



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Sborník národního projektu Koordinátor



NIV

NÁRODNÍ INSTITUT
PRO DALŠÍ
VZDĚLÁVÁNÍ

Milé koordinátorky a milí koordinátoři
školního vzdělávacího programu,
kolegyně a kolegové,

máte za sebou dlouhou cestu plnou hledání, přemýšlení a společné práce za-
vršenou sepsáním tak významného vzdělávacího dokumentu, jako je školní
vzdělávací program. Věříme, že Vám národní projekt Koordinátor alespoň
zčásti tuto cestu ulehčil a pomohl Vám nalézt správná řešení a odpovědi
na Vaše otázky.

Nyní Vám předkládáme Sborník národního projektu Koordinátor, spolufinan-
covaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR, který je re-
kapitulací nejen samotného národního projektu, ale především je zamyšlením
nad procesem tvorby školních vzdělávacích programů podle RVP ZV na ško-
lách.

Doufáme, že Sborník přinese zajímavé informace a inspiraci nejen Vám, ale
také zřizovatelům škol, vzdělávacím institucím a dalším organizacím zabývají-
cím se školskou problematikou.

Přejeme hodně úspěchů a nových sil při Vaší další práci.

Projektový tým národního projektu Koordinátor



Obsah

1	Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) do praxe	7
1.1	Údaje o národním projektu	7
1.2	Cíle národního projektu	8
1.3	Charakteristika cílové skupiny	8
1.4	Aktivity národního projektu	8
1.5	Realizační tým národního projektu	8
1.5.1	Partner národního projektu	9
1.5.1.1	Spolupráce mezi VÚP v Praze a NIDV	9
1.5.1.1.1	Základní aspekty spolupráce	9
1.5.1.1.2	Spolupráce před zahájením národního projektu a v jeho počátku	10
1.5.1.1.3	Spolupráce při vzdělávání školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV	11
1.5.1.1.4	Další spolupráce VÚP v Praze a NIDV při realizaci národního projektu	11
1.6	Informační servis národního projektu	12
1.6.1	Publicita projektu	13
1.7	Monitoring národního projektu	13
1.8	Co národní projekt školám (koordinátorům) nabídl	14
2	Semináře pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	19
2.1	Semináře pro školitele koordinátorů tvorby ŠVP ZV	19
2.2	Realizace Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	20
2.2.1	Struktura programu Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	24
3	Semináře pro pedagogické sbory připravované dle specifických požadavků školy, tzv. „Akce na zakázku“	33
3.1	Semináře pro školitele Akcí na zakázku	33
3.1.1	Ukázka programu semináře pro školitele okruhu PT v rámci Akcí na zakázku	33
3.1.1.1	Úvod	34
3.1.1.1.1	Záměr čtyřdenního školení	34
3.1.1.1.2	Cíle čtyřdenního školení	35
3.1.1.2	Průběh školení – struktura	35
3.2	Realizace Akcí na zakázku	43
3.2.1	Ukázka programu Akce na zakázku – okruh Vytváření postojů a hodnot u žáka	50

3.2.1.1. Úvod	51
3.2.1.1.1. Cíle třídního školení	51
3.2.1.2 Průběh školení – struktura	51
3.2.2 Akce na zakázku, okruh Hodnocení žáka a autoevaluace školy	56
3.2.2.1 Úvod	56
3.2.2.2 Program vzdělávání budoucích školitelů Akcí na zakázku, okruh Hodnocení žáka a autoevaluace školy	57
3.2.2.3 Závěr	58
3.2.2.4 Přehled materiálů z oblasti Hodnocení a autoevaluace	60
3.2.3 Akce na zakázku, okruh Individualizace vzdělávacího procesu	61
3.2.3.1 Úvod	61
3.2.3.2 Program vzdělávání budoucích školitelů Akcí na zakázku, okruh Individualizace vzdělávacího procesu.	62
4 Další aktivity národního projektu Koordinátor	65
4.1 Tisk a distribuce RVP ZV a Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV	65
4.2 Odborné konzultace k tvorbě ŠVP ZV, tzv. „Pomoc školám“	65
4.3 Odborné konzultace k tvorbě ŠVP ZV v rámci Poradenství pro školy poskytující úplné základní vzdělání	66
4.3.1 Zpráva z poradenství	67
4.4 Setkání koordinátorů, tzv. „Minikonference“	70
4.5 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	71
4.5.1 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV – 1. část	72
4.5.1.1 Reflexe tvorby ŠVP ZV	73
4.5.1.1.1 Otázky (ukazatele)	73
4.5.1.1.2 Přepis záznamů z workshopů	74
4.5.1.1.3 Komentář k reflexi procesu tvorby ŠVP ZV	83
4.5.1.1.4 Použité metody	84
4.5.1.2 Reflexe dosažených změn	85
4.5.1.2.1 Jak tvorba ŠVP ZV ovlivnila vztahy v pedagogickém sboru?	85
4.5.1.2.2 Přepis záznamů z workshopů	85
4.5.1.2.3 Jak se změnil přístup učitele při tvorbě ŠVP ZV?	87
4.5.1.2.4 Přepis záznamů z workshopů	87
4.5.1.2.5 Jak ovlivnila tvorba ŠVP ZV proces výuky?	89

4.5.1.2.6 Přepis záznamů z workshopů	90
4.5.1.2.7 Komentář k procesu dosažených změn	92
4.5.1.2.8 Použité metody	93
4.5.1.3 Plánování dalších kroků	94
4.5.1.3.1 Otázky (ukazatele)	94
4.5.1.3.2 Přepis záznamů z workshopů – souhrn názorů	94
4.5.1.3.3 Komentář k „Představy a vize o dalším postupu při realizaci ŠVP ZV“	99
4.5.1.3.4 Použité metody	101
4.5.2 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV – 2. část	102
4.5.3 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV – 3. část	102
4.5.3.1 Koordinátor v etapě realizace ŠVP ZV	102
4.6 Sborník NP Koordinátor	103
4.7 Výzkum	104



1 Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) do praxe

1.1 Údaje o národním projektu

Název projektu	Národní projekt Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) do praxe
Zkrácený název	Koordinátor
Registrační číslo	CZ.04.1.03./3.1.00.3/0003
Operační program	Rozvoj lidských zdrojů
Název priority	3 Rozvoj celoživotního učení
Název opatření	3.1 Zkvalitňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních a rozvoj podpůrných systémů vzdělávání
Období projektu	1. červen 2005–30. listopad 2007 (č. j. 6577/2007-60)
Zdroje financování	Národní projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem (dále jen ESF) a státním rozpočtem České republiky (dále jen ČR) v poměru 75 % z ESF a 25 % z prostředků ČR. Finanční prostředky stanovené na realizaci projektu byly poskytovány v určeném režimu cestou Ministerstva financí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).
Celková výše finanční podpory	55 654 808 Kč
Realizátor projektu	Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV)

1.2 Cíle národního projektu

Základním cílem národního projektu Koordinátor (dále jen NP Koordinátor) bylo poskytnout školám metodickou pomoc při tvorbě školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP ZV) podle RVP ZV, a tím napomoci reformě základního vzdělávání – zvýšit kvalitu vzdělávání a prosadit do vzdělávacího procesu nové trendy.

1.3 Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinou byli pedagogičtí pracovníci ze škol poskytujících úplné základní vzdělání (mimo hl. město Praha). Konkrétně se NP Koordinátor zaměřil na skupinu pedagogů (koordinátorů) pověřených tvorbou ŠVP ZV a na pedagogické sbory, které se podílely na přímé tvorbě ŠVP ZV.

1.4 Aktivity národního projektu

- ❖ Semináře pro školitele
- ❖ Semináře pro koordinátory tvorby ŠVP ZV
- ❖ Semináře pro pedagogické sbory připravené dle specifických požadavků školy, tzv. „Akce na zakázku“
- ❖ Konzultace v rámci Pomoci školám a Poradenství pro školy poskytující úplné základní vzdělání
- ❖ Tisk a distribuce RVP ZV a Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV
- ❖ Setkání koordinátorů, tzv. „Minikonference“
- ❖ Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV
- ❖ Tisk a distribuce Sborníku NP Koordinátor
- ❖ Výzkum

1.5 Realizační tým národního projektu

Realizační tým NP Koordinátor se skládal ze:

- ❖ 3 členů řídicího výboru (1 hlavní manažer a 2 manažeři), kteří řídili projekt na národní úrovni, zajišťovali jednotnost aktivit a koordinovali regionální manažery v krajích (viz Příloha 1)
- ❖ 13 regionálních manažerů na krajských pracovištích NIDV, kteří zodpovídali za realizaci aktivit projektu v kraji (viz Příloha 1)

1.5.1 Partner národního projektu

Po odborné stránce národní projekt v roli partnera garantoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále jen VÚP v Praze), který je autorem RVP ZV.

1.5.1.1 Spolupráce mezi VÚP v Praze a NIDV

Zpracoval: Jan Tupý (VÚP v Praze)

1.5.1.1.1 Základní aspekty spolupráce

Spolupráce mezi VÚP v Praze a NIDV při řešení národního projektu „Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do praxe – Koordinátor“ byla oficiálně potvrzena Smlouvou o partnerství a spolupráci, kterou potvrdili ředitelé obou institucí dne 7. 1. 2005. Doba spolupráce byla vymezena na období od 1. 4. 2005 do 31. 3. 2007 s předpokladem skutečného zahájení národního projektu od 1. 6. 2005. (Později spolu s prodloužením národního projektu byla prodloužena i partnerská spolupráce do konce roku 2007.)

Úkolem VÚP v Praze jako partnera národního projektu bylo (zkráceně):

- ❖ účastnit se přípravy i realizace vzdělávacích aktivit v národním projektu;
- ❖ garantovat jejich obsahovou správnost ve shodě s RVP ZV;
- ❖ zajišťovat supervizi u základních (vybraných) aktivit;
- ❖ garantovat správnost odpovědí v rámci aktivity Pomoc školám, respektive pomáhat při složitějších dotazech souvisejících s kurikulární reformou základního vzdělávání a dávat je do souladu s oficiálními dokumenty a stanovisky MŠMT.

K naplnění těchto úkolů bylo ujednáno, že VÚP v Praze:

- ❖ zabezpečí účast svého zástupce v řídicím orgánu národního projektu a v základním školení pro lektory školitelů a pro školitele koordinátorů tvorby ŠVP ZV;
- ❖ poskytne NIDV aktuální obsah RVP ZV a Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV v základním vzdělávání v konečné podobě určené pro tisk;
- ❖ předloží na vyžádání písemné podklady pro monitorovací zprávy, výroční zprávy a zprávu závěrečnou;
- ❖ vyjádří se písemně ve stanovené lhůtě ke všem důležitým dokumentům a obsahovým změnám národního projektu;
- ❖ upozorní NIDV na případné obsahové nedostatky v národním projektu, které by mohly mít negativní dopad na výstupy národního projektu, či na situace, které by mohly vést ke střetu zájmů;

- ❖ naplní povinnost zveřejnění skutečnosti, že národní projekt ze 75 % spolufinancuje ESF, a bude participovat na propagaci národního projektu.

Garantem spolupráce ze strany VÚP v Praze byl jmenován J. Tupý, který se účastnil všech fází přípravy i realizace NP Koordinátor:

- ❖ pracoval jako stálý člen Koordinační rady projektu (dále jen KRP);
- ❖ zúčastnil se přípravy týmu lektorů, aktivně připravoval v základním vzdělávání školitele koordinátorů tvorby ŠVP ZV, sám získal certifikát školitele koordinátorů tvorby ŠVP ZV;
- ❖ poskytoval na žádost KRP odbornou pomoc v průběhu celého národního projektu;
- ❖ vyjadřoval se ke všem zásadním dokumentům, aktivitám i změnám v průběhu národního projektu;
- ❖ poskytoval poradenskou a konzultační činnost v oblasti RVP ZV a ŠVP ZV po celou dobu trvání národního projektu.

1.5.1.1.2 Spolupráce před zahájením národního projektu a v jeho počátku

Spolupráce mezi VÚP v Praze a NIDV v NP Koordinátor byla navázána dlouho před jejím oficiálním potvrzením (už na podzim roku 2004). Důvodem byla poměrně značná náročnost obsahové přípravy vzdělávacích aktivit lektorů pro přípravu školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV, která probíhala řadu měsíců, ale i předpoklad, že bude národní projekt schválen a spuštěn dříve (od ledna 2005).

V přípravné fázi se uskutečnilo několik setkání zástupců VÚP v Praze a NIDV s lektory Stálé konference asociací ve vzdělávání (dále jen SKAV) a zástupci pilotních škol (předpokládanými členy lektorského týmu). Základními okruhy jednání byly: obsahová kostra přípravy lektorů i základního školení školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV; personální obsazení týmu lektorů (pro vyškolení školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV); příprava prvotních verzí metodických textů pro tým lektorů i pro vzdělávání školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV. Nejintenzivnější příprava obsahu vzdělávání probíhala od dubna do července 2005.

VÚP v Praze připravil pro lektorský tým a pro vzdělávání školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV řadu metodických textů, především:

- ❖ 5 prezentací s tématy jednotlivých částí struktury ŠVP ZV (identifikační údaje, charakteristika školy, charakteristika ŠVP ZV, učební plán, učební osnovy);

- ❖ RVP ZV, ŠVP ZV a školský zákon;
- ❖ Komentář ke struktuře ŠVP ZV;
- ❖ Průřezová témata (dále jen PT) – začlenění do ŠVP ZV;
- ❖ Možné chyby při tvorbě ŠVP ZV;
- ❖ Odpovědi na často kladené dotazy ze škol;
- ❖ Příklady pro formulování výchovných a vzdělávacích strategií (dále jen VVS) na úrovni školy a vyučovacího předmětu;
- ❖ Několik desítek praktických ukázek ze ŠVP ZV pilotních škol (na základě analýz ŠVP ZV pilotních škol).

1.5.1.1.3 Spolupráce při vzdělávání školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV

Zástupce VÚP v Praze se jako lektor aktivně zúčastnil přípravy školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV v Pelhřimově, v Darovanském Dvoře a ve Velkých Bílovicích (postupně ve dvojici s lektory M. Rybářovou, H. Košťálovou, Z. Dlabolou, Š. Mikovou a Z. Běleckým). Účastnil se všech koordinačních schůzek lektorského týmu, v průběhu školení poskytoval lektorům osobně či telefonicky rady týkající se RVP ZV a tvorby ŠVP ZV a současně prováděl jejich supervizi. Dále posuzoval několik desítek závěrečných prací pro certifikaci školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV.

Společně se školitelkami D. Forýtkovou, L. Kubrichtovou, E. Hlaváčkovou a K. Surou zpracoval zástupce VÚP v Praze Závěrečnou práci pro certifikaci školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV s názvem „Návrh programu šestidenního školení pro koordinátory tvorby ŠVP ZV“ a v říjnu 2005 získal certifikát pro proškolení koordinátorů tvorby ŠVP ZV.

Ze všech setkání pořizoval zástupce VÚP v Praze i fotodokumentaci, která byla využita na webových stránkách VÚP v Praze i NIDV při propagaci národního projektu. Jedna z fotografií se stala i součástí oficiálních materiálů NIDV.

1.5.1.1.4 Další spolupráce VÚP v Praze a NIDV při realizaci národního projektu

Spolupráce mezi NIDV a VÚP v Praze pokračovala i v dalších etapách realizace národního projektu. VÚP v Praze (se) prostřednictvím svého zástupce v průběhu národního projektu:

- ❖ účastnil organizační a obsahové přípravy tzv. Akcí na zakázku (příprava kritérií výběru, výběr škol, obsahové zacílení jednotlivých nabízených seminářů), které byly zaměřeny na přímou metodickou pomoc celým pedagogickým sborům vybraných škol při přípravě ŠVP ZV;

- ❖ odpovídal na telefonické a písemné dotazy ze škol a zajišťoval průběžnou telefonickou a e-mailovou pomoc školitelům koordinátorů tvorby ŠVP ZV a školitelům Akcí na zakázku;
- ❖ účastnil se výběrového řízení pro tisk RVP ZV (šanon) z prostředků národního projektu;
- ❖ podílel se na obsahové přípravě workshopů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV v jednotlivých regionech a zajišťoval účast dalších pracovníků VÚP v Praze na těchto akcích;
- ❖ podílel se na obsahovém vymezení výzkumů názorů koordinátorů tvorby ŠVP ZV, které pro NIDV provádí firma STEM;
- ❖ podílel se na koncepční a obsahové přípravě sborníku NP Koordinátor;
- ❖ poskytoval informace a výsledky z jiných projektů řešených za finanční spoluúčasti ESF – Hodina, Pilot Z, Pilot G, Metodika, které byly ve VÚP v Praze řešeny.

Přestože byla partnerská spolupráce v NP Koordinátor ze strany VÚP v Praze personálně omezena, lze ji považovat za významnou a lze se domnívat, že splnila předpoklady, které se od VÚP v Praze jako partnera národního projektu očekávaly.

1.6 Informační servis národního projektu

Na webových stránkách NIDV byly pravidelně aktualizovány informace o dění v národním projektu včetně možnosti elektronického přihlášení koordinátora tvorby ŠVP ZV na aktivity NP Koordinátor. Později byl zaveden kód pro přihlášení, kde prostřednictvím přiděleného hesla mohla škola sama přihlásit účastníky.

Byla zřízena také interní webová stránka pro školitele, která byla pravidelně aktualizována a na kterou byly průběžně doplňovány zodpovězené dotazy k tvorbě ŠVP ZV. Dále se zde ukládaly výstupy ze seminářů, nové metodické materiály apod. Školitelé si mohli prostřednictvím této interní webové stránky také předávat vlastní materiály a používat je na Seminářích pro koordinátory tvorby ŠVP ZV a Akcích na zakázku.

Do provozu byl uveden také interní web koordinátorů tvorby ŠVP ZV, který informoval o aktuálním dění v národním projektu, nabízel metodické materiály pro koordinátory tvorby ŠVP ZV, aktuální seznam odborné literatury na jednotlivých krajských pracovištích NIDV, odpovědi na dotazy v rámci aktivity Pomoc školám a kontakty na členy realizačního týmu. Školským terénem byla tato stránka pozitivně hodnocena, zvláště oceňoval metodické materiály, které se pro velký objem dat obtížně posílají elektronickou poštou.

1.6.1 Publicita projektu

Během realizace NP Koordinátor byly informace o národním projektu publikovány v celostátním tisku a v odborných časopisech, jako např. Školství, Učitelství, dále v Literárních novinách, Reflexu, Respektu, v deníku Právo a Pražském deníku.

Informace byly zveřejněny a pravidelně aktualizovány také na webových stránkách www.nidv.cz, v interním týdeníku NIDV Stalo se..., na stránkách VÚP v Praze www.vuppraha.cz a ve Zpravodaji VÚP v Praze.

Mezi další propagační aktivity významnějšího charakteru patřilo vysílání cyklu Eurovzdělávání v programu České televize, konference k ESF – „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ a v neposlední řadě tisková konference s názvem Koordinátor – krok 2.

Publicita národního projektu probíhala také na vzdělávacích akcích pořádaných NIDV, na poradách ředitelů a poradách obcí s rozšířenou působností v jednotlivých krajích, na konferencích, na propagačních prezentacích na fakultách vysokých škol, ale i na Slovensku na setkání pracovní skupiny IPIZ@ – zástupců Mezinárodní sítě pedagogických institutů z České republiky, Slovenska, Maďarska a Rakouska.

1.7. Monitoring národního projektu

Pro jednotlivé aktivity v regionech byl vytvořen plán monitoringu, který byl postupně realizován a podle potřeb aktualizován. Členové řídicího výboru absolvovali výjezdní návštěvy na krajská pracoviště NIDV, především se účastnili Seminářů pro koordinátory a Akcí na zakázku s důrazem na zhodnocení organizace seminářů a odborné úroveň školitelů. Národní projekt byl průběžně vyhodnocován na poradách realizačního týmu. Díky monitorovacím návštěvám řídicího výboru na krajských pracovištích bylo možné vytvořit si obraz o nabízených produktech národního projektu a o tom, jak jsou přijímány učitelskou veřejností. Monitoringem bylo zjištěno dodržování organizačních standardů národního projektu na krajských pracovištích NIDV.

Průběžně probíhala hodnocení Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV prostřednictvím evaluačních dotazníků. Ty byly zpracovány podle jednotlivých krajů. S výsledky evaluačního šetření byli seznámeni zástupci MŠMT ČR odboru 22, KRP, VÚP v Praze a vedení NIDV.

V průběhu Akce na zakázku byl s ředitelem školy a s koordinátorem tvorby ŠVP ZV hodnocen obsah semináře a případně upravován s ohledem na aktu-

ální potřeby účastníků. Taktéž po uskutečnění každé Akce na zakázku se provádělo zhodnocení semináře s pomocí dotazníků.

Z písemně zpracovaných závěrů z monitorovacích návštěv (checklistů) vyplynulo, že standardy národního projektu byly dodržovány a že odborná úroveň školitelů byla vysoká.

1.8 Co národní projekt školám (koordinátorům) nabízí

- ❖ dlouhodobou a bezplatnou pomoc s tvorbou ŠVP ZV;
- ❖ bezplatnou přípravu kompetentních učitelů – certifikovaných koordinátorů tvorby ŠVP ZV;
- ❖ postupy, jak motivovat učitelský sbor pro tvorbu ŠVP ZV;
- ❖ metody pro efektivnější práci, náměty pro koncipování výuky, která by byla přitažlivější pro žáky i učitele;
- ❖ možnost pochopit význam týmové spolupráce;
- ❖ příležitost získat návody, jaké cesty jsou při tvorbě ŠVP ZV možné;
- ❖ vzdělávání zaměřené na tvorbu ŠVP ZV přesně na míru a pro celý sbor školy;
- ❖ metodické materiály a poradenství;
- ❖ kontakty mezi školami a výměnu zkušeností;
- ❖ pomoc od stereotypů, prevenci vyhoření učitelů.

Ve Sborníku jsou průběžně citovány texty, které byly zveřejněny v celostátním tisku a vztahovaly se k problematice kurikulární reformy a NP Koordinátor.

Učitelské noviny, 21. 6. 2005

Jaroslava Štefflová – Co prozrazují semináře na téma ŠVP

K. Bárta: „Vyspělé státy přišly na to, že principy, které jsou zakotveny v cílech Lisabonského procesu, u nás v Zelené a Bílé knize, jsou nezbytné k tomu, aby se společnost rozvíjela. Co stačilo ve školství před 50 lety, nemůže rozvíjet dnešní společnost. Mám na mysli zastaralé metody práce, kdy děti přepisují učitelovy poznámky do sešitů. Papouškují jeho slova jako gramofon. Rozvíjení klíčových kompetencí je nutnost. Musíme děti naučit se učit, vyhledávat informace, pracovat v týmech, řešit problémy...“

Učiteléské noviny, 6. 9. 2005

Jaroslava Štefflová – Projekt Koordinátor startuje

N. Ruthová, Kritické myšlení: „Když bude kriticky myslící koordinátor číst RVP ZV odzadu, řekne: Vaše ideály jsou překrásné, ale pro mne jsou závazné očekávané výstupy! Podívám-li se na dějepis, je v nich tolik konkrétního učiva, že to prakticky neumožňuje s kompetencemi příliš pracovat. A bude mít pravdu. Myslím, že bychom si ještě chvíli měli lámat hlavu nad tím, jak vytvořit pro učitele prostor, aby mohli v klidu pracovat s klíčovými kompetencemi a neděsili se, že děti opět budou muset biflovat letopočty jednotlivých válek.“

Učiteléské noviny, 18. 10. 2005

Jaroslava Štefflová – Kdo bude školním koordinátorem?

Jan Tupý, náměstek ředitele Výzkumného ústavu pedagogického v Praze: „Koordinátor je člověk, který bude po dva roky organizovat a řídit postup prací při tvorbě ŠVP. Bylo by dobré, kdyby jeho práce vytvořením školního programu neskončila, kdyby se i v budoucnu hledal způsob koordinace při naplňování strategických cílů a záměrů školy i při hodnocení výsledků škol atd. Koordinátorem by měl být učitel na odborné i společenské výši, člověk s přirozenou autoritou. Pokud jím není ředitel nebo zástupce, je důležitá jeho úzká spolupráce s vedením školy. Z některých škol se objevují připomínky, že ředitel někoho touto funkcí pověřil, ale sám se distancuje, kvůli časové zaneprázdněnosti se odmítá zúčastňovat vzdělávacích akcí. Je to nešťastné a možná i nebezpečné. Ředitel by se měl minimálně zajímat o všechno, co koordinátor ve škole dělá. Měl by se zúčastňovat všech společných setkání učitelů, a hlavně by na nich měl koordinátora ze své pozice podporovat a zaštiťovat. Snad ani nemusím připomínat, že by koordinátor měl být přesvědčen o potřebě změn ve vzdělávání. Měl by rozumět tomu co, proč a jakým způsobem se v reformě děje a být schopen ostatní k potřebným změnám motivovat. Měl by být schopen dovést sbor k reflexi toho, co škola dělá, co jí jde dobře, kam došla a co je potřeba postupně měnit. Měl by vystihnout potřeby sboru, co tým učitelů umí, nebo neumí, jaké další vzdělávání kdo potřebuje, a nabídnout kolegům pomoc. Ať už tím, že je prostřednictvím ředitele vyšle za dalším vzděláváním, nebo naopak do školy pozve někoho zvenčí. To ovšem předpokládá nejen přehled o odborné literatuře, ale také o nabídkách různých vzdělávacích agentur. Pilotním školám se osvědčila spolupráce s jiným, podobně zaměřeným kolektivem. Pochopitelně že by měl koordinátor detailně rozumět dokumentu RVP ZV i struktuře ŠVP. Měl by umět nejen ostatním učitelům řadu věcí vysvětlit, ale hlavně je vést k vyvození společných kroků, závěrů, které se stanou jejich společným východiskem pro další práci. Předpokládá se také dovednost řídit práci týmu

na jednotlivých úkolech. Tvorba ŠVP je věcí všech. Koordinátor (či užší tým) ji plánuje a řídí, aby učitelé chápali co, proč a jak udělat, aby byla škola schopna do dvou let ŠVP vytvořit. Svým způsobem by si měl umět poradit i ve chvíli, kdy se tvorba školního programu dostane do kritické situace. Třeba jen tím, že bude vědět, kam se obrátit o pomoc. Za tím účelem vytváří NIDV síť poradců, kteří budou školám k dispozici – ať už po telefonu, nebo po dohodě osobní návštěvou. V neposlední řadě by měl být koordinátor schopen reflektovat po určitých etapách tvorby ŠVP, v jaké etapě škola je. Zhodnotit, jak dosavadní práce vypadá, popřípadě pomoci s celkovou úpravou ŠVP.“

Učitelské noviny, 7. 3. 2006

Jaroslava Štefflová – Setkají se základní a vysoké školy nad RVP ZV?

Pavel Vacek, katedra pedagogiky a psychologie Univerzity v Hradci Králové: „Katedry, jako je ta naše, mohou v lecčems pomoci, ale naše možnosti jsou omezené. Brzdou jsou ty oborové katedry, které stále ještě kladou větší důraz na to, aby připravily chemiky, fyziky nebo matematiky, místo aby připravovaly učitele matematiky, chemie nebo fyziky. Tenhle základní problém se proráží jen stěží, protože jich je většina. Ke změně je nikdo a nic netlačí. I systém akreditací je vlastně nastaven proti inovacím vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů. Za stať vydanou v uznávaném zahraničním časopise je možné získat víc tzv. akademických bodů, vedoucích k získání akademických titulů, než za inovativní seminář pro studenty. Bohužel zdá se, že tento základní schizofrenní rozpor situace na pedagogických fakultách nemá v krátkodobém horizontu řešení. Akreditační komise nastavuje kritéria, která posilují akademičnost a odtrženost od praxe. Pomoc praxi je naše soukromá iniciativa, za kterou body do profesního kurikula nezískáme.“

Učitelské noviny, 28. 3. 2006

Jaroslava Štefflová – 250 hodin pro koordinátory (Standardy pro udělování akreditace DVPP)

Studium k výkonu specializovaných činností – tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol – vyhláška č. 317/2005 Sb. § 9b). Studium je určeno učitelům, kteří budou vykonávat funkci koordinátora tvorby ŠVP na základních a středních školách, tzn. koordinovat veškeré aktivity spojené s jeho tvorbou a následnou realizací. Základní cíle vzdělávání jsou vybavit učitele vědomostmi a dovednostmi, které jim umožní motivovat pedagogický sbor, plánovat tvorbu ŠVP, identifikovat vzdělávací potřeby jednotlivých učitelů a doporučovat vhodné vzdě-

lávací aktivity, organizovat a koordinovat tvorbu ŠVP, koordinovat činnosti související s realizací ŠVP v praxi, koordinovat proces úprav ŠVP na základě výsledků evaluačních aktivit. Celkově vzdělávací program zahrnuje 250 hodin. Studium je ukončováno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou před komisí.

Učitelské noviny, 26. 6. 2006

Jaroslava Štefflová – Perspektiva projektu Koordinátor

Lucie Holacká, hlavní manažerka NP Koordinátor: „Role koordinátora se vstupem ŠVP do práce školy nekončí, i když si to mnozí myslí, některé o tom dokonce jejich ředitelé přesvědčují. Naopak práce koordinátora dostává další dimenzi. Efektivní výuka podle ŠVP přinese řadu konkrétních otázek i problémů, školní programy se budou průběžně hodnotit a dotvářet, bude potřeba udržovat aktivitu učitelů, která vznikla při tvorbě ŠVP, aby duch týmové práce nevymizel a stal se základním principem další práce na školách. To by měla být hlavní úloha koordinátora.“

Literární noviny, 16. 10. 2006

Kateřina Havránková – Konec telefonním seznamům

Učitelé i rodiče si musejí zvykat na to, že děti sice nebudou umět vyjmenovat všechny Havlovy hry, budou ale schopny si informace o nich samy vyhledat, zapojit do kontextů a pak je samostatně prezentovat. Nová reforma má zbavit naše školy biflování a nahradit je komunikativností, tvůrčí prací a samostatností. Učitelé ovšem protestují: na tak prudké změny nejsme připraveni. Naše děti navíc umějí dost. Probíhající reformu školství někteří považují za největší změnu ve vzdělávání u nás od dob Marie Terezie. A pravda je, že změna kurikulárních dokumentů a posléze samého přístupu k vyučování se dotkne prakticky každého z nás.



2 Semináře pro koordinátory tvorby ŠVP ZV

Na začátku národního projektu v červnu roku 2005 byl sestaven tým lektorů (viz Příloha 2), který vytvořil obsah vzdělávání budoucích školitelů a programy jednotlivých vzdělávacích aktivit NP Koordinátor. Podílel se rovněž na tvorbě metodických materiálů na všech úrovních, tedy jak pro školitele, tak pro koordinátory tvorby ŠVP ZV a pedagogické sbory. Důležitou roli při vytváření obsahové části národního projektu zaujímal VÚP v Praze, jehož zástupce se jako člen lektorského týmu účastnil školení školitelů.

2.1 Semináře pro školitele koordinátorů tvorby ŠVP ZV

V roce 2005 proběhly vzdělávací kurzy pro školitele koordinátorů tvorby ŠVP ZV. Budoucí školitelé koordinátorů absolvovali jednotný základ, určený i pro školitele pedagogických sborů a konzultanty v rámci Pomoci školám, v rozsahu 48 hodin a dále samostatnou odbornou nadstavbu v rozsahu 16 hodin. Školitelé koordinátorů tvorby ŠVP ZV (viz Příloha 3) byli v některých případech zároveň i školiteli Akcí na zakázku, případně konzultanty.

Tab. 1 Plánovaný a skutečný počet certifikovaných školitelů národního projektu

	Plán	Skutečnost
Školitelé koordinátorů tvorby ŠVP ZV	100	100

Dále je uvedena citace textu z odborného tisku vztahující se k seminářům pro školitele.

Učitelské noviny 14. 6. 2005

NIDV: Po budoucích školitelích se vyžaduje pedagogická nebo lektorská praxe, potvrzená nejméně třemi referencemi, a orientace v aktuálních otázkách školství, především znalost RVP ZV. Stát se školitelem je příležitost zúčastnit se něčeho nového a získat kvalitní a dále využitelné znalosti a dovednosti, je to práce vhodná i pro aktivního pedagoga. Školitelé budou vstupovat do škol od října tohoto roku a budou proškolovat jak koordinátory tvorby ŠVP ZV, tak i celé pedagogické sbory.

2.2 Realizace Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV

Semináře pro koordinátory tvorby ŠVP ZV byly základní aktivitou projektu. Jejich realizace začala na podzim roku 2005 a pokračovala v průběhu roku 2006 ve třinácti krajích České republiky. Semináře pro koordinátory byly organizovány ve dvou blocích po třech dnech v celkovém rozsahu 48 hodin.

Jednalo se o vzdělávací program vedoucí k vyškolení koordinátora tvorby ŠVP ZV na škole. Základem školení bylo pochopení zásadních změn vycházejících z RVP ZV, porozumění novému systému, struktuře kurikulárních dokumentů a podstaty klíčových kompetencí (dále jen KK). Budoucí koordinátoři se v průběhu seminářů seznamovali nejen se vzdělávacím obsahem v současném vzdělávání, ale mimo jiné také s tvorbou učebních osnov. Důležitou součástí školení byla i část věnovaná způsobům motivace učitelů. Zároveň byla podporována týmová práce mezi účastníky, která byla při samotné tvorbě ŠVP ZV na škole nezbytná. Semináře pro koordinátory byly sestaveny jak z přednášek, tak z dílen. Byly vedeny interaktivním způsobem tak, aby používané metody byly přenositelné do vlastní výuky a do budoucí práce koordinátora s pedagogickým sborem. Účastníci Seminářů pro koordinátory měli také prostor pro dotazy k tvorbě vlastního ŠVP ZV na škole.

Celkově se uskutečnilo 157 Seminářů pro koordinátory, což je o osm méně, než se předpokládalo v předprojektové fázi. Důvodem byl velký úbytek škol v roce 2005 a 2006. Plánovaný počet vycházel z počtu základních škol, víceletých gymnázií a bývalých zvláštních a speciálních škol (3 047 škol k 1. 1. 2005) a z malé rezervy (253 škol) za předpokladu proškolení jednoho koordinátora ŠVP ZV z každé školy. V důsledku toho docházelo ve 2. polovině roku 2006 k proškolení dalších koordinátorů z jedné školy.

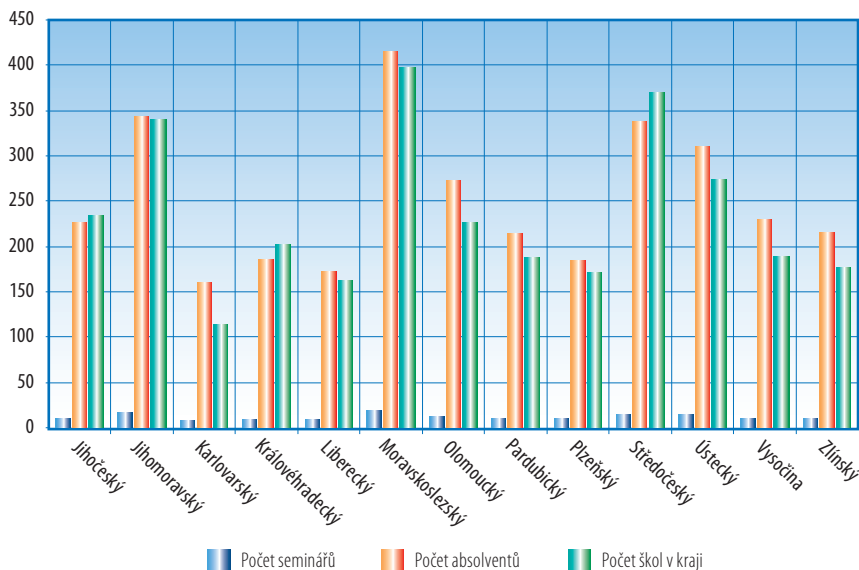
Tab. 2 Počet Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV a počet absolventů

	Plán	Skutečnost
Počet Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	165	157
Počet absolventů Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	3 300	3 268

V Moravskoslezském kraji byla na základě zadávacího řízení vybrána organizace Krajské vzdělávací a informační centrum, která od září do konce roku

2006 ve výše uvedeném regionu realizovala 12 Seminářů pro koordinátory. V těchto seminářích bylo pro NIDV formou zakázky vyškolen celkem 240 koordinátorů.

Graf 1 Počet uskutečněných Seminářů pro koordinátory, absolventů a počet škol v jednotlivých krajích



Zdroj: viz Příloha 4

Největší zájem o Semináře pro koordinátory projevili koordinátoři v kraji Moravskoslezském a Středočeském. Vzhledem k počtu škol v kraji bylo možné tento výsledek předpokládat. Navíc v těchto krajích výrazně převýšil počet absolventů počet škol, z čehož lze usuzovat, že zde byli oproti jiným krajům ve větší míře proškoleni 2 koordinátoři z jedné školy. Naopak nejmenší zájem byl v Karlovarském kraji, kde opět nejnižší počet Seminářů pro koordinátory koresponduje s nejmenším počtem škol v regionu.

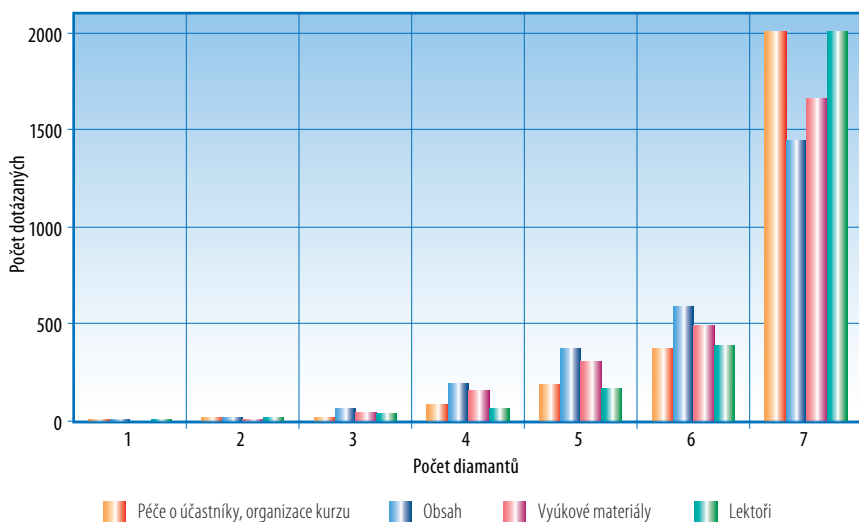
O vzdělávání podobného charakteru jako v NP Koordinátor projevili zájem také koordinátoři tvorby ŠVP ZV z pražských škol. Z tohoto důvodu došlo díky iniciativě a finanční garanci Magistrátu hl. města Prahy k realizaci obsahově zcela shodných Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV i na území hl. města Prahy. Tyto Semináře pro koordinátory lektorovali certifikovaní školitelé NP Koordinátor. Na základě smlouvy o vzájemné spolupráci mezi NIDV a Magis-

trátem hl. města Prahy proběhlo v období od ledna do června 2006 celkem deset Seminářů pro koordinátory.

Semináře pro koordinátory se po prvním třídením bloku hodnotily prostřednictvím písemných dotazníků vyplněných účastníky. Tyto zpětné vazby se vždy zpracovávaly a reflektovaly se ve druhém třídením vzdělávacím bloku. Školitelé se během Seminářů pro koordinátory nezdávka setkávali ze strany pedagogů i celých sborů s negativismem a odmítáním kurikulární reformy. Po skončení šestidenního vzdělávacího bloku se však účastníci ve zpětných vazbách shodovali na přínosu Seminářů pro koordinátory, který spatřovali zejména v:

- ❖ ujasnění terminologie z oblasti RVP ZV a ŠVP ZV;
- ❖ nasměrování prvních kroků vedoucích ke spolupráci pedagogického sboru;
- ❖ poskytnutí prostoru k vyjádření vlastních názorů;
- ❖ definování a konkretizaci některých problémů;
- ❖ používání vhodných metod a forem práce s účastníky;
- ❖ vytvoření příjemné pracovní atmosféry;
- ❖ vstřícném jednání školitelů.

Graf 2 Zhodnocení vybraných oblastí v rámci dotazníkového šetření k Seminářům pro koordinátory



Zdroj: viz Příloha 5

Forma výjezdního semináře se v případě vzdělávání koordinátorů tvorby ŠVP ZV ukázala jako vhodná pro kvalitu vzdělávání. Účastníci se lépe koncentrovali na danou tematiku školení a snadněji navazovali kontakty se svými kolegy – koordinátory. Večerní bloky byly více věnovány diskusím a konkrétním problémům v oblasti tvorby ŠVP ZV. Tím se vhodně doplnila teoretická část vzdělávání a mohlo se přistoupit ke konkrétním příkladům z pedagogické praxe.

V evaluačních dotaznících diamanty znamenaly body v hodnotící škále, kdy bod 1 vypovídal o nespokojenosti a bod 7 o maximální spokojenosti.

Obecně lze říci, že Semináře pro koordinátory byly vysoce hodnoceny jak po obsahové, tak po organizační stránce.

Dále jsou uvedeny části hodnocení Seminářů pro koordinátory ze strany zástupců České školní inspekce (dále jen ČŠI) a pracovníka krajského úřadu, kteří se výše uvedených seminářů zúčastnili.

Mgr. Kateřina Žezulová, ČŠI – Pardubický inspektorát: „Jako výrazné pozitivum vidím, že celý seminář byl postaven jako workshop, takže jsme neustále pracovali, lépe řečeno spolupracovali. Vše bylo vedeno aktivními formami práce k tomu, aby si účastníci nejdříve objasnili základní pojmy (např. důležitý pojem kompetence: zde si mnoho nejen pedagogů myslí, že když budeme žáky učit kompetencím, tak se přestanou učit). Důležité bylo, že aktivity vedly nejen k motivaci, ale i k pochopení změny.“

Mgr. Libuše Kolčavová, referentka odboru školství, mládeže a sportu Krajského úřadu Vysočina: „Kurz byl veden interaktivně, použité metody, formy práce lektorů (seminář, skupinová práce, prezentace, informace, seznamovací, motivační a mapovací aktivity, diskuse, burza...) dovedly každého z účastníků, aby si prošel základními úvahami, které je nutno ve sboru udělat před zahájením prací na ŠVP ZV, k odpovědi PROČ vůbec reforma, zjistit výchozí stav v kompetencích pedagogického sboru potřebných pro úspěšnou tvorbu ŠVP ZV na své konkrétní škole. Někteří potlačili nebo ztratili obavy, získali motivaci, ujistili se v tom, v čem tápali, a získali radu či odpovědi na skutečnosti, které je trápily.“

Mgr. Helena Čerovská, ČŠI – Liberecký inspektorát: „Lektorování bylo svěřeno dvěma celostátně certifikovaným lektorkám. Obě jsou zkušenými, aktivními a hlavně motivovanými pedagožkami, které mají stálý kontakt s praxí. O potřebě kurikulární změny je osobně přesvědčily vlastní zkušenosti nabyté ověřováním již dříve nabízených a dostupných vzdělávacích alternativ. Jejich lektorování bylo promyšlené, přesvědčivé, vystupování vůči účastníkům semináře

kultivované, plné empatie. Zvolené moderní formy a vyučovací metody (založené na interakci, týmové spolupráci) a způsob jejich implementace do „výuky“ umožnily účastníkům školení pracovat efektivně, týmově, a především tvořivě.“

Mgr. Bc. Květoslava Dřevíková, ČŠI – Královéhradecký inspektorát: „Školení bylo připraveno ze strany organizátora i lektorů velmi zodpovědně, účastníci obdrželi řadu podpůrných materiálů, studijních textů a dalších podnětů. Cílem bylo seznámit účastníky s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, s prací a činnostmi koordinátora ŠVP ve škole. Cíle byly splněny, přidělená časová dotace byla využita efektivně.“

Učitelské noviny 31. 1. 2006

Jaroslava Štefflová – Po stopách školení koordinátorů

„Základní škola Závodu míru v Pardubicích má 565 žáků, mohla proto přihlásit k proškolení dva koordinátory. Ředitelka Jarmila Staňková vybrala za 1. stupeň Vladimíru Gwozdiakovou a za 2. stupeň Lucii Novotnou. Mluvila jsem s nimi den poté, kdy uzavřely úvodní proškolení.

„Naladění na ŠVP je půl na půl,“ přiznala J. Staňková. Nějaké kroky už sbor za sebou má, ale konečná představa je ještě vzdálená. „Koordinátorky přijely plné nápadů, ale také s upozorněním, že práce bude nad hlavu.“

„Než jsme jely na seminář, myslely jsme si, že máme nastudováno dost, ale vzhledem k současným znalostem to bylo jen letmé seznámení s problematikou,“ odpovídaly téměř unisono. Seminář jim pomohl ujasnit situaci ve škole, personální a materiální souvislosti. „Hodně nás namotivoval. Ukázal, jak bychom teď měli ve škole postupovat.“

2.2.1 Struktura programu Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV

Zpracovala: Dana Forýtková

Program Semináře pro koordinátory byl rozdělen do sedmi základních tematických okruhů (tzv. stavební kamenů):

- I. Zkušenosti účastníků, co obnáší zavádění RVP ZV
- II. Kontext reformy, motivace ke změně
- III. Cíle vzdělávání, klíčové kompetence
- IV. Průřezová témata
- V. Hodnocení žáků a autoevaluace školy
- VI. Struktura ŠVP ZV, Rámcový učební plán
- VII. Očekávané výstupy (dále jen OV), učební osnovy

Cílem šestidenního školení koordinátorů tvorby ŠVP ZV bylo:

- seznámit koordinátory se změnou pojetí základního vzdělávání,
- nabídnout koordinátorům nástroje, kterými tuto změnu mohou prostřednictvím ŠVP ZV realizovat.

V rámci přípravy Seminářů pro koordinátory vznikla také celá řada různých metodických materiálů. Metodické materiály byly rozděleny na základní, které na seminářích obdržel každý koordinátor tvorby ŠVP ZV, a volitelné, které byly koordinátorům rozdávány dle zvážení každého školitele.

Některé z materiálů stručně seznamovaly s potřebnými teoretickými základy, jiné měly metodický charakter a další inspirovaly k různým přístupům a strategiím. Délka platnosti nebo použitelnosti jednotlivých materiálů byla rozdílná. Řada z nich byla platná především pro období samotných seminářů, velká část byla důležitá v období tvorby ŠVP ZV a část z nich má trvalou použitelnost při naplňování změn uvnitř školy.

Aby nezapadla užitečná práce mnoha tvořivých autorů, uvádíme u jednotlivých tematických okruhů výčet materiálů s upozorněním na jejich další možné využití. Bezesporu si všichni autoři zaslouží naše uznání a poděkování. Vybrané materiály, uvedené v přílohách, byly upraveny pro potřeby Sborníku NP Koordinátor.

Ad I. Zkušenosti účastníků, co obnáší zavádění RVP ZV

Cíle:

- ❖ pojmenovat potřeby a očekávání související se zaváděním RVP ZV;
- ❖ vyzkoušet metody aktivního učení a týmové spolupráce;
- ❖ definovat roli koordinátora.

Materiály:

Základní

- ❖ Mapujeme dosavadní zkušenosti účastníků – aktuálnost skončila zpracováním ŠVP ZV.

Volitelné

- ❖ Berušky – seznamovací aktivita
- ❖ Experti – seznamovací aktivita využitelná jako „ledolamka“.
- ❖ Mapování – aktuálnost skončila zpracováním ŠVP ZV.

- ❖ Technika SMART – stanovení cílů – možné dále použít pro přípravu seminářů, důležitý je seznam sloves, která lze použít při stanovování cílů metodou SMART.

Ad II. Kontext reformy, motivace ke změně

Cíl:

- ❖ uvést argumenty pro změnu pojetí základního vzdělávání.

Materiály:

Základní

- ❖ Doplněk terminologického slovníku RVP ZV (viz Příloha 6) – aktuální materiál, stále platný zdroj poučení.
- ❖ Proměny doby a jejich vliv na cíle a obsah vzdělávání (viz Příloha 7) – stále aktuální materiál využitelný k motivaci pedagogů, ukázka obecně použitelné strategie.
- ❖ Slovníček pojmů a termínů pro tvorbu ŠVP – reálné použití tohoto pracovní listu (dále jen PL) je málo pravděpodobné.

Volitelné

- ❖ Diagnostika týmu (viz Příloha 8) – stále platný a užitečný materiál pro všechny pedagogy.
- ❖ Nejčastěji kladené otázky týkající se RVP ZV a ŠVP ZV – aktuálnost skončila zpracováním ŠVP ZV.
- ❖ Příloha: Nejčastěji kladené otázky týkající se RVP ZV a ŠVP ZV – PL – aktuálnost odpovědí u řady otázek skončila nebo neplatí zcela v dané podobě.
- ❖ Jak si pamatujeme? (viz Příloha 9) – velmi užitečný a stále platný pro každodenní práci učitele.

Ad III. Cíle vzdělávání, klíčové kompetence

Cíle:

- ❖ prozkoumat cíle základního vzdělávání;
- ❖ vyzkoušet si formulaci a konkretizaci vzdělávacích cílů;
- ❖ rozebrat KK a ověřit si jejich činnostní charakter.

Materiály:

Základní

- ❖ Burza činností – metod – forem práce (viz Příloha 10) – aktuální materiál, stále platný zdroj ukázek metod k rozvoji KK.
- ❖ Dopis na uvítanou – materiál splnil svůj úkol v procesu tvorby ŠVP ZV.
- ❖ 39 klíčových kompetencí pro Evropu – částečně využitelný materiál, využít lze: KK – definice, vymezení pojmů.
- ❖ Povolání – motivační aktivita, již není aktuální.

Volitelné

- ❖ Cíle vzdělávání – PL pro potřeby semináře.
- ❖ Klíčové kompetence a strategie školy – materiál využitelný pro potřebu školy jako zdroj vhodných podnětů pro rozvíjení KK žáků.
- ❖ Vzdělávací strategie rozvíjející kompetence žáků – materiál využitelný pro potřebu školy jako zdroj vhodných podnětů pro rozvíjení KK žáků.

Ad IV. Průřezová témata

Cíle:

- ❖ informovat o PT a pravidlech jejich začleňování do ŠVP ZV;
- ❖ hledat možnosti využití PT v ŠVP ZV.

Materiály:

Základní

- ❖ Průřezová témata – začlenění do ŠVP – aktuálnost skončila zpracováním ŠVP ZV.
- ❖ Jak a které z tematických okruhů průřezových témat realizujeme již nyní v naší škole – PL – hlavní úkol naplněn při tvorbě ŠVP ZV, možnost využití při zpracování operativních přehledů ve škole i nadále.
- ❖ Průřezová témata a co s nimi – již není zcela aktuální.

Volitelné

- ❖ Výčet formulací (cílů) pro stříhání – možné dále použít pro přípravu projektů, diskuse ...

Ad V. Hodnocení žáků a autoevaluace školy

Cíle:

- ❖ ze vzdělávacího cíle vyvodit kritéria hodnocení žáků;
- ❖ navrhnout pravidla pro hodnocení žáků v kontextu změny pojetí základního vzdělávání;
- ❖ informovat o smyslu a některých způsobech vlastního hodnocení školy;
- ❖ vyzkoušet si autoevaluační techniku;
- ❖ informovat o základních právních normách souvisejících s hodnocením žáků a autoevaluační školy.

Materiály:

Základní

- ❖ SWOT analýza (viz Příloha 11) – celý materiál je stále platný a užitečný pro další rozvoj školy.
- ❖ Jak se pozná dobrá škola? (viz Příloha 12) – vhodné podněty pro plánování evaluace i v dalším období, užitečné jsou všechny čtyři přílohy: otázky partnerů, evaluační metody, příklady evaluačních metod, charakteristika evaluačních metod.
- ❖ Otázky pro autoevaluaci školy (viz Příloha 13) – využitelné materiály jsou: příklady autoevaluačních metod, charakteristika autoevaluačních metod.
- ❖ Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (viz Příloha 14) – úvodní část svou aktuálností již ztratila, užitečná je však příloha: návrh kritérií (není součástí přílohy).

Volitelné

- ❖ Kritéria hodnocení žáků – zadání aktivit – básnička o svých zájmech je využitelná v běžné výuce.
- ❖ Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (viz Příloha 15) – aktualizovaný materiál, velmi dobrý nástroj zpětné vazby, užitečný především pro získání přehledu o prioritách pedagogického sboru (příloha tohoto materiálu je jen v elektronické podobě Sborníku).
- ❖ Simulace – zásady, cíle a použití – Imaginární škola – hlavní období využitelnosti již pominulo, užitečný obecný námět strategie k vytváření žádoucích situací.

Ad VI. Struktura ŠVP ZV, rámcový učební plán**Cíle:**

- ❖ seznámit se strukturou ŠVP ZV;
- ❖ hledat souvislosti mezi KK a VVS;
- ❖ vytvářet varianty školního učebního plánu podle rámcového učebního plánu;
- ❖ navrhnout harmonogram postupných kroků tvorby ŠVP ZV.

Materiály:*Základní*

- ❖ Komentář ke struktuře ŠVP pro základní vzdělávání – základní doba použitelnosti již pominula, dá se však využít jako orientační materiál v případě upřesnění a změn.
- ❖ Kroky zavádění RVP ZV a plán tvorby ŠVP – myšlenková mapa – reálná použitelnost je v dalším období málo pravděpodobná, velmi cenný může být jako model (vzor) při plánování rozsáhlých úkolů, projektů apod. ve škole.
- ❖ Možné chyby při tvorbě ŠVP – hlavní úkol materiál splnil, pro orientaci a letmou kontrolu je další využití možné.
- ❖ RVP ZV, ŠVP a školský zákon – hlavní období použitelnosti již pominulo, i nadále může být zdrojem rychlého orientačního ujasnění faktů, vztahů...
- ❖ Struktura ŠVP pro základní vzdělávání – má svou trvalou platnost jako součást RVP ZV, ale praktická aktuálnost je malá.

Volitelné

- ❖ Struktura ŠVP pro základní vzdělávání na nižších stupních víceletých gymnázií – v této době již není aktuální.
- ❖ Komentář ke struktuře ŠVP pro víceletá a čtyřletá gymnázia – stále platný materiál.
- ❖ Rámcový učební plán – v této době již není aktuální, došlo ke změně jeho podoby.

Ad VII. Očekávané výstupy, osnovy

Cíle:

- ❖ prozkoumat možnosti, jak analyzovat OV;
- ❖ vyzkoušet distribuci a rozklad OV do ročníků;
- ❖ vytvořit příklady propojení OV s učivem a PT;
- ❖ vyzkoušet si formulaci VVS předmětu a diskutovat o jejich souvislosti s VVS školy

Materiály:

Základní

- ❖ Využití Bloomovy taxonomie kognitivní domény – užitečný jako základní orientace pro úrovně myšlenkových operací a výběr činnostních sloves, nedostačující pro plánování, řízení a především hodnocení výuky.
- ❖ Práce s obsahem vzdělávání – materiál splnil svůj úkol v procesu tvorby ŠVP ZV.

Na následujících stránkách předkládáme citace z odborného tisku vztahující se k aktivitě Semináře pro koordinátory.

Učitelské noviny, 31. 1. 2006

Jaroslava Štefflová – Po stopách školení koordinátorů

Milan Chalupník, regionální manažer NP Koordinátor: „Koordinátoři často přijíždějí na školení s tím, že se dozvědí kuchařku. Zákon nám ŠVP nařizuje, tak to nějak splníme. Ukažte nám, jak napsat osnovy snadno a rychle. Jenže náš scénář je postavený jinak. Začít se musí u motivace, aby účastníci vůbec pochopili, proč ke změně dochází. V naprosté většině odjíždějí z prvních seminářů s poznáním, že napřed musí škola pochopit podstatu, teprve pak může začít psát program. Právě z této části tvorby ŠVP mívají učitelé největší obavy. Jak vymezit učivo, podle čeho stanovit počet hodin. Není to snadné, ale také ne nezvládnutelné. Důležité je, aby nezůstali v zajetí své aprobační, aby neztratili nadhled a nezapomněli na klíčové kompetence a průřezová témata. Právě ta jim totiž umožňují vidět dál než za horizont jednoho předmětu. A zase jsme u očekávání. Smyslem semináře není sestavit osnovu určitého předmětu, ale dát účastníkům možnost do procesu tvorby nahlédnout. Ukázat jim, jak se očekávané výstupy i učební plán tvoří.“

Literární noviny, 16. 10. 2006

Kateřina Havránková – Konec telefonním seznamům

Rámcový program například nevnučuje pedagogům vyučovací předměty. Pro základní školu existují pouze oblasti: Jazyk a komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Čeština ale pořad může zůstat češtinou, zeměpis zeměpisem. Předměty se nemusejí měnit ani spojovat, ačkoli to je jeden ze strašáků, kterých se učitelé i veřejnost bojí. „Když se škola rozhodne, že na prvním stupni bude v rámci předmětu Člověk a jeho svět učit dohromady prvouku, vlastivědu a přírodovědu, nic tomu nebrání,“ vysvětluje Jaroslav Jeřábek, hlava Výzkumného ústavu pedagogického, jehož tým z pověření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy programy vytvořil.

Jediné, co pro učitele naopak závazné je, jsou takzvané očekávané výstupy, kterých musejí žáci dosáhnout. Pro příklad – očekávané výstupy jsou v oblasti Člověk a svět práce v tématu přípravy pokrmů: (dítě) „chová se vhodně při stolování“; „poskytne první pomoc i při úrazu v kuchyni“. V oblasti Člověk a jeho svět například: (dítě) „vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí“ či třeba (dítě) „projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům“.

Na konci každého stupně – v páté a deváté třídě – zhodnotí míru dosažených výstupů národní hodnotící zkouška. To, zda jich dosáhne dítě v první či ve druhé třídě, pracuje-li přitom v projektu nebo naučí-li se výstup v blokové výuce, určí pedagog sám. Charakter výstupů je ovšem klíčový: mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Naše děti totiž sice dosahují ve srovnání s ostatními zeměmi vynikajících výsledků v matematice či přírodovědných oblastech, zoufale jsou na tom ovšem se čtenářskou gramotností. Výuka v našich školách probíhá jednotvárně od tabule, chybí partnerský přístup učitelů k dětem, tvořivá a komunikativní práce, děti se doma biflují seznamy literárních děl či nezapamatovatelná dějepisná data, neumějí přitom pracovat s informacemi, tvořit a obhajovat svá stanoviska. Jednou ze smutných charakteristik českého vzdělávacího systému je také průzkumy prokázáný fakt, že většina našich dětí navštěvuje školu nerada. A uvažovat nad tím nikoho moc nenapadá – koho by to taky ve škole bavilo? Toto všechno chce reforma školství změnit.

Důležitou součástí rámcových programů jsou takzvaná průřezová témata. Okruhy procházejí vzdělávacími oblastmi napříč a pokoušejí se děti zorientovat v aktuálních problémech současného světa. Jsou jimi například mediální

či environmentální výchova, výchova demokratického občana či osobnostní a sociální výchova. „Můžete dětem diktovat do sešitu, co je demokracie, jaké instituce používá či co je soudnictví, anebo vytvořit žákovský parlament,“ přibližuje Jaroslav Jeřábek možný přístup k výchově demokratického občana. Na základní škole Nuselská v Havlíčkově Brodě si děti samy třeba rozhodují o uspořádání třídy a vybírají její vybavení.

3 Semináře pro pedagogické sbory připravované dle specifických požadavků školy, tzv. „Akce na zakázku“

3.1 Semináře pro školitele Akcí na zakázku

V roce 2005 a 2006 proběhly vzdělávací kurzy pro budoucí školitele pedagogických sborů v rámci Akcí na zakázku.

Školitelé byli rozděleni do pěti skupin podle jejich zájmu o daný tematický okruh, který by v rámci Akcí na zakázku školili (tematické okruhy viz kapitola 3.2). Všichni absolvovali základní školení, shodné se školiteli koordinátorů a konzultanty národního projektu, v rozsahu 48 hodin a dále nadstavbové studium v rozsahu 32 hodin v tematickém okruhu, který si vybrali. Semináře pro školitele Akcí na zakázku v roce 2005 vedli vybraní lektori (viz Příloha 16).

Vzhledem k navýšení počtu Akcí na zakázku na celkových 200 proběhlo v srpnu 2006 další následné proškolení nových školitelů Akcí na zakázku. Čtyřdenní školení se, v porovnání se školením v roce 2005, týkalo pouze 4 tematických okruhů, protože o téma Spolupráce se sociálními partnery (spolupráce s rodiči a zřizovateli, komunitní plánování školy, marketing školy) neprojevil zájem. Semináře pro školitele Akcí na zakázku v roce 2006 lektorovali vybraní školitelé Akcí na zakázku (viz Příloha 17).

Tab. 3 Plánovaný a skutečný počet certifikovaných školitelů národního projektu

	Plán	Skutečnost
Školitelé pedagogických sborů v rámci Akcí na zakázku	50	60

Školitelé Akcí na zakázku (viz Příloha 18) byli v některých případech zároveň i školiteli koordinátorů tvorby ŠVP ZV, případně konzultanty.

3.1.1 Ukázka programu semináře pro školitele okruhu PT v rámci Akcí na zakázku

V této kapitole je popsán program nadstavbového čtyřdenního studia (32 hodin) pro budoucí školitele Akcí na zakázku v tematickém okruhu PT. Vzdělávací obsah PT byl vytvořen lektorským týmem, který byl vybrán pro realizaci 2. fáze vzdělávacích kurzů v roce 2006.

3.1.1.1 Úvod

Autoři a lektori: Jitka Kašová, Jaroslav Kotal

Zpracovala: Jitka Kašová

3.1.1.1.1 Záměr čtyřdenního školení

❖ **Pochopit systémové propojení všech částí ŠVP ZV a najít způsob jak PT plánovat v souvislostech.**

Účastníci budou společně vytvářet přehledné schéma systému fungování školy (naplňování ŠVP ZV). Prostřednictvím tohoto systému budou hledat vzájemné souvislosti mezi očekávanými cíli, činnostmi/metodami a dalšími nutnými podmínkami pro výchovu a vzdělávání. Naučí se každou jednotlivost (jednotlivý prvek ŠVP ZV) posuzovat z hlediska stanovených cílů.

❖ **Najít odpovědi na otázky CO? JAK? a PROČ? s PT při plánování ŠVP ZV.**

Účastníci si vymezí základní rámec pro pochopení, plánování a realizaci PT, a to prostřednictvím odpovědí na otázky:

Proč jsou v RVP ZV zařazena PT? Jaké mají postavení v systému školy (ŠVP ZV)? Co jsou PT? Jaký je náš očekávaný přínos PT? Jaký přínos očekává od PT stát/RVP ZV? Jak s PT pracovat?

❖ **Nabídnout účastníkům efektivní nástroj plánování PT v souvislostech.**

Společně účastníci projdou plánováním jednoho vybraného PT Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV), a to pomocí vzorové tabulky. Tu pak budou samostatně aplikovat při plánování dalších PT.

❖ **Poskytnout účastníkům dobré příklady/odkazy na konkrétní realizace PT.**

Účastníci se seznámí s příklady projektů, žákovských prací, aktivit..., prostřednictvím kterých byla v praxi konkrétních škol realizována PT. Budou jim rovněž nabídnuty kontakty a odkazy na zdroje nabízející konkrétní dobré příklady z praxe.

❖ **Nabídnout účastníkům možnosti formálního rozpracování PT až na úroveň osobních tematických plánů jednotlivých předmětů.**

Účastníci zpracují část tematického plánu vybraného vyučovacího předmětu, prostřednictvím kterého chtějí naplňovat konkrétní požadavky PT. Zaměří se na provázanost očekávaných cílů, použitých metod a předpokládaných činností žáků.

3.1.1.1.2 Cíle čtyřdenního školení

Účastník

- ❖ objasní postavení průřezových témat v systému ŠVP ZV;
- ❖ vysvětlí souvislosti mezi očekávanými cíli, navrhovanými prostředky jejich naplnění a reálnými podmínkami konkrétní školy;
- ❖ používá systémovou tabulku pro plánování PT;
- ❖ samostatně s pomocí tabulky naplňuje možnosti realizace PT až na úroveň tematického plánu;
- ❖ argumentuje, vysvětlí, objasní souvislosti, prezentuje návrh svého tematického plánu;
- ❖ vytvoří systém hodnocení a sebehodnocení PT;
- ❖ odvodí nutná opatření a změny související s úspěšnou realizací PT.

3.1.1.2 Průběh školení – struktura

1. den

a) Seznámení s programem a cíli

- ❖ Představení lektora
- ❖ Seznamovací – rozehrávací aktivita Kdo je kdo
- ❖ Mapování současného stavu škol v souvislosti s tvorbou ŠVP ZV – jaké společné školení učitelé absolvovali, na čem společně nebo ve skupinách pracovali, co od ŠVP ZV očekávají, jaká vnímají úskalí své cesty k ŠVP ZV, jak mají nastavenou filozofii školy (společně očekávaná kvalita absolventů), na které otázky očekávají odpověď, co tuší, že budou muset měnit,...

Pozn. Sdělení zapisujeme na flip – poslouží jako vodítko pro lektora i jako materiál pro reflexi a plánování další činnosti

- ❖ Začlenění tématu PT do systému ŠVP ZV
- ❖ Cíl – záměr školení (je napsán na flipu, je formulován pomocí aktivních sloves a klíčových slov, s nimiž se bude v průběhu školení často pracovat)

Očekávaný výstup 1. dne:

Poznání a pochopení systémového plánování v souvislostech (sledování logické provázanosti cíle, prostředků a podmínek).

b) Škola jako firma

Společně tvoříme schéma systému fungování fiktivní firmy – záměr, konkrétní cíle, prostředky dosahování cílů, propagace, zpětná vazba a kontrola.

Na příkladu firmy hledáme podobné znaky a zákonitosti pro fungování školy.

Tato aktivita slouží k navázání komunikace a přiblížení klíčové problematiky pro tvorbu ŠVP ZV – plánování v souvislostech systému.

c) Průřezová témata – základní informace

Budeme hledat odpovědi na základní otázky CO? PROČ? JAK?

Co jsou PT?

Co nabízí, co se v nich ukrývá, co z nich musíme/můžeme?

Co si pod jednotlivým PT představujeme my/RVP ZV?

Cíl:

Ujasnit si svou vlastní představu o PT a tematických okruzích, porovnat ji s představou/očekáváním RVP ZV, připomenout si rámec, který nám k realizaci PT vymezuje RVP ZV.

Proč jsou v RVP ZV zařazena PT?

Jaké je postavení PT v systému školy?

Jaký je očekávaný přínos PT?

Jaké je propojení a vazba PT s KK?

Cíl:

Řízenou diskusí chceme dojít k připomenutí toho, že PT jsou:

- ❖ příležitost k profilaci školy;
- ❖ příležitost k uplatňování KK;
- ❖ příležitost ke smysluplnému propojování poznatků;
- ❖ příležitost k výchově prostřednictvím prožitku aktivity.

Jak plánovat realizaci PT?
Jak je začlenit do ŠVP ZV?
Jakou volit vhodnou organizační formu?

Cíl:

Pomocí vzorové tabulky plánování OSV chceme účastníky přivést k poznání a pochopení systémového plánování v souvislostech (neustálé sledování logické provázanosti cíle, prostředků a podmínek). Účastníkům k tomu poskytneme vzor.

d) Postupné plánování pomocí tabulky – skupinová práce

Krok č. 1 (záměr, obecný přínos):

Nejdříve je nutné ujasnit si, k čemu může vybrané PT (v tomto případě OSV) přispět. Jaký pedagogický záměr budeme jeho prostřednictvím sledovat? Dobré je, najít si k tomu vlastní formulace, a teprve následně je porovnat s formulacemi v RVP ZV.

- ❖ Každý účastník píše na lístečky konkretizaci svého očekávání z realizace PT Osobnostní a sociální výchova (k čemu chceme, aby OSV vedla, napomáhala).
- ❖ Náměty umísťujeme na vyvěšený papír nadepsaný OSV.
- ❖ Společně čteme, upřesňujeme, strukturujeme.
- ❖ Účastníci dostanou část textu z RVP ZV (PT OSV – Přínos PT k rozvoji osobnosti žáka) a porovnávají si svým vlastním očekáváním, doplňují, upravují, zapisují do tabulky.

Krok č. 2

Co očekáváme, že bude v duchu sledovaného záměru dělat žák? Najdeme konkrétní formulace očekávaných činností, dovedností a postojů žáka.

- ❖ Účastníci upřesňují, konkretizují svá očekávání.
- ❖ Strukturujeme náměty do podskupin, hledáme pro ně klíčová slova, doplňujeme je do tabulky.
- ❖ Účastníci dostanou další část textu z RVP ZV (OSV – Tematické okruhy) a porovnávají s tím, co vytvořili.
- ❖ Doplňují, upravují, zapisují do tabulky klíčové slovo a očekávanou činnost žáka.

Krok č. 3

Už víme, co se skrývá za PT OSV. Tím ale naše práce nekončí. Musíme ještě zjistit (uvědomit si), jakými prostředky je možné k očekávaným činnostem své žáky přivést – jakými metodami, činnostmi, dovednostmi, prostřednictvím jakých situací.

Co musíme my, učitelé, dělat, umět, zprostředkovat, abychom naplnili očekávání PT?

- ❖ Účastníci doplňují do tabulky náměty a začínají těmi, které mají na své škole již osvědčené.
- ❖ Měníme složení skupiny tak, abychom získali co nejvíce osobních zkušeností, názorů a představ.
- ❖ Porovnáváme s textem RVP ZV – PT OSV – Charakteristika PT, kde jsou uváděny příklady přesahů do vzdělávacích oblastí a systému školy.
- ❖ Současně přemýšlíme v souvislostech o možné organizaci těchto záměrů (organizační forma, výukové období) a opět doplňujeme do tabulky.
- ❖ V souvislostech plánování a se znalostí reálné situace školy zaznamenáváme očekávaná úskalí, náměty na nutná opatření a změny.

K inspiraci slouží účastníkům vypracovaná tabulka plánování OSV z konkrétní školy.

Krok č. 4

Prezentace vypracovaných návrhů, diskuse, zpětná vazba.

e) Reflexe, závěr 1. dne školení

- ❖ Kontrola splnění cílů
- ❖ Reflexe pocitů a prožitků
- ❖ Volné psaní – Co mě překvapilo, na co jsem přišel/a

Na závěr se účastníci písemně (na flip) vyjádří na téma:

Jaká očekáváte úskalí při samostatném zpracovávání dalších PT pomocí tabulky?

Z tohoto záznamu budeme vycházet při dalším pokračování školení.

2. den

a) Naladění, evokace

Připomeneme si záznamy z předchozího dne včetně reflexe.

Zastavíme se u záznamu očekávaných úskalí. Diskutujeme o možnosti eliminovat očekávané problémy. Řešením mohou být pravidla o čase a organizaci práce, o spolupráci, o používání dalších informačních zdrojů.

Očekávaný výstup 2. dne:

Osobní zkušenost z plánování PT pomocí tabulky souvislostí, seznámení s konkrétními příklady formálního zpracování PT v systému ŠVP ZV, pochopení souvislostí mezi propracovaným tematickým plánem a systémem hodnocení PT.

b) Samostatná práce skupin

- ❖ Účastníci si vytvoří skupinu, vymyslí pro ni název, který skupinu charakterizuje, a postupně se představí, při větším počtu účastníků je možné vytvořit dvě paralelní skupiny pro stejné PT.
- ❖ Lektor vysvětlí, jaké role budou pro práci ve skupině potřeba, a navrhne účastníkům, aby si role ve skupině rozdělili – zapisovatel, hlídač RVP ZV, sběratel podnětů z připravených ukázkových materiálů školy (kroniky, školní časopisy, práce žáků, studijní materiály...), hlídač času a tématu. Role by měly být popsány předem a zveřejněny.
- ❖ Účastníci pracují na tabulce (na velkém formátu) rozkrývající zvolené PT, a to tak, aby byli schopni posléze prezentovat svoji práci ostatním.
- ❖ Lektor předem nabídne svou pomoc a spolupráci na úrovni konzultace, materiálního zabezpečení, odborné rady.

c) Prezentace a porovnávání

- ❖ Tabulky s rozpracovanými PT (velký formát) vyvěsíme, zveřejníme na dobře přístupném místě.
- ❖ Účastníci postupně prochází, prohlíží si a čtou vystavené práce a zároveň na volný papír u každé tabulky zapisují své dotazy, další náměty a připomínky (praktické je připsat za každou poznámku jméno autora, aby bylo možné později osobně konzultovat).
- ❖ Po 40 minutách této aktivity se autorům tabulky vrátí a další čas věnují na zapracování připomínek do svého návrhu.

d) Volná prohlídka ukázek z realizace PT na konkrétních školách

- ❖ Lektor dá k dispozici vytištěné materiály z praxe škol a odkazy na internet s ukázkami příkladů realizace PT.
- ❖ Účastníci jsou zainteresováni na aktivním zpracování materiálů – mají zadán úkol vybrat jeden příklad a prezentovat jej.
- ❖ Prezentace příkladů – zápis na flip.

e) Prezentace konkrétních příkladů z praxe

- ❖ Skupiny prezentují návrh na realizaci PT, argumentují, hledají další řešení.
- ❖ Úkol pro aktivní naslouchání ostatních, připravit si do reflexe každé prezentace ocenění, doplnění a příklad nutné změny, kterou bude realizace PT doprovázet (organizace výuky, další vzdělávání pedagogických pracovníků, materiální vybavení, změna pravidel/kompetencí) – zápis na flip.

f) Řešení nutných změn

- ❖ Diskuse o řešení nutných změn doprovázející realizaci PT.
- ❖ Začlenění návrhů do systému ŠVP ZV.

g) Formální zapracování PT do systému ŠVP ZV a tematických plánů

Nyní je potřeba najít odpovědi na otázky související s tvorbou dokumentu ŠVP ZV a propojit znovu PT s ostatními součástmi systému:

Které KK budeme realizovat v jednotlivých PT?

Jak formálně zapracujeme PT do ŠVP ZV?

Jak je budeme rozpracovávat do tematických plánů?

- ❖ Účastníkům jsou předloženy ukázky možností formálního zpracování PT v ŠVP ZV.
- ❖ Diskuse o přednostech a úskalích různých forem.
- ❖ Ukázky tematických plánů a práce s Bloomovou taxonomií.
- ❖ Diskuse nad ukázkou rozpracování PT do tematických plánů – použijeme na výhodu jasně formulovaných cílů = kritérií hodnocení.
- ❖ Vyvození nutnosti škálování cílů – stanovení postupně se rozvíjející očekávané kvality.

h) Reflexe, závěr 2. dne školení

- ❖ Kontrola splnění cílů
- ❖ Reflexe pocitů a prožitků
- ❖ Evaluační dotazník
- ❖ Volná diskuse

Na závěr se účastníci seznámí s úkoly, které budou plnit následující den:

1. Vytvořit ukázkou tematického plánu s jasně formulovanými očekávanými výstupy (cíli) z oboru, KK i PT.
2. Vytvořit osobní zásobník kontaktů, zdrojů a dobrých příkladů realizace PT.

3. den

a) Naladění, evokace

Prostřednictvím aktivity Inzerát naladíme členy skupiny ke spolupráci. Smyslem aktivity je napsat a zveřejnit inzerát, ve kterém se každý prezentuje tím, co je mu vlastní (ale ostatní členové týmu to možná neví). Inzeráty se zveřejní a všichni tipují jejich autory. Aktivita posiluje vzájemné poznávání a komunikaci týmu.

Připomeneme si záznamy z prvního dne školení, které dokumentují význam systému (škola jako firma). Připomeneme si výhody plánování v souvislostech.

Očekávaný výstup 3. dne:

Rámcový návrh na program tří denního školení na zakázku.

b) Skupinová práce

- ❖ Dopracování tabulek jednotlivých PT
- ❖ Zpracování návrhu na tematické plány
- ❖ Konzultace k návrhům
- ❖ Prezentace, diskuse

c) Hodnocení a sebehodnocení PT

- ❖ Hledání společných zásad hodnocení a sebehodnocení KK a PT
- ❖ Práce s očekávanými cíli jako kritérii hodnocení

- ❖ Společné škálování cílů
- ❖ Ukázky formulářů pro hodnocení a sebehodnocení žáků
- ❖ Diskuse o problematice hodnocení
- ❖ Propojení hodnocení s ostatními částmi ŠVP ZV

d) Reflexe dosavadního programu školení

- ❖ Rekapitulace jednotlivých kroků školení – metod, cílů, prostředků

e) Zadání úkolu

Prostřednictvím vlastních zkušeností z dosavadního průběhu školení „vystavět“ logický rámec vlastního třídního školení.

f) Konzultace k programu třídního školení

Připomenutí základního rámce školení, společné vymezení cílů školení.

g) Samostatná/skupinová práce

- ❖ Účastníci vytváří návrh – rámec třídního školení
- ❖ Prezentace návrhů
- ❖ Diskuse, výměna zkušeností

h) Reflexe dne

Písemně – formulář

4. den

a) Naladění, evokace

Aktivita Jak se tento týden cítíte? má za úkol připomenout budoucím lektorům význam emočního naladění a ladění pro celkovou úspěšnost vzdělávací akce. K aktivitě nám poslouží přehled vyobrazených tváří vyjadřujících konkrétní pocity. Hledáme vyjádření pro svůj pocit, souvislosti (příčiny a důsledky), ověřujeme si schopnost empatie v odhadu příčiny pocitu jiného účastníka skupiny.

Krátce diskutujeme o zkušenostech s emocemi v roli lektora či účastníka vzdělávací akce.

Připomeneme si úkol, jehož rozpracováním jsme zakončili předcházející den.

Očekávaný výstup 4. dne:

Prezentace struktury programu třídního školení na zakázku.

Zadání:

Cílem školení Akce na zakázku je naučit se pracovat s PT, tj.:

- ❖ chápat postavení průřezových témat v systému ŠVP ZV (viz Příloha 19);
- ❖ umět vysvětlit a používat souvislosti mezi cíli, prostředky a podmínkami pro plánování a realizaci PT (viz Příloha 20);
- ❖ používat systémovou tabulku pro plánování jednotlivých PT (viz Příloha 21);
- ❖ samostatně s pomocí tabulky napláňovat možnosti realizace jednotlivých PT až na úroveň tematického plánu;
- ❖ vytvořit systém hodnocení a sebehodnocení průřezových témat;
- ❖ odvodit nutná opatření a změny související s úspěšnou realizací PT.

b) Samostatná práce, individuální konzultace

c) Prezentace, diskuse

d) Reflexe celého školení

3.2 Realizace Akcí na zakázku

Souběžně se Seminári pro koordinátory v roce 2006 a dále v roce 2007 probíhaly třídní Akce na zakázku určené pedagogickým sborům. Na začátku ledna 2006 byl zaslán prostřednictvím České pošty oslovující dopis na školy. Ty se mohly přihlásit do Akcí na zakázku do 31. ledna 2006 a měly možnost vybrat si z nabídky pěti tematických okruhů:

- ❖ Průřezová témata – ukázka programu nadstavbového čtyřletného studia budoucích školitelů PT v rámci Akcí na zakázku viz kapitola 3.1.1
- ❖ Vytváření postojů a hodnot u žáků (klíčové kompetence, integrace vzdělávacího obsahu) – ukázka programu Akce na zakázku viz kapitola 3.2.1
- ❖ Hodnocení žáků a Autoevaluace školy (změna hodnocení žáků, diagnostika žáků) viz kapitola 3.2.2
- ❖ Individualizace vzdělávacího procesu (nadání a znevýhodnění žáci, metody výuky, diferenciací a individualizace výuky) viz kapitola 3.2.3
- ❖ Spolupráce se sociálními partnery (spolupráce s rodiči a zřizovateli, komunitní plánování školy, marketing školy)

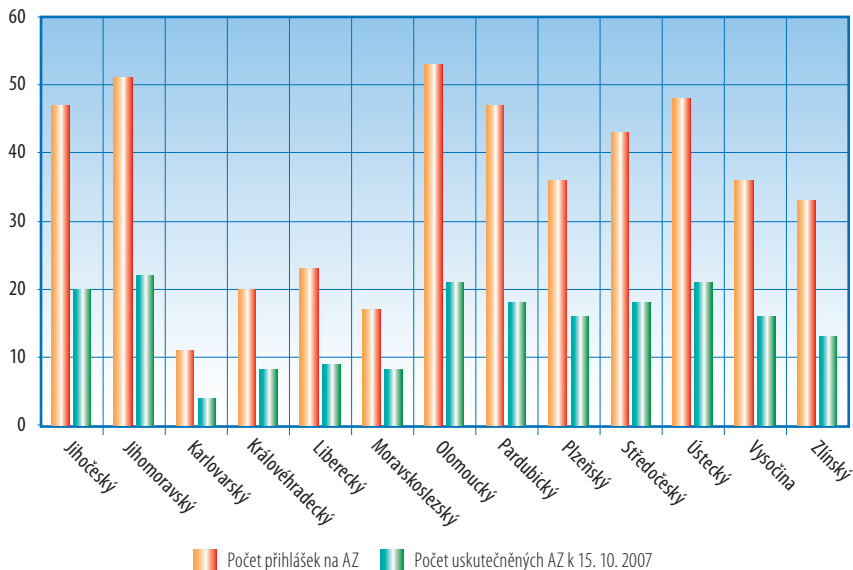
Náplň Akce na zakázku byla upravena dle konkrétních požadavků školy s důrazem na budování a rozvoj týmové spolupráce pedagogického sboru.

V průběhu února až března 2006 se uskutečnil výběr 100 škol ze 466 přihlášených. Komise složená ze členů řídicího výboru a KRP vyhodnotila motivační dopisy podle předem stanových kritérií. S řediteli a koordinátory vybraných škol byl proveden tzv. řízený rozhovor se záměrem zjistit, na jaké úrovni přípravy nebo tvorby se škola nachází a jaké má vzdělávací potřeby. Výsledky byly pak předány školiteli. Řízený rozhovor se ukázal jako velice přínosný pro kvalitu samotného vzdělávání pedagogického sboru.

Z důvodu velkého zájmu škol o Akce na zakázku (celkem 466) byla dne 21. června 2006 podána žádost o změnu v národním projektu: navýšení původního počtu 100 Akcí na zakázku na 200. Na základě schválení změny bylo osloveno dalších 100 škol podle pořadníku sestaveného po zhodnocení motivačních dopisů ze škol.

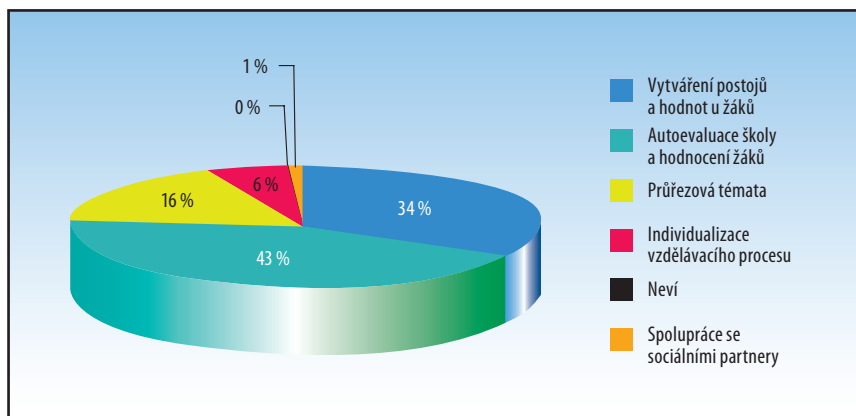
Akce na zakázku byly krajům přidělovány podle počtu přihlášek na kraj, a to z toho důvodu, že neexistuje závislost mezi počtem škol a počtem přihlášek v kraji. Největší zájem o Akce na zakázku projevíly školy v Olomouckém, Jiho-moravském a Ústeckém kraji.

Graf 3 Počet přihlášek na Akce na zakázku a počet uskutečněných Akcí na zakázku ke dni 15. 10. 2007 dle jednotlivých krajů



Zdroj: viz Příloha 22

Graf 4 Výběr tematických okruhů u zrealizovaných Akcí na zakázku ke dni 15. 10. 2007



Zdroj: viz Příloha 23

Školy měly největší zájem o vzdělávání v oblasti Hodnocení žáka a autoevaluace školy a Vytváření postojů a hodnot u žáka. Naopak téma Spolupráce se sociálními partnery pedagogové zřejmě nevnímají jako aktuální.

Tab. 4: Počet Akcí na zakázku a počet absolventů

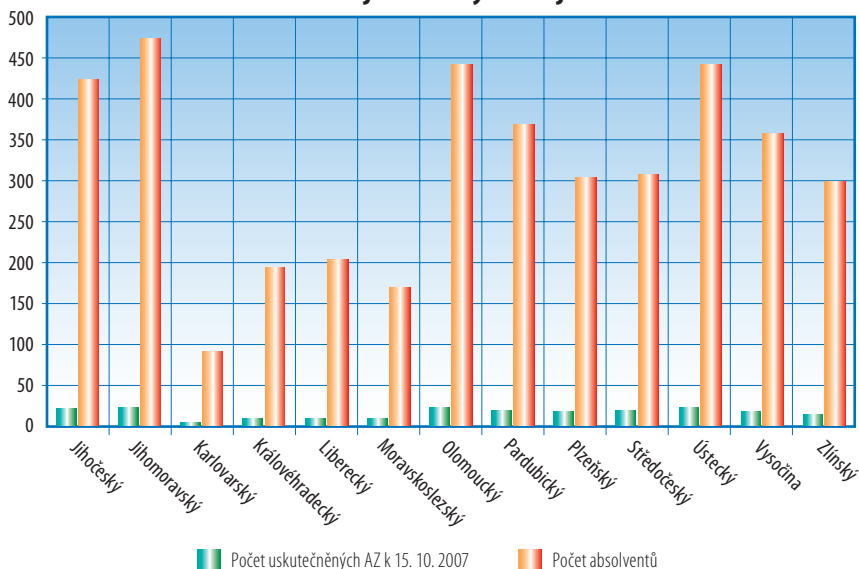
	Plán	Skutečnost
Počet Akcí na zakázku	200	194*
Počet absolventů Akcí na zakázku	3 000	4 065*

* stav ke dni 15. 10. 2007

Podle četnosti odpovědí v evaluačních dotaznících bylo pro absolventy Akcí na zakázku v rámci setkání nejdůležitější:

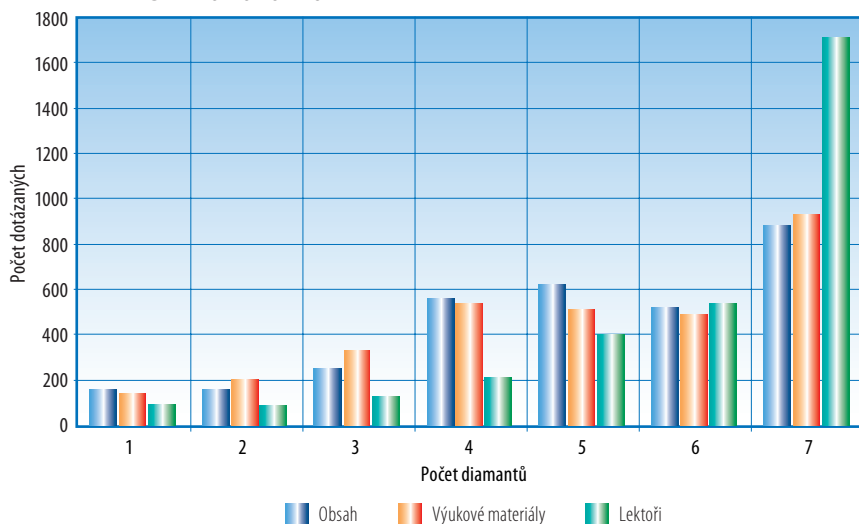
- ❖ Ujasnění pojmů
- ❖ Spolupráce s kolegy
- ❖ Názory ostatních, pojmenování a konkretizace některých problémů
- ❖ Metody a formy práce (náměty na aktivity)
- ❖ Uvědomění si, co mě čeká
- ❖ Atmosféra

Graf 5 Počet zrealizovaných Akcí na zakázku a počet absolventů ke dni 15. 10. 2007 dle jednotlivých krajů



Zdroj: viz Příloha 24

Graf 6 Zhodnocení vybraných oblastí v rámci dotazníkového šetření k Akcím na zakázku



Zdroj: viz Příloha 25

V evaluačních dotaznících diamanty znamenaly body v hodnotící škále, kdy bod 1 vypovídal o nespokojenosti a bod 7 o maximální spokojenosti. Nejlépe byla ohodnocena oblast Lektoři.

Na následujících stránkách předkládáme citace z odborného a celostátní tisku vztahující se k aktivitě Akce na zakázku.

Učitelské noviny, 28. 2. 2006

Jaroslava Štefflová – Akce na zakázku není pro každého

Lucie Holacká, hlavní manažerka NP Koordinátor: „Komise bude hodnotit například, jestli už škola určila svého koordinátora, jaký má zájem o další vzdělávání. Velkou pozornost věnujeme důvodům, kvůli nimž se škola přihlásila do národního projektu Koordinátor. Často se v nich objevuje získávání informací k ŠVP, příležitost pro společné setkání učitelů a možnost otevřených rozhovorů. I když některé dopisy byly vyloženy pohledem po duši, mrzí mne, že častěji než vnitřní motivace pro ŠVP se objevuje nutnost: Když už musíme ŠVP vytvořit... Na druhou stranu to, že se tolik škol přihlásilo, svědčí o tom, že zájem tu je.“

Respekt, 4. 9. 2006

Kateřina Mahdalová – Me gustas tu, školo

Pro tuzemské organizátory projektu z Národního institutu pro další vzdělávání nese každá školitelská hodina důležitou zpětnou vazbu. Učitelé anonymně vyplňují anketní lístky – co se jim líbilo, co bylo přínosné, co by se mohlo zlepšit, co by chtěli ještě probrat. Shromážděné lístky institut okamžitě vyhodnocuje. Průběžný žebříček se moc nemění: líbí se hry, přístup lektora, jako největší přínos učitelé nejčastěji zmiňují tipy na vedení výuky. Ty oceňují i učitelé v Lišově. Vzápětí ale sborově dodávají: „Jenže jenom si hrát? To nejde, my ty děti taky musíme něco naučit! Místo hrátek nám radši poradte, jak napsat osnovy, to potřebujeme nejvíc!“

V závěru se to pokaždé zadrhne, shodují se Monika Kubů i Rostislav Konopa. „Narážíme na naprosté nepochopení, k čemu celé tohle školení je. My chceme učitelům ukázat, jak se dá uchopit výuka, dát jim tipy, jak sestavit osnovy, ale ne jim je nadiktovat. To ani nejde, vždyť každá škola si musí sama určit, co bude učit a ve kterém ročníku,“ říká Rostislav Konopa. I sbory v Jablonci a Lišově jsou zklamané, když zjišťují, že místo přímého diktátu osnov dostanou jen inspiraci, jak je vytvořit. „Zvažte, co má být výstupem vaší školy – žák, který umí napsat třeba chemickou rovnici fotosyntézy, nebo žák, který ví, že když

zavře pokojovou kytku do temné komory, kytku za týden zajde? Co je vám bližší?“ ptá se Monika. Následuje praktická ukážka na předmětu mediální výchova. „Co si vyberete, je na vás. Můžete srovnávat deníky, můžete si pouštět televizní reklamy. Co má být výstupem? Kriticky uvažující žák, který rozpozná inzertní sdělení, klasickou zprávu od zprávy bulvární. Bude umět vyhodnotit zprávy podle důležitosti. A tohle můžete napsat do svého programu,“ uzavírá lektorka.

Jaroslav Jeřábek, ředitel Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP), kde vznikala školní reforma, si jenom povzdechne: „Já to nechápu. Léta si kantoři stěžovali, jak jsou osnovy špatné a jak se jim nelíbí, že je musí dodržovat. Volali, že jsou předimenzované, že výuky je moc, že jsou špatně rozvržené, že ty a ty rovnice se mají učit až v osmé třídě, a ne v sedmé a podobně. A teď, když mají možnost sestavit si program sami, nechce se jim do toho a volají, ať ho sestavíme my. Opravdu tomu nerozumím.“

I učitelé v Lišově a v Jablonci se shodují, že osnovy byly plné chyb, ale psát vlastní se jim nechce. „A kdy to jako máme dělat?“ říkají hořce. „Děláme reformu ve svém volném čase a zadarmo.“ Šéf VÚP tenhle důvod chápe. „Reforma skutečně obnáší spoustu práce navíc a nikdo z učitelů za ni nedostává žádné odměny. Ale s tím neumím nic udělat. Tak to prostě je. Rád bych učitelům navrhl, aby už reformu nezpochybňovali. Posuňme se dál, k sestavování programů, ke konkrétním změnám,“ vyzývá kantory ředitel pedagogického ústavu.

Učiteléské noviny, 28. 11. 2006

Jaroslava Štefflová – První rok Akce na zakázku

„Nápad zařadit do národního projektu Koordinátor, financovaného ze 75 % z ESF a ze 25 % ze státního rozpočtu, tzv. Akci na zakázku, se u pedagogů setkal se značným ohlasem. Zájem o seminář pro celou sborovnu vysoce překročil finanční možnosti. Z 466 škol, které se o něj v prosinci 2005 ucházely, bylo možné uspokojit pouhých sto. Až ke konci srpna se otevřela možnost vyjít vstříc další stovce.

Z pěti témat, z nichž si školy zařazené do Akce na zakázku mohly semináře vybírat, byl největší zájem o Vytváření postojů a hodnot u žáků, což jsou v podstatě klíčové kompetence. Hned na druhém místě je Autoevaluace školy a hodnocení žáka.“

„Zajímalo nás, jestli se NIDV musel s některými lektory rozloučit.

„Ty, kteří se neosvědčili, dál nenabízíme. Někteří splnili podmínky smlouvy a odškolili sjednaný počet seminářů a nyní z časových důvodů už neškolí,“ konstatuje L. Holacká. Navýšená nabídka Akce na zakázku přiměla NIDV vy-

školit další. Šli najisto. Regionální manažeři vytipovali nejaktivnější absolventy kurzu Koordinátor, kteří v srpnu a v září prošli dalším školením. „Díky tomu jsme získali dalších 25 velice dobrých lektorů – především lidí z praxe, učitelů i ředitelů. Pro Akci na zakázku teď pracuje naplno asi šedesátka opravdu kvalitních lektorů ze 160 proškolených.“

Učitelské noviny, 27. 2. 2007

Jaroslava Štefflová – Škola v Akci na zakázku

„Škoda, že tenhle nápad nebylo možné realizovat ve větším měřítku. Příležitost vybrat jedno z pěti nabízených témat spojených s tvorbou ŠVP a pozvat do školy lektora, který zdarma uspořádá seminář pro celou sborovnu, ředitelé uvítali. Z více než 400 přihlášek však mohli pracovníci NIDV uspokojit jen 200.“

PO PRVNÍM PŮLDNI ŠKOLENÍ

Ze 24 učitelů se Akce na zakázku účastnilo 18. „Někteří jsou nemocní, další vyjeli s žáky na lyže. Jsme škola se sportovním zaměřením a když už konečně napadl sníh, musíme toho využít.“ Zástupkyně ředitelky Dana Toušlová je zároveň koordinátorkou pro tvorbu ŠVP. „Začátek školení byl trochu rozpačitý, než jsme se rozpovídali k osnovám. Značnou část už máme hotovou, takže lektorky mohly nahlédnout do osnov některých předmětů a poradily nám s případnými úpravami. Ale lektorky byly bezvadné. Neříkaly: Tohle je špatně. Ale: Uvědomte si, jaký důsledek by to a to mohlo později mít. Nebyly za moudré, ale přiměly nás podívat se na práci z jiného úhlu.“

Zdá se, že prožitková pedagogika neplatí jen u dětí.

„Lektorky nastolily tak příjemnou atmosféru, že jsme hru přijali. Při práci ve skupinách jsme pak prožívali totéž, co by měli při vyučování zažívat žáci. Vyzkoušet si tohle na vlastní kůži je docela důležité.“

Ředitelka i její zástupkyně oceňovaly, že obě lektorky jsou z praxe, vědí, co si učitelé myslí, a dokáží s tím pracovat. Umějí naladit, nementorují, „jen“ vedou. „Jsou ochotné bavit se s námi o tom, co potřebujeme vědět. I o konkrétních osnovách. Nepřesvědčují, ale otevřeně řeknou svůj názor.“

CO NA TO UČITELÉ

Karel Střeleček (matematika, fyzika, chemie): Každopádně to je zajímavá zkušenost. To, co máme na papíře, se konečně prezentuje praktickým pohledem. Teď bude důležité, jak to dokážeme spojit. Jsem nadšen přístupem lektorek, jsou perfektní. Přiznám se, že na začátku jsem si říkal, co mně, starému prakti-

kovi, můžou říct. Teď se jim za to v duchu omlouvám. Obdivuji, jak nás dokážou s odpuštěním zblbnout. Hrajeme si tu jako malé děti, a je v tom obrovský přínos. Ale to nám všem dojde asi až později.“

Jaroslava Pánová (němčina):

K takovýmhle aktivitám jsme ještě nepřišli. Zatím bylo všechno zajímavé, ani chvilka nudy. Některé věci možná člověk v podvědomí dělá, ale neuvědomujeme si to v plném rozsahu. Lektorky nás k tomu přivedly.

Například kritéria hodnocení samozřejmě mám, ale určitě je nikde nemám sepsaná. Indikátory ANO–NE, tabulky, žebříčky. Na začátku to je samozřejmě práce, ale pak to mnohé usnadní. Určitě to zkusím. Myslím, že když děti budou vidět jasně daná kritéria, bude i pro mne hodnocení snadnější. To jsi splnil, tohle ne, z toho vyplývá to a to.

Iva Karasová (1. stupeň):

Seminář nám dal prostor, abychom se zamysleli nad některými otázkami, nad rozpory, které reforma vytahuje víc na světlo. A hlavně tu je prostor na zamyšlení se nad tím, jak některé věci řešit. Podle mého názoru to jsou velice dobře strávené hodiny.

Třeba standardy pro kritéria hodnocení jsou dobrá myšlenka. Zkoušeli jsme je teď s kolegyněmi vytvořit pro závěrečný diktát z českého jazyka ve 3. ročníku. Kdyby se nám je podařilo vytvořit i pro další předměty, bylo by to bezvadné. Myslím, že je cenné už to, že najednou máme sednout si nad problémem, ujasnit si názory. Ne vždycky takovou příležitost máme. Bylo by dobré, kdyby se nám nápady, které se tu objevily, podařilo dotáhnout do konce.“

3.2.1 Ukázka programu Akce na zakázku – okruh Vytváření postojů a hodnot u žáka

MOTTO: „Jak dlouho si ještě můžeme dovolit připravovat **dnešní** děti ve **vše-rejších** školách s **předvčerejšími** metodami na **zítřejší** problémy?“

Kolektiv autorů a školitelů: D. Forýtková, E. Hlaváčková, J. Hartmanová, H. Hegarová, M. Koukalová, A. Kozáková, F. Mazal, Z. Pečenka, Z. Sotolář, J. Voda

Zpracovala: Dana Forýtková

V následujících kapitolách se seznámíte s obsahem programu školení Akcí na zakázku pro pedagogické sbory – okruh Vytváření postojů a hodnot u žáka. Tým lektorů spolu se školiteli tohoto tematického okruhu sestavil následu-

jící program, jehož strukturu si upravovali školitelé sami podle potřeb a požadavků dané konkrétní školy, která si objednala Akci na zakázku – Vytváření postojů a hodnot u žáka. Ukázka (spolu s materiály) vznikla v roce 2006, kdy byla realizována 2. fáze nadstavbového čtyřdenního studia budoucích školitelů Akcí na zakázku.

3.2.1.1. Úvod

Záměr třídenního školení

- ❖ Vysvětlit v pedagogickém sboru proč KK, co jsou KK, koho se týkají KK, jak rozvíjet KK, souvislosti a vztahy KK s cíli a PT, úrovně v ŠVP ZV, evaluace KK.
- ❖ Pracovat s pedagogickým sborem tak, aby převažoval interaktivní a činnostní charakter školení.

3.2.1.1.1. Cíle třídenního školení

- ❖ Pochopit podstatu a činnostní charakter KK, jejich zaměření na žáka a jeho uplatnění v životě.
- ❖ Vyzkoušet si metody týmové spolupráce v pedagogickém sboru.

3.2.1.2 Průběh školení – struktura

1. den

Cíl prvního dne: vymezení KK v systému ŠVP ZV

a) Zahájení semináře

- ❖ Představení lektorů
- ❖ Seznámení s obsahem tří dnů školení

b) Představení účastníků

Cíl: Navození příjemné atmosféry

- ❖ **Seznamovací aktivita:** „Známe se jako kolegové ve sboru?“ – diagnostika nejen pro lektory, ale i pro samotný sbor.
- ❖ **Očekávání a potřeby účastníků kurzu** – psaní na lístečky – aktivita pro vytvoření bezpečného prostředí jednotlivce.
- ❖ **Pravidla** – skupinová práce – hledání společných pravidel pro práci pedagogického sboru.

c) Mapování současného vztahu učitelů k tvorbě ŠVP ZV

Cíl: Evokovat vztahy učitelů ke kurikulární reformě

❖ Dotazník

- Anonymní vyplnění dotazníku jednotlivcem (viz Příloha 26).
- Aktivitou lze získat konkrétní informace o vztahu učitelů dané školy ke kurikulární reformě.

❖ Reflexe

- Jaké jsou aktuální názory pedagogického sboru v průběhu tvorby ŠVP ZV.
- Porovnání s názory učitelů v dotazníkovém šetření Kalibro.

d) Klíčové kompetence – základní informace

Cíl: Ujasnit si základní pojmosloví

❖ Slovníček pojmů

Cíl: Ujasnit si pojmy související s tvorbou ŠVP ZV, vyvození pojmů vztahujících se ke KK i vlastních pojmů KK

- ❖ Grafické vyjádření hierarchie vztahů mezi pojmy.
- ❖ Vztahy KK k cílům, PT, evaluaci.

Metoda – brainstorming – všichni společně definují základní terminologické pojmy RVP ZV, připomenutí, vyhledání v RVP ZV.

e) Klíčové kompetence – souvislosti

Cíl: Ujasnit si základní souvislosti s rozvíjením KK

❖ Klíčové kompetence

Cíl: Ujasnit si pojmy související s KK:

- proč KK;
- co jsou KK;
- koho se týkají KK;
- jak rozvíjet KK;
- souvislosti a vztahy KK – úrovně v ŠVP ZV;
- evaluace KK.

❖ Myšlenková mapa – práce s pojmy

Cíl: Definovat základní pojmy KK

Skupinová práce – vyhledávání, odvozování a definování pojmů pomocí metody myšlenkové mapy u těchto povolání: kadeřnice, učitelka MŠ, lékař, právník:

- znalosti;
- dovednosti;
- postoje;
- schopnosti;
- kompetence.

❖ **Repertoár výukových strategií** (viz Příloha 27)

Cíl: Evaluací získat základ pro další práci k vyvození pojmů a vztahů KK

Na základě práce jednotlivce, dvojice, skupiny si uvědomit, jak výběr a kombinace výukových strategií ovlivňují výukové cíle, podmínky pro učení a rozvíjení kompetencí u žáků. Vyvodit vztahy a souvislosti:

❖ cíle vzdělávání;

❖ VVS;

❖ KK.

f) Reflexe dne

V průběhu prvního dne se v reflexích jednotlivých aktivit průběžně sledovalo naplňování obsahu uvedených pojmů.

2. den

Cíl druhého dne: KK v souvislostech

a) Ohlédnutí za předešlým dnem

❖ „**Papírová koule**“ – „ledolamka“

Účastníci reflektují průběh činností předchozího dne.

❖ **KK** – PowerPoint – na základě předložených vět reflektují učitelé pojmy: dovednosti, schopnosti, znalosti, postoje.

b) Klíčové kompetence – souvislosti

Cíl: Ujasnit si základní souvislosti zpracování KK do ŠVP ZV

❖ **Tři úrovně KK v ŠVP ZV**

Cíl: Vysvětlit tvorbu VVS v ŠVP ZV:

❖ v charakteristice ŠVP ZV = VVS školy, všech učitelů;

- ❖ v charakteristice předmětu = VVS oborové;
- ❖ v přípravě vlastní vyučovací hodiny každého učitele.

❖ **Práce s cíli** (viz Příloha 28)

Cíl: Pochopit postupy stanovování cílů

Skupinová práce:

- ❖ z předložených výroků vybrat tři;
- ❖ přeformulovat výroky na cíle.

❖ **Práce s KK** (viz Příloha 29)

Cíl: Pochopit postupy utváření a rozvíjení KK

Skupinová práce:

1. část: Výroky – rozklíčování KK

- ❖ KK – přenositelné do školy – analýza;
- ❖ rozpoznat KK a umět je členit na dílčí skupiny;
- ❖ uvědomit si význam a propojení KK s cíli ZV.

2. část: Výroky – přeformulování vědomostí na dovednosti

- ❖ schopnost hledat vazby mezi metodami a KK.

3. část: Výroky – přeformulování dovedností na strategie, vztah k cílům

- ❖ poznat možnosti a limity KK – volba strategií.

c) **Cesty utváření VVS**

Cíl: Ujasnit si základní souvislosti zapracování KK do ŠVP ZV

❖ **Práce v oborových skupinách – „Cesty utváření VVS směřující k rozvoji KK žáka“** (viz Příloha 30)

Cíl: Pochopit postupy utváření a rozvíjení KK („prošívání“ KK)

Skupinová práce podle oborů:

- ❖ podle oborů společně vyhledat pět podstatných strategií z nabídnutých možností PL;
- ❖ hledat průnik stanovení VVS v ŠVP ZV školy a VVS předmětu;
- ❖ porovnat výroky s rozpracovanými/zpracovanými strategiemi ve ŠVP ZV školy.

❖ **Práce v oborových skupinách – „Co můžeme dělat společně na škole pro rozvoj KK žáka“**

Cíl: Diskutovat o VVS rozpracovaných/zpracovaných v ŠVP ZV

Skupinová práce podle oborů:

- ❖ vyhledávat podstatné strategie z nabídnutých možností pro stanovení VVS školy;
- ❖ hledat průnik stanovení VVS v ŠVP ZV školy;
- ❖ dopracovat VVS školy.

d) Reflexe dne

- ❖ Dotazník: „Vyhodnocení způsobu, jímž učím“
- ❖ „Volné psaní“ – Když tak přemýšlím, ...

3. den

Cíl třetího dne: Aplikace klíčových kompetencí

a) Ohlédnutí za předešlým dnem

- ❖ „Obličej“ „ledolamka“

Účastníci reflektují průběh činností předchozího dne.

b) Cesty utváření VVS

Cíl: Ujasnit si základní strategie zapracování KK do ŠVP ZV

❖ Aplikace KK do vzdělávacích oblastí

Cíl: Stanovit konkrétní cíle, KK, VVS na předmětu

Skupinová práce: Výchova ke zdraví (předmět)

Vysvětlit si ve skupině základní pojmy, ujednotit se na stejné strategii, naučit se týmově spolupracovat

(Slovníček + pojmy, oblast x obor, OV, Tabulka: KK, PT, VVS).

❖ Souvislosti a překrývání předmětů – mezipředmětové vztahy

Cíl: Diskutovat o VVS rozpracovaných/zpracovaných v předmětech

Skupinová práce:

- ❖ nalézat souvislosti mezi předměty a jejich překrýváním (kde a jak si mohou vyjít vstříc a doplňovat se);
- ❖ posunout pozornost na méně příbuzné předměty, nalézat další vzájemné mezipředmětové vazby;
- ❖ formulovat výstupy na jednotlivých úrovních a stále hledat vzájemné souvislosti – aktivita „Bohoušovy džíny“.

Cíl: Ukázat propojení KK s PT

Práce jednotlivce, kooperace, brainstorming

Účastníci si na základě vlastního prožitku v aktivitě ověřili, jak rozvíjet KK a jak je propojit s PT:

- ❖ jak propojit KK a PT?
- ❖ jak zvolit odpovídající strategie, které vedou k dosažení, naplnění a splnění stanoveného cíle, který si učitel zadá ve vyučovací hodině.

c) Zhodnocení míry očekávání účastníků kurzu

- ❖ Dotazník – zpětná vazba

d) Ukončení, rozloučení s účastníky a motivace k další práci na ŠVP ZV

MOTTO: „Co mohou udělat dnes děti společně, mohou udělat zítra samy.“ (Vygotský)

3.2.2 Akce na zakázku, okruh Hodnocení žáka a autoevaluace školy

Zpracoval: Leoš Tesárek

V následujících kapitolách se seznámíte s obsahem programu školení Akcí na zakázku pro pedagogické sbory, okruh Hodnocení žáka a autoevaluace školy. Ukázka (a rovněž materiály) vznikla v roce 2006, kdy byla realizována 2. fáze nadstavbového čtyřdenního studia budoucích školitelů Akcí na zakázku.

3.2.2.1 Úvod

Přáním téměř každého žáka je mít na vysvědčení samé jedničky. Mnozí rodiče za tento „stav“ slibují nejrůznější odměny, aby motivovali své děti k takovému výkonu.

Každý učitel je přesvědčen, že „on“ požadavky hodnocení perfektně zvládá, že má „svůj promyšlený, zaručeně objektivní a efektivní systém“.

Z průběhu tvorby ŠVP, z mnoha seminářů, školení i z počtu žádostí škol o pomoc právě v oblasti hodnocení vyplývá spíše závěr: Hodnocení patří k nejdiskutovanějším a nejkontroverznějším oblastem práce učitele, zpracování této pasáže ŠVP ZV bývá často neúplné, spíše formální, „mechanické“ s problematickou vazbou na cíle a vize školy.

Pedagogické iniciativy měly již delší dobu upřímnou snahu zásadní těžkosti hodnocení řešit a především negativní vliv klasifikace i známek zmírnit. Proto tolik diskutovaná alternativa: **klasifikace nebo slovní hodnocení?**

Výše uvedená dvojice vyvolala mezi pedagogy živou diskusi a rozděluje zastánce jedné či druhé varianty napříč pedagogickou veřejností.

V procesu tvorby ŠVP ZV měl problém hodnocení svůj vývoj.

Dlouhou dobu většina sil a pozornosti učitelů směřovala k novým fenoménům – klíčové kompetence, průřezová témata, očekávané výstupy.... Na všech školách probíhalo rozklíčování kompetencí, hledaly se vhodné postupy, mnoho času si vyžádaly diskuse o správných činnostních slovesech a nevhodnějších formulacích. Teprve později přišly úvahy o tom „**jak poznáme, že jsme plánované úkoly splnili? Jak to vše budeme hodnotit?**“ Navíc se do myslí učitelů stále více vtírala **evaluace**. Již samotný pojem mnoha pedagogům i ředitelům škol způsobil vrásky na čele.

Množily se požadavky škol na pomoc při zpracování částí ŠVP ZV, které se týkaly hodnocení a evaluace.

V průběhu čtyř dnů se účastníci intenzivně připravovali právě na realizaci 24hodinové pomoci školám v uvedených oblastech. Každý účastník mimo **svou specializaci** prošel i základními okruhy činností ostatních oblastí, protože **ŠVP je zpracování devítiletého postupu komplexního rozvoje žáka a nelze ignorovat provázanost a potřebnou komplexnost. I když řešíme především např. klíčové kompetence, nevyhne se problémům individualizace či hodnocení.**

3.2.2.2 Program vzdělávání budoucích školitelů Akcí na zakázku, okruh Hodnocení žáka a autoevaluace školy

Účastníci si vytvořili základní kostru – postup při řešení „své oblasti“ ve školách, zároveň absolvovali nácvik praktického použití metodických materiálů. Nakonec všichni obdrželi veškeré materiály i z ostatních oblastí, což bylo vysoce oceněno.

V případě **hodnocení a autoevaluace probíhaly velmi intenzivní diskuse účastníků především k obsahu činnosti školitelů ve školách, zároveň šlo o hledání co možná nejefektivnějších cest a postupů.**

Základním problémem byla shoda na úrovni odbornosti, míře obecnosti a tím **skutečné použitelnosti** všech námětů a doporučení v každé škole. Účastníci se přiklonili ke strategii maximálního přiblížení úrovni školy, komplexnímu zmapování výchozí situace a následnému postupnému řešení hodnocení, na které navazovaly základy autoevaluace školy. Stručný přehled výstupů jednotlivých dnů školení byl následující:

a) 1. den

- formulace problémů, nejasností, potřeb školitelů pro oblast;
- hodnocení a evaluace;
- souhrnný názor na funkci a vlastnosti školního hodnocení;
- sjednocení pojmů a jejich praktické využití v průběhu školení;
- i v praxi, zadání úkolů k certifikaci, komplexní pohled na téma.

b) 2. den

- využití Bloomovy taxonomie ve školním hodnocení;
- seznam indikátorů a kritérií pro uvedené oblasti hodnocení;
- návrh hlavních podmínek a uzlových bodů při utváření dovedností a návyků sebehodnocení žáků.

c) 3. den

- návrh struktury a obsahu evaluačního plánu školy;
- struktura a obsah třídeního školení pro pedagogy škol, metodické materiály;
- přehled důležitých lektorských dovedností a návyků.

d) 4. den

- základní praktické lektorské dovednosti;
- představa o návaznosti jednotlivých oblastí hodnocení a autoevaluace;
- přehled o kontaktech a možnostech pomoci školitelům, školám.

Takto připravení školitelé pomáhali učitelům ve školách řešit problémy hodnocení a autoevaluace, navrhovali možné postupy a strategie řešení. Jejich zkušenosti byly velmi různorodé, kopírovaly míru erudovanosti pedagogického sboru, ochotu vnímat nové souvislosti, významnou roli hrála odbornost koordinátora ŠVP ZV i jeho informovanost.

3.2.2.3 Závěr

Na základě autentických poznatků a zkušeností školitelů, z dotazů učitelů jednotlivých škol, po analýze opakujících se problémů můžeme formulovat následující dílčí závěry – problémové okruhy:

Problémy připravenosti učitelů

- učitelé necítí nutnost přesného vymezení obsahu pojmů hodnocení, klasifikace, diagnostika..., proto není sjednoceno jejich chápání v rámci škol;
- opakují se závěry, že hodnocení a klasifikace jsou téměř totožné pojmy s velmi podobným nebo téměř stejným obsahem;
- hodnocení je sice chápáno jako zpětná vazba, ale řeší se až v „závěru vyučovacího cyklu“;
- převládajícím typem hodnocení je klasifikace, méně slovní hodnocení, přičemž učitelé nemají jasnou představu o podmínkách, parametrech, kladech i nedostacích dalších možností hodnocení (hodnocení kritériální, formativní, normativní...).

Problémy organizace a samotné realizace hodnocení

- mezi učiteli jedné školy jsou výrazné názorové rozdíly na význam, funkce, případně úkoly školního hodnocení;
- mezi učiteli neproběhla diskuse, aby mohlo dojít ke shodě na nejdůležitějších parametrech hodnocení;
- snadno uniká pozornosti učitelů fakt, že zvládnuté hodnocení je důležitým předpokladem ke zvládnutí sebehodnocení;
- způsob vyjádření hodnotících postupů, kritérií, návaznosti... by měl být srozumitelný také žákům i rodičům;
- pouze ojediněle školy promýšlely intervaly jednotlivých úrovní hodnocení (po každé hodině, po ukončení většího celku, po ukončení pololetí, ročníku, I. stupně základní školy).

Několik námětů k přemýšlení a realizaci

- základním předpokladem úspěšného zvládnutí školního hodnocení (evaluace) je bezchybná formulace cílů na všech úrovních – dodržení požadavku **SMARTU** (S – smysluplný; M – měřitelný; A – Akceptovatelný; R – reálný a realizovatelný; T – termínovaný);
- z hlediska realizace je nezbytné zajistit soulad cíle, jeho způsobu naplnění a odpovídajícího hodnocení;
- kritéria splněního cíle (jak poznám, že jsem cíle dosáhl) jsou srozumitelná pro učitele i žáka;
- cílem není známka, ta je prostředkem;
- charakteristika klasifikačních stupňů je orientována na obsah učiva, nikoli na činnosti...

V každém případě musí jít v oblasti hodnocení a evaluace o **rozumnou dohodu všech pedagogů**, kterou je zapotřebí dodržovat. **Velmi se osvědčilo, aby základní diskusi vedl a moderoval někdo mimo školu, protože není silně vázán na prostředí i učitele a může si udržet zdravý nadhled a odstup.**

Snad návrh jedné strategie nakonec:

Na začátku vyučovací hodiny řekni žákům srozumitelně, čemu je budeš učit (cíl). V průběhu hodiny dělej to, co jsi jim slíbil na začátku. Na konci a později hodnot to, co jsi skutečně učil.

3.2.2.4 Přehled materiálů z oblasti Hodnocení a autoevaluace

Pro Akce na zakázku, okruh Hodnocení žáka a autoevaluace školy vznikla řada cílených metodických materiálů, pomůcek a informačních přehledů pro jednotlivé uvedené oblasti. Vzhledem k jejich úspěšnému využití na různých školách je reálný předpoklad, že mohou pomoci řadě dalších škol.

- ❖ **Slovníček pojmů pro oblast hodnocení a evaluace** (viz Příloha 31).
Stále platná a užitečná pomůcka pro řešení problémů evaluace školy.
- ❖ **Srovnávací charakteristika současného vyučovacího procesu a vyučovacího procesu při realizaci školské reformy** (viz Příloha 32).
Obecně platný a široce využitelný materiál pro pedagogy i veřejnost.
- ❖ **Srovnávací charakteristika hodnocení a evaluace** (viz Příloha 33).
Obecně použitelný materiál při tvorbě základní struktury evaluačního systému školy.
- ❖ **Zásady a vlastnosti školního hodnocení** (viz Příloha 34). Cenný materiál s náměty pro tvorbu poslední části ŠVP ZV a pravidel hodnocení a klasifikace školy.
- ❖ **Revidovaná Bloomova taxonomie: Dimenze poznatků** (viz Příloha 35).
- ❖ **Revidovaná Bloomova taxonomie: Dimenze kognitivních procesů** (viz Příloha 36). Základní materiál pro cílevědomou tvorbu cílů a řízení rozvoje žáků včetně hodnocení jejich výkonů.
- ❖ **Třídění činností ve vyučovací hodině – „aktéři výuky“** (viz Příloha 37).
Jednoduchý, přesvědčivý a efektivní způsob zjišťování míry úspěšnosti naplňování požadavků školské reformy. Cenný materiál pro sborovnu i jednotlivce.

Metodická poznámka:

Učitel roztrídí činnosti, které provádí on sám, společně se žáky, žáci samotní na začátku např. tematického celku, a srovná s roztríděním na konci tematického celku. Pokud pracuje na principu činnosti pedagogiky, pak žáci na konci tematického celku vykonávají více činností v porovnání s jeho počáteční fází.

3.2.3 Akce na zakázku, okruh Individualizace vzdělávacího procesu

Zpracoval: Leoš Tesárek

V následujících kapitolách se seznámíte s obsahem programu školení Akcí na zakázku pro pedagogické sbory, okruh Individualizace vzdělávacího procesu.

Ukázka vznikla v roce 2006, kdy byla realizována 2. fáze nadstavbového čtyřdenního studia budoucích školitelů Akcí na zakázku.

3.2.3.1 Úvod

Každý žák ve škole je svébytná a neopakovatelná osobnost. Je-li naším úkolem rozvíjet žáky podle jejich možností, pak je musíme zvládat alespoň odhadnout. Každý z nás má „svůj“ postup učení v podmínkách, které třeba ostatním nemusí vyhovovat.

Úkolem školy je vyučovací proces co nejvíce přizpůsobit a přiblížit každé dětské osobnosti, každé dětské duši. Je to dáno i právními předpisy.

Specifikou naznačené oblasti individualizace pro tvorbu ŠVP ZV, především pak jejího využití, se zabývala rovněž skupina odborníků v rámci Akce na zakázku. Také zde byli připravováni školitelé, aby s uvedenou problematikou pomáhali jednotlivým pedagogickým sborům.

Na rozdíl od jiných oblastí zde již nevystačíme s obecnou orientací z fakulty. Je potřeba speciálního studia v oborech pedagogiky nebo psychologie. Důležitou součástí je pedagogická a psychologická diagnostika, což je svým způsobem specifické hodnocení. Proto je nutná úzká spolupráce s dalšími odbornými pracovišti pedagogicko-psychologických poraden, speciálními centry nebo lékaři.

Vzhledem k tomu, že dnešní naznačená cesta školství směřuje k maximálnímu umožnění žákům být v normálních třídách a účastnit se normální výuky, bylo potřeba na požadavek doby reagovat.

Pro lepší orientaci uvádíme níže alespoň základní strukturu, podle které se školitelé připravovali na své úkoly ve školách.

3.2.3.2 Program vzdělávání budoucích školitelů Akcí na zakázku, okruh Individualizace vzdělávacího procesu

a) 1. den

- společný lektorský úvod, cíle, organizační záležitosti;
- prezentace čtyř segmentů, reflexe zkušeností;
- teoretický úvod do problematiky;
- praktický úvod do problematiky.

b) 2. den

- specifické poruchy učení – teoretická část;
- specifické poruchy učení – praktická část;
- poruchy chování, kombinované vady – teoretická část;
- poruchy chování, kombinované vady – praktická část.

c) 3. den

- žáci sociokulturně znevýhodnění a žáci mimořádně nadaní – teoretická část;
- žáci sociokulturně znevýhodnění a žáci mimořádně nadaní – praktická část;
- Jak známe svoje žáky? – teoretická část;
- Jak známe svoje žáky? – praktická část.

d) 4. den

- prezentace vytvořeného modelu třídního kurzu v oblasti individualizace výchovně-vzdělávacího procesu pro pedagogický sbor;
- reflexe.

Cílem uvedeného školení bylo:

Teoreticky shrnout problematiku znevýhodněných žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu a zprostředkovat pedagogům prožívání a pocity těchto žáků. Připravit model třídního školení AZ pro pedagogické sbory, obsah, metody, dovednosti.

Z naznačeného obsahového rámce vyplývá, že k řešení problémů v této oblasti budeme potřebovat spolupráci školy, rodiny a dalších odborníků.

Jak poznáme svoje žáky?

Prof. Z. Matejček zastával názor: „Učitel má připravit všechno tak, aby dítě nedělalo chyby.“

Je nutné respektovat individualitu každého dítěte – žáka.

Co musíme zvažovat?

- individuální rozdíly každého jedince;
- rozdíly v rodinném zázemí;
- sociální rozdíly;
- intervenující proměnné (instituce, rodina, doba...);
- administrativní proměnné.

Naší snahou je: **Vědět, jakou osobnost máme před sebou!**

Co to znamená pro učitele? Vysoké nároky:

- mimořádný osobní příklad učitele;
- vzor x nepřízpůsobovat se;
- pevný systém návyků;
- pravidelný chod a rytmus;
- iniciativní tvůrčí přístup;
- předem stanovovat požadavky (řád školy, pravidla chování);
- systém služeb;
- účinná a přiměřená motivace, starší žáci – účelová motivace – něco užitečného.

Z uvedeného výčtu je jasná mimořádná náročnost na přípravu i samotnou práci učitele. Odborníci ve školách, které pracují podle dokumentů upravujících vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, dělají pro rozvoj svých žáků vše, co je v jejich silách. V případě běžných základních škol si učitelé často nestačí uvědomovat všechny souvislosti. Někdy je problémem správné dekodování zprávy pedagogicko-psychologické poradny a ujasnění si jejího obsahu, což je předpoklad úspěšného zvládnutí požadavků školy i individuálních specifik samotného žáka. **Na jejich cestě za rozvojem osobnosti jim držíme palce!**



4 Další aktivity národního projektu „Koordinátor“

4.1 Tisk a distribuce RVP ZV a Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV

V průběhu června až července 2006 byly na všechny školy, pro něž je projekt určen, zdarma distribuovány RVP ZV, RVP ZV s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a Manuál pro tvorbu ŠVP ZV. Výtisk RVP ZV a Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV obdrželi také certifikovaní školitelé NP Koordinátor.

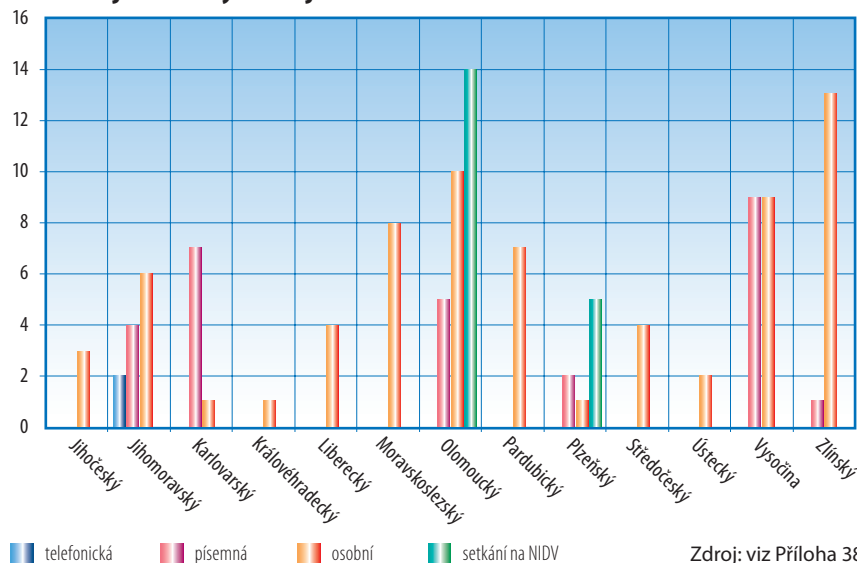
Všechny texty byly umístěny do jednoho kroužkového pořadače, s třídícím systémem s názvy jednotlivých kapitol. Součástí byly i listy pro poznámky pedagogů. Zbývající výtisky byly určeny pro reprezentační a propagační záměry národního projektu.

Forma materiálů byla s ohledem na přehlednost a možnost doplnit si pořadač o jiné dokumenty pedagogy vysoce hodnocena.

4.2 Odborné konzultace k tvorbě ŠVP ZV, tzv. „Pomoc školám“

Tato aktivita spočívala v konkrétní pomoci při tvorbě ŠVP ZV a byla realizována v průběhu roku 2006 a 2007. Regionální manažeři shromažďovali, po-

Graf 7 Počet odborných konzultací v rámci aktivity Pomoc školám v jednotlivých krajích



Zdroj: viz Příloha 38

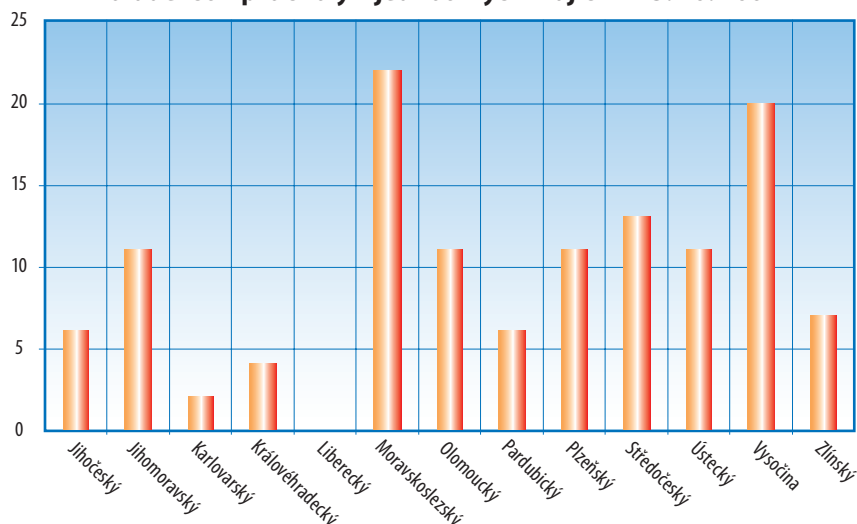
případě sami zodpovídali dotazy týkající se tvorby ŠVP ZV nebo je předávali odborníkům k vyřízení. Odpovědi byly vyřizovány telefonickou nebo emailovou formou. Dotazy se velice často opakovaly, a proto byly pro potřeby školitelů a koordinátorů tvorby ŠVP ZV umísťovány na webovou stránku školitelů a webovou stránku koordinátorů tvorby ŠVP ZV. Bylo možné uskutečnit také odbornou konzultaci přímo ve škole, pokud si koordinátor tvorby ŠVP ZV návštěvu vyžádal. Konzultace k ŠVP ZV probíhaly dle zájmu koordinátorů i na některých pracovištích NIDV.

4.3 Odborné konzultace k tvorbě ŠVP ZV v rámci Poradenství pro školy poskytující úplné základní vzdělání

Na předchozí aktivitu navázaly od června 2007 odborné konzultace k tvorbě ŠVP ZV v rámci aktivity Poradenství pro školy poskytující úplné základní vzdělání. Písemných dotazů ubylo a od června 2007 probíhaly pouze přímé konzultace – osobní návštěvy školitele ve škole.

Při těchto osobních konzultacích měla škola možnost řešit problémové oblasti týkající se přímo jejich ŠVP ZV. Ten měla možnost před samotnou návštěvou konzultanta na škole zaslat v elektronické podobě k prostudování.

**Graf 8 Počet uskutečněných osobních konzultací v rámci aktivity
Poradenství pro školy v jednotlivých krajích k 15. 10. 2007**



Zdroj: viz Příloha 39

4.3.1 Zpráva z poradenství

Zpracoval: Dalibor Dudek

V průběhu závěrečné fáze aktivit týkajících se NP Koordinátor měly školy příležitost konzultovat svůj ŠVP ZV. Jako konzultanti vystupovali lektori, kteří tak měli možnost navázat prakticky na svoje předchozí aktivity pro koordinátory tvorby ŠVP ZV a měli možnost prostřednictvím ŠVP ZV vstoupit do škol. Zde však mohla být očekávání lektorů poněkud jiná než očekávání tvůrců ŠVP ZV. Zatímco lektori by mohli formulovat své závěry také jako určitá doporučení sborům směřem k dalšímu vzdělávání, koordinátoři a ostatní ve školách se soustředili spíše na preciznost textu.

Jednotlivé konkrétní zprávy z poradenství jsou určeny pro interní potřebu NIDV, není je tudíž možno zveřejňovat. Podívejme se alespoň na nejčastěji řešené problémy, způsoby řešení, a pokud to bude možné – určitou představu o tom, co s sebou přinese realizace programu. Vycházíme z vybraných šesti desítek zpráv od sedmnácti konzultantů z jednotlivých krajů České republiky.

RVP ZV přichází s řadou změn oproti stávajícím vzdělávacím modelům. Výrazně se změnil cíle vzdělávání. Přičemž osvojení si KK (vědomostí, dovedností, postojů a hodnot) žáky patří mezi nejvýznamnější cílové kategorie. Cílem přestává být učivo, stává se naopak prostředkem. A právě nalézání vztahu mezi KK a VVS, ujasnění si skutečnosti, že obsah výuky nelze soustředit na prosté znalosti, byly v průběhu konzultací jednou z nejčastěji řešených otázek. Od vyjasnění obsahu nové terminologie (bez čehož se vše stávalo řešitelné a uchopitelné tím nejméně šťastným postupem – sbíráním neověřených informací po okolních školách a občas i „opisováním“ jeden od druhého) až po hledání nejvhodnějších formulací VVS u jednotlivých předmětů.

Následně bude pro školy velmi cenné sledovat a vyhodnocovat jak cíle, které si stanovily, tak i dílčí naplňování KK až po úroveň jednotlivých předmětů.

S KK souvisejí OV. Jak jim rozumět? Jak stanovit míru zvládnutí OV v jednotlivých ročnících? Jak je hodnotit, ale i jak hodnotit KK? Má smysl se od samého počátku zabývat taxonomiemi? Řada otázek spolu souvisejících... Všechny byly řešeny v průběhu konzultací. Zprávy z konzultací poukazují na **některé nevhodně volené termíny pro OV žáka, místy šlo spíše o očekávání pedagoga, někdy bylo zvoleno pro OV sloveso, které nevyjádřilo žákovu činnost. Bloomova taxonomie kognitivní domény (viz Příloha 35 a 36) mohla významně usnadnit právě uvědomění si, co žák dělá, když něco dělá.**

Pro řadu škol byla novým prvkem nabízená možnost integrace obsahu jednotlivých předmětů (smysluplná zejména tam, kde se obsahy stávajících předmětů překrývají) a vytváření předmětů nových. Přiblížení se obsahů nabízí cesty k učení v souvislostech, přičemž podoby integrace mohou znamenat, že obsah zcela pojme předmět jeden, či že se obsahy sejdou v prodiskutovaných a zaznamenaných mezipředmětových vazbách. Oba přístupy vedou k možnosti propojení jednotlivých izolovaných informací. Některé zprávy z konzultací poukázaly na problematiku předimenzovaného obsahu učiva, na záznamy až zbytečných podrobností, namísto určité **deklarace základního učiva, od kterého se k učení v souvislostech snadněji přistupuje. Toto však v žádném případě neznamená, že by se školy měly vzdát nezastupitelného významu znalostí. Naopak mají možnost více promýšlet, které ze znalostí jsou podstatné a určující pro pochopení daného tématu.**

Integraci výrazně podporují PT, která zahrnují aktuální problémy současného světa. PT se věnují především postupnému utváření postojů a hodnot žáků.

Školy shlukují PT do podob samostatných předmětů, dávají jim prostor v projektové výuce, ale nejčastěji jejich obsahy integrují do předmětů již existujících. Ohledně PT řešily školy při tvorbě ŠVP ZV spíše jejich přehlednou a dále využitelnou **administraci**. Přehlednou tak, aby bylo patrné, že nebyla opomenuta žádná povinná součást, a dále **využitelnou pro zpětnou vazbu, případný záznam do třídních knih nebo tematických plánů (dále jen TP).**

Část škol zpracovávala svoje ŠVP ZV za využití textových editorů. Některé, např. právě u průřezových témat, narážely na limity technických možností těchto elektronických médií.

ŠVP ZV jednotlivých škol setrvaly v naprosté většině u známých názvů a velmi často i obsahů předmětů. Integrace se nejčastěji dotkla právě PT. Více prvků integrace je patrné na 1. stupni základní školy.

Praktická realizace a její vyhodnocování nejlépe ukáže, kde bude vhodné větší propojení, kde případně snížení či zvýšení nároků na obsah. To nejde beze zbytku rozhodnout pouhým vytvořením dokumentu ŠVP ZV. **Rozhodující by mělo být zvyšování kvality a efektivnosti VVS (cíle Lisabonské strategie), tedy nikoli sepsání neměnného programu.**

Zřejmě nejvíce proměn lze očekávat u kapitol ŠVP ZV věnovaných hodnocení žáků a autoevaluaci školy. Podoby hodnocení žáků, tak jak se je jednotlivé školy zhostily, jsou více než pestré. Některé školy pracují s již dříve existujícími klasifikačními řády, kde na doporučení slovo klasifikace zaměnily za slovo hodnocení, jiné opsaly části vyhlášky MŠMT věnované této problematice, ale většinou došlo na školách k významnému procesu hledání kritérií pro hodnocení žáků. Určitým extrémem jsou desítky stránek dlouhé a nesmírně

podrobné texty, které se věnují takovým detailům, jako kolik malých diktátů a v jaké „kvalitě“ musí žáček za pololetí napsat.

Hledání kritérií hodnocení žáků přesto znamenalo pro naprostou většinu škol uvědomění si základní otázky: Co vlastně budeme hodnotit? Velký význam zde mělo ujasnění si různých podob hodnocení: závěrečné, průběžné, kritériální, autentické... Co je zahrnuto pod klasifikačním stupněm nebo jak napsat slovní hodnocení, aby kromě jiného odráželo i pohled na OV. Další otázkou bylo, co se sebehodnocením. Dobrým nástrojem pro sebehodnocení může být žákovské portfolio, nicméně toto samotné nestačí. **Proměny pohledu na hodnocení žáků souvisejí s proměnami strategií výuky, které nás např. nutně musí přivést k úvahám, jak hodnotit činnosti při skupinové práci, nebo jak hodnotit a zaznamenat žákovy kompetence.** Lektori již mohli ukázat na první žákovské (informační) knížky, které nabízejí modernější přístup k hodnocení žáka.

Část ŠVP ZV věnovaná autoevaluaci školy je v jednotlivých programech škol rovněž velmi různorodá. Od podoby stručné, až nic neříkající, přes odvolání se na zprávu o hodnocení školy (vyhláška č. 15/2005), až po kvalitní kapitoly, která obsahuje smysluplný pohled na jednotlivá kritéria autoevaluace školy na úrovni vstupů, průběhu i výstupů. **Jednotlivým kritériím jsou zde následně přiřazovány metody a nástroje autoevaluace, frekvence, termíny a zodpovědnost.**

Autoevaluace spolu s hodnocením žáků, ale např. i strategie vyučování si za slouží bezesporu systémový vzdělávací přístup nejen ze strany škol samotných. **Ohledně hodnocení žáků a autoevaluace školy by pedagogům mohl kvalitně posloužit např. manuál vypracovaný odborníky a konzultovaný v praxi.**

ŠVP ZV tvořili jednotliví pedagogové a pedagogické týmy po večerech, o sobotách a nedělích, a jistě to není vždy dokument po všech stránkách vybroušený. ŠVP ZV není žádné dogma, ale otevřený materiál, který již ze své podstaty předpokládá, že bude zpřesňován a doplňován (po konzultacích, po analýzách vždy uplynulého období, na základě dalších doporučení). Zejména však platí: **naprostá většina konzultovaných ŠVP ZV měla vysokou úroveň obsahovou i grafickou!**

Pozn. Poradenské zprávy se zabývaly rovněž řadou drobných nesrovnalostí. Mezi nejčastějšími byla nejasnost ohledně schvalování dokumentu – nepodléhá schvalování. Často chyběly legendy k používaným zkratkám. Docházelo k záměnám termínů rada školy – školská rada. Některá víceletá gymnázia tvořila profil absolventa, který měl blíže k popisu zajímavých činností školy. Část škol opomenula v textu věnovat prostor sociálně znevýhodněným žákům.

Samostatnou kapitolu by mohl tvořit ŠVP ZV školní družiny, kde některé školy vycházely více ze zajímavých aktivit seminářů na toto téma a méně se již držely příslušného paragrafu školského zákona.

**Tab. 5 Četnost výskytu nejčastěji řešených problémů
(celkem 54 posuzovaných zpráv)**

Vztah KK a VVS	OV <i>(správnost užití a tvarů)</i>	PT <i>(co, kdy, jak)</i>	Integrace <i>(předměty, tematické celky, mezi- předmětové vazby)</i>	Hodnocení žáků	Autoevalu- ace školy
33/54	23/54	24/54	20/54	31/54	28/54

Dále uvádíme citaci z odborného tisku vztahující se k odborným konzultacím ke tvorbě ŠVP ZV v rámci aktivit Pomoc školám a Poradenství pro školy poskytující úplné základní vzdělání.

Učitelské noviny, 26. 6. 2007

Jaroslava Štefflová – Perspektiva projektu Koordinátor

Lucie Holacká, hlavní manažerka NP Koordinátor: „Na školy jako konzultanti jezdí naši nejschopnější školitelé. Praktici, kteří si tvorbu ŠVP ZV vyzkoušeli na vlastní kůži a zvládli ji dobře. Ze stovky proškolených se ujalo funkce konzultanta asi dvacet. Informace o konzultacích šla e-mailem na všechny školy, které poskytují úplné základní vzdělání. Kdo má zájem, domluví se s regionálním manažerem na termínu návštěvy konzultanta, kterému předem zašle ŠVP ZV. Z každé konzultace vznikne zápis, v němž je mimo jiné uvedeno, jak setkání probíhalo a na co se učitelé nejčastěji ptali. Škola pak tento zápis potvrdí.“

4.4 Setkání koordinátorů, tzv. „Minikonference“

Téměř ve všech zpětných vazbách ze Seminářů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV v rámci NP Koordinátor se pravidelně objevoval požadavek na následné setkávání a zároveň další systematické vzdělávání koordinátorů tvorby ŠVP ZV z jednotlivých škol. Z tohoto důvodu bylo rozhodnuto o uskutečnění nové ak-

tivity, tzv. „Minikonference“. Jednalo se o setkání koordinátorů tvorby ŠVP ZV ve vybraných krajích. V roce 2007 bylo zrealizováno celkem 6 Minikonferencí v těchto termínech:

- ❖ Plzeň 20.–21. 2. 2007
- ❖ Čelákovice 12.–13. 4. 2007
- ❖ Nový Bor 17.–18. 4. 2007
- ❖ Chrudim 19.–20. 3. 2007
- ❖ Šlapanice u Brna 6.–7. 3. 2007
- ❖ Ostrava 3.–4. 4. 2007

Minikonference probíhaly formou workshopů. Cílem Minikonference bylo informování odborné veřejnosti o výsledcích NP Koordinátor a vzájemná výměna zkušeností z přípravy a tvorby, příp. již zavádění ŠVP ZV z jednotlivých škol, navázání na základní proškolení koordinátorů tvorby ŠVP ZV budováním aktivní spolupráce mezi koordinátory a jednotlivými školami.

4.5 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV

Workshopy představovaly pracovní setkání koordinátorů tvorby ŠVP ZV interaktivního charakteru v každém kraji (mimo hl. město Praha) a konaly se od června do října roku 2007.

Pro vedení workshopů byli vyškoleni zkušení školitelé a k účasti byli jako hosté pozváni pracovníci ČŠI, VÚP v Praze a Národního ústavu odborného vzdělávání. Z organizačních důvodů se workshopů zúčastnili pouze pracovníci VÚP v Praze.

Workshopy byly koncipovány do 3 částí:

- ❖ 1. část mapovala očekávání účastníků, ohlédnutí se za tvorbou ŠVP ZV a zjištění, co školu čeká v období realizace (viz kapitola 4.5.1);
- ❖ v 2. části ve vybraných workshopech vystupoval host z VÚP v Praze (viz kapitola 4.5.2);
- ❖ 3. část byla věnována vybranému tématu ze 4 nabízených: Práce s pedagogickým sborem v době realizace ŠVP ZV, Role Koordinátora tvorby ŠVP ZV v době realizace ŠVP ZV, Autoevaluace a hodnocení školy a VVS vedoucí k rozvoji KK (viz kapitola 4.5.3).

Cílem workshopů bylo zprostředkovat koordinátorům vzájemnou výměnu zkušeností s tvorbou a poté realizací ŠVP ZV, pomoci koordinátorům s realizací ŠVP ZV ve vybraných oblastech, motivovat koordinátory tvorby ŠVP ZV k jejich práci a zjistit současné vzdělávací potřeby v oblasti ŠVP ZV. Školitel

z workshopu zpracoval písemný záznam, který sloužil pro interní potřeby NP Koordinátor.

Tab. 6 Počet uskutečněných Workshopů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV a počet absolventů k 15. 10. 2007

	Plán	Stav k 15. 10. 2007
Počet Workshopů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	52	39
Počet absolventů Workshopů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV	780	533

4.5.1 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV – 1. část

Zpracovala: Jitka Kašová

MOTTO: „Tvořili jsme ŠVP ZV, měnili jsme sebe, aby se změnila naše škola. Zachytíme vše, co jsme prožívali a čemu jsme se naučili. Záleží jen na nás, zda zůstaneme v anonymitě jako doposud, anebo s výsledky seznámíme veřejnost a získáme její podporu.“

Tato myšlenka se stala mottem setkávání koordinátorů tvorby ŠVP ZV v červnu, září a říjnu 2007.

Většina škol poskytujících úplné základní vzdělání v této době dokončila nebo stála těsně před dokončením svých ŠVP ZV. Školní týmy měly za sebou několik dlouhých měsíců systematického hledání, přemýšlení a společné práce završené sepsáním významného vzdělávacího dokumentu. Byla to práce náročná na čas, organizaci, osobní nasazení, toleranci a respektování, důslednost, odbornou zdatnost, trpělivost, motivaci...

Následné pocity úlevy, uspokojení, únavy, nespokojenosti či hrdosti se brzy začaly mísit s otázkami, obavami a očekáváním, co bude dál. Především koordinátorům tvorby ŠVP ZV bylo zřejmě jasné, že hlavní práce teprve začíná. Právě tvorba vzdělávacího dokumentu totiž mnohdy odhalila, co všechno je potřeba si ujasňovat, s čím se musí jednotlivé školy a hlavně lidé v nich vypořádat.

Představa nové tváře škol byla nalezena a popsána, nyní začalo hledání její realizace. Ostatně ŠVP ZV by měly zůstat živým, otevřeným prostorem, schop-

ným stále a průběžně reagovat na nové poznatky a získané zkušenosti. Taková nikdy nekončící cesta.

Občas bychom se ale na té dlouhé cestě měli také zastavit a poohlédnout se. A to nejen kvůli odpočinku a načerpání nových sil. Takové „zastavení“ nám umožní uvědomit si, kudy a proč jsme kráčeli, s čím a kým jsme se přitom potkali, co nás obohatilo či vytrestalo, co jsme se dozvěděli o světě, o lidech, o sobě samých. Měli bychom si pojmenovat zisky i ztráty, porovnat je se svými původními představami a odrazit se od nich při plánování další etapy putování. Zkrátka je potřeba si tu dlouhou cestu trochu zpřehlednit, rozfázovat a popřát si častěji dobrých pocitů z dosažení konkrétních (třebaže dílčích) úspěchů.

Možná nás to ochrání před opakováním stejných chyb, před pocitem zahlcenosti přemírou úkolů, před únavou ze stereotypu či depresí z neřešitelných problémů. A také by nás to mohlo naučit aktivně plánovat nejen kvalitu školy, ale třeba i svůj vlastní odborný růst.

Pokud budeme výsledky nabízet veřejnosti, podaří se nám získat její větší podporu a zájem.

V duchu těchto úvah vznikl následující scénář workshopů pro koordinátory tvorby ŠVP ZV. Jeho záměrem bylo získat zpětnou vazbu ze škol, poskytnout školním koordinátorům nové informace a dát jim námět k zorganizování podobného ohlédnutí a plánování ve svých školních týmech:

Scénář 1. části workshopu:

1. Reflexe tvorby ŠVP ZV
2. Reflexe dosažených změn
3. Plánování dalších kroků

Pro možnost jednotného vyhodnocení získaných výsledků byly ke každému okruhu zpracovány závazné otázky (ukazatele).

Z vybraných workshopů nabízíme následující záznamy:

4.5.1.1 Reflexe tvorby ŠVP ZV

4.5.1.1.1 Otázky (ukazatele)

Jaká jsme měli očekávání (cíle)?

Jaké otázky jsme si kladli?

Jaké problémy jsme řešili (jak)?

Co nám tvorba ŠVP ZV dala a vzala?

4.5.1.1.2 Přepis záznamů z workshopů

Zkušenosti a názory účastníků se někdy výrazně lišily, v mnoha aspektech se ale naopak shodovaly. Nesnažili jsme se zobecňovat, naší snahou bylo spíše zachycovat realitu viděnou očima těch, kteří měli k tvorbě ŠVP ZV nejblíže – koordinátorů tvorby ŠVP ZV.

a) Jaká jsme měli očekávání?

Očekávání adresná, směřující ke konkrétní instituci, lidem:

Vedení školy

- ❖ Bude kvalitně proškoleno.
- ❖ Bude podporovat činnost koordinátora, motivovat pedagogický sbor, spoluvytvářet ŠVP ZV nebo se jinak podílet na jeho tvorbě.
- ❖ Zajistí finanční ohodnocení pro koordinátory i ostatní spoluvůdce ŠVP ZV.
- ❖ Role koordinátora bude respektována a morálně i finančně oceněna, budou uděleny kompetence k práci se sborem.
- ❖ Bude podporovat tvorbu ŠVP ZV organizováním společného vzdělávání, zajištěním technické podpory.
- ❖ Zlepší se propagace školy, informovanost veřejnosti o procesu změn ve škole.

MŠMT

- ❖ Veřejnost bude dostatečně a srozumitelně informována o smyslu transformace, školy získají pro práci na ŠVP ZV veřejnou podporu.
- ❖ Zajistí finanční posilu školám pro ohodnocení koordinátorů i ostatních spoluvůdců ŠVP ZV.
- ❖ Zajistí větší (včasnou) připravenost koordinátorů i ostatních, kteří měli za úkol vytvářet zásadní dokument.
- ❖ Zajistí větší podporu z různých institucí.
- ❖ Zajistí vydání a distribuci technické počítačové podpory (editoru tvorby ŠVP ZV).
- ❖ Bude dána možnost převzít/vybrat si ze vzorových ŠVP ZV.
- ❖ Zajistí dostatečně rychlý přenos jednoznačných informací (eliminuje politikaření kolem transformace školství).
- ❖ Studenti pedagogických fakult budou vzděláváni v duchu RVP ZV.

Pedagogický sbor, mezilidské vztahy

- ❖ Všichni (učitelé, zřizovatel, rodiče, veřejnost) pochopí nutnost tvorby ŠVP ZV, budou toužit po změně.

- ❖ Zlepší se spolupráce mezi 1. a 2. stupněm ZŠ, návaznost výuky, osobní komunikace.
- ❖ Dojde ke stmelení kolektivu školy.
- ❖ Nebude to lehké, čeká nás spousta práce a problémů v oblasti komunikace a spolupráce uvnitř sboru.
- ❖ Zlepší se vztahy mezi učiteli, žáky, rodiči.
- ❖ Dojde ke spolupráci mezi školami.

Očekávání změn ve výuce/v systému školy

- ❖ Požadované výstupy (požadavky na žáky) budou volnější.
- ❖ Bude kladen důraz na efektivitu a praktičnost učení.
- ❖ Dojde k větší provázanosti mezi předměty.
- ❖ Budeme žáky více učit pracovat s informacemi.
- ❖ Vznikne/sjednotí se společná filosofie naší školy.
- ❖ Dojde k zamyšlení nad tím, proč učíme to, co učíme.
- ❖ Získáme možnost jiného rozvrstvení učiva dle svých zkušeností a představ.
- ❖ Bude kladen větší důraz na komunikaci se žáky, na metody a formy práce.
- ❖ Získáme možnost větší koordinace výuky v rámci ročníku, předmětů, sladění témat v různých předmětech.
- ❖ Vyřešení praktických stávajících problémů (ze SWOT analýzy).
- ❖ Profilace škol nebo větší využití dosavadního zaměření školy.
- ❖ Více se zaměříme na regionální záležitosti.

b) Jaké otázky jsme si kladli?

Ukázalo se, že otázky se v průběhu tvorby ŠVP ZV velmi měnily. Na samém začátku zaznívaly nejčastěji tyto:

- ❖ Jaký to všechno má význam?
- ❖ Jak přijmou povinnost tvorby ŠVP ZV kolegové na škole?
- ❖ Kdo to bude dělat a kdo pomůže?
- ❖ Proč měnit stávající? Co můžeme očekávat od vytvoření vzdělávacího dokumentu?
- ❖ Dokážeme sami napsat ŠVP ZV?
- ❖ Co je tradicí naší školy, na co se máme zaměřit, co máme změnit?

- ❖ Zapojí se do tvorby a realizace ŠVP ZV všichni?
- ❖ Jak sestavit a jak vést pedagogický tým při tvorbě ŠVP ZV?
- ❖ Jak vysvětlíme plánované změny rodičům?
- ❖ Co bude přínosem změn?
- ❖ Budou učitelé ochotni a schopni vytvářet nový program?
- ❖ Jsou učitelé ochotni změnit své metody práce?
- ❖ Jsou ochotni investovat svůj volný čas na tvorbu ŠVP ZV?
- ❖ Budeme finančně ohodnoceni?

V průběhu se objevovaly spíše otázky následující:

- ❖ Stihneme to?
- ❖ Jak motivovat učitele?
- ❖ Co je pro tvorbu ŠVP ZV nezbytně nutné?
- ❖ Co jsou KK a jak je budeme hodnotit?
- ❖ Jaké volit formulace výstupů?
- ❖ Jdeme správnou cestou? Nechybí nám nějaká zpětná vazba?
- ❖ Jak rozpracovat OV až na úroveň přípravy na konkrétní výuku?
- ❖ Jak budeme hodnotit?
- ❖ Jaké zařadíme volitelné předměty?
- ❖ Jakým způsobem zapracovat do ŠVP ZV PT?
- ❖ Jak si rozdělit práci v pedagogickém sboru a zapojit každého jednotlivce?
- ❖ Kdo nás a náš ŠVP ZV bude kontrolovat?
- ❖ Jak má být ŠVP ZV obsáhlý a podrobný?
- ❖ Jaký postoj zaujme k našemu návrhu ŠVP ZV vedení školy?
- ❖ Jaký efekt a smysl přinese nový ŠVP ZV?
- ❖ Bude díky ŠVP ZV výuka kvalitnější?
- ❖ Vráť se čas a energie vynaložené na zpracování ŠVP ZV v zájmu a nadšení žáků/rodičů?
- ❖ Proč jsme nedostali vzorový ŠVP ZV pilotních škol, který bychom mohli upravit?
- ❖ Proč přepisujeme osnovy?
- ❖ Nezmění se požadavky na tvorbu vzdělávacího programu s příští změnou vlády?

Některé z otázek vypadaly spíše jako otázky řečnické:

- ❖ Kde vzít finance na vzdělávání učitelů?
- ❖ Kde vzít finance na pomůcky a tvorbu ŠVP ZV?
- ❖ Jak získat zájem či podporu vedení školy?
- ❖ Proč školám nebyly poskytnuty finance na tvorbu ŠVP ZV (ohodnocení učitelů, materiál, ...)?
- ❖ Jak naučit učitele „učit a myslet inovativně“?
- ❖ Opravdu se změnou vlády zastaví proces tvorby ŠVP ZV?
- ❖ Jak to bude s přechodem žáků na střední/vysoké školy (budou nároky přijímacích zkoušek korespondovat s cíli ŠVP ZV)?

Řada otázek měla ráz technických dotazů:

- ❖ Jak bude ČŠI hodnotit školu?
- ❖ Jaké máme plánovat DVPP, abychom uvedli ŠVP ZV do praxe?
- ❖ Proč není větší benevolence v časové dotaci pro jednotlivé předměty (více disponibilních hodin)?
- ❖ Jak skloubit nové metody s velkým počtem žáků?
- ❖ Jak se bude řešit přestup žáka na jinou školu (výuka podle jiného ŠVP ZV)?
- ❖ Bude i nová pedagogická dokumentace (třídní kniha, třídní výkaz,...).
- ❖ Budeme muset i nadále tvořit tematické plány pro jednotlivé ročníky?
- ❖ Jak si vše zorganizovat, aby netrpěla běžná výuka ani náš osobní život?

c) Problémy, které jsme řešili. Jak jsme je řešili?

Chaos, nepřípravenost, nedostatek a nejednotnost informací

- ❖ Trpělivost, vytrvalost, nadhled
- ❖ Kontakty s jinými školami a učiteli
- ❖ Internetové informační prostředí MŠMT, VÚP v Praze, NIDV
- ❖ Účast na školení koordinátorů

Nepodporující přístup ředitele školy – postoj ředitelů se často pohyboval od nezájmu přes smíření až po odstup či odmítání reformy, což práci koordinátora příliš nepomohlo

- ❖ Koordinátoři museli přesvědčovat ředitele, vedení školy.
- ❖ Snaha zapojit vedení školy do práce týmu.

Organizace tvorby ŠVP ZV – nedostatek času, organizačních dovedností a zkušeností koordinátorů, chybějící kompetence k řízení týmu, nedodržování dohodnutých pravidel ze strany kolegů

- ❖ Motivování kolegů, spolupráce v týmu, zážitkové semináře, společné výjezdy spojené s prací
- ❖ Podporování komunikace a spolupráce mezi 1. a 2. stupněm
- ❖ Zaměření pozornosti na porozumění pojmům v RVP ZV
- ❖ Společné hledání správných formulací
- ❖ Využívání vedlejších prázdnin na společné vzdělávání a tvorbu ŠVP ZV
- ❖ Bylo nutné změnit organizaci pracovních porad, informační systém školy a další dosavadní aktivity a získat tak čas na tvorbu ŠVP ZV

Nedostatečná odborná připravenost učitelů, vč. začínajících – malá orientace v odborné terminologii, nedostatečná počítačová gramotnost některých učitelů, malá vybavenost kompetencemi (komunikace, argumentace, řešení problémů, systémovost), efektivními metodami práce, formálnost

- ❖ Snažili jsme se nabídnout každému prostor pro osobní zapojení – využívat praktické zkušenosti starších, elán a tvořivost mladých, technické dovednosti počítačově zdatných, schopnosti povzbuzovat a sblížovat u kolegů komunikačně zdatných.
- ❖ Pořádání společných vzdělávacích akcí, Akcí na zakázku pro školní týmy, diskusí a předávání zkušeností, exkurzí na pilotní školy.
- ❖ Organizování diskuse s cílem sjednotit názor na výuku a ŠVP ZV v rámci školy.
- ❖ Stanovení technických požadavků na zpracování podkladů pro ŠVP ZV vedlo k postupnému „nucenému“ zdokonalování v používání informační technologie.
- ❖ Organizování vzájemných hospitací, činnosti metodických skupin.
- ❖ Dokonalejšímu vhledu do problematiky tvorby ŠVP ZV nepřispěl ani fakt, že v RVP ZV se nachází chybné formulace výstupů, složité formulace a nepřiměřené požadavky (zejména VV a HV).

Chybějící přesvědčení a argumenty pro smysluplnost reformy, malá motivace ke změně

- ❖ Nejdříve museli získat přesvědčení sami koordinátoři (pomohlo školení NP Koordinátor), ti pak přesvědčovali ostatní.
- ❖ Využili jsme i Akce na zakázku, odjeli jsme na školení mimo školu a posílilo to naše vztahy.

- ❖ Organizovali jsme společné vzdělávací akce pro celý školní tým, hodně pomohly hospitace ve výuce na pilotních školách – konkretizace nových možností výuky.
- ❖ Koordinátor musel všechny nebo alespoň většinu nadchnout a držet v nadšení, což bylo a je velmi složité.
- ❖ Nechuť některých kolegů byla spojena se strachem a pocitem ohrožení – bylo nutno odstranit strach z neznámého, začít budovat ŠVP ZV na ověřených dobrých základech a zkušenostech.
- ❖ Bylo (a je) nutné plánovat a organizovat změny s ohledem na aktuální možnosti sboru, využívat stávajícího potenciálu, dobrých zkušeností a tradic.
- ❖ K motivaci je nutné využít finanční ohodnocení i posilování vnitřní motivace.

Materiální náročnost na tvorbu ŠVP ZV, chybějící prostředky

- ❖ Jedním z možných řešení se ukázaly granty, ale jejich napsání a organizace jsou opět příliš náročné.
- ❖ Úsporná opatření v rámci školy.
- ❖ Individuální sponzorství, podpora zřizovatele či rodičů.

Problémy, pro které jsme nenašli řešení:

- ❖ Časové dotace předmětů – malý prostor pro změny.
- ❖ Chybějící peníze na vybavení spojené s novými metodami výuky.
- ❖ Organizace výuky druhého cizího jazyka na malých školách.
- ❖ Neaprobovanost učitelů, úbytek žáků, hrozba odchodů učitelů, výměna vedení či koordinátorů v průběhu tvorby ŠVP ZV.
- ❖ Zavedení cizích jazyků do ŠVP ZV speciálních a praktických škol, chybějící zkušenosti a prostředky.
- ❖ Nezáměr kolegů, chybějící prostředky k postihu těch, kdo nepracují kvalitně, možnost „beztrestného“ nezapojení ředitelů škol do tvorby ŠVP ZV.
- ❖ Pocit nedocenění práce pedagogů na tvorbě ŠVP ZV.
- ❖ Zpochybňování tvorby ŠVP ZV ze strany politiků, veřejnosti.

Další specifické problémy:

Speciální pracoviště při nemocnici (psychiatrické léčebně):

- ❖ Nedokonalá legislativa – nelze dodržet celkovou povinnou časovou dotaci, stanovenou RUP, nelze splnit výuku 2 jazyků na 2. stupni, IT pouze pro 8. a 9. stupeň ZŠ.

- ❖ Zařazení všech vzdělávacích oborů nebo částí – v podstatě zákaz výuky TV z důvodu bezpečnosti žáků (zdrav. diagnóza či medikace) a zařazení náhradního individuálního rehabilitačního programu vedeného odbornými terapeuty. Náhradní individuální rehabilitační program s odbornými terapeuty. Člověk a svět práce – na 2. stupni ZŠ nezařazen předmět PČ (nejsou dílny, pozemek + důvody bezpečnostní – opět podle diagnózy indiv. či kolektivní terapeutické aktivity s odbornými pracovníky.
 - ❖ Podle jednání v červnu 2006 s dr. Teplou nemusíme povinně zařadit všechna PT (zařadili jsme).
 - ❖ Jsme jediné specifické zařízení v kraji, těchto výjimek jsme dosáhli po společných jednáních se Základní školou při Psychiatrické léčebně Kroměříž, Velká Bíteš...
- Vše, co bylo slíbeno, bylo staženo ze stránek MŠMT a platnost pozastavena k 1. 9. 2008.
- ❖ Obdobné je to i s počtem žáků na jednu třídu a počtem učitelů v ní, jsme neustále průměrováni jako základní škola praktická (dále jen ZŠP), přestože zajišťujeme výuku 9. stupně ZŠ a 9. stupně ZŠP v počtu 4 pracovníků, od toho se bohužel odvíjejí i finance!

d) Co nám tvorba ŠVP ZV dala a vzala?

Tato otázka dala podnět k úvahám o společných vítězstvích a prohrách, i o individuálních přínosech a ztrátách v průběhu tvorby ŠVP ZV.

Osobní přínos lze pozorovat v rovině vztahů i v rovině profesní. Své ohlédnutí tímto směrem jsme začali **v rovině osobní**.

Přínosy:

Mnozí ocenili osobní setkání s příjemnými lidmi při školeních, poznání pedagogického sboru své školy (a to bez ohledu na počet let působení na dané škole). Dále koordinátoři oceňovali možnost proniknout do problematiky práce s dospělými i to, že se přesvědčili o své schopnosti získat lidi pro společné akce, projekty.

V oblasti profesní byl pro mnohé přínosem získaný podrobný přehled o požadavcích všech předmětů i vlastní zamyšlení nad svou dosavadní prací. Nepodstatné nebylo ani zlepšení dovedností v práci na počítači.

Konkrétně bylo mezi osobními přínosy zaznamenáno:

- ❖ získání nových poznatků, podnětů a informací;
- ❖ vhled do ostatních předmětů;
- ❖ nalezení možností, jak propojovat výuku;

- ❖ lepší poznání kolegů;
- ❖ získání nových kontaktů;
- ❖ příjemný pocit seberealizace;
- ❖ poznání osobních dovedností a kompetencí pro práci s lidmi (umění nadchnout, stmelovat, řídit, organizovat);
- ❖ poznání nových hranic svých možností, víra v sebe sama;
- ❖ seznámení s novými metodami práce;
- ❖ zlepšení osobních vztahů a postavení v kolektivu;
- ❖ zjištění, že nic není nemožné.

Ztráty:

Jako osobní ztráta byla u většiny účastníků konstatována obrovská časová náročnost, často na úkor přípravy na vyučování v průběhu školního roku a často i na úkor rodiny či osobního života:

- ❖ velká ztráta osobního volna;
- ❖ mimořádné psychické zatížení (pocit zodpovědnosti);
- ❖ finanční nedocnění;
- ❖ časový deficit;
- ❖ rezignace na nápravu negativistických kolegů a kolegyně.

V rovině profesionální byla tvorba ŠVP ZV reflektována takto:

Vítězství:

Účastníci v naprosté většině s radostí konstatovali, že i přes počáteční problémy se nakonec podařilo dokument ŠVP ZV vytvořit. Největším vítězstvím pro většinu koordinátorů byla lepší komunikace ve sborovně, ochota kolektivu spolupracovat na společných akcích (projektech), což bylo dříve často nemožné, lepší vzájemné poznání i nová přátelství.

Konkrétně byly zaznamenány tyto zkušenosti:

- ❖ přes počáteční nechuť se většina sboru zapojila do tvorby ŠVP ZV, spolupracovala s koordinátorkou;
- ❖ dostavila se větší otevřenost a komunikace ve sboru;
- ❖ lidé, kteří se dosud jen „vezli“, začali být aktivní;
- ❖ došlo ke zlepšení spolupráce učitelů, k upevnění vztahů;
- ❖ navázali jsme spolupráci s okolními školami;
- ❖ více přemýšlím o smyslu pedagogické práce;
- ❖ ožívují si „dávno zapomenuté“;
- ❖ zlepšení komunikace s vedením;

- ❖ došlo ke zdokonalení v počítačové gramotnosti;
- ❖ dokončili jsme ŠVP ZV;
- ❖ naučila jsem se počkat s osobním komentářem;
- ❖ snadněji se orientuji ve sboru;
- ❖ poznali jsme se více po profesionální stránce;
- ❖ zlepšila se ochota přemýšlet a přijímat změny;
- ❖ projevila se snaha „táhnout za jeden provaz“;
- ❖ zažila jsem příležitost ovlivnit vyučovací proces;
- ❖ uvědomili jsme si, že jsme dosud skoro všichni učili podle nového RVP ZV.

Prohry:

V některých sborech se dle názoru účastníků workshopu nenašlo více chuti a odvahy k radikálnější změně, někde se projevila nesourodost, odlišné názory některých kolegů se jen těžko dařilo sladit.

Jako společné prohry či nepřekonané problémy bylo uváděno:

- ❖ nepřesvědčení části sboru, zatvrzelost, lpění na starém;
- ❖ občas těžká domluva – nejednotnost názorů;
- ❖ neschopnost celého pedagogického sboru spolupracovat;
- ❖ částečná ztráta iluzí o pedagogickém sboru;
- ❖ formalismus ze strany ředitele;
- ❖ zhoršené vztahy na pracovišti;
- ❖ neúspěch v propojení spolupráce 1. a 2. stupně;
- ❖ naše práce nemá odezvu a nedošla ocenění u nadřízených orgánů;
- ❖ nedodržování pravidel, která jsme si stanovili;
- ❖ formální přístup k ŠVP ZV;
- ❖ časová ztráta v přesvědčování zatvrzelých pedagogů;
- ❖ ztráta iluzí o některých lidech;
- ❖ ztráta osobního volna;
- ❖ syndrom vyhoření a nepotřebnosti;
- ❖ čas věnovaný tvorbě ŠVP ZV nebyl vždy efektivní;
- ❖ ztráta iluzí – někteří z kolegů se ohánějí tím, že mají vysokou školu, a to je dostačující;
- ❖ někteří učitelé chtějí zvláštní peníze za to, co má být náplní jejich práce (žádný nadstandard).

4.5.1.1.3 Komentář k reflexi procesu tvorby ŠVP ZV

Účastníci formulovali svá vstupní očekávání především směrem k budoucímu dokumentu a skutečné proměně školy. V diskusi však zaznívala i očekávání a obavy související s odpovědností samotných koordinátorů za tvorbu, dokončení a přijetí ŠVP ZV.

Účastníci si tuto odpovědnost uvědomovali a v souvislosti s ní reflektovali často svou malou připravenost na takovou práci a nedostatek času na hlubší pochopení, orientaci v problémech a motivaci ostatních. Mnozí se potýkali i s nedostatkem konkrétních informací především v počátku tvorby ŠVP ZV.

V diskusích opakovaně zaznělo, jak významná byla pro samotné koordinátory (a následně i jejich školní týmy) fáze pochopení významu a podstaty současné transformace školství. Bylo jasné, že koordinátoři jsou těmi, kdo promýšlí celý proces tvorby ŠVP ZV v širších souvislostech. Pokud však nejsou zároveň členy vedení školy, chybí jim k tomu potřebný vhled do systému školy a často i potřebné kompetence k vedení sboru. Většinou se příliš rychle stali těmi, kdo se měli mnohemu učit a zároveň o tom s nadhledem přesvědčovat ostatní. Shodovali se v názoru, že školení koordinátorů přišlo (vzhledem k termínu dokončení ŠVP ZV) pozdě.

Většina problémů, které koordinátoři v procesu tvorby ŠVP ZV řešili, se týkala lidských i profesních kvalit a připravenosti učitelů a vedení školy. V souvislosti se samotným dokumentem se jako problém ukázala terminologická náročnost, poměrně vysoká celková hodinová dotace a příliš vysoké nároky některých vzdělávacích oblastí (především v oblasti Umění a kultura – hudební a výtvarná výchova).

V reflexi zaznělo i marné očekávání jednoznačné, promyšlené a systémové podpory ze strany odborné i laické veřejnosti. Koordinátoři vnímají jako příliš nesystémové, že na „objednávku státu“ mají ŠVP ZV vymýšlet, psát a zároveň také (většinou jako jediní) obhajovat vůči rodičům nebo dokonce kolegům.

Většina účastníků se přitom shodovala na malé podpoře a vzhledu dokonce ze strany vedení školy. Velmi intenzivně zde zazněla kritika nepřipravenosti ředitelů škol (tam, kde koordinátory nejsou ředitelé sami). Většina koordinátorů vnímala účast vedení škol v procesu jako „slabý článek“.

Všichni se shodli na nedostatečném finančním a materiálním zajištění celého procesu.

Charakteristickou se pro reflexi původních očekávání ukázala směsice pozitivních faktorů („velká výzva a příležitost“) a praktických obav (technické zajištění, organizační možnosti, odborná připravenost).

Protože ŠVP ZV mají školy vesměs napsány, byla zároveň patrna i úleva a dobrý pocit, že tento nelehký úkol koordinátoři a jejich týmy zvládli.

I přes řadu problémů hodnotili koordinátoři svou práci jako přínosnou pro sebe i školu, a to lidsky i profesně. V této souvislosti se účastníci velmi zajímali o možnosti dalšího systematického studia a vzdělávání i o možnost vyššího platového zařazení.

Jako **doporučení** pro další pokračování transformace byly často zobecněny tyto **zásady organizace systémové změny**:

- ❖ je nutno získat zřizovatele i ředitele škol, kteří by se měli stát propagátory a garanty skutečné změny (nikoliv brzdami);
- ❖ je nutno nepodcenit přípravnou fázi v oblasti informací a proškolení zainteresovaných, a to především managementu škol;
- ❖ je nutno systémově (promyšleně a s finančním krytím) pracovat na rozvoji lidského potenciálu, který se takovéto systémové změny účastní.

4.5.1.1.4 Použité metody

Jak bylo řečeno v úvodu, workshopy pro koordinátory měly za cíl nejen získání důležité zpětné vazby a poskytnutí nových věcných informací, ale zároveň měly za úkol nabídnout účastníkům jednoduchý model průběžného vyhodnocování změny a plánování dalších kroků.

Z tohoto důvodu autoři workshopu promýšleli i použití metod a postupů, které by mohly být pro koordinátory dostatečnou inspirací.

Příklad metodiky vedení reflexe procesu:

1. Individuální reflexe pomocí záznamového listu s otázkami
2. Diskuse ve dvojicích – porovnávání zkušeností, zobecňování, hledání souvislostí, doplňování do osobního záznamového listu
3. Prezentace, společná diskuse, během ní doplňování přínosů a ztrát, zápis na flip

Během závěrečné prezentace spojené s diskusí jsme narazili na konkrétní témata, např. problematiku práce s pedagogickým sborem.

V aktuálních souvislostech jsme se tomuto tématu věnovali s cílem ujasnit si, čeho jsme už dosáhli a jaké problémy nám zůstávají k řešení. Inspirací se účastníkům stal informační list: Práce s pedagogickým sborem při realizaci ŠVP ZV (viz Příloha 40).

Zjištěná fakta jsme později zapracovali do akčního plánu na další období tvorby (resp. ověřování) ŠVP ZV.

4.5.1.2 Reflexe dosažených změn

Zpracovala: Dana Forýtková

4.5.1.2.1 Jak tvorba ŠVP ZV ovlivnila vztahy v pedagogickém sboru?

Spolupráce při tvorbě ŠVP ZV

Výměna zkušeností

Hospitace – následchy

Komunikace v pedagogickém sboru

4.5.1.2.2 Přepis záznamů z workshopů

a) spolupráce při tvorbě ŠVP ZV

- ❖ zlepšila se spolupráce vedení školy se sborem;
- ❖ změnily se postoje vedení školy;
- ❖ došlo k rozdělení pedagogického sboru na dva tábory –konzervativce a novátory;
- ❖ musí být větší spolupráce, ale proti tomu stojí fakt, že kvůli tomu se zvětšuje propast mezi aktivními a neaktivními členy sboru;
- ❖ zlepšilo se společné plánování prací na projektech;
- ❖ členové sboru se lépe poznali – lidsky i profesně;
- ❖ odpovědnost byla přenesena na pár jedinců (tahounů);
- ❖ zlepšení práce metodické skupiny, předmětové komise (smysluplnost);
- ❖ vytvořil se tým, který je ochotný dělat něco „tzv. navíc“;
- ❖ někteří učitelé odmítají všechno nové, vedení školy má omezené možnosti, jak je „přinutit“;
- ❖ probíhá spolupráce prostřednictvím metodických orgánů;
- ❖ chybí provázanost mezi učiteli 1. a 2. stupně;
- ❖ učitelé si vyměňují vzájemně zkušenosti, ale jen ústně;
- ❖ došlo ke zlepšení týmové práce;

b) výměna zkušeností

- ❖ posilování vzájemné výměny zkušeností;
- ❖ problém malé školy – chybí možnost konzultovat s kolegy – chybí zpětná vazba;

- ❖ více spolupracují a vyměňují si zkušenosti, a to nejen na 1. stupni;
- ❖ někteří se hodně radí o nových formách a metodách práce;
- ❖ zvýšila se ochota naslouchat si a podělit se o zkušenosti, tolerance;
- ❖ zlepšila se výměna zkušeností, vzájemné obohacování
- ❖ vzájemná motivace;
- ❖ častější společné plánování;
- ❖ udělali jsme si inventuru metod a uvědomili si nutnost jejich rozšíření;
- ❖ neaktivní učitelé mají nedůvěru k aktivním (Cítí se ohroženi? Nerozumí jim? Nemají na to být také aktivní?);
- ❖ spolupracují učitelé 6. a 5. ročníku – zkvalitnění „předávky“ žáků na 2. stupni;
- ❖ dochází k neformálnímu setkávání učitelů spojenému s výměnou zkušeností;

c) hospitace – náslechy

- ❖ dochází k vzájemným hospitacím mezi kolegy;
- ❖ dochází k propojení mezi obsahem předmětů a učiteli;
- ❖ vznikaly vzájemné konzultace, chuť dělat něco jinak;
- ❖ stále trvá odmítání hospitací s kolegy, obavy z kritiky kolegů i žáků;
- ❖ došlo k posílení mezipředmětových vztahů;
- ❖ první pokusy o vzájemné hospitace;
- ❖ někteří vyučující začínají experimentovat s novými formami výuky;
- ❖ organizujeme vzájemné náslechy a hospitace v rámci metodického sdružení;
- ❖ učitelé se navštěvují v hodinách a předávají si zkušenosti především v činnostním učení;
- ❖ někteří učitelé si začali dobrovolně sami navzájem hospítovat ve výuce;
- ❖ překonával se počáteční ostych ze vzájemných hospitací a náslechu;

d) komunikace

- ❖ těžké začátky, problémy v komunikaci, odkrytí vlastností a postojů kolegů;
- ❖ zlepšení komunikace ve sboru;
- ❖ rozšířila se spolupráce a diskuse ve sborech;

- ❖ komunikace probíhala ve všech sférách života i mimo ni;
- ❖ širší komunikace – mnohdy velmi bouřlivá, vyšly na povrch kladné i záporné vlastnosti učitelů;
- ❖ vytvořila se tvůrčí atmosféra, práce v týmu (pro někoho nová), zlepšila se komunikace mezi 1. a 2. stupněm;
- ❖ zlepšila se ochota naslouchat si, argumentovat, vážit si práce druhého;
- ❖ zlepšila se komunikace – otevřenější vztahy;
- ❖ začali jsme více uvažovat o cílech výuky.

4.5.1.2.3 Jak se změnil přístup učitele při tvorbě ŠVP ZV?

Spolupráce mezi učiteli
Vztahy mezi učiteli a žáky
Rozvoj profesních kompetencí učitele

4.5.1.2.4 Přepis záznamů z workshopů

a) spolupráce mezi učiteli, vedením školy

- ❖ negativně naladěni učitelé nespolupracují s koordinátory, na výuce se nic “nezměnilo” a koordinátor nemá příslušné kompetence, které by situaci mohly zlepšit (pokud mu je nesvěří vedení školy);
- ❖ spolupráce učitelů na akcích v rámci PT;
- ❖ více se zamysleli nad obsahem učiva, co je pro žáka důležité;
- ❖ pozorují větší spolupráci v rámci předmětových komisí;
- ❖ většina spolupracuje, vzdělává se;
- ❖ mají snahu aktivně se zapojovat do dění ve škole;
- ❖ někteří učitelé přistupují stále formálně, jiní spolupracují;
- ❖ změna nesouvisela s přímou tvorbou dokumentu, ale se semináři, dílnami, aktivitami sboru;
- ❖ pro některé spolupráce = využívání, jednostranná, vezou se;
- ❖ neumí spolupracovat s rodiči (vzájemné vnímání);
- ❖ učitelé spolu začali více komunikovat;
- ❖ oceňují, že mohli uvádět své názory;
- ❖ oceňují možnost podílet se na koncepci školy, na jejím zaměření, na její „tváři“;

- ❖ postrádají/oceňují podporu vedení školy změnám;
- ❖ učitelé museli sami vysvětlovat, obhajovat, argumentovat tvorbu ŠVP ZV rodičům, a tím si sami více ujasňovali;
- ❖ zlepšení komunikace;
- ❖ častější kontakt s vedením školy;
- ❖ vyučující se více poznávali;
- ❖ začínají si uvědomovat, že tvorba ŠVP ZV je dlouhodobý proces;
- ❖ pochopení a používání nových výrazů;
- ❖ zmírnění odmítavých přístupů;

b) vztahy mezi učiteli a žáky

- ❖ škola tvoří individuální plány, učitelé se snaží respektovat individuální potřeby žáků;
- ❖ zvýšila se ochota k zapojení žáků do organizace a plánování výuky;
- ❖ více jsme si uvědomovali, že žáka jako osobnost opravdu připravujeme na život;
- ❖ učíme se společně plánovat učivo, poskytujeme žákům jednoduché učební plány, zavedli jsme žákovská portfolia;
- ❖ u některých kolegů je problém přistupovat k žákovi jako osobnosti;
- ❖ plánování přenesli i do své práce se žáky;
- ❖ chápou, co přináší nové metody žákům;
- ❖ zlepšuje se vztah učitel – žák, učitelé více vycházejí žákům vstříc;
- ❖ hodně se posunuje vpřed;
- ❖ zkvalitnila se komunikace se žáky;
- ❖ jsou aktivnější, vymýšlí samostatně další akce mezi třídami, jsou tvořivější;
- ❖ spolupracují více se žáky;
- ❖ učitelé tvoří individuální vzdělávací program pro integrované a znevýhodněné žáky;

c) rozvoj profesních kompetencí učitele

- ❖ část pedagogů rozvíjí své profesní kompetence a je tvořivá;
- ❖ učitelé si uvědomili důležitost kompetencí a začínají s nimi více pracovat;

- ❖ větší zájem pedagogů o vzdělávací akce;
- ❖ učitelé se snaží měnit některé „zlozvyky“;
- ❖ je větší zájem o profesní růst – semináře, školení;
- ❖ profesní rozvoj většinou ANO;
- ❖ učíme se KK;
- ❖ rozdílný přístup pedagogů – záleží na osobnosti učitele = individualitě;
- ❖ zodpovědněji si vybírají DVPP a samostudium;
- ❖ začali více systémově plánovat;
- ❖ negativisté zůstali negativní, organizují odpor v rámci kabinetní politiky;
- ❖ došlo k odhalení osobních limitů a ke zviditelnění profesních i lidských kvalit jednotlivých učitelů;
- ❖ kdo chtěl nově učit dříve, ten tak učí, kdo nechtěl, nebude ani nyní;
- ❖ učitelé spíše nechtějí měnit způsob vlastní práce a myšlení, mají obavy z nového;
- ❖ učitelé zkouší nové metody a formy práce;
- ❖ učitelé se učí sebehodnocení (vlastní zkušenosti aplikují ve výuce);
- ❖ některé akce učitelé plánují společně;
- ❖ učitelé se rozdělili na aktivní a neaktivní, často averze a nemožnost spolupráce;
- ❖ zamyšlení nad svou dosavadní pedagogickou prací;
- ❖ zavádí se sebehodnocení;
- ❖ ke změnám dochází pomalu a postupně;
- ❖ ŠVP ZV nemohl zásadně změnit charakter učitele;
- ❖ ŠVP ZV může dát spoustu podnětů;
- ❖ vzájemně spolupracující učitelé;
- ❖ „Starého psa, novým kouskům...“

4.5.1.2.5 Jak ovlivnila tvorba ŠVP ZV proces výuky?

Cíle a kritéria splnění výuky
Užívání metod
Hodnocení, sebehodnocení

4.5.1.2.6 Přepis záznamů z workshopů:

a) cíle a kritéria a splnění výuky

- ❖ první pokusy o vzájemné hospitace;
- ❖ seznamování a práce s cíli vzdělávání;
- ❖ prozatím málo, zatím nastartování;
- ❖ začínají „aktivní“ učitelé;
- ❖ pojmenování, utřídění činností pro děti;
- ❖ přetrvávají problémy s formulací kritérií;
- ❖ práce s cíli;
- ❖ hledání nových způsobů výuky s cílem vyšší efektivity, zkoušení nových metod;
- ❖ je hluboce ukotvena tradice plánovat výuku podle učebnice;
- ❖ učitelé neumí pracovat s cíli – plánování, vyhodnocení;
- ❖ ve výuce je spousta povrchnosti, učitelé málo propojují výuku s OV;
- ❖ změně výuky napomohlo absolvování kurzů Začít spolu, Kritické myšlení a Projektové vyučování;
- ❖ pro mnohé učitele je stále důležitější učivo než cíle;
- ❖ někteří mají problém s formulací a promyšlením cílů;
- ❖ po hospitaci nejsou učitelé často schopni říci cíl hodiny;
- ❖ učitelé nerozumí zadání – pracovat s cíli, neumí to, neumí hodnotit splnění cílů;
- ❖ pracují s cíli spíše pocitově, intuitivně, neumí je konkretizovat;

b) užívání metod

- ❖ někteří vyučující začínají experimentovat s novými formami výuky, se kterými byli seznámeni na školeních;
- ❖ jiní naprosto odmítají jakoukoliv změnu;
- ❖ prozatím málo, zatím nastartování;
- ❖ začínají „aktivní“ učitelé;
- ❖ využití nových metod, projektů;
- ❖ snaha dělat výuku pro žáky záživnější;
- ❖ ti, kteří měli snahu už dříve, si potvrdili, že jejich práce má smysl; ti ostatní se rozkoukávají;
- ❖ větší užívání interaktivních tabulí i učeben informatiky;

- ❖ zatím velmi málo – velká část učitelů není ochotna obohatit vyučování novými metodami;
- ❖ tvůrčí a promyšlená práce, více prostoru se dává žákům, zajímavé učení, chyba není problém;
- ❖ více se provádějí projekty;
- ❖ mnozí nemají stále jasno, myslí jen na učivo;
- ❖ zkoušíme nové metody, vzděláváme se, jak kdo;
- ❖ učíme se pracovat s chybou, mnozí vyučující si ji ale nepřipouští;
- ❖ změny v procesu výuky;
- ❖ pedagogičtí pracovníci začali více přemýšlet nad cíli i obsahem;
- ❖ v době tvorby ŠVP ZV nezbývalo tolik času na vlastní přípravu na hodiny;
- ❖ učitelé jsou si vědomi nutnosti změn, záleží na individualitě každého učitele, do jaké míry se ztotožnil s myšlenkami ŠVP ZV;
- ❖ otázka je „komická“;
- ❖ 1. 9. 2007 vstoupil dokument ŠVP ZV v platnost, pedagogický sbor cítí potřebu spíše školení metod a forem práce „jak na to“;
- ❖ někteří změnu postupně přijímají a začínají přemýšlet jak vzdělávání přizpůsobit potřebám dětí;
- ❖ jiní naopak nechtějí měnit ani způsob své práce, ani o změně přemýšlet;
- ❖ vyučujícím se naskytla možnost projevit svou kreativitu v souvislosti s týmovou prací;

c) hodnocení

- ❖ slovní hodnocení (výchovy);
- ❖ hodnocení učitelů i tříd (slovní);
- ❖ sebehodnocení;
- ❖ práce na hodnocení – ještě nás čeká mnoho práce;
- ❖ sebehodnocení – učitel se ho bojí, nechtějí ho slyšet, žáci jsou na tom lépe;
- ❖ stále ještě dochází ke „škatulkování“ žáků;
- ❖ sebehodnocení – vést žáky i sám umět docenit svou práci;
- ❖ změna nebyla naráz – je pozvolná (souvisí i se změnou společnosti);

- ❖ řada učitelů začala začleňovat do výuky sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků, ale chybí jim často kritéria a systémovost;
- ❖ učitelé volí různé formy hodnocení a sebehodnocení;
- ❖ učitelé neznají metodiku sebehodnocení;
- ❖ učíme se společně sebehodnocení (i na sobě);
- ❖ kritéria hodnocení se často neshodují se zadaným cílem;
- ❖ učitelé se neshodnou na společném systému;
- ❖ někteří učitelé vedou žáky k sebehodnocení – kladou jim otázky.

4.5.1.2.7 Komentář k procesu dosažených změn

Naprostá většina koordinátorů ve všech krajích ČR se shodla na pozitivním vlivu procesu tvorby ŠVP ZV na rozvoj vztahů v pedagogických sborech. Většinou došlo k posunům vztahů jak mezi učiteli, tak mezi vedením školy a pedagogickým sborem. Školy, které byly schopny kvalitní spolupráce již v minulosti, nezaznamenaly tak výrazné změny jako školy, pro které byl tento způsob práce nový. Přestože na všech školách nebyla vždy situace ideální (účastníci reflektovali různou kvalitu členů jejich sboru a uvědomovali si pouze drobné dosažené změny), vznikaly na řadě škol spolupracující týmy, které se ujednovaly na filozofii, vizích a cílech školy a spolupracovaly při vytváření učebních osnov. Byly opět vytvořeny předmětové komise či odborné sekce pro plánování výuky.

Na mnoha školách se týmové spolupráci začali učitelé teprve tvorbou ŠVP ZV učit. Ne všichni učitelé se však do práce zapojili, mnozí se zapojili až v průběhu prací, někteří si skeptický a odmítavý postoj udrželi po celou dobu tvorby ŠVP ZV a zapojili se minimálně. U těchto učitelů se koordinátoři setkávali s výroky typu „vždyť já už tak učím“, nebo „opět nějaké změny, těch už bylo“.

V diskusích zazněly i připomínky, že zavádění ŠVP ZV mělo mít pozvolnější nástup a větší přípravu učitelů v novém pohledu na výuku na všech úrovních škol, častá byla argumentace typu „kdo byl dobrý učitel, bude učit dobře i nyní, kdo byl špatný učitel, bude špatný stále“, nebo „většinu toho jsme již dělali“.

Zatím největší pozitivní změny vnímají koordinátoři v komunikaci a spolupráci pedagogů ve škole, v „odkrytí karet“ (kdo je ochoten se měnit, kdo je konzervativní, kdo je negativista,...), ve zlepšené komunikaci se žáky a také, že si učitelé stále více uvědomují, že s naplňováním KK u žáků je nutno změnit svůj přístup k výuce i k hodnocení. Byla opět připomenuta nutnost dalšího a systematického vzdělávání celých pedagogických sborů, jelikož se v současné době u mnoha škol jedná spíše o činnost nahodilou.

Také proces výuky byl tvorbou ŠVP ZV ovlivněn. K tomuto tématu vypisovali koordinátoři nejvíce postřehů: Na školách dochází k modernizaci výuky, učitelé obohacují výuku o nové metody, více se zajímají o internet a odbornou literaturu, více času věnují přípravě na interaktivní způsob vyučování. Ve školách se začaly uplatňovat projekty, propojují se předměty do dvouhodinovek, aby mohly být zařazeny nestandardní metody a formy práce, využívá se mezi-předmětových vztahů, své místo našlo i sebehodnocení žáků.

4.5.1.2.8 Použité metody

Účastníci workshopů se nejprve zamýšleli nad změnami vztahů v pedagogickém sboru, nad změnami v přístupu učitelů z pohledu koordinátora a nad změnami v procesu výuky.

Na workshopech byly použity tři druhy metod:

1. metoda:

- ❖ Skupinová práce – společná sumarizace reflexí na flipový papír (každá otázka zvlášť);
- ❖ Vytvoření nových skupin podle čísla zpracování otázky;
- ❖ Diskuse v nových skupinách, doplnění;
- ❖ Sumarizace zápisů na flipový papír;
- ❖ Společná prezentace jednotlivých otázek;

2. metoda:

- ❖ Individuální doplňování do pracovních listů s otázkami (postupně všichni vždy otázky jednoho okruhu);
- ❖ Skupinová diskuse, doplnění;
- ❖ Společná diskuse – zobecnění, porovnávání, zápis na flip;

3. metoda:

- ❖ Individuální zamyšlení nad danými otázkami;
- ❖ Skupinová diskuse, doplnění;
- ❖ Rozdělení členů skupiny podle čísla otázky;
- ❖ Vytvoření nových skupin se stejnými otázkami;
- ❖ Skupinová diskuse, doplnění;
- ❖ Zápis na flip, prezentace skupin.

Během prezentací spojených s diskusí jsme narazili na konkrétní témata, např. problematiku práce s pedagogickým sborem, co bude další funkcí koordinátora, jak provádět evaluační činnost na školách.

4.5.1.3 Plánování dalších kroků

Zpracoval: Leoš Tesárek

4.5.1.3.1 Otázky (ukazatele)

Co bude nutné udělat ještě do začátku školního roku nebo co jsme dělali v jeho úvodu?

Co bychom měli udělat v prvním roce realizace ŠVP ZV?

Co nám ztěžuje realizaci, co nám překáží?

Jaká jsou očekávání v příštím období?

4.5.1.3.2 Přepis záznamů z workshopů – souhrn názorů

Každá škola je v podstatě „osobnost“, proto i názory, závěry, cesty k dosažení cílů jsou osobité. Naší snahou bylo i v této oblasti zachytit co nejvěrněji škálu a různorodost očekávání pedagogických sborů i samotných koordinátorů. Pro přehlednost jsme se pokusili obsahově blízká vyjádření seskupit.

a) Co bude nutné udělat ještě do začátku školního roku nebo co jsme dělali v jeho úvodu?

Vzhledem k tomu, že workshopy probíhaly od června do října, první část úkolu platila pro akce do 31. srpna, druhá část pak pro ty pozdější.

Činnosti a úkoly k dokončení ŠVP ZV

- ❖ Ukončit práce v obsahové i formální oblasti;
- ❖ Provést celkovou kontrolu úplnosti, správného pořadí;
- ❖ Editace dostatečného počtu výtisků, CD... pro učitele, vedení školy, zřizovatele a další veřejnost;
- ❖ Ukončit schvalovací proces.

Činnosti a úkoly k zajištění prezentace a seznámení veřejnosti

- ❖ Webové stránky školy;
- ❖ Informace pro rodiče;
- ❖ Třídní schůzky s rodiči;
- ❖ Informace ve školním časopisu nebo regionálním tisku;
- ❖ Informace pro žáky.

Činnosti a úkoly k zajištění realizace ŠVP ZV

- ❖ Výběr vhodných učitelů pro 1. a 6. ročník;
- ❖ Objasnění potřebných oblastí, upřesnění postupu...;
- ❖ Soupis problémů, nejasností, vysvětlení k řešení mimo školu – odborníci NIDV, VÚP v Praze, MŠMT...

b) Co bychom měli udělat v prvním roce realizace ŠVP ZV?

Úkoly pro uskutečnění samotného vyučovacího procesu

- ❖ Dohodnout v předmětových komisích a metodických sdruženích úkoly pro školní rok;
- ❖ Formy metodické pomoci vyučujícím;
- ❖ Zorganizovat systém předávání informací, námětů;
- ❖ Vytvořit tematické plány;
- ❖ Dopracovat projektové dny;
- ❖ Doladit volitelné předměty;
- ❖ Upřesnit realizaci průřezových témat;
- ❖ Schůzky učitelů 1. a 6. ročníku;
- ❖ Pojmenovat možná úskalí – připravit opatření;
- ❖ Napláňovat účast na akcích DVPP, podporovat osobní růst každého učitele;
- ❖ Získat kolegy pro pravidelné využívání serveru VÚP v Praze;
- ❖ Vytvářet podmínky pro další naladění sboru;
- ❖ Spolupráce s rodiči;
- ❖ Sjednotit zápisy do třídních knih;
- ❖ Vzdělávat se v metodách;
- ❖ Sledovat nové trendy v pedagogice.

Úkoly k ověření kvality plnění cílů a k získání podkladů pro další korekci ŠVP ZV

- ❖ Ověřovat realizovatelnost stanoveného obsahu ŠVP ZV;
- ❖ Sledovat na všech úrovních dané výstupy;
- ❖ Formou hospitací, setkání poskytovat zpětnou vazbu vyučujícím;
- ❖ Uskutečnit návštěvu pilotní školy;
- ❖ Dohodnout formy zpětné vazby pro žáky a rodiče;
- ❖ Vytvořit a ověřovat reálný systém efektivního hodnocení včetně metod a nástrojů;
- ❖ V rámci školy sjednotit pravidla hodnocení žáků;
- ❖ Posoudit reálnost plánovaného plnění PT a volitelných předmětů;
- ❖ Posoudit jak hodnocení školních výkonů pomáhá procesu sebehodnocení žáků;

- ❖ Dohodnout a realizovat systém shromažďování poznatků – co se osvědčilo, co je třeba změnit, co je třeba vytvořit;
- ❖ Stanovit termín reflexe, korekce a úkolů pro příští školní rok;
- ❖ Stanovit úkoly evaluace pro členy vedení školy a koordinátora, případně vedoucí předmětových komisí, metodických sdružení;
- ❖ Dohodnout se na systému monitorování úrovně naplňování KK;
- ❖ Udržet motivaci a tempo realizace reformy.

c) Co nám ztěžuje realizaci, co nám překáží?

Problémy a překážky obecného charakteru – vycházejí ze stavu společnosti

- ❖ Momentálně prázdniny a konec školního roku;
- ❖ Naprostý nedostatek času;
- ❖ Nepochopení a nezájem společnosti o školství vůbec;
- ❖ Přílišný negativní vliv politiky na školství;
- ❖ Naprostá rezignace státu (veřejná podpora reformě školství, informovanost společnosti);
- ❖ Problémy rodiny;
- ❖ Rozevírající se sociální nůžky;
- ❖ „Soutěživost rodičů a kantorů“;
- ❖ Množství jiných úkolů.

Problémy a překážky, které jsou směřovány ke konkrétním institucím nebo stupňům řízení školství

- ❖ Postoj MŠMT;
- ❖ Informační vakuum ze strany MŠMT;
- ❖ Direktivní zásahy ze strany MŠMT;
- ❖ Obavy z ČŠI, protože budou posuzovat, hodnotit realizaci ŠVP ZV, aniž by ŠVP ZV tvořili a realizovali;
- ❖ Nedostatek včasných a kvalitních informací;
- ❖ Roztříštěnost a nečitelnost názorů představitelů MŠMT a jednotlivých krajů;
- ❖ Nárůst administrativy;
- ❖ Nedostatečné finanční zajištění (především na DVPP, navíc 200% taxa za zastupování je likvidační), což působí tlak na formálnost;
- ❖ Peníze na asistenty;
- ❖ Nejsou proškoleni ředitelé škol;

Potíže a problémy týkající se pedagogických pracovníků

- ❖ Celková únava a vyčerpání učitelů;
- ❖ Nedostatečná připravenost učitelů;
- ❖ Nedostatečné metodické vybavení učitelů;
- ❖ Nezáměr některých kolegů;
- ❖ Nedostatečná úroveň práce s cíli;
- ❖ Bezradnost učitelů při hodnocení KK;
- ❖ Rozpor mezi potřebami a možnostmi školy a učitelů;
- ❖ Chaotické vzdělávání pedagogických pracovníků;
- ❖ Velký počet žáků ve třídách x malý počet žáků ve třídách;
- ❖ Formalismus, protože nás k tomu nutí okolnosti.

Potíže a překážky zasahující do práce koordinátora ŠVP ZV

- ❖ Nejasné postavení koordinátora, právně nepodložené;
- ❖ Malá podpora (někdy vůbec žádná nebo dokonce odpor) práce koordinátora ze strany vedení školy;
- ❖ Koordinátor má plný úvazek a práce na ŠVP ZV je navíc.

d) Co nám citelně schází pro realizaci reformy školství?

- ❖ Finance na DVPP;
- ❖ Finance na učební pomůcky, obnovu počítačové techniky, poplatky za připojení k internetu, nákup literatury...;
- ❖ Vymezení funkce koordinátora;
- ❖ Podpora koordinátorů ze strany vedení školy;
- ❖ Mladí a odborně připravení učitelé;
- ❖ Postgraduální systém vzdělávání učitelů.
- ❖ Vzdělávací programy pro řešení aktuálních potřeb;
- ❖ Podpora vzdělávání celých pedagogických sborů;
- ❖ Dostatek vhodných vzdělávacích programů pro celé pedagogické sbory;
- ❖ Odborně připravení lektori;
- ❖ Vhodné metodické materiály, ukázky dobré praxe;
- ❖ Praktické ukázky různých činností;
- ❖ Pracovní elán a nasazení.

e) Jaká jsou naše očekávání v dalším období?

Očekávání ve vztahu veřejnosti (rodiny) ke školství

- ❖ Větší zájem veřejnosti o školství;
- ❖ Větší zájem rodiny o vzdělávání svých dětí;
- ❖ Aktivní spolupráce s rodinou;
- ❖ Podpora školství ze strany ostatních institucí i podnikatelské sféry;
- ❖ Odezva na změny ve školách ve změně žáka (posun k představám a cílům ŠVP ZV);
- ❖ Ocenění školní práce samotnými žáky ve svých rodinách;
- ❖ Finanční zabezpečení školství odpovídající požadovaným úkolům a srovnatelné s vyspělými evropskými státy.

Očekávání v oblasti samotné práce škol a realizace ŠVP ZV

- ❖ Ocenění práce učitele vedením školy;
- ❖ Zasloužený odpočinek;
- ❖ Projekty vzdělávání učitelů jednotlivých předmětů;
- ❖ Vzdělávání v oblasti přípravy a realizace projektů ve školství – úspěšné získávání grantů;
- ❖ Lepší připravenost žáků pro život;
- ❖ Rozvoj zájmové činnosti;
- ❖ Děti se těší do školy;
- ❖ Uklidnění a čas na systemizaci práce školy;
- ❖ Sjednocení I. a II. stupně školy;
- ❖ Využití stmeleného kolektivu ke zlepšení „firemní kultury“ ve škole;
- ❖ Průběžné úpravy ŠVP ZV – vylepšování, reakce na potřeby společnosti;
- ❖ Zjednodušení ŠVP ZV po zobecnění zkušeností ze škol.
- ❖ Zkvalitnění práce s cíli na všech úrovních;
- ❖ Posun v týmové práci – systematický rozvoj;
- ❖ Možnosti k efektivní individualizaci;
- ❖ Metodické materiály, které pomohou vyřešit realizaci efektivního systému hodnocení a evaluace ve škole;
- ❖ Proškolení pedagogických sborů v oblasti hodnocení a evaluace včetně praktického nácviku využití různých nástrojů hodnocení a evaluace;
- ❖ Strategie pro hodnocení KK, PT, práci s celostátními testy CERMAT;
- ❖ Pomoc při realizaci úkolů z oblasti sebehodnocení žáka;

- ❖ Kvalitní programy k DVPP – systematický profesní rozvoj – nějaká systematická forma postgraduálního vzdělávání;
- ❖ Udrží se tempo reformy.

4.5.1.3.3 Komentář k „Představy a vize o dalším postupu při realizaci ŠVP ZV“

Účastníci workshopů často projevovali očekávání úlevy a vyjadřovali pocity z dokončeného „díla“ – svého ŠVP ZV. Zároveň se intenzivně vtírala otázka „A co dále?“

V úvodu této části probíhala úvaha k takto formulovanému problému: „Co je důležitější, kvalitně zpracovaná příprava na hodinu vyučování, nebo úspěšná realizace plánovaných záměrů?“

První reakce, myšlenkové procesy i vyslovené názory bývaly velmi různorodé. Často se objevoval názor, že nejdůležitější je schopnost improvizace ze strany učitele. Po krátké diskusi vždy ale zvítězil závěr: „Příprava na vyučování a úspěšná realizace jsou dvě strany jedné mince“. Dosáhnout cílů bez kvalitního plánování je náhoda, na kterou učitel nemůže spoléhat. Nerealizovat připravený záměr je formalismus a silný demotivační až destruktivní činitel.

Výše uvedená fakta byla ihned převedena na situaci v našich školách. Ani kvalitně zpracovaný ŠVP ZV není zárukou rozvoje školy a žáků, pokud se ho nepodaří v maximální míře realizovat. „To je možná ještě daleko těžší úkol než tvorba ŠVP ZV.“ Takový býval závěr celé diskuse. Proto je jistě důležité celé realizaci věnovat patřičnou pozornost, jednotlivé kroky promyslet, naplánovat a zajistit si zpětnou vazbu.

Koordinátoři i vedení škol si celkem úspěšně poradili s formálním dokončením ŠVP ZV, s editací pro zřizovatele, školskou radu i pedagogické pracovníky. Zazněly však stesky na celkovou neinformovanost veřejnosti včetně rodičovské. Běžně byly využity webové stránky školy, školní časopisy, letáky pro rodiče, třídní schůzky...

Podstatně více úkolů nás čeká do konce tohoto školního roku. Velká většina koordinátorů se shodla na nutnosti aktivního zapojení metodických orgánů, nutně při zpracování tematických plánů. Vzájemná informovanost, sdělování úspěchů i neúspěchů, možnost vzájemných hospitací byly frekvencovanými požadavky rovněž. Budeme se učit monitorovat naplňování průřezových témat, plánovat a realizovat projektové dny.

Koordinátoři považovali za důležitou nepřetržitou spolupráci s rodiči, zřizovatelem, s kolegy stejných aprobací z jiných škol. V této souvislosti téměř všichni účastníci workshopů kladli důraz na detailní zpracování plánu dalšího vzdělávání učitelů s ohledem k řešení problémů a potřebám každé školy.

Celý balík problémů koordinátoři spojovali se získáváním informací o kvalitě plnění cílů ŠVP ZV na všech úrovních a ve všech oblastech. Zpětná vazba bude zmíněna ještě dále. Zde šlo o získávání kvalitních podkladů pro případné úpravy a změny ŠVP ZV.

Měly by se hledat cesty, jak ocenit práci koordinátorů i učitelů za tuto etapu. Proto nutná spolupráce s vedením školy. Někdy je to ještě stále problém, protože vedení škol si neuvědomuje svou odpovědnost nebo ji nechává raději na koordinátorovi a učitelích. Určitě stojí za zvážení, zda koordinátor by nemohl být užitečným členem širšího vedení škol, jak opakovaně zaznělo.

Při mapování základních předpokladů pro úspěšnou realizaci školních programů a školské reformy vůbec uváděli koordinátoři celou řadu negativních vlivů, překážek a těžkostí.

Některé z nich se objevují i v části reflexe procesu tvorby i dosažených změn. Podtrhuje se tak jejich vliv a význam.

Obecné společenské vlivy. Sem patří především malý zájem (nezájem) veřejnosti i státu o celou oblast vzdělávání. Negativní vlivy politiků – změny pravidel, principů a priorit při změně vlád ve školství. Významným problémem začínají být stále výraznější sociální rozdíly mezi žáky.

Svou roli musí sehrát patřičné instituce.

Opakovaně byla v průběhu workshopů uváděna jako problém „utajená funkce MŠMT“ v procesu školské reformy. Koordinátoři zmiňovali především pomoc při seznamování veřejnosti s cíli a záměry reformy. Z toho pramenil různorodý přístup zřizovatelů. Mnozí z nevědomosti neuváženými zásahy komplikovali již tak náročnou etapu práce škol. S obavami byly uváděny záměry změn ve financování škol „Změn je mnoho najednou a školy to nemohou strávit“.

Také učitel je člověk.

Na každém setkání se mezi prvními důležitými problémy objevila „totální únava“, „celková vyčerpanost“, „velké nebezpečí vyhoření“. Upřímně řečeno, po zvládnutí této etapy se není vůbec čemu divit. Jenže podcenění těchto skutečností může celý započatý proces vážně ohrozit. Zároveň si účastníci uvědomovali důležitost splnění mnoha dalších úkolů.

Co je opravdu potřeba?

Samozřejmě **peníze**, ale zdaleka ne na platy. Především na vytvoření základních **materiálních podmínek pro realizaci** školních cílů a představ, které naplní požadavky státem daného RVP ZV. Většina škol zápasí s nedostatkem financí **na další vzdělávání učitelů. Musíme investovat do lidských zdrojů ve školství, abychom měli kvalitní lidské zdroje pro naše hospodářství.** Nejeфекtivnější a nejpotřebnější formou vzdělávání ke zvládnutí současných

problémů je vzdělávání celých pedagogických sborů škol. Současně ale 200% příplatek za přesčasovou práci je pro školy likvidační. Navíc koordinátoři uváděli nedostatek kvalitních lektorů. Otázkou také zůstává, zda učitel při současné dynamice vývoje vystačí po celou dobu pouze se vzděláním z fakulty, nebo by měl absolvovat systém postgraduálního vzdělávání, jehož úspěšné zakončení by bylo podmínkou jeho dalšího profesního růstu i finančního ocenění.

Snad by také měly být vytvořeny reálné možnosti pro učitele, aby se mohl **fyzicky účastnit na určitou dobu života školy a průběhu vyučování ve vyspělých zemích v oblasti vzdělávání.**

Samostatným významným problémem **je zvládnutí procesu hodnocení a evaluace**, což je komplexní problém podobně jako tvorba samotného ŠVP ZV. Jeho zdárné řešení závisí na splnění výše uvedených požadavků.

Více pozornosti a podpory vzdělávání od státu (vlády parlamentu, ministerstva školství), krajských samospráv, zřizovatelů i rodiny.

Co závěrem?

Budeme nejšťastnější, když se nám podaří realizovat naše představy, naše plány, naše ŠVP ZV. Bez podpory, pomoci a pochopení celé společnosti máme pouze malou šanci. Otázkou pak je, zda také malou šanci nebude mít i sama společnost!

4.5.1.3.4 Použité metody

Základní metody práce byly shodné s předcházejícími částmi (reflexe procesu, reflexe změn). Využili jsme však systém promýšlení ve dvojicích, skupině, písemná formulace závěrů a společná prezentace s diskusí – případné závěrečné stanovení priorit k možnosti vše využít v běžném vyučování. Společně jsme formulovali obecnou učební strategii:

- ❖ myšlenková představa o obsahu sdělení, možném postupu, řešení problému...;
- ❖ srozumitelné slovní vyjádření myšlenkové představy svým spolužákům, spolupracovníkům... (první stupeň verifikace, ujasnění pojmů, formulací...);
- ❖ písemné vyjádření našeho záměru (druhý stupeň verifikace, hledání vztahů a souvislostí, intenzivní myšlenkové zpracování).

Společná práce podněcovala účastníky k tvůrčímu zpracování daného obsahu. Pomáhala také překonávat obavy, špatnou náladu, zmírňovala pocit bezmocnosti.

Všem účastníkům workshopů děkujeme za jejich názory, vyjádření, příspěvky a podněty. Bez nich bychom nemohli uskutečnit vydání tohoto sborníku.

4.5.2 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV – 2. část

Druhá část byla věnována vystoupení hostů, odborníků z VÚP v Praze, kteří prezentaci zaměřili nejen na nejčastěji kladené otázky týkající se tvorby a realizace ŠVP ZV, ale i na aktuální informace spojené s touto problematikou.

4.5.3 Workshopy pro koordinátory tvorby ŠVP ZV – 3. část

Součástí workshopů byla také nabídka aktuálních témat pro práci koordinátorů:

- ❖ Práce s pedagogickým sborem v době realizace ŠVP ZV (viz Příloha 40);
- ❖ Role koordinátora na škole v době realizace ŠVP ZV (viz kapitola 4.5.1.3);
- ❖ Metody podporující rozvoj KK;
- ❖ Autoevaluace školy a ŠVP ZV.

4.5.3.1 Koordinátor v etapě realizace ŠVP ZV

Zpracoval: Jan Tupý

Činnosti, kterými by měl být pověřen a které by měl zvládnout koordinátor (koordinátoři) v době realizace výuky podle ŠVP ZV na jednotlivých školách (viz Příloha 41):

- ❖ koordinovat naplňování další etapy změn ve vzdělávání při zavádění ŠVP ZV do praxe (na jak dlouho plán postavíme, k čemu směřujeme, co budeme realizovat společně, co bude potřeba koordinovat, k čemu a v jakých časových úsecích se budeme scházet atd.; bude to zřejmě obtížnější než napláňovat ŠVP ZV, ale přinese to mnoho příležitostí k naštartování dalších diskusí nad ŠVP ZV a jeho realizací);
- ❖ motivovat učitele k aktivní práci s ŠVP ZV a k výměně zkušeností (vlastní dokumentace učitele x ŠVP ZV, vzájemné hospitace, společné hodnocení práce);
- ❖ iniciovat a řídit pravidelné setkávání nad problémy realizace výuky podle ŠVP ZV (může se jednat o pravidelná i nepravidelná setkání, ve stálých skupinách i náhodných sestavách – vždy by však náměty na dis-

kuse a výsledky měly být přístupné všem pro inspiraci i návaznou spolupráci);

- ❖ rozpoznávat potřebu vzdělávání jednotlivých učitelů (skupin, sboru) v konkrétních oblastech a doporučovat konkrétní vzdělání, literaturu, podněcovat ke vzdělávání;
- ❖ upozorňovat na aktuální a podnětné články, příklady, publikace, učebnice, metodické náměty (pravidelně, nepravidelně, na nástěnce, počítačem);
- ❖ monitorovat a shromažďovat připomínky k ŠVP ZV a RVP ZV a náměty na jejich úpravy či změny (individuální názory, týmové diskuse, databanka nápadů);
- ❖ sledovat práci s ŠVP ZV (výuku podle ŠVP ZV) v některých jiných (partnerských) školách a přinášet podněty pro společné diskuse (pravidelné, nepravidelné, ke konkrétním tématům, k výsledkům, k problémům);
- ❖ podněcovat k prezentaci dobré práce učitelů na veřejnosti (popis příkladů dobré praxe, publikace na internetu, v tisku, vlastní „sborníčky“ zkušeností);
- ❖ průběžně sledovat (kontrolovat, evidovat, a korigovat) plnění jednotlivých kroků realizace výuky podle ŠVP ZV).

4.6 Sborník NP Koordinátor

Cílem vydání Sborníku NP Koordinátor bylo poskytnout metodickou podporu koordinátorům při realizaci ŠVP ZV a podpořit školy, které se přímo neúčastnily aktivit NP Koordinátor. Sborník byl v listopadu roku 2007 distribuován na všechny školy (mimo hl. město Prahu) poskytující úplné základní vzdělání.

Učitelské noviny 26. 6. 2006

Jaroslava Štefflová – Perspektiva projektu Koordinátor

Lucie Holacká, hlavní manažerka NP Koordinátor: „Při práci s koordinátory se objevilo mnoho zajímavých nápadů, byla by škoda, kdyby zůstaly nevyužity. Ve Sborníku budou nejenom základní informace o projektu, ale také materiály, které jsme v jeho průběhu pro frekventanty Seminářů vydávali. Sborník budeme rozesílat na všechny školy i na instituce, které se školstvím zabývají. Páli bychom si, aby jej otevíral nejen koordinátor, ale také ředitel, řadoví učitelé, všichni, kdo mají o školství zájem.

4.7 Výzkum

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat problematiku procesu tvorby ŠVP ZV na školách poskytujících úplné základní vzdělání, prozkoumat podmínky, v nichž byly zmíněné programy vytvořeny, a na základě výsledků výzkumu zpracovat strategická doporučení a návrhy na implementaci s cílem podpořit probíhající kurikulární reformu. Konkrétně tedy šlo o to prozkoumat pozitivní a negativní zkušenosti s tvorbou ŠVP ZV na školách a zjistit možné vize rozvoje do budoucna, specifikovat podmínky škol pro tvorbu ŠVP ZV (materiálně-technické zázemí, personální zajištění atd.) a identifikovat možný potenciál rozvoje v těchto oblastech. Dále pak specifikovat podporu tvorby ŠVP ZV (či problémy při tvorbě) vyplývající z vnějších vlivů (stát, obec, zřizovatel atd.), identifikovat osobnost koordinátora po osobnostní i profesní stránce, jeho postavení na škole, roli při tvorbě ŠVP ZV, případně roli v procesu implementace a zmapovat míru vlivu NP Koordinátor na připravenost koordinátora tvorby ŠVP ZV na jeho práci s pedagogickým sborem.

Cílovou skupinou byli mimopražští koordinátoři tvorby ŠVP ZV na školách poskytujících úplné základní vzdělání, případně ředitelé škol nebo jiní pedagogičtí pracovníci, kteří mají zkušenosti s tvorbou ŠVP ZV.

Výzkumný projekt probíhal ve třech výzkumných fázích – první fází byl kvalitativní výzkum, který byl proveden metodou skupinových diskusí, ve druhé fázi byla realizována internetová anketa a třetí fáze představovala kvalitativní výzkum, který byl proveden ke zpřesnění výsledků obou předešlých výzkumů.

Seznam příloh

Seznam zkratk	107
1. Členové realizačního týmu NP Koordinátor	108
2. Členové lektorského týmu NP Koordinátor v roce 2005	109
3. Školitelé koordinátorů tvorby ŠVP ZV	110
4. Počet uskutečněných Seminářů pro koordinátory, absolventů a počet škol v jednotlivých krajích	113
5. Zhodnocení vybraných oblastí v rámci dotazníkového šetření k Seminářům pro koordinátory	114
6. Doplněk terminologického slovníku RVP ZV	115
7. Proměny doby a jejich vliv na cíle a obsah vzdělávání	120
8. Diagnostika týmu	122
9. Jak si pamatujeme?	126
10. Burza činností – metod – forem práce	128
11. SWOT analýza	132
12. Jak se pozná dobrá škola?	142
13. Otázky pro autoevaluaci školy	144
14. Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků	153
15. Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy	159
16. Členové lektorského týmu pro Akce na zakázku NP Koordinátor v roce 2005	168
17. Členové lektorského týmu pro Akce na zakázku NP Koordinátor v roce 2006	169
18. Školitelé Akcí na zakázku	170
19. Škola jako firma, škola jako systém	172
20. Průřezová témata – základní přehled	173
21. Rozpracování PT Osobnostní a sociální výchova	174
22. Počet přihlášek na Akce na zakázku a počet uskutečněných Akci na zakázku ke dni 15. 10. 2007 dle jednotlivých krajů	175
23. Výběr tematických okruhů u zrealizovaných Akcí na zakázku ke dni 15. 10. 2007	176

24. Počet zrealizovaných Akcí na zakázku a počet absolventů ke dni 15. 10. 2007 dle jednotlivých krajů	177
25. Zhodnocení vybraných oblastí v rámci dotazníkového šetření k Akcím na zakázku	178
26. Dotazník	179
27. Repertoár výukových strategií PRACOVNÍ LIST č. 2	181
28. Práce s cíli	183
29. Práce s KK	184
30. Práce v oborových skupinách – Cesty utváření VVS směřující k rozvoji KK žáka	185
31. Slovníček pojmů pro tematický okruh Autoevaluace školy a hodnocení žáka	188
32. Srovnávací charakteristika současného vyučovacího procesu a vyučovacího procesu při realizaci školské reformy	189
33. Srovnávací charakteristika hodnocení a evaluace	190
34. Zásady a vlastnosti školního hodnocení	192
35. Revidovaná Bloomova taxonomie: Dimenze poznatků	193
36. Revidovaná Bloomova taxonomie: Dimenze kognitivních procesů	195
37. Třídění činností ve vyučovací hodině – „aktéři výuky“	200
38. Počet odborných konzultací v rámci aktivity Pomoc školám v jednotlivých krajích	201
39. Počet uskutečněných osobních konzultací v rámci aktivity Poradenství pro školy v jednotlivých krajích k 15. 10. 2007	202
40. Práce s pedagogickým sborem při realizaci ŠVP ZV	203
41. Vstupní úvahy	207

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ESF	Evropský sociální fond
HV	Hudební výchova
IT	Informační technologie
KK	Klíčové kompetence
KRP	Koordinační rada projektu
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NP	Národní projekt
OSV	Osobnostní a sociální výchova
OV	Očekávané výstupy
PČ	Pracovní činnosti
PL	Pracovní list
PT	Průřezová témata
RUP	Rámcový učební plán
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP ZV	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
TP	Tematické plány
TV	Tělesná výchova
VÚP v Praze	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
VV	Výtvarná výchova
VVS	Výchovné a vzdělávací strategie
ZŠP	Základní škola praktická

Příloha 1

Členové realizačního týmu NP Koordinátor

Řídící výbor:

Plzeňský kraj	Holacká Lucie – hlavní manažerka
Pardubický kraj	Kudrnová Zita – manažerka
Moravskoslezský kraj	Bíliková Ivona – manažerka
Zlínský kraj	Machů Kateřina – manažerka

Regionální manažeři:

Jihočeský kraj	Kopúnová Eva Pletková Monika
Jihomoravský kraj	Krajčířovičová Taťána
Karlovarský kraj	Slevinská Monika
Královéhradecký kraj	Ulrych Václav Černá Hana
Liberecký kraj	Kubů Monika
Moravskoslezský kraj	Putniořová Kateřina Veselá Hana
Olomoucký kraj	Dostálová Jana Kameníčková Hana
Pardubický kraj	Chalupník Milan Macková Petra
Plzeňský kraj	Wollerová Eva Hudecová Dagmar
Středočeský kraj	Kašpárek Pavel Svítilová Kateřina Němeček David
Ústecký kraj	Šramčíková Kateřina Filípková Vendula
Kraj Vysočina	Dvořáková Dana
Zlínský kraj	Oroszová Lenka

Pro úplnost uvádíme seznam všech členů manažerského týmu NP Koordinátor, kteří se v období červen 2005–listopad 2007 podíleli na realizaci projektu.

Příloha 2

Členové lektorského týmu NP Koordinátor v roce 2005

- ❖ Bělecký Zdeněk
- ❖ Beran Vít
- ❖ Burdíková Lenka
- ❖ Dlabola Zdeněk
- ❖ Hausenblas Ondřej
- ❖ Hotový Filip
- ❖ Kargerová Jana
- ❖ Košťálová Hana
- ❖ Miková Šárka
- ❖ Požárová Jitka
- ❖ Rybářová Michaela
- ❖ Stang Jiřina
- ❖ Svobodová Dana
- ❖ Tomek Karel
- ❖ Tupý Jan

Příloha 3

Školitelé koordinátorů tvorby ŠVP ZV (1/3)

- ❖ Andrejsková Jana
- ❖ Balajka Vladimír
- ❖ Baumannová Andrea
- ❖ Bažant Petr
- ❖ Bažantová Hana
- ❖ Bělecký Zdeněk
- ❖ Beran Vít
- ❖ Blahová Lenka
- ❖ Brázdilová Milena
- ❖ Brdíčková Dana
- ❖ Budíková Jaroslava
- ❖ Burdíková Lenka
- ❖ Carbová Hana
- ❖ Cvach Radek
- ❖ Čáp Petr
- ❖ Čapek Robert
- ❖ Daniš Petr
- ❖ Divíšek Petr
- ❖ Doubková Anna
- ❖ Dubcová Věra
- ❖ Dudek Dalibor
- ❖ Faldýnová Lada
- ❖ Forýtková Dana
- ❖ Frühaufová-Váchová Věra
- ❖ Frýbová Ivana
- ❖ Hartmanová Jana
- ❖ Hertlová Iva
- ❖ Hlaváčková Eva
- ❖ Hotový Filip
- ❖ Hovorková Martina
- ❖ Hranošová Jana
- ❖ Hruška Jiří
- ❖ Jirásko Jaroslav

Školitelé koordinátorů tvorby ŠVP ZV (2/3)

- ❖ Jirsa Pavel
- ❖ Johnová Jana
- ❖ Jucovičová Drahomíra
- ❖ Karaffa Jan
- ❖ Kazíková Jana
- ❖ Klatovská Zuzana
- ❖ Korcová Václava
- ❖ Kordulová Marie
- ❖ Kosíková Věra
- ❖ Kostecká Gisela
- ❖ Kotal Jaroslav
- ❖ Koten Tomáš
- ❖ Koukalová Milena
- ❖ Koutná Marcela
- ❖ Kovářová Svatava
- ❖ Králová Olga
- ❖ Kratochvílová Jana
- ❖ Kristiník Petr
- ❖ Krojzlová Hana
- ❖ Kubrichtová Lenka
- ❖ Květoňová Kateřina
- ❖ Lafatová Martina
- ❖ Lauermann Marek
- ❖ Löffelmann Karel
- ❖ Ludvíček Jiří
- ❖ Lutzová Hana
- ❖ Machová Janette
- ❖ Madronová Vladimíra
- ❖ Majer Ladislav
- ❖ Martincová Helena
- ❖ Mazal Ferdinand
- ❖ Mühlhauserová Hana
- ❖ Navrátil Zdeněk
- ❖ Nedělová Šárka

Školitelé koordinátorů tvorby ŠVP ZV (3/3)

- ❖ Neužilová Vladimíra
- ❖ Novotný Miloš
- ❖ Palkovičová Jiřina
- ❖ Paukerová Barbora
- ❖ Pečenka Zdeněk
- ❖ Prchalová Anna
- ❖ Regnerová Hana
- ❖ Reitterová Jitka
- ❖ Rutová Nina
- ❖ Rybářová Michaela
- ❖ Sárközi Radek
- ❖ Skorková Jana
- ❖ Smrčková Jana
- ❖ Sotolář Zdeněk
- ❖ Strouhal Miroslav
- ❖ Surá Karla
- ❖ Svobodová Dana
- ❖ Šedivá Věra
- ❖ Šístková Jana
- ❖ Štichauerová Lenka
- ❖ Štursa Pavel
- ❖ Tesárek Leoš
- ❖ Tomášek František
- ❖ Tomášová Dagmar
- ❖ Tomek Karel
- ❖ Tupý Jan
- ❖ Věříšová Irena
- ❖ Votápková Dana
- ❖ Wolfová Markéta
- ❖ Zmrzlík Bohumil
- ❖ Zouhar Jan
- ❖ Zúberová Nicol
- ❖ Žaludová Jana

Příloha 4

Počet uskutečněných Seminářů pro koordinátory, absolventů a počet škol v jednotlivých krajích

Kraj	Počet seminářů	Počet absolventů	Počet škol v kraji
Jihočeský	11	226	234
Jihomoravský	17	344	340
Karlovarský	8	160	114
Královéhradecký	9	186	202
Liberecký	9	172	162
Moravskoslezský	20	416	398
Olomoucký	12	273	226
Pardubický	10	214	188
Plzeňský	10	185	171
Středočeský	15	337	371
Ústecký	15	310	275
Vysočina	11	229	189
Zlínský	10	216	177
Celkem	157	3 268	3 047

Příloha 5

**Zhodnocení vybraných oblastí v rámci dotazníkového
šetření k Seminářům pro koordinátory**

Počet diamantů	Počet dotázaných			
	Péče o účastníky, organizace kurzu	Obsah	Výukové materiály	Lektoři
1	11	9	2	7
2	16	23	10	15
3	22	69	49	38
4	82	194	155	67
5	185	370	304	168
6	372	587	499	389
7	2 007	1 451	1 659	2 004

Příloha 6

Doplňěk terminologického slovníku RVP ZV – pro školení koordinátorů tvorby ŠVP ZV (1/5)

Tento doplněk navazuje na oficiální terminologický slovník, který je součástí vydaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Obsahuje některé pojmy, které souvisí s procesem tvorby ŠVP ZV a jeho postupným zaváděním a nejsou v něm uvedeny.

Doplňěk je materiálem pracovním, který má pomoci snazší komunikaci koordinátorů tvorby ŠVP ZV a pedagogů škol a bude se v průběhu realizace národního projektu Koordinátor vyvíjet.

Analytické činnosti – Analytické činnosti zpravidla předcházejí vlastní tvorbě ŠVP ZV. Zkušenosti ukazují, že jsou neopominutelnou součástí tvorby vlastního ŠVP ZV. Čas a úsilí, které je nezbytné těmto pracím věnovat, jsou závislé na tom, do jaké míry jsou analytické činnosti součástí řízení kvality na škole již v současnosti. Jedná se o opakovanou činnost, která je součástí cyklů řízení kvality.

Analýza vzdělávacích potřeb (pedagogů) – Je nedílnou součástí analytických činností předcházejících vlastní tvorbě ŠVP ZV. Vychází z potřeb školy a je vztažena jednak k jednotlivým pedagogům, ale i k týmu jako celku. Z ní vychází plán personálního rozvoje.

Archivace – V průběhu tvorby je vhodné archivovat jednotlivé části ŠVP ZV a posléze i jednotlivé pracovní verze celého dokumentu. Je vhodné pro označování částí dokumentu i verzí zvolit přehledné a trvale používané kódy. Zejména důležitá je archivace schváleného ŠVP ZV a jeho úprav. Nejméně jeden výtisk musí být pořízen v papírové podobě, opatřen razítkem školy, podpisem ředitele a datem, od kterého je platný. Pro jeho archivaci platí stejné lhůty jako pro třídní výkazy (45 let).

Bloomova taxonomie – uspořádání učebních činností žáků podle úrovně myšlenkových operací.

Cíle hodnocení – zlepšovat kvalitu vzdělávání, zpětná vazba o plnění cílů vzdělávání, o funkčnosti vzdělávacího programu ŠVP ZV, zdroj pro plánování.

Cíle základního vzdělávání – Jsou závazné a jsou uvedeny v textu RVP ZV a ve školském zákonu 561/2004 Sb. Jsou i závazným kritériem pro výstupní hodnocení žáka.

Doplněk terminologického slovníku RVP ZV – pro školení koordinátorů tvorby ŠVP ZV (2/5)

Editace ŠVP ZV – Pro editaci ŠVP ZV je vhodné využít počítačovou techniku. Ukázalo se jako praktické jednotlivé části ŠVP ZV ukládat jako samostatné soubory. V tabulce je užitečné zaznamenat přehled o jednotlivých souborech – částech ŠVP ZV.

Etapy zavádění RVP ZV – Zavádění RVP ZV do praxe škol lze rozdělit do tří etap. Etapa tvorby ŠVP ZV (2005–2007), etapa zavádění ŠVP ZV do praxe škol (2007–2012), etapa evaluace (2012–2016). Teprve v roce 2016 vyjdou ze základních škol první absolventi, kteří absolvovali celé základní vzdělávání podle školních vzdělávacích programů.

Filozofie školy – Obecně vyjádřený společný postoj pedagogického týmu ke vzdělávání, vyjádření hlavních hodnot, které jsou ceněny, a přístupů, které jsou očekávány od všech členů týmu. Souvisí s charakteristikou školy a charakteristikou ŠVP ZV.

Harmonogram tvorby ŠVP ZV – Tvorba ŠVP ZV na konkrétní škole je činností týmovou. Pokud má být práce týmu efektivní, musí být jasné odpovědnosti jednotlivých členů týmu, jejich role, činnosti a úkoly, postupné termíny. Harmonogram tvorby ŠVP ZV zpracovaný společně a akceptovaný většinou pro celé období tvorby ŠVP ZV zajistí, že členové týmu budou vědět kdo, kdy a co má udělat.

Hodnocení žáka – Popsáno v zák. č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhlášce o základním vzdělávání a dále jako závazná součást školního řádu i ŠVP ZV.

Charakteristika školy – Povinná součást ŠVP ZV, její náležitosti jsou popsány v RVP ZV a dále rozvedeny v Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV.

Charakteristika vyučovacího předmětu – Povinná součást učebních osnov vyučovacího předmětu v ŠVP ZV. Její náležitosti jsou popsány v RVP ZV a dále rozvedeny v Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV.

Informační systém školy – (vnitřní) Soubor pravidel zveřejňování a archivování dokumentů, plánů a záznamů porad, pravidla komunikace mezi týmy a mezi pedagogy navzájem i ve vztahu k vedení školy. Je vytvářen společně, za jeho vytvoření však odpovídá (jako za všechno na škole) ředitel školy.

Integrace obsahu vzdělávacích oborů – Integrace obsahu vzdělávacích oborů může být realizována v integrovaných vyučovacích předmětech. Důležité je přesné vymezení obsahu, který je integrován a stanovení přiměřeného času pro integrovaný předmět. Podrobnosti jsou uvedeny v Manuálu.

Doplňěk terminologického slovníku RVP ZV – pro školení koordinátorů tvorby ŠVP ZV (3/5)

Komunikační nástroje – Komunikačními nástroji v průběhu tvorby a zavádění ŠVP ZV mohou být pracovní porady dílčích týmů, společné porady celého sboru, elektronická komunikace, využívání nástěnek a určených ploch, výměna psaných dokumentů.

Komunikační strategie školy – (vnitřní) Stanovení hlavních způsobů a prostředků zajištění komunikace mezi jednotlivými členy pedagogického sboru školy. (vnější) Stanovení hlavních způsobů, kterými škola komunikuje se sociálními partnery. Stanovení dílčích odpovědností za jednotlivé komunikační nástroje. (www. stránky, školní časopis, vedení schůzí, informování tisku a dalších médií atd.)

Koordinátor ŠVP ZV – osoba pověřená ředitelem školy koordinací prací na jednotlivých etapách zavádění RVP ZV.

Koordinátor ŠVP ZV je odpovědný za tvorbu a následnou koordinaci ŠVP ZV a získává kvalifikační předpoklady studiím k výkonu specializovaných činností v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin.

Studium se ukončuje obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

Kritéria hodnocení – Jsou měřítko pro porovnání jevu (např. výkonu žáka) se vztažnou soustavou (očekávané výstupy, předchozí výkon žáka aj.). Jsou nezbytnou součástí procesu hodnocení. Jejich stanovení je podmínkou objektivního hodnocení.

Mezipředmětové vztahy – Jejich popis je součástí osnov vyučovacího předmětu. Jednou z možností, jak je efektivně a přehledně popsat, je využít tabulace při stanovení obsahu vyučovacího předmětu.

Nástroje hodnocení – Například: testy, dotazníky, hospitace, pozorování...

Oblasti autoevaluace školy – Například: výsledky, klima, podmínky, průběh vzdělávání, řízení školy.

Plán personálního rozvoje – Povinná součást dokumentace školy. Popisuje priority školy v oblasti DVPP a stanovuje obsah vzdělávacích akcí, případně i konkrétní plán těchto akcí u jednotlivých pedagogů. Měl by vycházet z potřeb učitelů zjištěných autoevaluací.

Doplněk terminologického slovníku RVP ZV – pro školení koordinátorů tvorby ŠVP ZV (4/5)

Portfolio žáka – Jeden z nástrojů sebehodnocení (autoevaluace žáka). Obsahuje doklady o výsledcích žákovy činnosti. Podstatné je, že si jej vytváří žák sám (i když s pomocí učitele). Doklady by měly prokazovat žákův pokrok.

Priority školy – Vychází z analýzy školy a jsou východiskem pro stanovení charakteristiky školy a ŠVP ZV. Jedná se obvykle o upřednostňované cíle a principy.

Profilace školy – Na rozdíl od zaměření školy, které je spíše směřováním školy a její vizí, je profilace reálným organizačním uspořádáním školy s dopadem do učebního plánu i učebních osnov.

Profil absolventa – Profil absolventa je obecným popisem očekávaných výstupů konkrétního školního vzdělávacího programu. Je to výpověď o tom, jaké by mělo, mohlo být výstupní hodnocení žáka konkrétní školy v ideálním případě. Může být součástí ŠVP ZV nebo informačních materiálů školy. Má velkou informační a propagační hodnotu zejména pro rodiče při volbě školy. Rodiče jsou přirozeně orientováni na výsledek. Jaký/jaká bude, až ukončí docházku na vaši školu? To je korektní otázka, na kterou by škola měla umět odpovědět.

Relevance – Důležitost hodnotícího nástroje.

Reliabilita – Spolehlivost hodnotícího nástroje.

ŠVP ZV pro nižší stupeň šestiletého a osmiletého gymnázia – ŠVP ZV pro tento stupeň se vytváří podle RVP ZV vydaného opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 31504/2004-22 ze dne 13. prosince 2004. Toto opatření nabývá účinnosti dnem 1. srpna 2005.

Validita – Platnost, přesnost hodnotícího nástroje.

Výstupní hodnocení – Hodnocení, které vydává základní škola žákovi v posledním roce plnění povinné školní docházky. Vyjadřuje, jak dosáhl cílů základního vzdělávání. To se týká i žáků v pátém a sedmém ročníku, kteří se přihlásí k přijetí na střední školu. Cíle základního vzdělávání jsou shodné pro obě úrovně kurikulárních dokumentů, tj. jak pro RVP ZV, tak pro ŠVP ZV.

V přijímacím řízení na střední školu ředitel hodnotí uchazeče kromě jiného i podle výstupního hodnocení ze základního vzdělávání. Forma tohoto hodnocení není stanovena.

Doplněk terminologického slovníku RVP ZV – pro školení koordinátorů tvorby ŠVP ZV (5/5)

Zveřejnění RVP ZV – MŠMT vydalo RVP ZV Opatřením ministryně školství mládeže a tělovýchovy č.j. 31504/2004-22 s účinností ode dne 1. února 2005. Opatření bylo zveřejněno ve Věstníku MŠMT sešit č. 1 z ledna 2005 a dále způsobem umožňujícím dálkový přístup na internetových stránkách VÚP v Praze a MŠMT. To se týká i jeho případných změn.

Zveřejnění ŠVP ZV – ŠVP ZV vydává ředitel školy, který jej zveřejní na přístupném místě ve škole. Do ŠVP ZV může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy nebo za cenu v místě obvyklou obdržet jeho kopii. Škola nemá povinnost jej zveřejnit způsobem umožňujícím dálkový přístup. Škola může dle potřeby svůj ŠVP ZV aktualizovat. Důležité je jasně odlišit a archivovat jednotlivé verze ŠVP ZV.

Zpracoval: Karel Tomek ve spolupráci s Janem Tupým a Zdeňkem Běleckým, 2005

Příloha 7

Proměny doby a jejich vliv na cíle a obsah vzdělávání (možné doplnění) (1/2)

Proměny doby:	Zaměření cílů a obsahu vzdělávání:
1. Změny ve světě: – prolínání kultur a hodnot (multi-kulturní Evropa) – změny mravů – změny život. pravidel a hranic – změny sociál. statusu – globální ekologické a civilizační problémy	– poznání cizích kultur a hodnot – porozumění, tolerance – demokracie – lidská práva – postoje k civilizačním problémům jako jsou mír, ekologie, všelidské morální hodnoty aj. – připravenost na řešení problémů – myšlení v komplexních souvislostech
2. Sociálněekonomický vývoj: – velká rychlost a četnost změn v průběhu generace – změny bydliště – změny v pracovní činnosti a odbornosti	– přizpůsobivý člověk, odolný zátěži – význam kvality trávení volného času – širší příprava, větší specializovanost – dovednost pracovat s informacemi, dovednost učit se, ovládat cizí jazyky, kriticky myslet, pracovat s počítačem atp. – připravenost na celoživotní vzdělávání

Proměny doby a jejich vliv na cíle a obsah vzdělávání (možné doplnění) (2/2)

Proměny doby:	Zaměření cílů a obsahu vzdělávání:
3. Změny charakteru práce – věda: – uvolnění organizace pracovní doby (autonomní skupiny, práce doma, klouzavá pracovní doba,...) – využití informační technologie – výrobní vztahy překonávají hranice – věda: nárůst informací, složitost a finanční náročnost	– samostatnost, odpovědnost, schopnost spolupráce, samostatného řešení problémů, organizační schopnosti – práce s informacemi – znalost cizích jazyků, komunikace – práce s informacemi, myšlení v komplexních souvislostech, řešení problémů, otázka hodnot – manažerské schopnosti – environmentální hlediska
4. Mění se situace dětí a mládeže (sociologické sociálně- psychologická dimenze): – klesá počet narozených dětí – nová generace se vyznačuje jinou životní zkušeností než předchozí – mění se struktura rodin – výskyt náročných situací a rozporů v rodině i ve společnosti – zdravotní a sociální ohrožení – očekávání mladých naráží na meze širších společenských podmínek (nezaměstnanost, nepřijetí na VŠ,...) – vzrůstá význam vzdělání	– pomáhat nalézt k problémům vlastní stanovisko z pozic demokracie a humanismu (Skalková, 1999) – odpovědné chování a morální rozhodování v náročných a rozporných situacích – připravenost informativní a postojová na zdravotní a sociální ohrožení – kritické myšlení – kladný vztah ke vzdělávání

Zdroj: Doležalová, J.: Vzdělávání – výuka – cíle – obsah výuky, Gaudeamus, Hradec Králové 2004.

Příloha 8

Diagnostika týmu (1/4)

K diagnóze stavu svého týmu či třídy pravidelně využívejte následujícího kontrolního přehledu:

Charakteristika efektivních a neefektivních týmů	
Efektivní týmy	Neefektivní týmy
Atmosféra směřuje k neformálnosti a uvolněnosti. Lidé rozvíjejí účast a zájem.	Atmosféra odráží buď lhostejnost , nebo nudu (šíří se „šeptanda“ apod.)
V týmu probíhají četné diskuse a všichni se jich zúčastňují. Nikdo neodbíhá od jejich tématu.	Hovoří jen několik lidí . Jen malé úsilí je věnováno tomu, aby se řečníci drželi tématu.
Každý rozumí úkolu , který má plnit.	Je obtížné pochopit , jaký je vlastně úkol skupiny.
Členové skupiny si vzájemně naslouchají . Každé myšlenky je dořáno sluchu.	Členové skupiny vlastně neposlouchají jeden druhého. Některé myšlenky nejsou skupině předkládány.
V případě neshody se skupina staví k věci klidně a členové skupiny spolupracují na odstranění problému . Nikdo není s přijatými řešeními nespokojen.	Neshody nejsou projednávány efektivně. Jsou předkládány k rozhodnutí, aniž by byly projednány. Některí lidé nejsou s rozhodnutím spokojeni.
Lidé se nebojí vystupovat kriticky a otevřeně říkají, co si myslí.	Lidé nehovoří o tom, co si myslí. Později nad rozhodnutím reptají .
Každý ví , co si o projednávané záležitosti myslí všichni ostatní.	Jeden nebo dva lidé mají dominantní postavení . Platí to, co řeknou oni.

Diagnostika týmů (2/4)

Charakteristika efektivních a neefektivních týmů	
Efektivní týmy	Neefektivní týmy
Když je třeba provést určitou akci, všem je jasné, co mají dělat. Vzájemně si pomáhají!	Nikdo se nezajímá o to, co je třeba dělat – nenabízí pomoc druhým!
Čas od času funkci vedoucího přebírají různí lidé.	Pouze jeden nebo dva lidé rozhodují a jednají jako vedoucí skupiny .
Skupina si je dobře vědoma toho, jak pracuje a co je překážkou jejího dalšího postupu. Dokáže se postarat o sebe sama.	Skupina nemluví o tom, jak se jí vede, ani o problémech, které před ní stojí. Potřebuje někoho, kdo by se o ni staral.

Úspěšná kooperace

Kooperací se rozumí schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelně se k němu přibližovat. Při naplňování cíle by měli být všichni připraveni uplatnit své individuální schopnosti a dovednosti.

Faktory usnadňující kooperaci:

- ❖ přiměřená velikost skupiny
- ❖ zevrubná definice problému
- ❖ přesná definice cíle
- ❖ tvořivé metody hledání nápadů
- ❖ rozhodování, do nichž se pokud možno zapojí všichni účastníci
- ❖ jasné určení odpovědnosti každého jedince
- ❖ pozitivní vzájemná závislost
- ❖ demokratický styl řízení vedoucího

Diagnostika týmů (3/4)

Pravidla úspěšné kooperace:

- ❖ každý má určité představy, které musí umět nabídnout, protože jsou důležité
- ❖ každý má zcela speciální schopnosti, které jsou pro tým užitečné
- ❖ každý je zodpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá
- ❖ respektuji mínění druhých
- ❖ nikdy nespouštím ze zřetele cíl
- ❖ čím více souhlasím s prací ostatních, tím lepší bude výkon skupiny
- ❖ tvořivost je lepší než jednokolejnost
- ❖ konflikty, jsou-li produktivně urovnány, podporují výsledky skupiny

Charakteristické znaky účinné skupinové práce:

- ❖ **Přesná definice výchozí situace**
 - Kdo jsme?
 - Jak na tom jsme?
 - Co chceme?
- ❖ **Společný popis cíle**
 - Cíle musí být realistické, dosažitelné, jasné a čas. přehledné
 - Individuální a kolekt. cíle musí být ve vzájemném souladu
 - Mělo by se dosáhnout konkrétních výsledků
- ❖ **Sjednocení na kritériích úspěšnosti**
 - Jaká měřítko hodnot platí?
 - Jakých dostupných cílů se má dosáhnout?
 - Kdo hodnotí?
- ❖ **Sjednocení na společném způsobu řešení**
 - Kdo co může dělat?
 - Jaké způsoby existují?
 - Jak se bude rozhodovat?
- ❖ **Identifikace s rozhodnutími**
 - Může se v rozhodnutí každý opět „najít“?
 - Byly vzaty v úvahu jednotlivé zájmy?
 - Může každý dodržet ujednání?
- ❖ **Posuzování výsledků**
 - Čeho jsme dosáhli?
 - Jsme spokojeni?
 - Čeho ještě chceme dosáhnout?

Diagnostika týmů (4/4)

Týmové projevy skupiny:

- ❖ jednotliví účastníci se cítí ve skupině jako doma
- ❖ všichni se cítí jako příslušníci skupiny, mohou se sami rozvíjet, rozhodují se sami, a tým jsou relativně nezávislí
- ❖ v pracovní skupině existuje věcná odborná spolupráce v uvolněném a radostném skupinovém klimatu plném humoru
- ❖ výkonnost jednotlivých účastníků je snahou všech
- ❖ každý se může uplatnit tak, jak umí, a ostatní mu poskytnou zpětnou vazbu

Podle: Belze a Siegrista

Zpracoval: Zdeněk Dlabola, 2005

Nauč se z teorie všechno, co můžeš,
ale tváří v tvář druhému člověku na učebnici zapomeň! (C. G. Jung)

Příloha 9**Jak si pamatujeme? (1/2)**

Vzdělání je to, co v hlavě zůstane, když zapomeneme všechno, čemu jsme se ve škole naučili?! Je dobré nezapomínat, jak mozek doopravdy funguje – tyto informace je užitečné zohlednit při tvorbě ŠVP ZV!

Krátkodobá paměť:

- ❖ naprostou většinu informací okamžitě zapomínáme;
- ❖ obsah krátkodobé paměti má krátký život a je snadno nahraditelný novými informacemi;
- ❖ má-li být informace předána dlouhodobé paměti, musí být napřed zpracována a strukturována (utřídění a přehodnocení) v krátkodobé paměti, aby žákovi dávala smysl;
- ❖ je téměř nemožné si zapamatovat něco, čemu nerozumíme;
- ❖ experiment z roku 1974 prokázal, že studijní výsledky dětí se dvojnásobně zlepšily, když se o polovinu zpomalilo tempo řeči učitele!

Dlouhodobá paměť:

- ❖ mozek si klade za cíl, abychom si pamatovali pouze užitečná fakta a myšlenky;
- ❖ mozek pokládá informaci za dlouhodobě užitečnou jen tehdy, je-li pravidelně uplatňována;
- ❖ je třeba, aby byly žákům znalosti často připomínány a aby žáci znalosti užívali;
- ❖ zapomínání a pamatování nepodléhá přímé vědomé kontrole;
- ❖ výjimkou mohou být události, jež pro nás mají velký citový význam;
- ❖ nepamatujeme si slova, pamatujeme si významy, a tyto významy si musíme vytvořit sami.

Jak si pamatujeme? (2/2)

Člověk si v průměru zapamatuje:

- 10 % – toho, co slyší
- 15 % – toho, co vidí
- 20 % – toho, co vidí a slyší zároveň
- 40 % – toho, o čem diskutuje s ostatními
- 80 % – toho, co přímo zažije nebo dělá
- 90 % – toho, co se pokouší naučit druhé

Shrnutí:

- ❖ neprobírejte novou látku příliš rychle (po důležitých větech dělejte pauzy!);
- ❖ žáci potřebují činnosti, které je povedou k tomu, aby novou látku zpracovali;
- ❖ informace se ukládá do dlouhodobé paměti jen tehdy, je-li často používána a připomínána.

Zdroj: Kovalíková, S.: Integrovaná tematická výuka, Kroměříž.

Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál.

Zpracoval: Zdeněk Dlabola, 2005

Moze se neustále snaží hledat smysl ve všem, co nás obklopuje,
neustále hledá vzorová schémata, která by dala význam přijaté informaci.

Příloha 10

Burza činností – metod – forem práce (s jejichž pomocí rozvíjíme u žáků dovednosti/kompetence) (1/4)

Cíle:

- ❖ uvědomit si, že mnozí z nás (učitelé z našeho sboru) již dovednosti/kompetence u žáků rozvíjejí tím, že užívají rozmanité činnosti, metody a formy práce;
- ❖ uvědomit si, jaké konkrétní dovednosti/kompetence se dají rozvíjet tou kterou metodou, činností – učit se je v nich vidět a popisovat je;
- ❖ vzájemně se obohatit sdílením zkušeností s danými metodami a činnostmi;
- ❖ získat materiál pro další práci – rozbor klíčových kompetencí na dílčí dovednosti.

Poznámka: Předpokladem této aktivity je to, že účastníci mají vyjasněné pojmy znalosti – dovednosti – postoje – kompetence a vědí, které klíčové kompetence jsou obsaženy v RVP ZV.

Postup:

- 1. krok: Popis metody, činnosti (individuálně)** – každý účastník si připraví popis metody, která nějak rozvíjí dovednosti (myslí se ty, které spadají pod klíčové kompetence).
- 2. krok: Třífázový rozhovor** (viz str. 4 této přílohy) – skupinu tvoří trojice, nejlépe lidé různých oborů a aprobací. Nejprve si členové skupiny rozdělí role A – B – C. Poté jednotliví členové skupiny postupně prezentují své metody v tomto pořadí:
 - I. A – prezentuje, B – poslouchá a doptává se, C – poslouchá, v průběhu si zapisuje, pak celé stručně shrne,
 - II. B – prezentuje, C – poslouchá a doptává se, A – poslouchá... shrne...
 - III. C – A – B.

Poznámka: Lektor by měl hlídat čas – stanovit pět minut na jednu prezentaci a dvě minuty na shrnutí, tohle celé skupině vždy odzvonit, aby nedocházelo ke zdržením. Není dobré chtít, aby si účastníci hlídali časy sami, aby se mohli plně věnovat ostatním činnostem.

Burza činností – metod – forem práce (s jejichž pomocí rozvíjíme u žáků dovednosti/kompetence) (2/4)

3. krok: Příprava na prezentace – v tříčlenné skupině se účastníci dohodnou, která metoda, činnost nejvíce rozvíjí dovednosti/kompetence a byla by zajímavá pro ostatní. Poté připraví „reklamní leták, poutač“ (aby jeho prostřednictvím mohli ostatní na svou prezentaci nalákat).

Poznámka: Současně probíhající prezentace jsou výhodné z hlediska časové náročnosti, mohou probíhat současně i 3, záleží na velikosti skupiny (sboru), ale také mohou proběhnout všechny prezentace, pokud je sbor malý, je dost času a účastníci se na tom shodnou.

4. krok: Veřejné prezentace - vždy 2 prezentace probíhají současně, účastníci se musí rozhodnout, které prezentace se zúčastní.

5. krok: Rozvíjené dovednosti (v původních tříčlenných skupinách): K metodě, kterou skupina prezentovala, si společně zapíší všechny dovednosti, které se jejím prostřednictvím rozvíjejí. Zapisují je na jednotlivé lístky.

Poznámka: Je výhodné udělat v celé skupině modelový příklad – využít metody třífázového rozhovoru. Nejprve si v malých skupinkách účastníci společně sepíší, jaké dovednosti při metodě museli použít, poté je sepisuje lektor na flip společně s celou skupinou.

6. krok: Sběr – všechny lístečky se shromáždí do jedné krabice, zamíchají, přerozdělí do skupin (ty mohou např. vzniknout spojením původních trojic) – účastníci je nyní třídí podle toho, ke které klíčové kompetenci podle nich patří (vyřazují ty, které se klíčových kompetencí netýkají, jsou např. specificky oborové, nebo ty, se kterými si nevědí rady). Pokud zjistí, že se některá dovednost hodí do více kompetencí, udělají kopii (nový lístek).

7. krok: 6 kompetencí (6 skupin) – lístky se nyní přerozdělí tak, aby každá skupina dostala lístky k jedné kompetenci. Utrídí je a nalepí na flipový papír + připsí další důležité dovednosti, které k dané kompetenci patří. Je dobré, aby si účastníci položili pomocnou otázku „Co dělá žák, který komunikuje?“ apod.

Burza činností – metod – forem práce (s jejichž pomocí rozvíjíme u žáků dovednosti/kompetence) (3/4)

8. krok: Galerie

Poznámka: Při práci nad kompetencemi je možno dále pokračovat např. tak, že se výstupy na flipech (popř. přepsané) konfrontují s popisem kompetencí v RVP, doplňují, ale hlavně konkretizují do dílčích dovedností tak, aby bylo možné si představit, jak je budeme rozvíjet ve výuce.

Pomůcky:

- ❖ papíry A4 + fixy, pastelky (k dispozici účastníkům) pro přípravu prezentací;
- ❖ dostatečné množství lístků, na něž se budou zapisovat dílčí dovednosti (takové velikosti, aby při jejich nalepení na flipový papír bylo vše dobře viditelné);
- ❖ velké papíry (např. balicí či flipové + tlusté fixy);
- ❖ lepidla;
- ❖ krepová páska na zed' či lepicí guma.

Třířázový rozhovor

Cíl: Kooperativní metoda, při které partneři zjišťují jeden od druhého, co si myslí o daném tématu.

Průběh:

V tříčlenném týmu:

Partner A se ptá partnera B, zatímco partner C zapisuje klíčové myšlenky z odpovědi B.

Role se mění po každém zodpovězení otázky tak, aby všichni členové týmu měli příležitost na otázku odpovědět.

Ve čtyřčlenné skupině:

A se ptá B, zatímco C současně zpovídá D.

Role se vymění, takže B se nyní ptá A a D se ptá C. Skupina se znovu sejde celá a členové se podělí s ostatními o odpovědi svého partnera.

Burza činností – metod – forem práce (s jejichž pomocí rozvíjíme u žáků dovednosti/kompetence) (4/4)

Třífázový rozhovor lze začlenit do jakéhokoli typu hodiny, obsahem rozhovoru může být prakticky cokoliv. Příklady použití této metody:

- ❖ Jako úvod k nějakému tématu: Nač byste se chtěli v souvislosti s tímto tématem zeptat, jaké otázky vás napadají? Nebo: Co už o tomto tématu víte?
- ❖ Když se účastníci mají podělit o osobní zkušenost nebo si sdělit navzájem své názory: Kterých tří hodnot v přátelském vztahu si nejvíce ceníte? Kdybyste se chtěl podívat do budoucnosti, kam byste se vypravili?
- ❖ Pro shrnutí toho, čím se studenti zabývali v hodině: O čem byste se bývali chtěli v této hodině dozvědět víc? Co pro vás v této hodině bylo nejdůležitější, která myšlenka nebo informace, a proč? Jakým způsobem použijete to, co jste se dnes naučili?
- ❖ Ke zjištění přístupů v různých oblastech: Jak se vaše rodina staví k otázkám životního prostředí?

Kagan, 1990 – in Meredith, K., Steele, J. L., Temple, K.: Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Pracovní materiály vydávané pro kurzy RWCT, Praha 1997.

Zpracovala: Šárka Miková a Jiřina Stang, 2005

Příloha 11

SWOT analýza (1/10)

Analysis of the **S**trengths and **W**eaknesses of an organization and the **O**pportunities and **T**hreats facing – Analýza silných a slabých stránek organizace a příležitostí a hrozeb, kterým je vystavena.

Silné stránky – čeho si na své škole vážíte – na čem můžete dále stavět – co se vám daří (zpravidla se týkají vnitřního prostředí a klimatu školy)	Slabé stránky – co se vám nedaří – co by bylo třeba změnit či posílit – čemu je třeba věnovat zvýšenou pozornost (zpravidla se týkají vnitřního prostředí a klimatu školy)
Příležitosti – co máme k dispozici a nevyužíváme toho – které faktory jsou žádoucí a dávají vám příležitost k rozvoji – co by vás mohlo posílit (zpravidla vypovídají o vnějších vlivech)	Ohrožení – jaká rizika vaši školu ohrožují – jaké faktory vás vedou ke stagnaci – co vás zásadně demotivuje či zraňuje (zpravidla vypovídají o vnějších vlivech)

Cíl: Analýza SWOT je praktická metoda, která vám pomůže zmapovat východiska pro tvorbu ŠVP ZV ve vaší škole. Aby ovšem byla efektivní a zachycovala situaci co možná nejobektivněji, je důležité, aby se na její realizaci podíleli všichni členové pedagogického sboru.

Průběh:

- 1. krok** – Domluve se na pravidlech a cílech této aktivity – společně je naformulujte a sepište. (Např.: nebudeme si nic nalhávat, budeme k sobě otevření, bude to příležitost se lépe poznat a komunikovat o důležitých věcech,...).
- V úvodní fázi využívejte pravidel brainstormingu (žádné hodnocení, každý nápad je přijatelný, čím více nápadů, tím lépe, je dobré rozvíjet myšlenky jiných účastníků).

SWOT analýza (2/10)

- 2. krok** – Rozdělte se na menší skupinky po 4–6 členech (skupiny by měly být heterogenní a pokud možno vyrovnané – měli by se v nich sejít učitelé, kteří nemají často příležitost spolupracovat, měli by zde být učitelé 1. i 2. stupně, různých (nepříbuzných) předmětů apod.
- Postupně se zamyslete nad jednotlivými stránkami vaší základní školy – říkejte a zapisujte, co vás k jednotlivým stránkám napadá. (Bývá užitečné zapisovat nápady na velký formát papíru – rozložení viz úvodní tabulka, příklady SWOT analýzy naleznete v Manuálu ZV, ale je lépe zvažovat celou situaci osobitě, stanovte si předem čas, který tomuto kroku budete věnovat).
- 3. krok** – Skupiny z 2. kroku se rozdělí na 4 odborné sekce, z nichž každá se bude nadále specializovat jen na jednu ze čtyř stránek SWOT analýzy, je důležité, aby v každé sekci byl alespoň jeden zástupce z původních skupin – jeho úkolem bude vysvětlit případné nejasnosti, upřesnit formulace – „jak jsme to mysleli“.
- Původní velké papíry rozčtvrtíte a v jedné skupině porovnávejte, konfrontujte, doplňujte a obhajujte výstupy předchozích skupin ke zkoumané stránce školy.
 - Výstupy by měla odsouhlasit naprostá většina členů skupiny, v případě, že se nejste schopni v některých bodech shodnout, nesnažte se dojít rychle k formálnímu řešení, můžete projednávání daného bodu odložit, doporučujeme tento bod prozatím zařadit do ohrožení školy.
 - Výsledky SWOT analýzy jsou obvykle časem revidovány, je běžné, že se této metody používá průběžně k mapování pokroků školy, k vyhodnocování před důležitými rozhodnutími – tedy i před započatím tvorby ŠVP ZV.
- 4. krok** – V případě, že nemáte pocit úplnosti výstupů, doporučujeme nahlédnout do kapitoly RVP ZV nazvané „Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV“.
- Jednotlivé body revidujte a připisujte v případě, že vám připadají podstatné a přinášejí nový pohled a nápady k dané problematice.
- 5. krok** – Všechny čtyři skupiny si připraví prezentaci svých výstupů, doporučujeme, aby výstupy jedné skupiny prezentovalo více členů skupiny (aby si každý člen skupiny vybral některý z bodů, který bude prezentovat).

SWOT analýza (3/10)

- Stanovte si maximální čas prezentace (např. 7 minut), v této části by mělo jít o představení toho nejpodstatnějšího.
- Po každé prezentaci (např. silných stránek školy) by měla následovat diskuse, je vhodné, aby jeden z členů prezentující skupiny diskusi řídil (tzn. že se diskuse neúčastní, „JEN“ ji řídí).
- Určete si čas pro diskusi (např. 15 minut) a někoho, kdo upozorní na posledních 5 minut diskuse a na její závěr.
- Velmi důležité je určit i zapisovatele, který pořizuje písemný zápis, aby se daly výstupy diskuse následně zpracovat do SWOT analýzy.
- S výstupy by měla opět souhlasit naprostá většina členů skupiny, v případě, že se nejste schopni v některých bodech shodnout, ne snažte se dojít rychle k formálnímu řešení, můžete projednávání daného bodu odložit, doporučujeme tento bod prozatím zařadit do ohrožení školy.

6. krok – Dále je dobré výsledky strukturovat a seřadit body jednotlivých oblastí od nejpodstatnějších k méně významným (to je možné provést diskusí v menších týmech).

- Alternativou k diskusi (nebo jejím předstupněm) může být určování priorit v jednotlivých kvadrantech SWOT analýzy – každý dostane určitý počet hlasů (pro jeden kvadrant obvykle 3–5) a ty přidělí bodům, které sám za sebe upřednostňuje.
- Takto získané výstupy mohou sloužit vedení školy (koordinátorům tvorby ŠVP ZV) mj. k identifikaci postupu a kroků nezbytných k nápravě, vylepšení stávajícího stavu apod., ale je to i prostředek ujištění, že výchozí stav vnímáte stejně nebo podobně, co je ještě třeba vyjasňovat, že plánované kroky budou transparentní a přijatelné apod.
- Není dobré snažit se vyřešit vše naráz, postupujte uvážlivě.

7. krok – SWOT analýza je „jen“ jedním z ukazatelů, který je dobré použít k pojmenování výchozí situace školy, následovat mohou další „mapovací“ kroky.

- Doporučuje se mj. zmapovat klima a prostředí školy očima „klientů“, k tomu slouží nejrůznější dotazníky pro rodiče i žáky (viz SWOT analýza – přílohy).

SWOT analýza (4/10)

- S výsledky takto provedené analýzy je třeba transparentně, plánovaně a neformálně nakládat – její provedení bez patřičných následných kroků bude mít za následek demotivaci účastníků v dalších společných krocích tvorby ŠVP ZV!

Pomůcky: velké papíry (např. balicí, flipchartové), kancelářský papír, tlusté barevné fixy, dostatek prostoru na práci ve skupinách a jasně vymezený čas, dobrou náladu a odvalu

Dotazník školní atmosféry pro rodiče

Cílem tohoto dotazníku je získat přehled o názorech rodičů na klima školy. Všechny informace získané z tohoto dotazníku mají anonymní charakter. Děkuje Vám za Vaše laskavé pochopení a spolupráci.

Vaše dítě je	žák	žákyně
--------------	-----	--------

Jakou třídu navštěvuje vaše dítě? (odpovídající třídu zakroužkujte)				
1.	2.	3.	4.	5.

- A) Rádi bychom získali informace, jaký dojem máte ze školy, kterou navštěvuje vaše dítě.

(Odpověď vyznačte křížkem do příslušného sloupce)	rozhodně ano	ano	nevím	ne	rozhodně ne
1. Naše názory na vyučování se plně shodují s názory většiny učitelů.					
2. Máme jasnou představu, jak zlepšit výuku ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě.					

SWOT analýza (5/10)

**(Odpověď vyznačte křížkem
do příslušného sloupce)**

	rozhodně ano	ano	nevím	ne	rozhodně ne
3. Očekáváme, že tato škola dobře připraví naše dítě na další vzdělávání.					
4. Všem žákům je ve škole poskytována stejně kvalitní péče bez ohledu na to, zda jsou žáci nadaní nebo mají problémy.					
5. Naše dítě je ve škole občas kázeňsky potrestáno za něco, čeho se ovšem nedopustilo.					
6. Jestliže se s vyučujícími dohodneme na nějakém postupu, oni tuto dohodu respektují.					
7. Učitelé, kteří učí naše dítě, na něm vidí spíše přednosti než nedostatky.					
8. Někteří žáci mají ve škole často problémy, protože jejich rodiče nepřikládají jejich vzdělání příliš velký význam.					
9. Vzdělávací péče o žáky je v dané škole stejně kvalitní, ať se jedná o žáky z bohatých či chudých rodin.					
10. Většina učitelů velmi často poukazuje na neukáznenost žáků, aniž by měli snahu tento stav systematicky řešit.					
11. Když se žák dostane ve škole do skutečně vážných problémů, je nezbytně nutná aktivní pomoc jeho rodičů.					

SWOT analýza (6/10)

(Odpověď vyznačte křížkem do příslušného sloupce)		rozhodně ano	ano	nevím	ne	rozhodně ne
12. Učitelé, kteří učí naše dítě, většinou respektují naše názory na způsob jeho vzdělávání a výchovy.						
13. Když se žák dostane ve škole do nějakých problémů, má v každém případě možnost nejprve vysvětlit, jak se to stalo.						
14. Domníváme se, že ve škole je uplatňováno více motivujícího vedení žáků než zákazů a příkazů.						
15. Myslíme si, že naše dítě by ve škole dosahovalo lepších výsledků, kdyby se jeho spolužáci lépe chovali.						
16. Hodnocení našeho dítě ve škole považujeme většinou za spravedlivé a objektivní.						
17. Učitelé naší školy zpravidla respektují způsob a styl učení jednotlivých žáků a berou na ně při hodnocení ohled.						
18. Domníváme se, že našemu dítěti je ve škole zaručena naprostá bezpečnost.						
19. Jsme spokojeni se školními výsledky, kterých naše dítě ve škole dosahuje.						
20. Učitelé našeho dítěte se nám jeví jako málo tolerantní a příliš přísní.						

SWOT analýza (7/10)

**(Odpověď vyznačte křížkem
do příslušného sloupce)**

	rozhodně ano	ano	nevím	ne	rozhodně ne
21. Činnost Rady školy při zlepšování kvality vyučování v naší škole se nám jeví jako velmi důležitá.					
22. Žákům ostatních národností a národnostních menšin je v naší škole věnována stejná pozornost jako ostatním dětem.					
23. Jestliže se naše dítě dopustí ve škole nějakého závažného přestupku, jsme o tom okamžitě informováni učiteli.					
24. Učitelé mají přehled, v jakých rodinných či sociálních podmínkách žijí někteří jejich žáci.					
25. Je-li to nutné v zájmu dítěte, lze konzultovat některé otázky s učitelem a zavolat mu do školy či domů.					
26. Abychom byli některými učiteli bráni vážně, jsme nuceni v některých případech postupovat razantně.					
27. Jako rodiče jsme často bezradní, jestliže chceme pomoci našemu dítěti s některými domácími úkoly.					
28. Naše dítě má často strach či obavy z chování některých spolužáků.					

SWOT analýza (8/10)

(Odpověď vyznačte křížkem do příslušného sloupce)	rozhodně ano	ano	nevím	ne	rozhodně ne
29. Naše dítě má často strach či obavy z některých předmětů.					
30. Spolupráce s učiteli našeho dítěte je na velmi dobré úrovni, neboť je založena na vzájemném respektu.					

B) V další části tohoto dotazníku je uvedena řada nejrůznějších aktivit, kterým rodiče velmi často přikládají různou důležitost. Do jaké míry jsou tyto aktivity důležité pro výchovu a vzdělávání vašeho dítěte, a jak často se jim věnujete? Následující čísla vždy reprezentují jednu z možných odpovědí.

V každém řádku zvolte laskavě **vždy dvě** možné odpovědi výběrem čísel 1–4 a 5–9:

1. velmi důležité	5. nikdy
2. občas důležité	6. několikrát do roka
3. není to důležité	7. měsíčně
4. důležité	8. každý týden
	9. každodenně

SWOT analýza (9/10)

(Odpovědi vyznačte dvěma křížky do příslušného sloupce)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Kontrola domácích úkolů vašeho dítěte.									
32. Společné čtení s vaším dítětem či večery nad knihou.									
33. Diskuse s dítětem o významu vzdělání pro jeho život.									
34. Vlastivědné výlety, návštěvy muzeí, výstav, knihoven.									
35. Dobrovolná činnost v zájmu školy (vedení kroužků aj.).									
36. Návštěva pravidelných rodičovských schůzek.									
37. Účast na školních akcích (besídkách, koncertech, výletech).									
38. Jednání s učiteli o školním prospěchu a chování dítěte.									
39. Návštěva třídy v době vyučování a sledování průběhu výuky.									
40. Besedy se žáky o vašich životních zkušenostech či povolání.									
41. Pravidelná činnost v radě školy při přípravě školního roku.									
42. Spolupráce při tvorbě školního řádu a jiných dokumentů.									

SWOT analýza (10/10)

- C) Při své snaze o účinnou spolupráci se školou se mnozí rodiče setkávají s řadou nejrůznějších překážek, které jim brání zapojit se do vzdělávání jejich dětí. **Jak často se vy osobně setkáváte s následujícími překážkami?**

(Odpověď vyznačte křížkem do příslušného sloupce)	velmi často	občas	zřídka	nikdy
43. Metody výuky některých školních předmětů vyvolávají u žáků spíše odpor k učení, než aby podněcovaly zájem.				
44. Při osobních setkáních s námi někteří učitelé hovoří více než přezíravě.				
45. Někteří učitelé nám neposkytují příliš mnoho informací, které by nám pomohly lépe spolupracovat se školou.				
46. Většina školních aktivit probíhá v době, kdy jsme oba v zaměstnání, a to nám brání v lepší spolupráci se školou.				
47. Škola nedává příliš mnoho prostoru spolupráci rodičů, kteří by se chtěli v jejím zájmu angažovat.				
48. Jako rodiče si nejsme příliš jisti, jak máme pomáhat našemu dítěti s učením a s domácími úkoly.				

V závěrečné části tohoto dotazníku se můžete vyjádřit k některým otázkám, u nichž chcete podrobněji vysvětlit své názory na uvedený problém. Nejprve laskavě uveďte číslo otázky a k němu napište svůj vlastní komentář.

Rádi bychom Vám poděkovali za Vaše názory a podněty k dalšímu zlepšování školní atmosféry!

Ze zahraničních dotazníků upravil Zdeněk Dlabola, 2005

Příloha 12

Jak se pozná dobrá škola? (1/2)

V případě, že chceme posuzovat kvalitu školy (její kvalitu měnit k lepšímu), musíme si stanovit kritéria, která budou kvalitu definovat!

- ❖ Škola má zformulované vzdělávací cíle, které upřesňují obecné cíle garantované státními vzdělávacími programy. **Konkrétnost vzdělávacích cílů** se směrem k učitelům, předmětům a oborům výrazně **stupňuje**, konkrétní cíle má každá vyučovací hodina.
- ❖ V rámci svých kompetencí se škola trvale zabývá **rekonstrukcí vzdělávacího obsahu** v souvislosti s proměnami společnosti a s dosaženým stupněm poznání. Vzdělávání podporuje osobnostní a sociální rozvoj žáka, jeho kritické myšlení a jeho schopnost rozlišovat dobro a zlo.
- ❖ Převažující strategií v procesu učení i v organizování školy je **spolupráce**. Kromě frontálního a případně individuálního vyučování se používají četné kooperativní metody, v jejichž osvojování a zdokonalování se učitelé systematicky školí.
- ❖ Výběr a strukturování učiva je v konečné fázi promyšleným dílem **učitele i žáků**.
- ❖ Prostorové uspořádání učeben podporuje kooperativní učení. Materiálně technické vybavení je účelně využíváno, je-li to možné, probíhá výuka v autentickém prostředí. Hygienické zázemí odpovídá dosažené civilizační úrovni společnosti. Utváření prostředí je součástí vzdělávání, podílejí se na něm děti (žáci) i dospělí.
- ❖ Komunikace probíhá mezi všemi zúčastněnými s využitím maxima přenosových cest. Tak vznikají **pravidla jednání**, která jsou důsledně vymáhána. Přístup školy k rodičům a dalším sociálním partnerům je **klientský**, škola poskytuje odbornou, kvalifikovanou veřejnou službu.
- ❖ Organizační, personální a materiální podmínky výuky odpovídají věku a potřebám dětí, počet žáků ve škole odpovídá její kapacitě a vybavení, velikost jednotlivých skupin je výrazně ovlivněna specifickými potřebami jednotlivců. **Škola se nezabývá dětmi**, které mají zvláštní vzdělávací potřeby, ale pomáhá jim.

Jak se pozná dobrá škola? (2/2)

- ❖ **Učitelé dobře znají své žáky**, jejich hodnocení je založeno na hledání pozitiv. Struktura hodnocení odpovídá struktuře vzdělávacích cílů a žáci mají o této struktuře alespoň přibližnou představu. Hodnocení má jasná, konkrétní **kritéria**, rozlišuje, zda je žák posuzován vzhledem k požadavkům, případně sám k sobě v čase, nebo zda je srovnáván s ostatními.

Dobrá škola děti baví.

Zpracoval: Zdeněk Bělecký, 2005

Příloha 13

Otázky pro autoevaluaci školy

Příklady evaluačních metod (1/9)

- ❖ Anketa
- ❖ Brainstorming
- ❖ Workshop
- ❖ Diskuse
- ❖ Focus Group
- ❖ Dotazník
- ❖ Experiment
- ❖ Inscenace
- ❖ Konstrukt (Konstruktová mřížka)
- ❖ Myšlenková mapa
- ❖ Ratingové pozorování
- ❖ Hospitace
- ❖ Projekce
- ❖ Q třídění
- ❖ Analýza SWOT
- ❖ Rozhovor
- ❖ Modelová situace
- ❖ Sociometrie
- ❖ Diagnostický test
- ❖ Didaktický test
- ❖ Faktorová analýza
- ❖ Rozbor školní dokumentace
- ❖ Rozbor produktů žáků
- ❖ Frekvenční a obsahová analýza hodnocení žáků
- ❖ Analýza výsledků vzdělání

Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (2/9)

Pojem **evaluate**, **autoevaluate** se v české pedagogické terminologii ve větší míře objevuje až koncem minulého století. Český pedagogický tezaurus (Baránková, Dušek, Haškovec, Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994) termín ještě nezná – kodifikuje jej až o rok později Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 1995). Mimo pedagogiku jde ovšem o termín známý, v jiném prostředí dokonce vnímaný jako zastaralý (např. Slovník cizích slov, Praha, 1981, uvádí pod heslem **evaluate** = práv. poněkud zast. (!) určení hodnoty, ocenění, odhad).

O necelých deset let později jde o jeden z nejrozšířenějších a nejužívanějších termínů, které jsou ve školství skloňovány. Příčiny této skutečně bouřlivé expanze jsou nasnadě: společensko-ekonomický vývoj v 90. letech, globalizace, evropská integrace, měnící se názory, postoje a požadavky na vzdělání, kurikulární reforma, pokračující demokratizace a humanizace škol, rozvoj alternativních pedagogických proudů – to vše přináší nové nároky na pedagogickou teorii i praxi. Do popředí se dostává potřeba **vědět, jak na tom naše školství opravdu je, zda se daří naplňovat předpokládané záměry a které intervence mohou podpořit jeho další rozvoj**. Bez znalosti dosaženého stavu není možné ani plánovat, ani prognózovat budoucnost, a to jak na úrovni celospolečenské, tak na úrovni jednotlivých škol. „Na hodnocení závisí veškerá naše orientační a vůbec veškerá činnost jako taková. Přesnost a úplnost hodnocení určuje racionálnost pohybu směřujícího k cíli“ (Amonašvili, 1987).

Čím se však pojem **evaluate** (**autoevaluate**) liší od běžně užívaného, rozšířeného a dřívějšího **hodnocení** (**sebehodnocení**)? Slovník českých synonym (1994) uvádí pod heslem **evaluovat** významy oceňovat, cenit, odhadovat a pro heslo **evaluate** významy ocenění, odhad. Slovo samo je původem z latiny (valere = mít platnost, závažnost), odkud se přes francouzštinu (évaluer = hodnotit, oceňovat) dostalo do angličtiny a do mezinárodního užívání. Současné (2004) anglicko-české internetové slovníky nabízejí tyto významy:

- ❖ evaluation = hodnocení, ocenění, odhad, ohodnocení, určení ceny, vyhodnocení, zhodnocení;
- ❖ to evaluate = hodnotit, ocenit, odhadnout cenu, ohodnotit, provést hodnocení, určit hodnotu, určit částku, vyhodnocovat, vyhodnotit, vypočítat cenu něčeho, zhodnotit.

Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (3/9)

Havlíková a kol. (1998) uvádí, že „i když původně znamenala slova hodnocení a evaluace totéž, ustálilo se v české pedagogické terminologii (asi užitečné) rozlišení: evaluace znamená posouzení systémů, projektů, kurikul, učebnic, škol atd., hodnocením zpravidla míníme posouzení konkrétních jedinců (žáků, učitelů).“

Podle Průchy (1996) má v pedagogické teorii výraz evaluace určité speciální významy; existují určité jemné, nepatrné rozdíly mezi evaluací a hodnocením, projevující se jen ve sférách komunikačního použití: „Zatímco evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů, hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe.“ Průcha dále uvádí, že zatímco v angličtině pojem evaluation zahrnuje výzkum, výraz assessment je uplatňován spíše v praxi, a odvolává se na Scrivena (1994), podle něhož je evaluace termínem pro teorii, vědu a výzkum, kdežto hodnocení je pojmem pro učitele, rodiče a nepedagogickou veřejnost.

Nezvalová (2003) ve svém vymezení pojmu cituje Benneta a kol. (1994): „Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.“

Zdá se, že při rozlišování pojmů se uplatňuje i afektivní hledisko. Evaluaci je implicitně přisuzována větší komplexnost, možná exaktnost, rozhodně však větší systematičnost a věrohodnost než „pouhému“ hodnocení. S velkou pravděpodobností je ale toto rozlišování příznačné pouze pro pedagogiku, např. v nepedagogické oblasti Nenadál (2004) definuje pojem **sebehodnocení** tak, že má všechny výše uváděné atributy: „Sebehodnocení dle Evropské nadace pro management jakosti (EFQM) je všezahrnující, systematické a pravidelné přezkoumávání organizace z hlediska jejích činností i výsledků ..., umožňuje organizaci zřetelně poznat její silné stránky a oblasti, ve kterých by mělo být podniknuto další zlepšování, následně hodnocené z pohledu dosaženého pokroku.“

Pro srovnání uvedeme definice pojmů **autoevaluace školy a evaluační činnosti** podle návrhu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2004):

Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (4/9)

- ❖ autoevaluace školy je součástí školního vzdělávacího programu, ve které školy vymezují cíle, nástroje a kritéria autoevaluace a časové rozvržení evaluačních činností; autoevaluaci provádějí účastníci vzdělávacího procesu – vedení školy, učitelé, žáci; autoevaluace slouží k systematickému posuzování činnosti školy plánované ve školním vzdělávacím programu; výsledky autoevaluace slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy;
- ❖ evaluační činnosti jsou veškeré plánované a cílené aktivity školy směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy vymezených ve školním vzdělávacím programu.

Z hlediska vývoje pedagogiky, a to především mimo Českou republiku, je ovšem faktický posun obsahu pojmů (od hodnocení k evaluaci) zřetelný. „Rozvíjí se mohutný vědecký a praktický obor nazývaný pedagogická evaluace. V oblasti teorie pedagogiky se rozvíjejí koncepce o kvalitě a efektivnosti edukace a spolu s tím metodologie jejich měření, v oblasti praxe edukace se uplatňují poznatky z jednotlivých škol, školských soustav o kvalitě vzdělávacích programů atd.“ (Průcha 1997)

Pedagogická teorie definuje evaluaci jako:

- ❖ Hodnocení dat získaných pozorováním nebo měřením ve výkonových testech či jinak (Mezinárodní pedagogický slovník – International Dictionary of Education, Page and Thomas, 1978);
- ❖ Zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy. Zahrnuje zvláště hodnocení vzdělávacích procesů, projektů, výsledků, učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávací soustavy. Opírá se o rozsáhlou vědeckou základnu (Pedagogický slovník, Praha, 1995, kráceno).

Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (5/9)

DIAGNOSTICKÉ A EVALUAČNÍ METODY

Pozorování je cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání objektů, jednání osob, jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Předmětem pozorování je buď pozorovatel sám (čili jde o introspekci), nebo jiní lidé, jiné jevy. Z hlediska účasti pozorovatele na dění můžeme pozorování dělit na zúčastněné (pozorovatel sám je členem skupiny a spoluvůrcem dějů) či nezúčastněné, přímé nebo zprostředkované (audiovizuální a informační technikou). Pozorování může být volné nebo standardizované. **Standardizované pozorování** se snaží o co nejvyšší možnou objektivitu použitím techniky ratingu, která spočívá v tom, že určité kvalitě jevu je přiřazována kvantitativní hodnota na stanovené škále. Specifickými formami pozorování jsou **hospitace**, pozorování vystoupení žáků, sledování hospitační činnosti jiné osoby a prohlídka školy.

Rozhovor je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě verbální komunikací s respondentem. Může být zaznamenáván (nahráván) a posléze analyzován z různých hledisek. Může být řízený (interview), neřízený (volný), standardizovaný (tazatel postupuje podle přesně formulovaných a seřazených otázek), nestandardizovaný (nestrukturovaný), individuální nebo skupinový. Respondenty rozhovoru mohou být zaměstnanci školy včetně jejího ředitele, žáci, jejich zákonní zástupci a sociální partneři školy.

Kombinovanou technikou (pozorování a rozhovoru) je **účast** pozorovatele **na jednání**, např. pedagogické rady, metodického sdružení, předmětové či výchovné komise, účast na třídní schůzce apod. Zvláštní kombinovanou technikou pozorování a zároveň moderování rozhovoru je tzv. **ohnisková skupina**. Moderátor a zároveň pozorovatel zadá vybrané skupině osob téma diskuse, kterou zpravidla dokumentuje (nahrává). Diskusi usměrňuje předem připravenými otázkami, jejichž smyslem je povzbudit účastníky diskuse k autentickému jednání. Moderovaným rozhovorem je de facto také technika **brainstormingu**.

Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (6/9)

Dotazník je vlastně specifická forma řízeného rozhovoru bez přímého kontaktu s respondenty. Cílovými skupinami respondentů jsou žáci, jejich rodiče (zákonní zástupci) a reprezentanti školy (ředitel, pedagogové). Podstatou dotazníku je soubor otázek (výroků), které jsou voleny tak, aby umožnily kvantifikaci a soustřeďování dat podle zvolených kritérií. Otázky (výroky) mohou být otevřené (respondent libovolně fabuluje na zadané téma) či uzavřené (dotazník obsahuje nabídku variant odpovědí nebo škálové hodnocení výroků) a respondent volí jednu nebo více možností. Kromě toho obsahuje dotazník tzv. filtrační otázky umožňující třídění odpovědí podle různých kritérií a dále otázky sloužící k získání zájmu a důvěry respondentů. Jednodušší verzí dotazníku je **anketa**.

Metoda získávání dat z dokumentace zahrnuje **rozbor** (analýzu, sumarizaci, vyhodnocování) obsahu, případně i struktury a vlastností vybrané povinné i fakultativní **dokumentace školy** (školního vzdělávacího programu, třídních výkazů a třídních knih, statistických výkazů, dokladů o vzdělání učitelů, výročních zpráv, zápisů z jednání poradních a metodických orgánů, ale také případných názorů, ohlasů, ocenění, stížností, kritiky apod.) a vybraných **edukačních produktů** (portfolií, písemných prací a testů, školních časopisů, výrobků, fotografií a filmových záznamů atd.).

Test je definován jako úkol nebo soubor úkolů identický pro všechny zkoumané osoby, s přesně vymezeným způsobem hodnocení výsledků. Zpravidla má charakter zkoušky, tj. přezkoumání kvality, kontroly, měření výkonu, schopnosti, dovednosti. Test nemusí mít jen úzce chápanou písemnou formu, může jít i o **úkolovou situaci** (nechtě žáci zazpívají písničku, přeloží článek, najdou informaci na internetu, zhotoví výrobek apod.). **Standardizovaný test** obsahuje uzavřené otázky s nabídnutými variantami odpovědí, jeho vlastnosti (validita, reliabilita) mají být ověřeny na dostatečně velkém vzorku respondentů.

V posledních letech se u nás úspěšně rozvíjí technika **dílny**, workshopu. Jde vlastně o moderovanou, strukturovanou společnou práci skupiny účastníků na společném tématu s konkrétním výstupem, který mapuje vymezenou problematiku nebo navrhuje její řešení.

Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (7/9)

Evaluační metodou může být za jistých okolností i běžná **diskuse**, její pozorování, záznam průběhu, rozbor nebo analýza jejích výstupů (závěrů). Za diskusi ovšem nelze považovat každé povídání, diskuse by měla splňovat jistá pravidla: bezpečné prostředí, vymezení tématu, dodržování pravidel. **Panelová diskuse** je řízena moderátorem. Vede ji menší počet odborníků (doporučují se nositelé různorodých přístupů a hraničních oborů) za přihlížení obecnstva, které okrajově, podle úsudku moderátora, do diskuse vstupuje.

Inscenační metody (modelové situace) rozebírají nebo řeší stanovené téma tak, že účastníci situace vystupují v různých rolích. Jsou dobrým prostředkem pro zjišťování názorů a postojů i pro odhalování vzájemných vztahů ve skupině.

Sociálními vztahy ve skupinách se zabývá také **sociometrie**, jejíž podstata je ve zjišťování kladných nebo záporných postojů členů skupiny vůči ostatním. Může být koncipována jako **sociometrický test**, ale také jako **sociálně-psychologická hra** nebo cvičení.

Metoda **projektování** spočívá v individuálním nebo skupinovém vytváření myšlenkového konstruktů, zobrazování pocitů, názorů a postojů. Má bohaté spektrum forem (slohová práce, volné psaní, myšlenková mapa, kreslení, vytváření prostorových obrazců z předmětů i z osob, např. tzv. živých obrazů, škál apod.).

Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (8/9)

ŠKÁLY PRO HODNOCENÍ				
výjimečný mimořádný vzácný prvotřídní znamenitý ojedinelý	kvalitní efektivní hodnotný chvályhodný produktivní nadstandardní	obvyklý typický všední standardní běžný normální	nepřínosný nevhodný nepřiměřený nevýznamný částečný nevalný	nedostačující neefektivní nefunkční neúnosný nepřijatelný ohrožující

7	6	5	4	3	2	1
vždy všichni	většinou výrazná většina	často většina	tak napůl asi polovina	občas několik	výjimečně jen málokdo	nikdy nikdo
plně sou- hlasím	souhlasím	spíše sou- hlasím	nemohu se rozhod- nout	spíše ne- souhlasím	nesou- hlasím	zcela ne- souhlasím

– (krajní zápor)

+ (krajní klad)



Otázky pro autoevaluaci školy

Charakteristika evaluačních metod (9/9)

1	Kvalifikace pedagogů má výrazně pozitivní vliv na věcnou i didaktickou správnost výuky ve všech předmětech. Kvalitu jejich pedagogické práce dále zvyšuje jejich odborná činnost v oboru. Podílejí se na tvorbě učebních dokumentů, učebnic a studijních textů. Další vzdělávání pedagogů je systematicky zaměřeno na potřeby školy a probíhá podle stanovených priorit, získané kompetence mají výrazně pozitivní vliv na efektivitu výuky a rozvoj osobnosti žáků. Implementace získaných kompetencí se týká celé školy, pedagogové spolupracují a školí se vzájemně.
2	Kvalifikace pedagogů umožňuje zajistit věcnou i didaktickou správnost výuky alespoň v povinných a profilových předmětech. Další vzdělávání pedagogů probíhá v souladu s potřebami školy, získané kompetence se ve výuce projevují a podporují rozvoj osobnosti žáků. Implementace získaných kompetencí se však netýká celé školy, ale izolované skupiny pedagogů.
3	Kvalifikace pedagogů umožňuje zajistit věcnou i didaktickou správnost výuky ve většině předmětů a ročníků. Pouze část pedagogů se dále vzdělává v souladu s potřebami školy, k přenosu kompetencí mezi pedagogy v rámci školy dochází jen nahodile. Jen některé získané kompetence mají pozitivní vliv na kvalitu části výuky a na rozvoj osobnosti žáků.
4	Kvalifikace pedagogů umožňuje zajistit věcnou i didaktickou správnost výuky jen částečně, s výraznými nedostatky v některých oblastech. Pouze malá část pedagogů se dále vzdělává, ale jejich vzdělávání není zaměřeno na potřeby školy. Ke vzájemnému přenosu kompetencí nedochází.
5	Kvalifikace pedagogů má negativní dopad na věcnou i didaktickou správnost většiny výuky. Další vzdělávání pedagogů není realizováno.

Zpracoval: Zdeněk Bělecký, 2005

Příloha 14

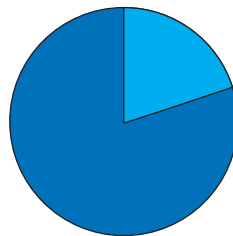
Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (1/6)

V pravidlech pro hodnocení škola vymezí, jaký způsob hodnocení žáků bude na jednotlivých stupních (případně v konkrétních ročnících, vyučovacích předmětech) používat (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace obou způsobů). Dále škola stanoví pravidla, která budou učitelé u jednotlivých způsobů hodnocení uplatňovat (v čem se bude hodnocení lišit vzhledem k věku žáků, případně vzhledem k jednotlivým předmětům, jak mohou hodnocení ovlivňovat žáci atd.).

Způsob hodnocení by měl být podložen kritérii hodnocení, která by se měla odvíjet od klíčových kompetencí.

Obecně by mělo platit, že:

- ❖ Žák ví, co se má naučit a proč.
- ❖ Žák ví, co bude dělat pro to, aby se něco naučil.
- ❖ Žák ví, jak bude prokazovat, že se něco naučil.
- ❖ Žák ví, podle kterých kritérií bude hodnocen.
- ❖ Žák může hodnotit vlastní pokrok.



- sebehodnocení
- hodnocení učitele

Pravidla mohou být formulována například takto:

(Převzato z ŠVP ZV – ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka 958)

„Ve škole přece nejde o to, abychom věděli, co žáci vědí, ale aby žáci věděli.“

Základní východiska pro hodnocení a klasifikaci:

- ❖ Za základ považujeme pojem „zpětná vazba“, která se dá charakterizovat jako informace o správnosti postupu, průběhu či výsledku (správně, nesprávně, málo, příliš atd.), nikoliv však posuzování kvalit žáka (šikovný, schopný, pilný atd.) Okamžitou zpětnou vazbu považujeme za jeden ze stěžejních faktorů efektivního učení, zatímco posuzování kvalit žáka je naopak rizikovým postupem, který může učení blokovat.

Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (2/6)

- ❖ Při poskytování zpětné vazby (popisem nebo konstatováním) je kladen důraz na vhodnou formulaci – přednost se dává pozitivnímu vyjadřování.
- ❖ Používané způsoby a metody posuzování výsledků práce žáků musí být v souladu se základní filozofií školního vzdělávacího programu, zejména s partnerským vztahem k dětem. Oblast hodnocení je tradiční oblastí uplatňování mocenských postojů vůči dětem, a proto je i prubířským kamenem toho, jak opravdově tento proklamovaný partnerský vztah cítíme a realizujeme.
- ❖ Každému hodnocení musí závazně předcházet jasné a srozumitelné seznámení žáka s cíli vzdělávání a k nim náležejícími kritérii hodnocení. Žák má právo vědět, v čem a proč bude vzděláván a kdy, jakým způsobem a podle jakých pravidel bude v určité fázi vzdělávacího procesu hodnocen.
- ❖ Sebehodnocení žáka je nejen nedílnou součástí procesu hodnocení, ale je současně považováno za jednu z významných kompetencí, kterou chceme žáky naučit.
- ❖ Nepoužívá se tradiční zkoušení žáků před celou třídou, protože je to v rozporu s výchozí filozofií (vytváření bezpečného klimatu) a výrazná ztráta času pro ostatní žáky.
- ❖ Žáci mají právo při zjišťování jejich znalostí bez vysvětlení říci, že nejsou připraveni (toto neplatí při souhrnnějších písemných pracích).
- ❖ Ačkoliv závěrečné rozhodnutí o známce je na vyučujícím, děti se od začátku přibírají k **diskusi o známce**, aby jim byla jasná hodnotící kritéria a dál se posilovala jejich dovednost sebehodnocení.
- ❖ Žákům nejsou zadávány klasické „čtvrtletní písemné práce“ (rozhodování o výsledné známce za klasifikační období nemůže zásadně ovlivňovat jedna práce žáka).
- ❖ Pro přípravu na souhrnnější písemné práce se využívá kooperativní vyučování, kde skupina zodpovídá za to, že látce rozumí všichni členové skupiny.
- ❖ **Skupinová práce** se zásadně **nehodnotí známkou**, známku získává žák pouze za individuální výkon.
- ❖ Uvedená základní východiska pro hodnocení a klasifikaci jsou závazná pro všechny vyučující.

Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (3/6)

Hodnocení a klasifikace na prvním stupni:

- ❖ Pro hodnocení žáků všech ročníků prvního stupně se používá slovní hodnocení. Toto **slovní hodnocení** je souhrnnou písemnou zpětnou vazbou o tom, co dítě zvládlo, a o cílech vzdělávání pro další období.
- ❖ Pro sebehodnocení žáků a pravidelné poskytování písemné zpětné vazby třídní učitelkou nebo dalšími vyučujícími je doporučeno používat **týdenní plány pro žáky**. Ty obsahují stručný výčet učiva pro daný týden, místo pro vyjádření žáka, jak si myslí, že si učivo osvojil, a komentář učitele k tématu. Týdenní plány se ukládají do portfolia.
- ❖ Používá se metoda **portfolia**, tj. průběžné shromažďování ukázek toho, co dítě má zvládnuto, resp. doklady o rozdílu na začátku a po dokončení učení většího celku. Kromě týdenních plánů se do portfolia ukládají také krátké popisy (nikoliv hodnocení a interpretace) významnějších příhod, které dokumentují úroveň sociálních dovedností dítěte. Žáci jsou bráni jako spoluvůrci svého portfolia, tj. spolurozhodují, které ukázky budou do něj zařazeny. Portfolia jsou nepostradatelnou součástí rozhovorů s rodiči o vzdělávání jejich dětí.
- ❖ Součástí kooperativního vyučování je tzv. **reflexe procesu** (vyučující zařazuje čas na reflexi do plánu hodiny), tj. žáci hovoří o tom, jaké dovednosti (kompetence) potřebovali ke zvládnutí úkolu, co příště musí udělat jinak, jak a proč. Také se učí shodnout se ve skupině v názoru na kvalitu výsledku či efektivitu postupu. Učitelé se snaží **získávat také zpětnou vazbu od žáků**, tj. žáci mají prostor k vyjádření k průběhu výuky (např. vyjádření v komunitním kruhu, formou ankety apod.).

Hodnocení a klasifikace na druhém stupni:

- ❖ Na druhém stupni se pro hodnocení žáků především na konci pololetí používají známky. V průběhu vyučovacího procesu se využívá slovní hodnocení (převážně ústní formou). Žáci provádějí sebehodnocení a vzájemné hodnocení.
- ❖ Pro sebehodnocení žáků a pravidelné poskytování písemné zpětné vazby třídním učitelem je doporučeno používat především v 6.–7. ročníku **týdenní plány pro žáky**. Ty obsahují stručný výčet učiva pro daný týden, místo pro hodnocení týdne žákem a komentář třídního učitele k tématu. Týdenní plány se ukládají do portfolia.

Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (4/6)

- ❖ Žáci se při kooperativním způsobu výuky učí hodnotit individuální výsledek práce a také jeho přínos pro druhé.
- ❖ Žáci mají možnost navrhnout učiteli způsob, jakým prokážou zvládnutí dané látky.
- ❖ **Písemné práce** musí být rovnoměrně rozloženy v jednotlivých klasifikačních obdobích.
- ❖ Souhrnné písemné práce v rozsahu dvaceti minut a delší zapisují vyučující s patřičným předstihem do Přehledu písemných prací, který je pro každou třídu založen v její třídní knize. Na jeden den je možno naplánovat jen jednu souhrnnou práci. Kontrolní práce v rozsahu 5–10 minut se do přehledu písemných prací nezaznamenávají.
- ❖ Za koordinaci písemných prací je ve své třídě zodpovědná třídní učitelka.

Ukázka hodnotícího listu skupinové práce

5 = rozhodně ano	1 = rozhodně ne	1	2	3	4	5
1. Podrobná kritéria pro hodnocení skupinové práce – skupina (k odpovědi dojde každý člen týmu po diskusi s ostatními)						
Vypracovali jsme před započítím práce jasný plán postupu?						
Sledovali jsme průběžně, jak tento plán naplňujeme?						
Přizpůsobovali jsme plán měnícím se okolnostem?						
Měl každý člen skupiny přidělen konkrétní úkol?						
Byli jsme schopni týmové práce?						
Diskutovali jsme o smyslu společné práce?						
Řekli jsme si, jak se nám práce podařila?						

Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (5/6)

2. Podrobná kritéria pro hodnocení skupinové práce – přínos jednotlivce (k odpovědi dojde každý člen týmu sám)					
Povzbuzoval jsem ostatní?					
Sdílel jsem s ostatními své nápady a informace?					
Snažil jsem se zjistit, zda ostatní chápou, o co se snažíme?					
Byl jsem ochotný druhým pomáhat?					
Cítil jsem odpovědnost za výsledek?					
Naslouchal jsem názorům ostatních?					
Nabízel jsem ostatním pomoc?					
Byl podíl všech členů skupiny vyrovnaný?					
Celkové vyhodnocení pro jednotlivce (součet bodů – min. 15, max. 75)					
Celkové vyhodnocení pro skupinu (součet bodů jednotlivců/počet členů)					
3. Podrobná kritéria pro naplnění zadání úkolu – skupina (k odpovědi dojde každý člen týmu po diskusi s ostatními)					
Prodiskutovali jsme různé možnosti, jak se s úkolem vypořádat?					
Prozkoumali jsme vše, co bylo pro úkol důležité, z různých hledisek?					

Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (6/6)

Vyhledávali jsme to, co jsme nevěděli, v různých zdrojích informací?					
Vybírali jsme uvážlivě, hledali jsme argumenty?					
Má naše práce logickou strukturu, je v ní vidět pečlivost v myšlení?					
Je naše práce použitelná pro další učení?					
Je naše práce srozumitelná, přehledná, „uživatelsky příjemná“?					
Dokončili jsme úkol ve stanoveném čase?					
Splnili jsme úkol přesně podle zadání?					
Je naše práce odlišná od ostatních?					
4. Podrobná kritéria pro naplnění zadání úkolu (k odpovědi dojde každý člen týmu sám)					
Naučil jsem se něco nového?					
Je to, co jsem se naučil, pro mne důležité?					
Zažil jsem pocit úspěchu?					
Zjistil jsem něco nového o sobě?					
Ztotožňuji se s výsledkem práce skupiny?					
Celkové vyhodnocení pro jednotlivce (součet bodů – min. 15, max. 75)					
Celkové vyhodnocení pro skupinu (součet bodů jednotlivců/počet členů)					

Zpracoval: Zdeněk Bělecký a Zdeněk Dlabola, 2005

Příloha 15

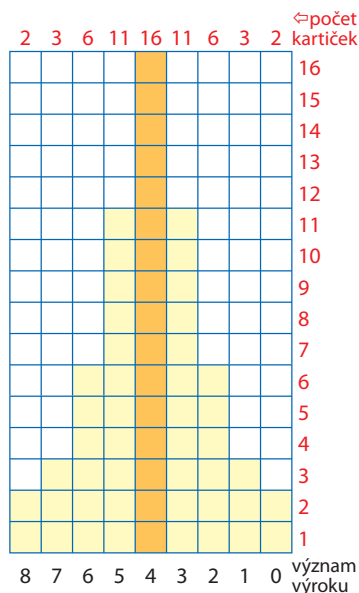
Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (1/9)

Úvod

Q-metodologie má dvě hlavní součásti – Q-třídění a Q-faktorovou analýzu.

Q-třídění poněkud připomíná dotazníkové šetření. Pracuje se sadou výroků – možných odpovědí na nějakou základní otázku, kterou si kladou například pedagogové, a to jak pedagogové v praxi, tak teoretici. V našem případě se jedná o zjišťování názorů na to, jak by podle představ respondentů měla vypadat ideální škola, k níž chtějí směřovat¹. Respondenti musí každému výroku přidělit stupeň významu od nejvyššího po nejnižší. Rozdíl proti běžnému dotazníku, který umožňuje například souhlasit se všemi výroky stejnou měrou, spočívá především v tom, že respondent se musí rozhodnout, které jevy ve škole a charakteristiky školy jsou pro její kvalitu zásadní, které jsou méně podstatné a které do dobré školy nepatří. Každá úroveň významu smí být totiž obsazena zcela určitým počtem výroků,

Obr. 1



takže význam výroků pro kvalitu školy je nutno vzájemně porovnávat. Počty výroků, kterým se přiřazují stupně významu, jsou předepsány tak, aby rozložení napodobovalo Gaussovu křivku, což donutí respondenty skutečně uvažovat o prioritách.

Nejsilnější stejně jako nejslabší význam smí respondent přiřadit jen velmi malému počtu výroků, neutrální význam musí být přiřazen většímu počtu výroků. Počet výroků je limitován zvládnutelností celého úkolu, Pelikán (1998²) uvádí jako obvyklý počet karet 60–120.

¹ Pedagogům musí být zároveň zdůrazněno, že se nejedná o zjišťování, jak jejich škola opravdu vypadá.

² Jiří Pelikán, Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, str. 138–143, Karolinum, Praha 1998.

Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (2/9)

V našem případě má každý k dispozici 60 výroků, které je nutno rozdělit do 9 úrovní významu, přičemž je předepsáno rozdělení 2, 3, 6, 11, 16, 11, 6, 3, 2.

V literatuře je postup Q-třídění popsán způsobem, který je náročný na provedení, protože obsahuje počítání a skládání kartiček s výroky na nestejně vysoké hromádky (které pak každý respondent vloží do tolika obálek, kolika různých hromádek (významů) má uloženo použít). Tentyž úkol je možno zvládnout příjemněji s použitím šablony (obr. 1), do níž se očíslované kartičky pouze rozmístí a pak se jejich čísla přepíší do zmenšeniny šablony, která se odevzdá k záznamu v elektronické formě a k dalšímu zpracování.

Ještě výhodnější je ale pracovat s podporou počítače již při samotném řazení výroků. Očíslované výroky umístíme do sloupce listu programu excel. Do vedlejšího sloupce ukládáme body. Nejprve přidělíme dvěma výrokům nejvyšší počet bodů, tedy osm, a dvěma výrokům přiřadíme nulu. Pak třem výrokům přiřadíme sedm bodů a třem výrokům jeden bod a tak dále, až zbude šestnáct výroků ohodnocených čtyřmi body. V průběhu tohoto základního postupu je možné provádět přesuny a záměny podle potřeby. Spojením sloupců vznikne záznam celé školy. Respondenti budou ve sloupcích a výroky v řádcích, což je obráceně než tomu obvykle bývá, ale to právě v Q-metodologii potřebujeme, jak bude vysvětleno níže. Význam elektronického ukládání spočívá nejen v tom, že odpadne jeden prepis, čímž se sníží riziko chyb, ale především lze malým programem počítajícím četnosti a porovnávajícím skutečné četnosti s předepsanými okamžitě zjistit odchylku od pravidla, podmíněným formátováním ji zviditelnit a ihned opravit. Právě tato metoda je používána autorkou – díky automatické kontrole jsou všechny body všemi respondenty přiděleny vždy v předepsaných četnostech.

Statistická analýza Q-třídění

Po záznamu výroků do počítače se nám nabízí více možností, jak získaná data využít. V následující části uvádíme na příkladech, jak je s daty možné pracovat.

Pro každý výrok můžeme zjistit průměrnou hodnotu, kterou ve sboru získal, můžeme zjistit v jakých mezích se pohyboval, připravit sloupcové diagramy (histogramy) apod (obr. 2), neboli zpracovat popisnou statistiku, jíž ostatně začíná každá statistická analýza. Zajímavé informace přinese graf rozptylu a průměru – ukáže míru shody postojů v kombinaci s mírou přijetí, resp. odmítnutí výroku. Poloha výroku v grafu "průměrné ohodnocení – rozptyl" (obr. 3)

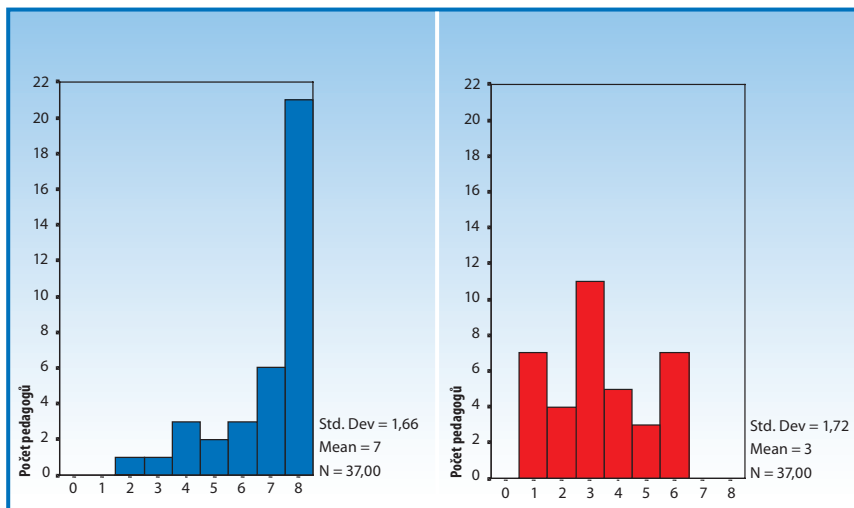
Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (3/9)

ukáže, o čem je prospěšné a zároveň možné diskutovat, kde a v jaké intenzitě je třeba investovat do vzdělávání, případně co jsou mýty, jejichž vyvrácení bude stát více úsilí. K tomu můžeme využít i vzájemné porovnání výsledků vybraných výroků vždy v páru proti sobě – viz obr. 2. Teoreticky máme 60 nad 2, tj. $60 \cdot 59 / 2 = 1770$ párů. Lze se ptát, proč určitý výrok získal významně lepší ohodnocení než nějaký jiný, ačkoli bychom očekávali opak, a co vlastně rozumíme ideální školou.

Obr. 2 Situace výroků 01a, 01b. Sbor jako celek se jednoznačně kloní k tomu, že znakem kvality školy je respekt apriorní, nikoli podmíněný („zasloužený“). Rozdíl průměrů je statisticky významný.

01a_ žáci respektují učitele, učitelé respektují žáky

01b_ žáci respektují učitele, učitelé respektují ty žáky, kteří si respekt zaslouží

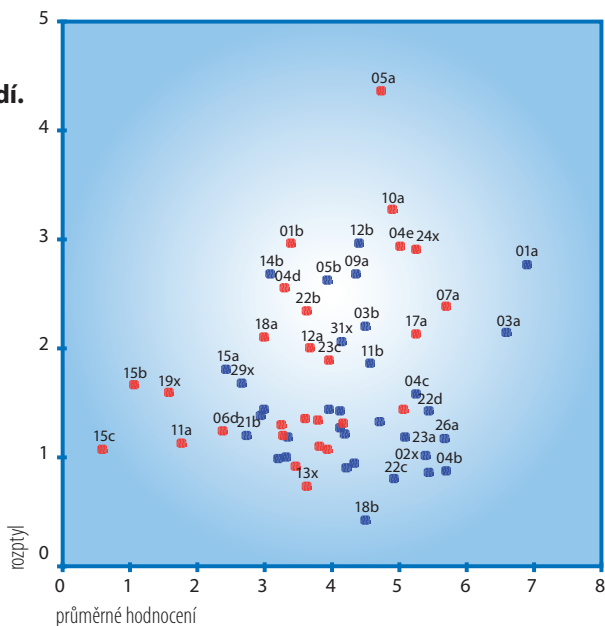


Průměry a rozptyly – souvislosti

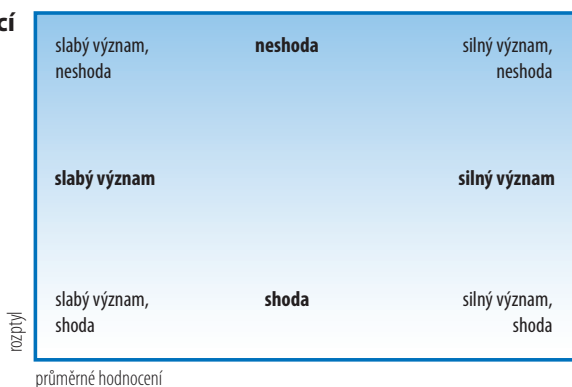
V dolní části obr. 3 najdeme výroky, o jejichž významu pro kvalitu školy panuje ve sboru shoda; v horní části grafu jsou umístěny výroky, které se jeví z tohoto hlediska jako problematické. Vlevo jsou výroky odmítané, vpravo přijímané. Vlevo dole panuje shoda v odmítání, vpravo dole by měly být priority, na nichž se sbor shoduje.

Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (4/9)

Obr. 3 Průměrné hodnoty a rozptyly jednotlivých odpovědí.



**Obr. 4 Význam informací
v obr. 3**



S největší nerozhodností přijímají pedagogové výrok 05a_o tom, co se ve škole děje, co a jak se učí, rozhoduje hlavně ředitel a učitelé.

Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (5/9)

Shodně a zároveň ještě pozitivně je vnímán význam výroku *04b_učitelé podporují spolupráci žáků v hodinách, 02x_žáci se navzájem o sebe zajímají a pomáhají si v problémech, 23a_škola pečuje o zájmy a budoucí zaměření žáků systémem volitelných předmětů a 26a_učitelé plánují výuku a učí ve vzájemné spolupráci (včetně týmového vyučování)*

Q-faktorová analýza

Q-třídění umožňuje zjistit další zajímavé výsledky využitím tzv. Q-faktorové analýzy. Faktorovou analýzu můžeme přiblížit takto: Kdybychom měřili výkony jednotlivců nějakými testy, zjistili bychom, že výsledky některých testů spolu korelují. Testy lze faktorovou analýzou seskupit a jednak najít 1) skupiny korelujících testů – rozměry inteligence, které se nám podařilo danými testy pokrýt, jednak zjistit 2) kterými lidmi jsou jednotlivé rozměry inteligence nejvýstižněji reprezentovány. V Q- metodologii se zamění role testů a lidí: jednotlivci naopak přiřazením vnímaného významu určují, a to zcela subjektivně, kvalitu jednotlivých výroků v kontextu základní otázky“. Q-faktorová analýza pak určí 1) skupiny lidí, kteří spolu (názorově) korelují, 2) kterými myšlenkami jsou tyto skupiny nejvýstižněji reprezentovány.

Diagnostika vnímání podstaty kvality a míry jednotnosti sboru poskytne pevný bod pro plánování rozvoje v personální oblasti a rozvoje školy obecně. Vědomí rozporů a detailní znalost postojů na úrovni dílčích výroků umožní vedení anticipovat neshody a hledat cesty k jejich odstranění na základě stanovisek, ve kterých se pedagogové shodují.

Různá pořadí výroků, jejich polohy v grafech, obecně výpovědi v grafech, statistické významnosti rozdílů poskytují objektivní výpověď o subjektivní realitě – o tom, jak sbor jako celek vnímá principy ideální školy, co považuje za znaky kvality.

Na obr. 5 jsou uvedeny výsledky Q-faktorové analýzy pro malou školu, v níž se průzkumu názorů zúčastnilo pouze 15 pedagogů. Jsou to výsledky faktorové analýzy priorit, které učitelé přiřadili předloženým výročkům.

Faktor je pojmenovatelný podle proměnných, které jej tvoří – v Q-analýze podle lidí, kteří jej tvoří, přesněji řečeno podle názorů těchto lidí.

Prohlédnutím dvou souborů bodových hodnocení výroků, analyzovaných zvlášť pro každý faktor (každou faktorem danou skupinu učitelů) a nalezením

Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (6/9)

těch charakteristických výroků, v nichž se průměrné skóre přidělené jim jednotlivými skupinami významně liší – v pozitivním i negativním směru – zjistíme např. toto:

1. Učitelé, kteří tvoří první faktor, považují respekt apriori (a zejména nikoli „zasloužený respekt“) za významný rys ideální školy. Mají také větší a zcela konstruktivní starost o dobré začlenění všech. Svědčí pro to nejen výroky z této kategorie, ale jejich konkrétní volba a kombinace.
2. Ve sboru existuje též druhá skupina 7 pedagogů, kteří se naopak domnívají, že respekt musí být zasloužen (výrok 1a je v průměru o 2 body níže a výrok 1b je naopak v průměru o 3 body výše než u všech ostatních (v tomto případě všichni ostatní = 1. faktor). Pedagogové této skupiny také spatřují v oddělování žáků výhodu. Zároveň klade tato skupinka důraz na vnitřní soulad sboru.

Levý sloupec (Z10, Z1...) označuje jednotlivé respondenty. Sloupce 1 a 2 zobrazují jednotlivé faktory. První faktor je nejsilnější – mělo by jít o nejvýraznější názorový proud. Druhý a případně každý další faktor je slabší – tak faktorová analýza pracuje.

Pro každého respondenta ukazuje tabulka jeho tzv. zátěž v daném faktoru, tzn. částečnou korelaci mezi komplexem názorů daného člověka s názorovým proudem, který reprezentuje celá skupina (faktor). Například na obr. 5 je zátěž respondenta Z10 v 1. faktoru rovna 0,777. Respondenti jsou prioritně se-

Obr. 5 Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Z10	,777	-,034
Z1	,746	,220
Z2	,740	,248
Z13	,651	,166
Z16	,608	,377
Z11	,551	,462
Z3	,540	,491
Z9	,379	,269
Z7	-,075	,845
Z5	,190	,746
Z6	,225	,680
Z8	,392	,622
Z4	,575	,621
Z15	,351	,540
Z12	,416	,456

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

^a. Rotation converged in 3 iterations.

Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (7/9)

řazení podle klesající zátěže ve faktoru 1. Při tomto řazení dojde k situaci, kdy jeden z respondentů má již vyšší zátěž ve faktoru 2 (zde je to respondent Z7). Od tohoto místa pokračuje řazení již podle faktoru 2 bez ohledu na zátěž ve faktoru 1. Je-li faktorů více, přebírá obdobně po několika dalších respondentech řadící roli faktor 3, a tak dále. Toto přebírání role je vyznačeno barevně.

Poznámky

Pro uložení a některé manipulace s daty byl použit program excel.

Pro statistickou analýzu byl použit program SPSS.

PŘÍLOHA

Níže uvádíme originální znění tak, jak je měli k dispozici učitelky a učitelé pěti škol. Znění Q-typů v této zprávě se liší od původního znění předsazením klíčového slova ve {složených závkách} v případech, kdy první slova dvou nebo více Q-typů se shodují. Je tomu tak pro rychlou orientaci.

Příkladem je hned první dvojice – v této zprávě její varianta zní

01a_žáci respektují učitele, učitelé respektují žáky

01b_{zaslouží} žáci respektují učitele, učitelé respektují ty žáky, kteří si respekt zaslouží.

Seznam výroků (Q- typů)

1 a	žáci respektují učitele, učitelé respektují žáky
1 b	žáci respektují učitele, učitelé respektují ty žáky, kteří si respekt zaslouží
2 x	žáci se navzájem o sebe zajímají a pomáhají si v problémech
3 a	učitelský sbor má shodnou představu o cílech dalšího rozvoje školy
3 b	učitelský sbor ví, že dovednosti jednotlivých učitelů se vzájemně doplňují
4 a	učitelé využívají v hodinách přirozené touhy dětí soutěžit
4 b	učitelé podporují spolupráci žáků v hodinách
4 c	žáci se v hodinách učí také samotné kooperaci
4 d	žáci pracují rozdělení do skupin podle svých schopností
4 e	žáci dostávají kvalitní výklad v ukázněné třídě
5 a	o tom, co se ve škole děje, co a jak se učí, rozhoduje hlavně ředitel a učitelé
5 b	každý (včetně žáků, rodičů...) může mít vliv na život školy a na to, co a jak se ve škole učí

Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (8/9)

6 a	odlišnosti (v jazyce, kultuře) jsou zviditelňovány a využívány
6 b	odlišnosti (v jazyce, kultuře) se v zájmu dobrého začlenění do většinové společnosti nezvýrazňují
6 c	žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou začleňováni do běžných tříd
6 d	žáci se SVP mají své vlastní třídy, kde je jim věnována soustředěná péče
7 a	rodiče uznávají a podporují autoritu učitele
7 b	každý rodič je tázan na vlastní názor (který je brán v úvahu) ve věcech týkajících se jeho dítěte
8 a	nejbližší program školy je přístupný komukoliv (např. i žákům)
8 b	info o budoucích akcích uvnitř školy jsou vyhlašovány a kdykoli dostupné zapojeným pedagogům a vedení
9 a	prostředí a informační materiály školy zdůrazňují zaměření na všechny žáky
9 b	škola se prezentuje prostřednictvím výsledků nejúspěšnějších žáků
10 a	všem žákům v téže třídě je měřeno stejným metrem
10 b	od různých žáků se očekávají různé maximální výsledky a vzhledem k tomu jsou hodnoceni
11 a	škola směřuje k tomu, aby do ní chodili žáci se stejným/podobným zázemím, výkony, mateřským jazykem...
11 b	škola směřuje ke schopnosti vzdělávat všechny žáky ve svém okolí včetně žáků se znevýhodněním, odl. jazykem
12 a	pro zabezpečování kvality ve škole má vedení školy častější možnosti dalšího vzdělávání
12 b	vedení školy má stejné podmínky k dalšímu vzdělávání jako všichni členové pedagogického sboru
13 x	žáci procvičují doporučené postupy
14 a	(vhodné) jsou specializované třídy – např. matematické – lépe se vyhoví potřebám a možnostem žáků
14 b	je dobré vytvářet třídy, v nichž se žáci od sebe v mnoha směrech liší
15 a	textové a obrazové materiály školy představují ženy a muže, dívky a chlapce v nestereotypních rolích
15 b	textové a obrazové materiály podporují tradiční mužské a ženské role
15 c	zajímá-li se žákyně i žák o volitelný předm. ICT, přednost má žák. U vhodných předm. mají přednost zase žákyně
16 x	učitelé se vyhýbají označení jedničkař, dvojkař
17 a	pravidla soužití a práce ve třídě a ve škole jsou stabilně upravena školním řádem
17 b	pravidla soužití a práce ve třídě a ve škole se mohou upravovat podle potřeb a zkušeností žáků
18 a	chod školy se nemůže měnit podle představ nově příchozích členů sboru
18 b	názory nově příchozích členů sboru na chod školy jsou vítány a brány v úvahu
19 x	učitelé pracují podle dlouhodobě osvědčených příprav
20 a	všichni rodiče dostávají stejné příležitosti ke kontaktu s učiteli
20 b	škola se cíleně snaží o získání důvěry rodičů žáků se sociálním znevýhodněním
21 a	u žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština, (hra)je podpora komunikace v češtině (klíčovou roli)
21 b	u žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština, (hra)je podpora jejich jazyka a kultury (klíčovou roli)
22 a	sebehodnocení a hodnocení je zaměřeno na individuální pokrok a další možnosti zlepšování
22 b	žáky hodnotíme porovnáním s ostatními, musejí vědět, jak na tom ve třídě jsou

Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy (9/9)

22	c	žáci vždy znají kritéria kvality své práce
22	d	žáci dostávají kvalitní zpětnou vazbu od učitele i od spolužáků
23	a	škola pečuje o zájmy a budoucí zaměření žáků systémem volitelných předmětů
23	b	škola organizuje mnoho nepovinných (pravidelných i jednorázových) zájmových aktivit
23	c	škola organizuje pro žáky akce nebo kursy jako přípravu na přijímací zkoušky
24	x	děti jsou rodiči motivovány ke vzdělávání
25	a	individuální vzdělávací plány pro žáky se SVP jsou koncipovány jako individuální redukce kurikula „normální“ třídy
25	b	individuální vzdělávací plány pro žáky se SVP jsou koncipovány jako mosty k programu tříd „normálních“
26	a	učitelé plánují výuku a učí ve vzájemné spolupráci (včetně týmového vyučování)
26	b	každý učitel samostatně učí, plánuje svou práci v rámci předmětové komise
29	x	žáci mohou ovlivňovat metody výuky
30	x	při výuce je brán maximální ohled na individuální učební styl žáka
31	x	se všemi žáky je zacházeno tak, jako by neexistoval strop pro jejich výkony
32	x	škola sleduje výsledky různých skupin žáků (paralelních tříd, dívek/chlapců, ...) a zjišťuje příčiny rozdílů

Zpracovala: Pavla Polechová

Příloha 16

Členové lektorského týmu pro Akce na zakázku NP Koordinátor v roce 2005

- ❖ Bělecký Zdeněk
- ❖ Burdíková Lenka
- ❖ Dlabola Zdeněk
- ❖ Hausenblas Ondřej
- ❖ Kargerová Jana
- ❖ Košťálová Hana
- ❖ Lauer mann Marek
- ❖ Miková Šárka
- ❖ Stang Jiřina
- ❖ Tupý Jan
- ❖ Zmrzlík Bohumil

Příloha 17

Členové lektorského týmu pro Akce na zakázku NP Koordinátor v roce 2006

- ❖ Beran Vít
- ❖ Dudek Dalibor
- ❖ Forýtková Dana
- ❖ Hlaváčková Eva
- ❖ Kašová Jitka
- ❖ Kotal Jaroslav
- ❖ Nováčková Jana
- ❖ Šidlichovská Jana
- ❖ Tesárek Leoš
- ❖ Tomášek František

Příloha 18

Školitelé Akcí na zakázku (1/2)

- ❖ Andrejsková Jana
- ❖ Bažantová Hana
- ❖ Benešová Hanka
- ❖ Beran Vít
- ❖ Blahová Lenka
- ❖ Brdíčková Dana
- ❖ Budíková Jaroslava
- ❖ Carbová Hana
- ❖ Čapek Robert
- ❖ Daniš Petr
- ❖ Dolenský Radek
- ❖ Dudek Dalibor
- ❖ Forýtková Dana
- ❖ Frýbová Ivana
- ❖ Hartmanová Jana
- ❖ Hegarová Helena
- ❖ Hertlová Iva
- ❖ Hlaváčková Eva
- ❖ Honsová Zuzana
- ❖ Hotový Filip
- ❖ Chaluš Petr
- ❖ Jandová Renata
- ❖ Jirsa Pavel
- ❖ Jucovičová Drahomíra
- ❖ Kašová Jitka
- ❖ Konopa Rostislav
- ❖ Korcová Václava
- ❖ Kordulová Marie
- ❖ Kosíková Věra
- ❖ Kostelecká Gisela

Školitelé Akcí na zakázku (2/2)

- ❖ Kotal Jaroslav
- ❖ Koten Tomáš
- ❖ Koukalová Milena
- ❖ Kozáková Andrea
- ❖ Králová Olga
- ❖ Květoňová Kateřina
- ❖ Lafatová Martina
- ❖ Lauermann Marek
- ❖ Madronová Vladimíra
- ❖ Mazal Ferdinand
- ❖ Nádvorník Ondřej
- ❖ Nováčková Jana
- ❖ Pavlíčková Zdeňka
- ❖ Pečenka Zdeněk
- ❖ Prchalová Anna
- ❖ Regnerová Hana
- ❖ Schneiderová Pavla
- ❖ Sotolář Zdeněk
- ❖ Strouhal Miroslav
- ❖ Šidlichovská Jana
- ❖ Šístková Jana
- ❖ Tesárek Leoš
- ❖ Tomášek František
- ❖ Topičová Jitka
- ❖ Trunda Jiří
- ❖ Voda Jan
- ❖ Votápková Dana
- ❖ Zábranská Magda
- ❖ Zouhar Jan
- ❖ Žezulová Kateřina

Příloha 19

Škola jako firma, škola jako systém

Pro příklad nahlédneme do světa podnikatelů. Jestliže budeme chtít založit prosperující firmu, je samozřejmé, že musíme promýšlet:

- ❖ Podnikatelský záměr – co, v jaké kvalitě a komu chceme nabízet, v čem bude spočívat jedinečnost naší nabídky, čím se bude naše nabídka lišit od té ostatní nebo dosavadní.
- ❖ Prostředky – pomocí čeho, jak, jakými prostředky, postupy, metodami,... máme možnost naplnit stanovený záměr.
- ❖ Firemní zásady – jaká pravidla, kultura, tradice, kompetence, kvalifikace, pracovní prostředí ...budou podporovat dosahování kvality.
- ❖ Propagaci – jak se o naší nabídce dozví ostatní, jak a koho budeme oslovovat, čím můžeme nejvíce upoutat pozornost a získat zájem.
- ❖ Zpětnou vazbu – jak budeme ověřovat skutečnou kvalitu, jak zjistíme silné a slabé stránky našeho systému, jak včas rozeznáme problém a jak jej odstraníme.

Všechny části tohoto systému spolu musí logicky souviset a sledovat vytyčený záměr (cíl).

Je tato praxe použitelná pro školy?

Odpověď zní – ano, v plném rozsahu.

I škola by se měla chovat jako firma, která ví co, jak a proč chce „produkovat“ a je schopna ve jménu **jasně formulovaných očekávaných kvalit svých absolventů** logicky odvodit efektivní nástroje, prostředky, pravidla a všechny další součásti systému.

Zpracovala: Jitka Kašová, 2006

Příloha 20

Průřezová témata – základní přehled

1. Osobnostní a sociální výchova
2. Výchova demokratického občana
3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
4. Multikulturní výchova
5. Environmentální výchova
6. Mediální výchova

- ❖ Reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa.
- ❖ Jsou významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.
- ❖ Doporučený obsah je rozpracován do **tematických okruhů**.
- ❖ Každý tematický okruh obsahuje **nabídku témat** (činností, námětů).
- ❖ Rozvíjí **klíčové kompetence**, mají **činnostní** charakter.
- ❖ Průřezová témata tvoří **povinnou součást** základního vzdělávání.
- ❖ Do **1. i 2. stupně** musíme zařadit **všechna průřezová témata**.
- ❖ Všechna průřezová témata **nemusí** být zastoupena v **každém ročníku**.
- ❖ V průběhu ZŠ musíme nabídnout žákům **postupně všechny tematické okruhy** jednotlivých průřezových témat.
- ❖ **Rozsah a způsob realizace tematických okruhů** stanovuje ŠVP ZV.
- ❖ **Výběr témat a způsob jejich zpracování** v učebních osnovách je v kompetenci školy.

Možnosti realizace průřezových témat:

- ❖ **součást** vzdělávacího **obsahu vyučovacího předmětu**;
- ❖ **samostatný předmět**;
- ❖ **projekt, seminář, kurz** apod.

Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.

Zpracovala: Jitka Kašová, 2006

Příloha 21

Rozpracování PT Osobnostní a sociální výchova

Přínos očekávání naše / RVP ZV	Cíl Klíčové slovo – činnosti žáka	Prostředky Činnosti, metody,...	Realizace Předmět, projekt,...
vede k porozu- mění sobě sa- mému a druhým pomáhá k utvá- ření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k dru- hým	životní role – po- jmenuje, hodnotí, rozlišuje, porov- nává, oceňuje asertivní práva – odvodí, přijímá, respektuje, po- užívá sebepoznání – reflektuje své činnosti, postoje, učení, myšlení, pocity, tělesné změny, ... respektování – přijímá odliš- nosti své i jiných, nekritizuje lidi ale názory, dodržuje pravidla vztahů	komunitní kruh, reflexe, výstavy fotografií, kro- nika mého života, strom života, spo- luytváření pravi- del – odvozování, práce s chybou – opravné testy dis- kuse, skupinová práce, projekty	Výuka 1. st. Projekt Divadlo Člověk a jeho svět Člověk a společ- nost VV, OV, VOPO Kultura školy – pravidla, Ladění, Projekty: Spolu (1. + 9. tř.) Škola naruby Spolupráce
napomáhá ke zvládnutí vlast- ního chování	sebeovládání – popíše své cho- vání (pocity), vy- světlí souvislosti, rozpozná příčiny, domýšlí důsledky, porovnává cho- vání (situace) s normou	Jednotný scénář pro řešení pro- blémů Individ. konzul- tace Školníček – re- flexe Metoda ANO – NE	Kultura školy Výuka, OV Projekt Divadlo Veřejné obhajoby absolventů

Zpracovala: Jitka Kašová, 2006

Příloha 22

Počet přihlášek na Akce na zakázku a počet uskutečněných Akcí na zakázku ke dni 15. 10. 2007 dle jednotlivých krajů

Kraj	Počet přihlášek na AZ	Počet uskutečněných AZ k 15. 10. 2007
Jihočeský	47	20
Jihomoravský	51	22
Karlovarský	11	4
Královéhradecký	20	8
Liberecký	23	9
Moravskoslezský	17	8
Olomoucký	53	21
Pardubický	47	18
Plzeňský	36	16
Středočeský	43	18
Ústecký	48	21
Vysočina	36	16
Zlínský	33	13
Celkem	465	194

Příloha 23

Výběr tematických okruhů u zrealizovaných Akci na zakázku ke dni 15. 10. 2007

Tematické okruhy	Stav k 15. 10. 2007
Vytváření postojů a hodnot u žáků	65
Autoevaluace školy a hodnocení žáků	84
Průřezová témata	32
Individualizace vzdělávacího procesu	11
Neví	0
Spolupráce se sociálními partnery	2

Příloha 24

Počet zrealizovaných Akcí na zakázku a počet absolventů ke dni 15. 10. 2007 dle jednotlivých krajů

Kraj	Počet uskutečněných AZ k 15. 10. 2007	Počet absolventů
Jihočeský	20	423
Jihomoravský	22	473
Karlovarský	4	90
Královéhradecký	8	193
Liberecký	9	203
Moravskoslezský	8	168
Olomoucký	21	441
Pardubický	18	369
Plzeňský	16	303
Středočeský	18	306
Ústecký	21	442
Vysočina	16	356
Zlínský	13	298
Celkem	194	4 065

Příloha 25

Zhodnocení vybraných oblastí v rámci dotazníkového šetření k Akcím na zakázku

Počet diamantů	Počet dotázaných		
	Obsah	Výukové materiály	Lektoři
1	154	139	93
2	159	203	87
3	251	329	124
4	559	539	215
5	626	511	399
6	519	491	534
7	881	933	1 710

Příloha 26

DOTAZNÍK (1/2)**Názory pedagogů školy na zaváděnou kurikulární reformu**

Kritéria: určité ano ++ spíše ano + spíše ne – určité ne --

- a) V českém školství nesl dříve zodpovědnost za výběr učiva stát, nikoli učitelé. Nyní se zdá, že část odpovědnosti přejde na pedagogický sbor každé školy. Vítáte tuto změnu?
- b) Předpokládáte, že se v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem výrazněji změní na vaší škole učivo v některém vašem předmětu (bude ho výrazně méně nebo bude výrazně jiné)?
- c) Předpokládáte, že v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem vy sám (sama) výrazněji změníte své vyučovací metody a postupy?
- d) Obhajoval(a) byste veřejně zásadní změnu, kterou reforma přináší, tedy větší význam dovedností žáků v závazných cílech vzdělávání (např. před rodiči svých žáků, před žáky samotnými, v místním tisku...)?
- e) Máte chuť a potřebnou erudici, abyste mohla(a) konstruktivně ovlivnit pojetí a cíle výchovy a vzdělávání ve školním vzdělávacím programu?

Vyhodnocení z dotazníkového šetření Kalibro:**U** – názory učitelů, procentuální podíl odpovědí spíše ano, určité ano**Ř** – názory ředitelů, procentuální podíl odpovědí spíše ano, určité ano, vyjádření je uvedeno pouze u shodných otázek pro učitele a ředitele

DOTAZNÍK (2/2)

Názory pedagogů školy na zaváděnou kurikulární reformu

- a) V českém školství nesl dříve zodpovědnost za výběr učiva stát, nikoli učitelé. Nyní se zdá, že část odpovědnosti přejde na pedagogický sbor každé školy. Vítáte tuto změnu?

U 49,9 %**Ř 60,8 %**

- b) Předpokládáte, že se v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem výrazněji změní na vaší škole učivo v některém vašem předmětu (bude ho výrazně méně nebo bude výrazně jiné)?

U 31,3 %**Ř 24,4 %**

- c) Předpokládáte, že v souvislosti se začínající reformou a se školním vzdělávacím programem vy sám (sama) výrazněji změníte své vyučovací metody a postupy?

U 43,3 %

- d) Obhajoval(a) byste veřejně zásadní změnu, kterou reforma přináší, tedy větší význam dovedností žáků v závazných cílech vzdělávání (např. před rodiči svých žáků, před žáky samotnými, v místním tisku..)?

U 51,7 %

- e) Máte chuť a potřebnou erudici, abyste mohla(a) konstruktivně ovlivnit pojetí a cíle výchovy a vzdělávání ve školním vzdělávacím programu?

U 41,9 %

Dotazníky zodpovědělo 5 782 učitelů a 508 ředitelů ZŠ. Výsledky byly publikovány v brožurách, které obdržely zúčastněné školy. Informace o šetření viz www.kalibro.cz.

Při interpretaci odpovědí je třeba upozornit, že se nejedná o zcela reprezentativní vzorek pedagogických pracovníků ZŠ ČR vzhledem k tomu, že nabídky testování Kalibro pravidelně využívají školy, které mají potřebu sebereflexe a nebojí se objektivního zjišťování a srovnávání vědomostí žáků a míry porozumění učivu.

Otázkou zůstává, jaké odpovědi by poskytl reprezentativní vzorek pedagogů.

Zdroj: šetření Kalibro, jaro 2005

Zpracovala: Dana Forýtková, Eva Hlaváčková, 2006

Příloha 27

Repertoár výukových strategií PRACOVNÍ LIST č. 2 (1/2)**Cíl:**

- ❖ uvědomit si, jak výběr a kombinace výukových strategií ovlivňují výukové cíle, podmínky pro učení a rozvíjení kompetencí u žáků;
- ❖ zjistit, zda jako učitel preferuji některé uspořádání, přemýšlet o důsledcích pro učení žáků a klima ve třídě;
- ❖ získat základ materiálu pro další práci k vyvození vztahů;
- ❖ cíle vzdělávání;
- ❖ strategie;
- ❖ klíčové kompetence.

Postup:

1. Zadat postupně tři úkolové situace podobné obsahem, ale lišící se uspořádáním sociálních vztahů mezi účastníky.
 - ❖ Zapište každý samostatně 10 předmětů, které jsou modré a měkké. Kdo bude první, je vítěz.
 - ❖ Napište každý sám alespoň 6 slov, která lze utvořit z písmen ve slově kopretina, písmena lze v jednom utvořeném slově použít i vícekrát. Na práci máte dostatek času, zaznamenám si každého, kdo dokončí úkol.
 - ❖ Utvořte malé skupiny, které dostanou tento úkol: „Občas není špatné se opozdit. Vyjmenujte 10 příležitostí, kdy zpozdit se je dobré. Při práci je nutná účast každého člena skupiny. Po dokončení práce skupina zhodnotí splnění, jak se jí dařilo a co by bylo příště možné zlepšit.“

Poznámka: Zadání je třeba formulovat přesně, výsledky průběžně vyhodnotit.

Repertoár výukových strategií PRACOVNÍ LIST č. 2 (2/2)

2. Do třídičné tabulky na flip zapsat odpovědi na otázky ke kompetitivnímu, individualistickému a kooperativnímu uspořádání – společně, podklad pro následující diskusi

- ❖ kdy je soutěžení motivující;
- ❖ kdy je prospěšné pracovat po svém;
- ❖ v čem je výhodná kooperativní skupinová práce;
- ❖ jak se liší „tlak“ v soutěživé situaci od „tlaku“ v situaci kooperace;
- ❖ co je těžké na práci ve skupině.

3. Reflexe

Pro učitele je důležité

- ❖ uvědomovat si, kdy jaké uspořádání volit;
- ❖ pokud některé preferuje výrazně, nutno přemýšlet o důsledcích;
- ❖ ve výuce tyto tři způsoby nejen uplatňovat, ale pomoci žákům k jejich poznání, k uvědomění si, v jaké situaci je vhodnější volit ten který způsob;
- ❖ s čím bude spojen jejich úspěch nebo neúspěch (nejen učební situace, ale později i situace životní);
- ❖ dobrá volba = poznat možnosti a limity všech strategií.

Zdroj: Kasíková Hana – Učíme (se) spoluprací spoluprací, AISIS 2005.

Zpracovala: Dana Forýtková, Eva Hlaváčková, 2006

Příloha 28**Práce s cíli**

1. Vytváření pozitivních vztahů ve škole považují pedagogové za stejně důležité jako výsledky vzdělávání.
2. Ve škole učitelé zadávají úkoly, při kterých žáci uplatňují znalosti z více předmětů současně.
3. Žáci v hodinách pracují s odbornou literaturou, encyklopediemi, internetem apod.
4. Vzdělávání by mělo vést děti k tomu, aby psaly čitelně a dokázaly svou práci atraktivně prezentovat.
5. Učitel se zajímá, jak žákům vyhovuje jeho způsob výuky.
6. To, co se děje ve škole, by mělo děti motivovat k učení a ochotě dále se vzdělávat.
7. Žáci vědí, podle čeho poznají, jak dobře pracovali a jak dobré jsou výsledky jejich práce.
8. Žáci pracují v heterogenních skupinách, vzájemně si radí a pomáhají.
9. Učitel volbou organizace, forem a metod práce nemůže zohlednit rozdíly ve znalostech a pracovním tempu jednotlivých žáků.
10. Hodina obsahuje aktivity, pro které si žáci mohou vybrat práci ve skupinách, dvojicích nebo samostatně.
11. Škola ve výuce reflektuje společenské či přírodní dění.
12. Učitelé upozorní žáky, když svým chováním někoho omezují nebo si neuvědomují, že by mu měli pomoci.

Zdroj: materiál ČŠI

Zpracovala: Dana Forýtková, Eva Hlaváčková, 2006

Příloha 29**Práce s KK**

- ❖ Vědomě eliminuje rušivé podněty a vytváří si optimální podmínky pro učení.
- ❖ Vytváří si plán pro dosažení učebních cílů.
- ❖ Vytváří si jednoduchá kritéria pro vyhodnocování toho, co se naučil, a posléze je i používá.
- ❖ Zná jednoduché textové zdroje (učebnice, dětské encyklopedie, další knihy a časopisy) pro učení.
- ❖ Hledá různé varianty řešení problémů a vybírá mezi nimi.
- ❖ Nenechá se odradit případným neúspěchem a vytrvale směřuje k řešení.
- ❖ Přijímá odpovědnost za výsledek řešení problému.
- ❖ Ví, jakých chyb by se mohl dopustit při řešení problému.
- ❖ Dešifruje význam piktogramů a sám je ve srozumitelné podobě tvoří.
- ❖ Rozpozná jednoduché případy manipulativní komunikace, zejména reklamy.
- ❖ Využívá ke komunikaci telefon (i mobilní).
- ❖ Zná obvyklé české frazémy.
- ❖ Oceňuje své spolužáky ve skupině za dobrou práci.
- ❖ Při práci ve skupině se podílí o pomůcky a materiál.
- ❖ Přijme jednoduchou roli ve skupině (člen skupiny, časoměřič, mluvčí...).
- ❖ Ví, jak řídit a organizovat činnost ostatních dětí ve skupině.
- ❖ V krizové situaci a situaci ohrožující zdraví a život postupuje podle pokynů kompetentních osob.
- ❖ Aktivně se zapojuje do veřejně prospěšných a charitativních aktivit.
- ❖ Vnímá krásy přírody a cíleně o ni pečuje.
- ❖ Zná základní společenské normy chování.
- ❖ Po celou dobu práce udržuje své pracovní místo v pořádku.
- ❖ Vyhodnocuje výsledky své činnosti.
- ❖ Nebojí se říci „ano“ (nebojí se převzít odpovědnost za splnitelné úkoly).
- ❖ Ví, jak si plánovat a organizovat své pracovní činnosti.

Zpracovala: Dana Forýtková, Eva Hlaváčková, 2006

Příloha 30

Práce v oborových skupinách

– „Cesty utváření VVS směřující k rozvoji KK žáka“ (1/3)

[illegible]

1	učitel se zajímá o názory, náměty a zkušenosti žáků
2	učitel klade otevřené otázky, zadává problémové úlohy či úlohy rozvíjející tvořivost
3	učitel zadává úkoly způsobem, který umožňuje volbu různých postupů
4	učitel zařazuje metody, při kterých docházejí k objevům, řešením a závěrům žáci sami
5	učitel vede žáky k prozkoumávání pohledů a názorů lišících se od jejich vlastních
6	učitel zadává úkoly, při kterých žáci kombinují informace z různých zdrojů
7	učitel vytváří příležitosti pro vzájemnou komunikaci žáků k danému úkolu

Práce v oborových skupinách

– „Cesty utváření VVS směřující k rozvoji KK žáka“ (2/3)

8	učitel zadává úkoly, při kterých žáci spolupracují
9	učitel s chybou žáka pracuje jako s příležitostí, jak ukázat cestu ke správnému řešení
10	učitel společně s žáky formuluje cíl činnosti (úkolů)
11	učitel umožňuje žákům spoluutvářet kritéria hodnocení
12	učitel umožňuje žákům reflektovat (hodnotit) úspěšnost dosažení cíle
13	učitel umožňuje diferencované výkony podle individuálních schopností žáků
14	učitel umožňuje žákům pracovat s materiály a zdroji, v nichž si mohou ověřit správnost svého řešení
15	učitel sleduje úspěšnost jednotlivých žáků a oceňuje jejich pokrok
16	učitel ukazuje žákům, jak mají formulovat hypotézy a jak mají ověřovat jejich pravdivost pokusem či pozorováním
17	učitel vyžaduje dokončování práce v dohodnuté kvalitě a termínech
18	učitel důsledně vyžaduje dodržování pravidel
19	učitel umožňuje žákům prezentovat výsledky jejich práce
20	učitel vůči každému žákovi projevuje očekávání úspěchu
21	učitel vnímá i aktivně zjišťuje vzdělávací potřeby jednotlivých žáků
22	učitel žáky vybízí, aby kladli otázky (k věci)
23	učitel vede žáky k plánování úkolů a postupů

Práce v oborových skupinách

– „Cesty utváření VVS směřující k rozvoji KK žáka“ (3/3)

24	učitel vede žáky ke správným způsobům užití materiálů, nástrojů, techniky, vybavení
25	učitel žákům umožňuje, aby si vzájemně sdělovali své pocity a názory
26	učitel se zajímá, jak žákům vyhovuje jeho způsob výuky
27	učitel důsledně rozlišuje procesy učení a hodnocení
28	učitel žákům objasňuje, které koncepce a postupy, používané ve společenské praxi, jsou v souladu s dosaženou úrovní poznání
29	učitel ve výuce reflektuje společenské i přírodní dění
30	studijní materiály a zdroje (i případné kompenzační pomůcky) jsou ve výuce žákům dostupné a v dostatečném počtu

Zpracoval: Zdeněk Bělecký, 2006

Příloha 31

Slovníček pojmů pro tematický okruh Autoevaluace školy a hodnocení žáka

Evaluace – mnohostranná hodnotící aktivita, která má poskytovat strategické informace o celé pedagogické realitě (vzdělávací programy, pojetí vzdělávání...). Výsledky slouží ke zvyšování kvality práce školy.

Hodnocení – aktivita, která umožňuje rozlišovat hodnoty, tj. rozlišovat jevy důležité od lhostejných, mezi důležitými např. rozlišovat dobré od špatných (jedná se jednak o proces, jednak o výsledek procesu – vyjádření závěrů).

Hodnota – skutečnost, která má pro žáka, osobnost nějaký význam.

Hodnocení autentické – hodnotí se výsledek autentického (tvůrčího) projevu žáka (např. dopis spolužákovi do nemocnice, který bude opravdu odeslán...).

Hodnocení formativní – usměrňuje proces učení, podporuje další efektivní postup, nabízí radu, vedení, poučení, poskytuje zpětnou vazbu v čase, kdy se dá ještě výkon zlepšit. Může být využito individuální pomoci, diagnost. testu, známkování, sebeocenění žáka, ...).

Hodnocení kritériální – hodnocení, jehož podstata je ve splnění určitého úkolu v určité kvalitě bez ohledu na srovnání s ostatními žáky, např. ve třídě.

Hodnocení kvalitativní – není vyjádřeno číslicí, používá se především slovního vyjádření.

Hodnocení kvantitativní – míra hodnoty je vyjadřována číselnou formou (známky, body...).

Hodnocení normativní – měřítkem je norma stanovená vzhledem k určité skupině (např. třídě). Výkon jedince je poměřován s výkony ostatních (také je nazýváno jako test relativního výkonu).

Hodnocení slovní – kvalitativní posouzení výkonu, chování formou slovní zprávy.

Hodnocení sumativní – zaměřené na celkový konečný přehled o dosažených výkonech např. žáka za určité období (etapu). Závěrem je většinou postoupí dál x nepostoupí dál.

Indikátor – ukazatel existence (přítomnosti) jevu, skutečnosti.

Kritérium hodnocení – definovaná vlastnost posuzovaného výkonu, součástí je také míra hodnoty (minimálně bipolární vyjádření: správný – nesprávný, vhodný – nevhodný).

Zpracoval: Leoš Tesárek, 2006

Příloha 32

Srovnávací charakteristika současného vyučovacího procesu a vyučovacího procesu při realizaci školské reformy

Základy, principy: transmisivní způsob – předávání a sdělování poznatků od toho, kdo ví (učitel) tomu, kdo neví (žák) – základním východiskem je **asocianistická teorie**

Základní model vyučovacího procesu:

Motivace,
výklad nového učiva,
procvičování,
opakování,
prověřování a hodnocení kvantity a kvality osvojeného učiva.

Cíl: znalosti, dovednosti, návyky, schází proces hledání, objevování

Charakteristika vyučovacího procesu při naplňování ŠVP

Základy, principy: činnostní učení – žák hledá, objevuje, promýšlí – základním východiskem je **konstruktivismus**

Základní model vyučovacího procesu:

- E evokace** – příležitost uvědomit si, co vím, co si myslím, tuším, co nevím, formulace otázek, vyvolání zvědavosti, míří k cíli učení
- U uvědomění si** významu nových informací pro sebe, odpovědi na otázky z evokace, propojení nových údajů s dosavadními, konzultace s ostatními, práce s fakty, obhajování argumentů
- R reflexe** – ohlédnutí se za učním, co nového jsem se naučil, čemu porozuměl, jaké původní názory, postoje pozměnil, úvaha nad procesem myšlení – co by pomohlo lepšímu porozumění, co je pro mě nejdůležitější, otázky, které se vynořily (což je začátek další evokace)

Cíl: rozvoj osobnosti, utváření kompetencí

Podle: H. Košťálové a V. Spilkové

Zpracoval: Leoš Tesárek, 2006

Příloha 33**Srovnávací charakteristika hodnocení a evaluace (1/2)****Hodnocení – evaluace – autoevaluace****Základní problémy:**

- ❖ Co hodnotit (obsah, indikátory)?
- ❖ Čím hodnotit (měřítka, normy...)?
- ❖ Jak hodnotit (způsob, postup, metody...)?
- ❖ Jak získat výsledky, závěry?
- ❖ Co s tím dále (systemizace, využití, archivace...)?

Hodnocení:

- a) proces
- b) výsledek procesu

hodnota:

vlastnosti hodnocení:

význam hodnocení:

„Evaluace obecně znamená objasňující analýzu jevů a činností a vyjádření užítku či hodnoty z nich plynoucí.“

(A. Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland, Helsinki, 1995)

Srovnávací charakteristika hodnocení a evaluace (2/2)

Srovnání hodnocení x evaluace

(Podle Nezvalové, Kvalita 2004, KVIC Nový Jičín)

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
Kritéria: nejsou vymezena, indikátory výkonu nestanoveny explicitně, nesdíleny mezi partnery.	Kritéria: vymezena explicitně a odsouhlasena; stanovené specifické oblasti priorit, založené na vymezených cílech; formulovány indikátory výkonu
Evaluační plán: není přesně stanoven; není jasné, co kdo bude dělat; není konzistentní s cíli; není připravován záměrně, je použit v případě potřeby.	Evaluační plán: je strukturovaný; je jasná odpovědnost; explicitní vztahy s cíli; vyžaduje detailní plánování.
Metody: nejsou předem stanoveny; metody nekonzistentní, nepromyšlená analýza dat.	Metody: systematické; přesně určené zdroje dat; použit reprezentativní vzorek; evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; vypracování zprávy.

Oblasti evaluace:

Podle Průchy

Evaluace programů

Evaluace personálu

Evaluace výkonů

Evaluace produktů

Evaluace projektů, záměrů

Evaluace politiky

Metaevaluace

Podle Prášilové

Kurikulum

Výsledky

Klima

Zdroje: materiální, lidské...

Management

Zpracoval: Leoš Tesárek, 2006

Příloha 34**Zásady a vlastnosti školního hodnocení****Zásady školního hodnocení:**

- ❖ spojení cíle (rozvoj osobnosti, naplnění kompetence) s adekvátním procesem hodnocení (odpovídající formy, kritéria...)
- ❖ soustavnost, systematickosti – hodnocení je organická součást vzdělávacího procesu
- ❖ přiměřenost hodnocení věku a schopnostem žáků
- ❖ různorodost forem a metod hodnocení
- ❖ komplexnost a maximální rozvoj osobnosti žáků
- ❖ podíl žáků na procesu hodnocení (tvorba pravidel, stanovení indikátorů...), poskytování návodu na sebehodnocení
- ❖ využitelnost hodnocení pro další optimalizaci vzdělávacího procesu
- ❖ dodržování dohodnutých a schválených pravidel hodnocení a klasifikace všemi pedagogy školy

Vlastnosti školního hodnocení:

- ❖ srozumitelné pro žáka i rodiče (předem dané požadavky, kritéria a proces hodnocení)
- ❖ motivující pro dosažení daných cílů a ke zlepšení další práce
- ❖ ukazující další postup (návod) v učebních činnostech
- ❖ formující učební strategii žáků
- ❖ návod k hodnocení sebe i ostatních
- ❖ podporující integritu osobnosti (silné stránky osobnosti slouží jako základ k rozvoji slabších (problémových) oblastí)
- ❖ korektní, slušné, nezraňující...

Čeho bychom se měli vyvarovat:

- ❖ generalizace – na základě jednoho hodnocení předpokládat úroveň dalších výsledků
- ❖ hodnotit neznalosti, nedostatky
- ❖ pozor na obecně uznávané předsudky (neupravený žák – menší schopnost systematické práce...)
- ❖ nesplněný úkol nelze hodnotit (někdy dokonce klasifikovat známkou „5“)
- ❖ ironie, ponižování, odsuzování...
- ❖ hodnocením vylučovat možnost zlepšení, nápravy v dalším vývoji („uzavřená cesta“)
- ❖ protože kolega hodnotí „takto“, já se připojím...

Zpracoval: Leoš Tesárek, 2006

Příloha 35

Revidovaná Bloomova taxonomie:

Dimenze poznatků (1/2)

HLAVNÍ TYPY A SUBTYPY	DEFINICE (příklady)
A FAKTIČKÉ POZNATKY	Základní poznatkové prvky, které si žáci musí osvojit, aby byli schopni orientovat se v příslušném oboru nebo v něm mohli řešit úlohy a problémy
Terminologické Konkrétní poznatky	Soubor technických termínů, symboly používané v notopisu Hlavní přírodní zdroje; důvěryhodné zdroje informací
B KONCEPTUÁLNÍ POZNATKY	Vzájemné vztahy mezi poznatkovými prvky uvnitř větší struktury, která podporuje jejich vzájemnou funkčnost
Klasifikace a kategorie Zákonitosti a zobecnění Teorie, modely struktury	Periodizace geologických období; formy vlastnictví Pythagorova věta; zákon nabídky a poptávky Evoluční teorie, struktura zákonodárných orgánů
C PROCEDURÁLNÍ POZNATKY	Pracovní postupy, metody zkoumání, výběr vhodných činností, algoritmů, technik a metod

Revidovaná Bloomova taxonomie:

Dimenze poznatků (2/2)

Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru Specifické techniky a metody používané v oboru Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup	Postupy potřebné k malování vodovými barvami; algoritmus pro dělení celými čísly Techniky interview; experimentální metody Kritéria umožňující stanovit, kdy je vhodné použít 2. Newtonův pohybový zákon; kritéria používaná k posouzení příslušné metody odhadu provozních nákladů
D METAKOGNITIVNÍ POZNATKY	Obecné poznatky a poznávání včetně uvědomování si vlastních kognitivních procesů
Obecné strategie učení poznávání a řešení problémů Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek Sebezpoznaní	Poznatky o způsobech pořizování výpisků, které postihují strukturu tematického celku uvedeného v učebnici; schopnost používat heuristické metody Poznatky o různých druzích otázek a úloh, které jednotliví učitelé zadávají při zkouškách; znalost kognitivních nároků, klade řešení různých úloh Uvědomování si, že posuzování esejů patří k osobním přednostem, zatímco psaní esejů patří k osobním slabinám; uvědomování si vlastní úrovně poznání

Zpracoval: Leoš Tesárek, 2006

Příloha 36

Revidovaná Bloomova taxonomie: Dimenze kognitivních procesů (1/5)

KATEGORIE a kognitivní pro- cesy	Alternativní vyjádření	DEFINICE (PŘÍKLADY)
1. ZAPAMATOVAT SI	Vybavovat si příslušné znalosti z dlouhodobé paměti	
Znovupoznávání	Identifikování	Lokalizování znalostí z dlouho- dobé paměti, které jsou kon- zistentní s předloženými údaji (např. znovu poznat důležitá data historických událostí)
Vybavování	Vyvolávání z paměti	Vyvolávání znalostí z dlouho- dobé paměti (např. vybavit si důležitá data historických udá- lostí)
2. POROZUMĚT	Konstruovat význam sdělení zprostředkova- ného ústně, písemně nebo graficky	

Revidovaná Bloomova taxonomie:

Dimenze kognitivních procesů (2/5)

Interpretování	Převádění, parafrázování, vyjadřování, zjednodušování	Převádění z jedné vyjadřovací formy do jiné (např. převést z numerické formy do verbální; parafrázovat veřejné projevy a důležité dokumenty)
Dokládání příkladem	Ilustrování, uvádění příkladu	Ilustrování pojmu nebo zákonitosti vhodným příkladem (např. uvést konkrétní příklady různých způsobů malby)
Klasifikování	Kategorizování, zařazování	Určování, že něco patří do určité kategorie (např. klasifikovat pozorované nebo popsané případy duševních poruch)
Sumarizování	Abstrahování, zobecňování	Formulování hlavní myšlenky nebo východisek (např. napsat krátké shrnutí událostí zachycených na videozáznamu)
Usuzování	Odvozování závěrů, interpolování, extrapolování, predikování	Odvozování logických závěrů z předložených informací (např. při učení se cizím jazykům odvodit gramatické pravidlo z předložených příkladů)
Srovnávání	Porovnávání kontrastů, mapování, přiřazování	Určování shod a rozdílů mezi dvěma myšlenkami, předměty nebo jevy (např. porovnat historické události se současnými)
Vysvětlování	Konstruování modelů	Konstruování kauzálního modelu situace, stavu nebo systému (např. vysvětlit příčiny událostí ve Francii v 18. století)

Revidovaná Bloomova taxonomie:

Dimenze kognitivních procesů (3/5)

3. APLIKOVAT		Používat známé postupy v daných situacích
Aplikování Implementování	Používání postupů	Aplikování známých postupů při řešení běžných úloh (např. dělit celé víceciferné číslo jiným celým číslem) Aplikování známých postupů v nových situacích (např. využít 2. Newtonova pohybového zákona v situaci, kdy je to vhodné)
	Využívání	
4. ANALYZOVAT		Rozkládat celek na podstatné části, určovat jejich vzájemné vztahy a jejich vztah ke struktuře celku nebo jeho části
KATEGORIE a kognitivní procesy	Alternativní vyjádření	DEFINICE (příklady)

Revidovaná Bloomova taxonomie:

Dimenze kognitivních procesů (4/5)

Rozlišování	Odlišování, diferencování, vyčleňování, vybírání	Odlišování podstatných a nepodstatných nebo důležitých a nedůležitých částí předloženého celku (např. rozlišit mezi podstatnými a nepodstatnými číselnými údaji v zadání matematické slovní úlohy)
Strukturování	Vyhledávání souvislostí, uspořádávání, rozebírání, vyčleňování	Určování místa nebo funkce prvků uvnitř struktury (např. provést větný rozbor; ze souboru fakt, která jsou podkladem popisu určité historické události, vyčlenit fakta podporující a fakta nepodporující vysvětlení této události)
Přisuzování	Dekonstruování	Vymezování stanoviska, zkreslení, hodnoty nebo záměru předloženého sdělení (např. vymezit stanovisko autora eseje z hlediska jeho politického přesvědčení)

Revidovaná Bloomova taxonomie:

Dimenze kognitivních procesů (5/5)

5. HODNOTIT	Vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem	
Ověřování	Přezkoumávání, testování, monitorování	Odhalování nedůsledností a omylů v procesu nebo výsledku poznávání; stanovování, zda proces nebo jeho výsledky jsou v souladu s vnitřními kritérii; zjišťování efektivity použitého postupu (např. stanovit, zda badatelovy závěry vyplývají ze zjištěných dat)
	Vyjadřování kritických soudů	Odhalování nesouladu mezi formulovanými závěry a z vnějšku danými kritérii, posuzování, zda je postup při řešení daného problému vhodný (např. posoudit, která ze dvou metod je vhodnější k řešení daného problému)
6. TVOŘIT	Skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek; reorganizovat prvky do nových struktur a modelů	
Generování	Formulování hypotéz	Formulování alternativních hypotéz založených na vymezených kritérii (např. navrhnout hypotézy týkající se pozorovaných jevů)
Plánování	Navrhování, projektování	Navrhování postupu pro řešení problému (např. navrhnout plán výzkumné studie na dané historické téma)
Vytváření	Konstruování	Vytváření originálních děl (např. navrhnout architektonické řešení budov pro určitý účel)

Zpracoval: Leoš Tesárek, 2006

Příloha 37

Třídění činností ve vyučovací hodině – „aktéři výuky“

Pokus se uvedené formulace roztřídit podle toho, ke kterým „aktérům vyučovacího procesu“ by mohly patřit (napíš jejich názvy):

Ptá se a ověřuje správnost úkolu; seznamuje s cíli a úkoly; organizuje postup práce; domlouvá se, kdo co bude dělat; přemýšlí o vhodných zdrojích informací; projednává možné postupy řešení; obsahuje návody a podněty k řešení problémů; poskytuje přehledné a srozumitelné texty; nabízí výstižné názvy oblastí učiva; stanovuje čas k přemýšlení, jak splnit úkol; hledá v rejstříku pojmů; reprodukuje zadání úkolu; pozoruje činnosti ve skupinách; hledá v textu učebnice odpovědi na otázky; odpovídá na otázky otázkou; navrhuje bezpečné postupy řešení; obsahuje grafické odlišení důležitých částí učiva; má vyvážen text s obrázky, grafy a tabulkami; dává podněty k využití informačních zdrojů; ověřuje si reakce; představuje si možné důsledky svého jednání; hledá způsoby ověření správnosti svých představ i jejich realizace; ukazuje možnosti ověření kvality splnění úkolu; naznačuje jak práci zlepšit, případně odstranit chyby; srovnává výsledek se zadáním; neobsahuje zbytečně velké množství pojmů; diskutuje-obhajuje své představy; prezentuje názorné a srozumitelné symboly; nabízí kvalitní otázky a úkoly k přemýšlení; předchází vzniku nesprávných návyků; na základě faktů mění svá rozhodnutí; učivo podává přiměřeným a srozumitelným způsobem; je kvalitně řemeslně zpracována.

Zpracoval: Leoš Tesárek, 2006

Příloha 38

**Počet odborných konzultací v rámci aktivity
Pomoc školám v jednotlivých krajích**

Kraj	Forma odborné konzultace				celkem
	telefonická	písemná	osobní	setkání na NIDV	
Jihočeský	0	0	3	0	3
Jihomoravský	2	4	6	0	12
Karlovarský	0	7	1	0	8
Královéhradecký	0	0	1	0	1
Liberecký	0	0	4	0	4
Moravskoslezský	0	0	8	0	8
Olomoucký	0	5	10	14	29
Pardubický	0	0	7	0	7
Plzeňský	0	2	1	5	8
Středočeský	0	0	4	0	4
Ústecký	0	0	2	0	2
Vysočina	0	9	9	0	18
Zlínský	0	1	13	0	14
Celkem	2	28	69	19	118

Příloha 39

**Počet uskutečněných osobních konzultací
v rámci aktivity Poradenství pro školy
v jednotlivých krajích k 15. 10. 2007**

Kraj	Osobní konzultace
Jihočeský	6
Jihomoravský	11
Karlovarský	2
Královéhradecký	4
Liberecký	0
Moravskoslezský	22
Olomoucký	11
Pardubický	6
Plzeňský	11
Středočeský	13
Ústecký	11
Vysočina	20
Zlínský	7
Celkem	124

Příloha 40

Práce s pedagogickým sborem při realizaci ŠVP ZV (1/4)

Argumentace a motivace pro učitele

Stát stanovil základní rámec vzdělávání (RVP ZV), společně jsme podle něj vytvořili ŠVP ZV, konečný výsledek však záleží na skutečné práci každého konkrétního učitele. Ten by měl zvládnout orientovat se v novém systému, umět konkretizovat obecně formulované cíle, volit vhodné metody výuky i odpovídající metody hodnocení, vytvářet nová pravidla, měnit odpovídajícím způsobem prostředí pro výuku,...

Je toho hodně? Ano, zejména, budeme-li tyto požadavky vnímat izolovaně.

Naučme se proto **plánovat svou práci v souvislostech!** Jak na to?

a) Stále se ptejme proč

Plánovat v souvislostech znamená především změnit tradiční pořadí klíčových otázek. Nezačínejme otázkou co (mám učit) ani jak (to mám dělat). Naučme se ptát především **proč**.

- ❖ Proč učit matematice (zlomkům, logickému myšlení, spolupráci, řešení problémů,...)?
- ❖ Proč zrovna tímto způsobem?
- ❖ Proč teď a tady?
- ❖ Event. proč zrovna já?

Práce s pedagogickým sborem při realizaci ŠVP ZV (2/4)

Podobně se ptají i naši žáci. Všichni si tak ověřujeme významnost a smysluplnost naší činnosti. Pokud neznáme odpověď na tuto otázku, nejsme dostatečně motivovaní a kvalita naší práce tomu pak obvykle odpovídá.

Plánujeme, jak obstát a být úspěšní v nových podmínkách proměny školy a celé společnosti. Otázka proč by měla provázet každý krok našeho plánování.

b) Co je pro nás závazné, co bereme v úvahu?

Základními výchozími dokumenty (normami) pro práci učitele jsou RVP ZV, resp. ŠVP ZV.

ŠVP ZV – dokument vymezující pro danou školu **závazně**:

- ❖ filozofii školy;
- ❖ učební plán;
- ❖ kompetence a cíle (výstupy);
- ❖ organizaci výuky;
- ❖ základní pravidla a principy hodnocení.

Tematický plán – dokument vymezující pro vyučovací předmět (obor), ročník (vzdělávací období), popř. pro konkrétního vyučujícího **závazně**:

- ❖ kompetence a cíle;
- ❖ témata;
- ❖ metody a formy.

Práce s pedagogickým sborem při realizaci ŠVP ZV (3/4)

Vychází ze ŠVP ZV, rozpracovává a konkretizuje, čeho, proč a jak chce vyučující prostřednictvím konkrétního vyučovacího předmětu dosáhnout. Je možno jej aktuálně upravovat a je dobré zapracovat do něj i své osobní pedagogické vize.

Co to je osobní pedagogická vize

Jsou to konkrétní cíle a představy, které bychom si měli zformulovat na základě našich aktuálních zkušeností, možností a naší invence. Nechceme přece být pouhými vykonavateli cizích představ. Máme svá osobní profesní očekávání. Ta by v základních rysech měla souznít s očekáváním příslušného ŠVP, ale zároveň mají jistě i svá osobitá specifika. V duchu vlastní pedagogické vize můžeme tematické plány obohatit/posměnit např. novými tématy, metodami, organizačními formami.

c) Co, jak a proč hodnotíme?

Hodnotíme samozřejmě to, co jsme si naplánovali v jednotlivých předmětech jako očekávané výstupy (cíle, ke kterým chceme žáky přivést). Abychom s nimi mohli pracovat jako s kritérii hodnocení, je potřeba:

- ❖ Seznámit s nimi předem žáky (rodiče).
- ❖ Průběžně sledovat a evidovat jejich naplňování.
- ❖ Formulovat cíle vždy s použitím konkrétních aktivních sloves.
- ❖ Nabízet a odlišovat různou úroveň cílů – dát šanci i žákům s nižšími vzdělávacími možnostmi.
- ❖ Formulovat cíle jednoznačně, srozumitelně i pro žáky a rodiče.
- ❖ Zvážit, zda ve formulaci cílů použít rovnou očekávanou kvalitu (správně, zcela, všechny, dokonale,...) – je v tom případě závazná pro všechny.

Práce s pedagogickým sborem při realizaci ŠVP ZV (4/4)

Výhody promyšlené práce s cíli:

- ❖ Je jasně řečený (stanovený) požadavek – učitel, žák i rodič ví, k čemu směřujeme.
- ❖ Cíl = kritérium hodnocení – učitel nemusí vymýšlet další kritéria a neměl by zkoušet (hodnotit) jiné cíle než ty, které byly stanovené.
- ❖ Podklad pro plánování – pokud žáci dostanou předem přehled očekávaných cílů (např. pro období měsíce nebo pro nové téma), mohou si sami plánovat dosahování stanovených cílů. Výhodu to má např. i při delší nepřítomnosti žáka – ví, k čemu má sám dojít prostřednictvím daného učiva..
- ❖ Podklad pro sebehodnocení – žák vyhodnocuje konkrétní cíle.
- ❖ Pomůcka pro práci s chybou – žák může hledat, který z předcházejících cílů nesplnil, a proto nezvládl úlohu.

d) Jaké metody volíme?

Protože plánujeme v souvislostech, odvozujeme metody vzhledem k očekávanému cíli (výstupu).

Nevystačíme si s výkladem a diskusí, je nutno se vzdělávat, hledat další, nové a především efektivní nástroje poznávání. Je nutné uvědomit si jejich možnosti, nutné výchozí podmínky a limity. Neužívejme prázdných pojmů bez znalosti obsahu.

Doporučená opatření pro první roky realizace ŠVP ZV

1. Pracovat s tematickými plány jako se skutečným pracovním nástrojem, postupně je během školního roku doplňovat a upřesňovat.
2. Zaznamenávat průběžně nové náměty do TP, považovat TP za společný majetek školy.
3. Soustředit pozornost na práci s cíli.
4. Evidovat ozkoušené metody, založit jejich databanku.
5. Sjednocovat pravidla související s hodnocením, kontrolovat zda probíhá hodnocení na úrovni očekávaných výstupů.
6. Poskytovat si zpětnou vazbu o efektivitě výuky.

Zpracovala: Jitka Kašová, 2007

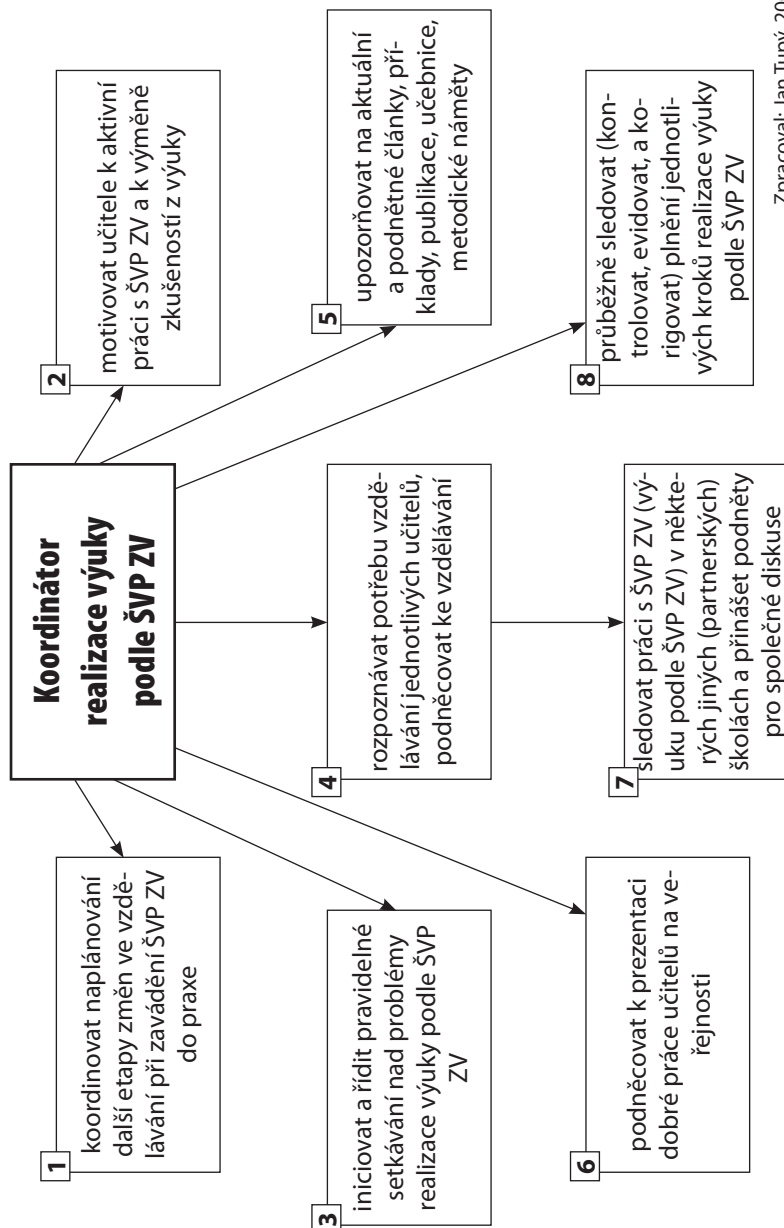
Příloha 41

Vstupní úvahy

1. Koordinátor¹ tvorby ŠVP ZV se (přes různé problémy) stal za dva roky pojmem. Bylo by nanejvýš vhodné využít veškerou práci vloženou do vzdělávání koordinátorů a upevňovat současné postavení, které si koordinátoři na školách vydobyli.
2. Práce na tvorbě ŠVP ZV končí, ale neměla by končit práce koordinátora tvorby ŠVP ZV.
Je nutné vymezit prostor pro pokračující aktivity koordinátorů a pro uchování všech pozitivních trendů (vztahů, aktivit), které se na školách pod vlivem tvorby ŠVP a s přispěním koordinátorů rozběhly.
3. Příprava ŠVP ZV byla prvním krokem k možným změnám ve vzdělávání, podstatnější část práce (výuka podle ŠVP ZV) učitele teprve čeká a měla by být stejně jako tvorba ŠVP ZV koordinována.
Koordinovat bude třeba nadále nejen vzdělávání ve smyslu inovativní výuky, ale především proces spolupráce a setkávání učitelů nad problémy, které praktická výuka podle ŠVP ZV přinese.
4. Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že koordinace činností učitelů ve smyslu odborného setkávání a zlepšování práce na škole (pod vedením jednoho či více koordinátorů) je velmi potřebná a efektivní.
To, co se na reformách v jiných zemích nejvíce cení, je aktivní činnost učitelů v etapě realizace výuky podle vlastních programů. Tato aktivita je částečně vytvářena vlastní iniciativou učitele, ale převážně je koordinována někým v podobném postavení, jako jsou naši koordinátoři.
5. Pokud bude taková činnost koordinátorů oficiálně prosazena (přiznána), mělo by se znovu usilovat o určité časové či finanční zvýhodnění koordinátorů.
Činnost koordinátora v etapě realizace ŠVP ZV bude svým způsobem náročnější než tvorba ŠVP ZV. Bylo by vhodné vytvořit podmínky (legislativní, časové, finanční), které by takový proces umožnily.
6. Propagační činnost týkající se reformy je největší bolestí celého postupu směrem ke změnám ve vzdělávání. To co funguje (a jsou to i činnosti koordinátorů), by nemělo postupně vyšumět a posunout se na stranu „neplodných kroků reformy“.
Je třeba všemožně aktivovat koordinátory a jejich prostřednictvím i ostatní učitele. Neustále vymýšlet další podněty, které budou ožивovat nastavenou cestu spolupráce na školách a mezi školami.

¹ Všude, kde je v textu pojem koordinátor, rozumí se ženy i muži (koordinátorky i koordinátoři).

Činnosti, které by měl zvládnout koordinátor realizace výuky podle ŠVP ZV



Zpracoval: Jan Tupý, 2007

Informace z výzkumu v rámci národního projektu

Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do praxe – Koordinátor

Doplněk ke Sborníku NP Koordinátor

Říjen 2007

Studie je součástí národního projektu Koordinátor, který je realizován Národním institutem pro další vzdělávání a je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



STEM – STŘEDISKO EMPIRICKÝCH VÝZKUMŮ

Společnost STEM, která provedla výzkum pro národní projekt Koordinátor, se dlouhodobě zabývá aplikovaným sociologickým výzkumem, zaměřuje se na studium životních podmínek, hodnot, postojů a názorů obyvatelstva. Specializuje se zvláště na rozbor sociálních problémů, na výzkum komunikace a na politickou analýzu. STEM využívá širokou škálu technik kvantitativního i kvalitativního výzkumu, vyvíjí vlastní metodické postupy a dbá na časovou i mezinárodní srovnatelnost dat.

Za více než 17 let své existence provedl STEM kolem 500 rozsáhlých šetření, ve kterých se dotázal více než 600 tis. obyvatel ČR.

Obsah

1 O výzkumu	211
2 Metodika výzkumného projektu	212
3 Podpora kurikulární reformy	213
4 Koordinátor – klíč k reformě, pozice koordinátora	215
5 Vliv tvorby ŠVP na život školy	218
6 Problematické oblasti tvorby ŠVP	221
7 Externí podpora a pomoc	223
8 Realizace ŠVP – očekávané přínosy a problémy	227
9 Očekávaná podpora a pomoc	230

1 0 výzkumu

Komplex tří výzkumů uskutečněných v rámci národního projektu Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do praxe – Koordinátor realizovaného Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV) zahrnuje dvě kvalitativní šetření, skupinové diskuse a hloubkové rozhovory, a jedno kvantitativní dotazování, internetovou anketu. Všechny výzkumné akce se soustřeďují na cílovou skupinu mimopražských koordinátorů školních vzdělávacích programů (ŠVP), případně na jiné pracovníky se zkušeností s tvorbou školních vzdělávacích programů s tím, že mimopražští koordinátoři tvoří naprostou většinu respondentů.

Hlavním cílem výzkumného komplexu je zjistit názory mimopražských koordinátorů školních vzdělávacích programů na problematiku tvorby ŠVP, na roli a postavení koordinátorů na školách a rovněž identifikovat očekávání, která koordinátoři ŠVP mají v souvislosti s realizací vzdělávacích programů na jednotlivých školách.

Z výsledků tří realizovaných výzkumů vyplývá, že tvorba školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání byla pro pedagogy poměrně velkým, a někdy i zatěžujícím úkolem. Zatímco vedení škol a koordinátoři školních vzdělávacích programů jsou do velké míry nakloněni kurikulární reformě, souhlasí s ní a snaží se ji uvést do praxe, postoj ostatních pedagogů je spíše váhavý a zdrženlivý a podpora kurikulární reformě je velmi opatrná. Výzkumy však ukazují, že samotný proces tvorby přinesl pozitivita v podobě větší diskuse na školách, komunikace mezi pedagogy a reflexe vzdělávacího procesu jimi samými. Pokud však má být realizace kurikulární reformy v základním vzdělávání úspěšná a pedagogové se nemají brzy vyčerpat, bude tento proces vyžadovat podle názoru koordinátorů poměrně silnou externí podporu. Tato podpora však nemůže zůstat jenom v odborné rovině a v oblasti školství, ale měla by se přenést na celospolečenskou úroveň, mezi zřizovatele škol, rodiče žáků a širší veřejnost.

2 Metodika výzkumného projektu

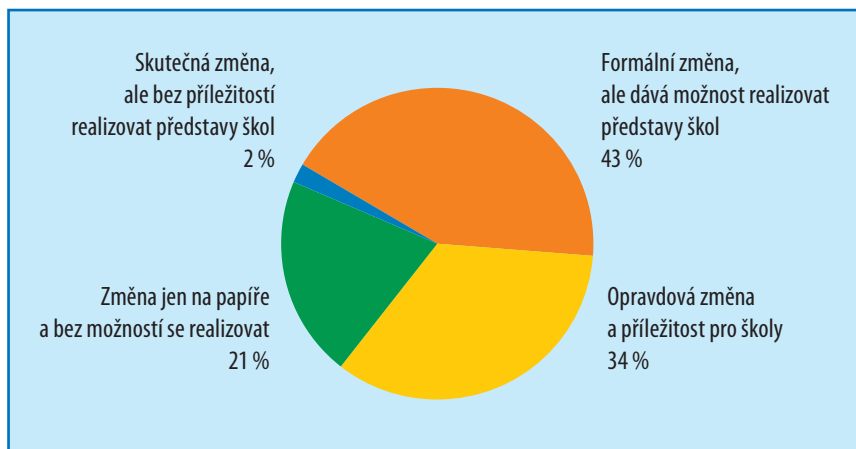
Výzkumná fáze	KVALITATIVNÍ VÝZKUM „SONDA“	INTERNETOVÁ ANKETA „TERÉN“	KVALITATIVNÍ VÝZKUM „EXPERT“
Typ výzkumu	Kvalitativní šetření	Kvantitativní výzkum	Kvalitativní šetření
Cílová skupina	Mimopražští koordinátoři školních vzdělávacích programů, případně jiní pracovníci se zkušeností s tvorbou vzdělávacích programů	Mimopražští koordinátoři školních vzdělávacích programů, případně jiní pracovníci se zkušeností s tvorbou vzdělávacích programů	Mimopražští koordinátoři školních vzdělávacích programů, případně jiní pracovníci se zkušeností s tvorbou vzdělávacích programů
Metoda výběru	Cílený výběr podle typu školy (základní, základní s rozšířenou výukou, speciální, víceleté gymnázium), zřizovatele a regionu	Vyčerpávající výběr (osloveny školy proškolené i neproškolené v rámci národního projektu Koordinátor)	Cílený výběr podle charakteristik školy (pilotní/nepilotní ZŠ) a regionu
Technika dotazování	Skupinové diskuse (focus groups)	Elektronický dotazník umístěný na webových stránkách	Individuální hloubkové rozhovory
Termín výzkumu	Srpen a září 2007	Říjen 2007	Říjen 2007
Výběrový soubor	21 respondentů	1 416 respondentů	10 respondentů

3 Podpora kurikulární reformy

Kurikulární reforma má podle výsledků internetového průzkumu u koordinátorů školních vzdělávacích programů poměrně slušnou podporu, osobně s ní souhlasí 78 % z nich (21 % „určitě ano“, 57 % „spíše ano“, 20 % „spíše ne“, 2 % „určitě ne“). Zajímavé je však sledovat, co reforma pro koordinátory symbolizuje. Poměrně velká část (34 %) účastníků ankety je reformě velmi nakloněna a znamená pro ně jak opravdovou změnu, tak příležitost přiblížit učivo svým představám. Podle největší části (43 %) účastníků ankety je reforma formální změnou, ale zároveň dává pedagogům příležitost k modifikaci učiva směrem pro ně vyhovujícím. Zhruba pětina respondentů je skeptická, reforma pro ně znamená formální změnu bez možnosti seberealizace.

Postoj koordinátorů k reformě

(typologie zohledňující názor, zda je kurikulární reforma jen formální úpravou stávajících vzdělávacích programů a zda je příležitostí přiblížit výuku představám učitelů)



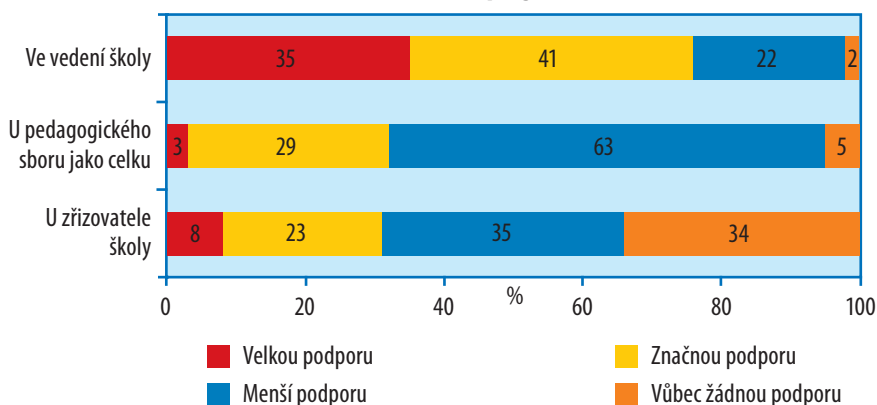
Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

Ve skupinových diskusích byla kurikulární reforma koordinátory spontánně označována jako příležitost, šance, ale i nutnost. Za silné stránky reformy jsou považovány zejména sebereflexe, kterou pedagogičtí pracovníci v průběhu tvorby vzdělávacích programů museli projít, možnost učitelů spolupodílet se na výsledku reformy a důraz na dovednosti a provázanost poznatků získávaných žáky během základního vzdělávání.

„Myšlenka reformy, si myslím, je velmi dobrá, zaměření na klíčové kompetence, na to, aby-
 chom dítě pustili ze školy víc připravené do života, tak s tím teda plně souhlasím a to si,
 myslím, je taky to, co mě u té práce drželo, že ta původní myšlenka se mi líbí. ... Já vidím klíč
 v tom, že se všichni učitelé naučí pracovat trochu jinak. Nové metody, nové formy, projekty
 dělat...“ (skupinová diskuse)

Zatímco u vedení škol vidí koordinátoři v současnosti významnou míru pod-
 pory realizované reformě (76 % velkou nebo značnou podporu), o poznání
 méně je podle nich reforma podporována pedagogickým sborem (32 %) a zři-
 zovatelem školy (31 %). Přístup pedagogů k reformě lze označit za váhavý
 nebo zdrženlivý a jejich podporu kurikulární reformě jako velmi opatrnou
 (63 % odpovědí „menší podporu“).

**„Jak velkou podporu má kurikulární reforma, tvorba a realizace
 vlastního vzdělávacího programu v současné době:“**



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

4 Koordinátor – klíč k reformě, pozice koordinátora

Koordinátory školních vzdělávacích programů lze považovat za zprostředkovatele kurikulární reformy na školách. Kdo tedy jsou koordinátoři a z jakého důvodu tuto funkci vykonávají? Mezi koordinátory školních vzdělávacích programů, kteří se účastnili internetové ankety, mají poměrně velké, téměř poloviční zastoupení lidé z vedení škol. Ředitelů škol je mezi koordinátory 14 %, zástupců ředitelů 34 %. Druhá polovina koordinátorů účastnících se ankety jsou řadoví učitelé.

Důvodů, proč koordinátoři začali tuto funkci vykonávat, bylo několik, přičemž nejvíce jsou zastoupeny dva: jmenování koordinátora vyplynulo z personální situace ve škole (37 %) a z titulu funkce ve vedení školy (30 %). Je zajímavé, že zhruba desetina respondentů o funkci koordinátora sama projevila zájem a naopak přibližně stejný podíl to dostal nařízeno, nebo ho ředitel oslovil. Poměrně málo (7 %) je zastoupen důvod, že se pedagog stal koordinátorem proto, že již nějakou jinou odbornou funkci (např. výchovný poradce) vykonává.

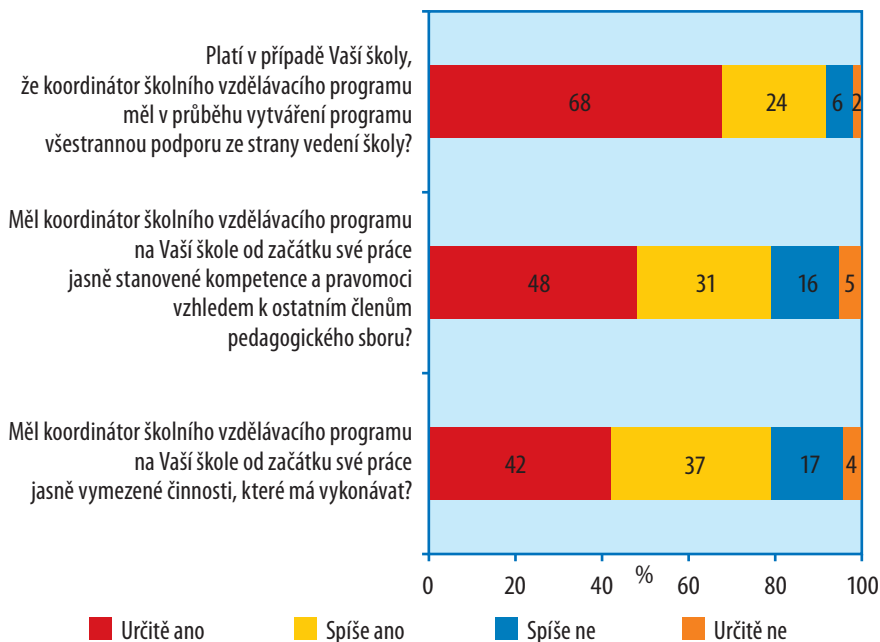
„Já jsem byla pověřena panem ředitelem před dvěma roky a tak nějak to vyplynulo automaticky, protože práce zástupce s tvorbou ŠVP úzce souvisí, je tam vedení sboru, metodická práce a to má zástupce také v popisu práce. Celkem na té malé škole o třinácti lidech je to takové kompatibilní, tyto dvě funkce.“ (skupinová diskuse)

„Myslím, že taky nějak neprobíhal nějak složitý výběr. Patřím tam k nejdéle sloužícím na ústavu a tak to nějak tak vyplynulo. S ředitelem jsme prošli různá školení a tak podobně...“ (skupinová diskuse)

Postavení a podpora koordinátora pedagogy a především vedením školy jsou klíčové pro efektivní výkon této funkce. Z tohoto hlediska je zajímavé, že účastníci internetové ankety vidí pozici koordinátora na škole jako velmi dobrou. Celých 92 % uvádí, že v případě jejich školy platí tvrzení, že koordinátor měl v průběhu vytváření programu všestrannou podporu ze strany vedení školy. Podobně pozitivní vyznění mají i odpovědi na otázky, zda měl koordinátor od začátku práce na vzdělávacím programu jasně stanovené pravomoci ve vztahu k ostatním pedagogům a také jasně vymezenou náplň práce. Nelze však pominout, že přibližně pětina (21 %) účastníků ankety uvádí, že koordinátor neměl od začátku jasno ve vymezení svých kompetencí a činnosti, kterou měl vykonávat.

Kvalitativní výzkum ukázal, že pozice koordinátora není nijak prestižní, na druhé straně se však žádný z koordinátorů nesetkal s nějakou trvalejší nechutí vůči své osobě a většina koordinátorů měla ve svém vedení skutečnou nebo alespoň formální oporu.

Pozice koordinátora v průběhu tvorby ŠVP



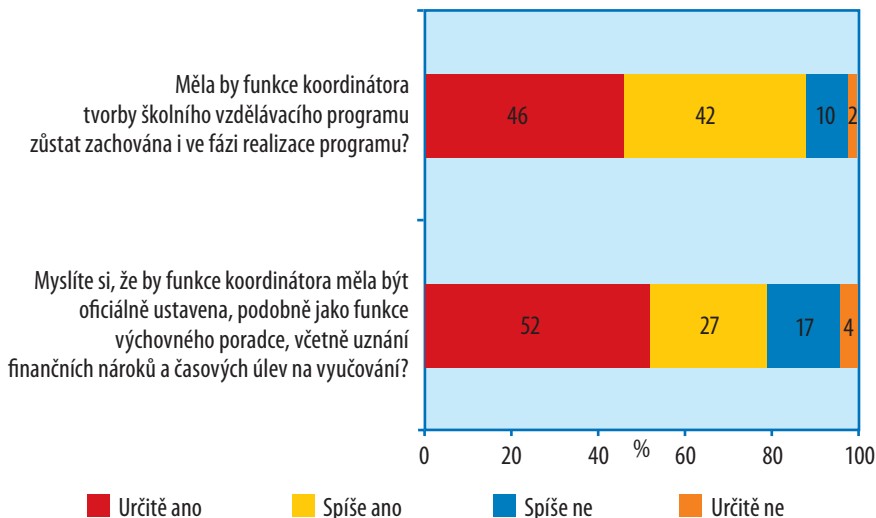
Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

„Na začátku jsem také neměla špatný pocit, naopak spíš říkali, že konečně se teda začne něco dělat, ... Takže na jednu stranu byli rádi, samozřejmě přišly chvíle obtížnější, když jsem je otravovala s těmi semináři více, tak asi trochu naříkali, ale věděli, že to je potřeba. Až na výjimky samozřejmě, to je všude, ta podpora tam byla.“ (skupinová diskuse)

„Protože u nás už ty změny probíhají skutečně řadu let, už se ten kolektiv vytříbil natolik, že ti lidé měli zájem na změně. Podpora vedení byla ve všem, cokoliv jsme potřebovali: i já, i přese mne kolektiv.“ (skupinová diskuse)

Poměrně důležitou otázkou realizace školních vzdělávacích programů je, zda a v jaké podobě by měla do budoucna funkce koordinátora pokračovat. Koordinátoři účastníci se internetové ankety si zcela jednoznačně myslí, že by tato funkce měla zůstat zachována i ve fázi realizace (88 % kladných odpovědí). Také se domnívají, že by funkce koordinátora měla dostat oficiální rámec a být oficiálně ustavena včetně finančních nároků a časových úlev na vyučování (79 %).

Očekávání ohledně role koordinátora v budoucnu



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

Obdobné názory vyjadřovali i účastníci skupinových diskusí.

„Možná by bylo dobré, kdyby aspoň ti koordinátoři měli zkrácenou přímou pracovní dobu nebo přímý úvazek o nějakou hodinu, aby měli čas na tu kontrolu nebo na to hodnocení nebo na tu hospitační činnost, pokud nejsou teda ve vedení. Potom nějaká ta finanční motivace by taky nebyla špatná. Protože zatím to teda vůbec nefunguje.“ (skupinová diskuse)

5 Vliv tvorby ŠVP na život školy

Vliv tvorby školního vzdělávacího programu na celkovou atmosféru školy je nejčastěji v internetové anketě hodnocen jako neutrální (46 %), případně jako kladný (39 %). Zhruba 15 % koordinátorů pozorovalo zhoršení celkového prostředí na školách v souvislosti s pracemi na vzdělávacím programu.

V různých zkoumaných oblastech života školy nepozorovali koordinátoři účastníci se ankety žádné zásadní zhoršení vlivem tvorby školního vzdělávacího programu. Jedinou velmi výraznou výjimkou je postoj pedagogů ke ŠVP: téměř dvě pětiny (38 %) účastníků ankety uvedly, že se zhoršil. Tento názor koordinátorů koresponduje s jejich dříve zmíněným míněním, že podpora pedagogického sboru kurikulární reformě je velmi rezervovaná.

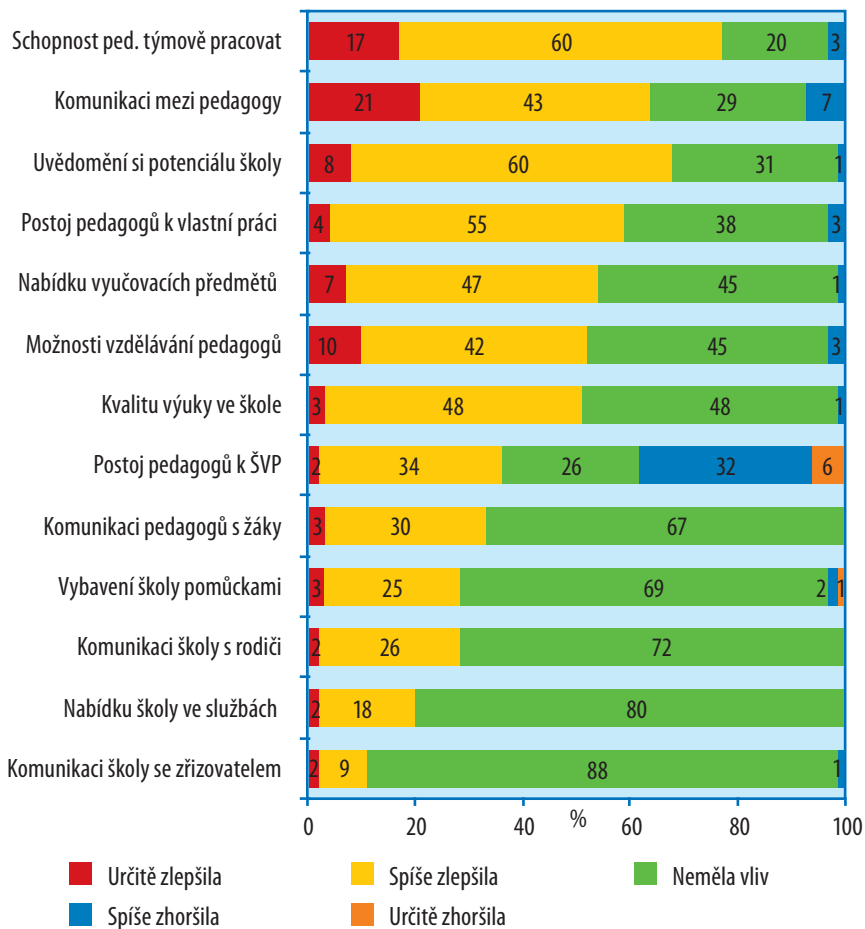
Vliv tvorby školního vzdělávacího programu na jednotlivé aspekty života školy lze tedy rozdělit na ty, kde účastníci ankety pozorují zlepšení vlivem tvorby, a na ty, kde samotný proces tvorby ve větší míře vliv neměl.

Oblasti, u kterých koordinátoři uvádějí zlepšení, se týkají především pedagogů, jejich působení na škole a samotné školy a jejího rozvoje. Nejvýrazněji se podle názorů účastníků ankety zlepšila schopnost pedagogů pracovat v týmu (77 %), s tím souvisí i zlepšení komunikace mezi pedagogy (64 %). Většina koordinátorů (59 %) se domnívá, že se tvorbou rovněž zlepšil i postoj pedagogů k vlastní práci. Vcelku příznivý vliv měla tvorba i na možnosti dalšího vzdělávání pedagogů. Podobně byl celý proces vytváření vzdělávacího programu přínosný pro školu jako celek a výuku v ní. Více než dvě třetiny (68 %) koordinátorů uvádějí, že proces tvorby napomohl uvědomění si potenciálu dalšího rozvoje školy, a podle více než poloviny účastníků ankety se během tvorby zlepšila nabídka vyučovacích předmětů ve škole (54 %) a také kvalita výuky obecně (51 %).

Oblastmi, do kterých se tvorba školních vzdělávacích programů ve větší míře nepromítla, jsou podle koordinátorů především materiální a technické zázemí školy. Působením tvorby školního vzdělávacího programu se nezměnila ani komunikace navenek, konkrétně kontakt s rodiči nebo se zřizovatelem školy. Také komunikace pedagogů s žáky je vnímána jako spíše nezměněná, případně lepší (zlepšila se podle 33 %).

I ve skupinových diskusích bylo zdůrazňováno, že tvorba školního vzdělávacího programu znamenala pro školy intenzivnější komunikaci mezi pedagogy a v části z nich to vedlo ke zlepšení vztahů v pedagogickém sboru. Jednotliví členové se blíže poznali a začali si uvědomovat potenciál i limity svých kolegů, jejich povahové a osobnostní rysy a jejich postoj k práci a ke škole obecně. Tato zvýšená ko-

„A jaký vliv měla tvorba školního vzdělávacího programu ve Vaší škole na následující oblasti?“



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

munikace nemusela nutně mít ryze pozitivní efekt, i když takové případy nastaly. Především však sloužila jako prostředek poznání kolegů v situacích, které do té doby nebyly běžné.

„Je pravda, že jsme se blíž poznali, já teda vůbec, protože jsem je neznala, ale i oni navzájem to oceňovali, že vlastně třeba o tomhle člověku vůbec tohle nevěděli, že ten se angažuje takhle nebo zapojuje, že má třeba dobré nápady. Není to stoprocentní, že by se zapojili

všichni, ale většina se naučila spolu více spolupracovat, a to, myslím, že je velký klad.“ (skupinová diskuse)

„My jsme se na začátku sešli, pak se utvořily skupinky, ty práce jsme si vzájemně pak vyměňovali v těch skupinách, takže dělali jsme v podstatě kolečko, že všichni měli možnost se k tomu vyjádřit, no a ve finále jsme to teda tři lidé kompletovali.“ (skupinová diskuse)

Potenciální vliv tvorby školního vzdělávacího programu na kvalitu výuky byl rozebírán i účastníky skupinových diskusí. Jak vyplývá z jejich výpovědí, ty školy, které již dříve věnovaly pozornost novým formám a metodám práce, nepozorovaly v souvislosti s tvorbou vzdělávacího programu zkvalitnění výuky, protože zapracovávaly do vytvářených programů již nabyté zkušenosti. V předešlém vzdělávání se již věnovaly tomu, co vyžadoval školní vzdělávací program. Našly se však i školy, pro které byla tvorba vzdělávacího programu impulsem k sebereflexi, k přehodnocení práce pedagogů, k hledání nových forem práce, a tím i ke zkvalitnění samotné výuky.

„Nás to vedlo k zamyšlení, opravdu jsme se nad novými metodami, formami, nad prací ve skupině, nad tím jsme se určitě zamýšleli. Vytvářeli jsme hodnocení práce ve skupině, to všechno k zamyšlení vedlo, myslím, že se to nutně musí projevit u každého.“ (skupinová diskuse)

„U nás myslím, že ne. Protože my jsme už předtím prošli celou řadou vzdělávání, takže se ty nové impulsy a metody a postupy zaváděly, takže se nedá říct, že bychom s ŠVP udělali zlom v kvalitě výuky, rozhodně ne.“ (skupinová diskuse)

6 Problematické oblasti tvorby ŠVP

Nejproblémovější oblastí při tvorbě vzdělávacího programu bylo podle zkušeností účastníků internetové ankety rozpracování klíčových kompetencí v jednotlivých předmětech (64 % dotázaných tuto oblast považuje za problém v průběhu tvorby). Druhým problematickým okruhem byla autoevaluace školy (60 % respondentů uvádí tuto část vzdělávacího programu jako problematickou). V případě klíčových kompetencí se přitom jedná o jeden ze zásadních konceptů reformy, který je zároveň nový, tudíž se jistě problémy při jeho zapracovávání daly očekávat. Podobné je to i v případě části autoevaluace školy. I tato část je pro pedagogy zcela nová a přináší jisté postupy a nároky, které na školách nemusely být zavedené.

Za středně problematické okruhy při tvorbě vzdělávacího programu lze na základě odpovědí respondentů označit určení výchovných a vzdělávacích strategií (45 % varianty odpovědí „zcela zásadní problém“ + „poměrně velký problém“), začlenění průřezových témat (43 %), systém hodnocení žáků (42 %) a rozpracování učiva výstupů na úrovni jednotlivých předmětů (41 %). Je zajímavé, že jiná klíčová věc – rozpracování učiva a výstupů – je ve srovnání s ostatními částmi vzdělávacího programu hodnocena jako méně problematická.

Mezi nejméně problémové oblasti při zpracovávání školního vzdělávacího programu patřilo dle koordinátorů vypořádání se s časovými dotacemi, integrace žáků a vytváření předmětů ze vzdělávacích oblastí. Viz graf na následující straně.

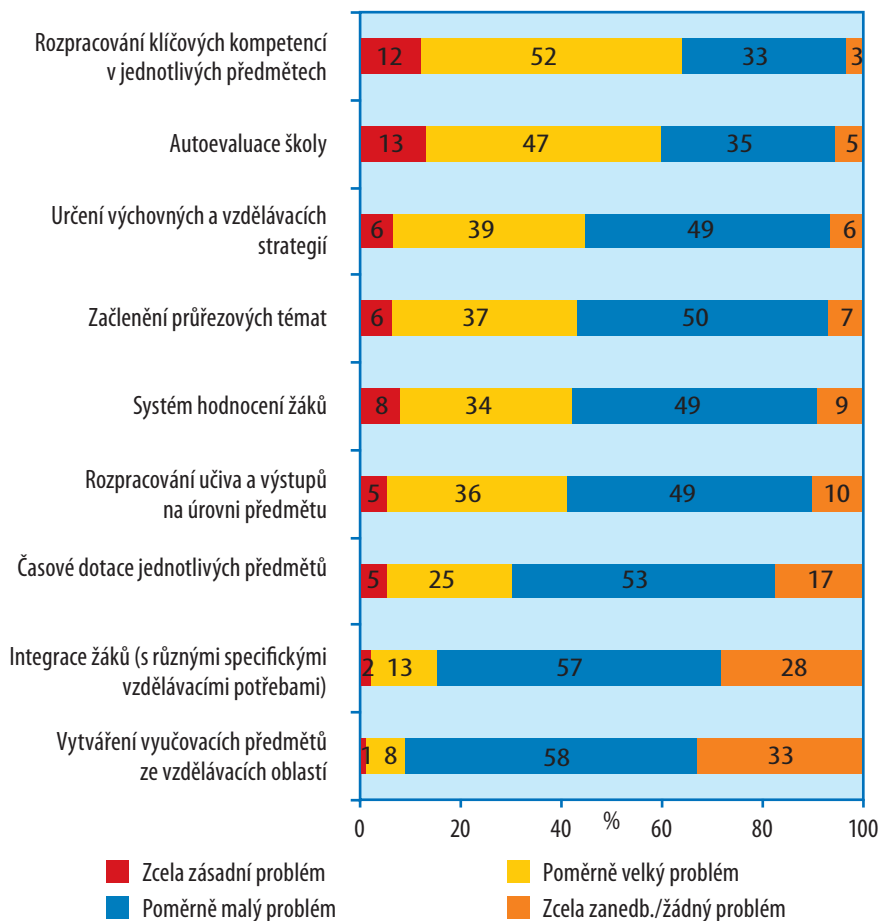
I ve skupinových diskusích bylo vytváření systému autoevaluace školy vnímáno jako poměrně problematické. K této části školního vzdělávacího programu totiž měli koordinátoři k dispozici nejméně informací a nebyli si jisti, zda vypracovali tuto část dostatečně dobře a funkčně.

„Pro nás teda byla dost obtížná i ta autoevaluace školy. Protože co do toho všechno zařadit, aby to skutečně potom bylo efektivní, aby to hodnocení té školy, to vlastní hodnocení, aby to něco vypovídalo. Jak se staví dotazníky, na co se ptát, já si myslím, že to teda snad ještě bylo horší než to hodnocení (žáků).“ (skupinová diskuse)

Určení výchovně vzdělávacích strategií s ohledem na klíčové kompetence bylo jako problematické hodnoceno i ve skupinových diskusích. V tomto případě se jako zásadní potíž projevilo již samotné vymezení pojmu výchovně vzdělávací strategie, jednoduše co tento pojem vlastně znamená.

„Byl to velký problém, protože jsme vůbec netušili, co to je vyučovací strategie. Ale měli jsme na to externího pracovníka, který nám to osvětlil a který s námi vlastně vyučovací strategie udělal, a jsem moc ráda, že to tak bylo.“ (skupinová diskuse)

„Jak velký problém při tvorbě školního vzdělávacího programu ve Vaší škole představovalo zpracovávání následujících okruhů programu?“



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

7 Externí podpora a pomoc

Externí podpora a pomoc od různých institucí byla při tak náročném úkolu, jakým je tvorba školního vzdělávacího programu, pro koordinátory a školy obecně nezbytná. Z šetření vyplývá, že respondenti identifikují tři instituce, které jim především nebo ve větší míře poskytly pomoc v jakékoliv podobě, ať již formou materiálů, pokynů nebo konzultací atd.: Národní institut pro další vzdělávání, pilotní školy a Výzkumný ústav pedagogický (VÚP).

Pozice NIDV je v tomto směru zcela výjimečná, a to díky národnímu projektu Koordinátor, který proškoloval právě cílovou skupinu tohoto výzkumu – koordinátory školních vzdělávacích programů. Většina osob, které byly osloveny, aby se výzkumu účastnily, byla v rámci tohoto projektu proškolená. Více než tři čtvrtiny (78 %) respondentů označily NIDV za instituci, která jim velmi nebo poměrně dost pomohla v průběhu tvorby vzdělávacího programu. Tyto výsledky svědčí o tom, že projekt Koordinátor uspěl ve svém cíli poskytovat podporu a pomoc koordinátorům – nositelům kurikulární reformy na školách.

Velmi zajímavým výsledkem šetření je pozice pilotních škol. Téměř dvě třetiny (64 %) koordinátorů uvedly, že tyto školy jim významně pomohly při tvorbě školního vzdělávacího programu.

Třetí institucí, u které účastníci ankety vypovídají o významnější pomoci a podpoře, je VÚP. Více než dvě pětiny (44 %) respondentů ze svých zkušeností vypovídají, že jim tato instituce během tvorby školního vzdělávacího programu poskytla pomoc.

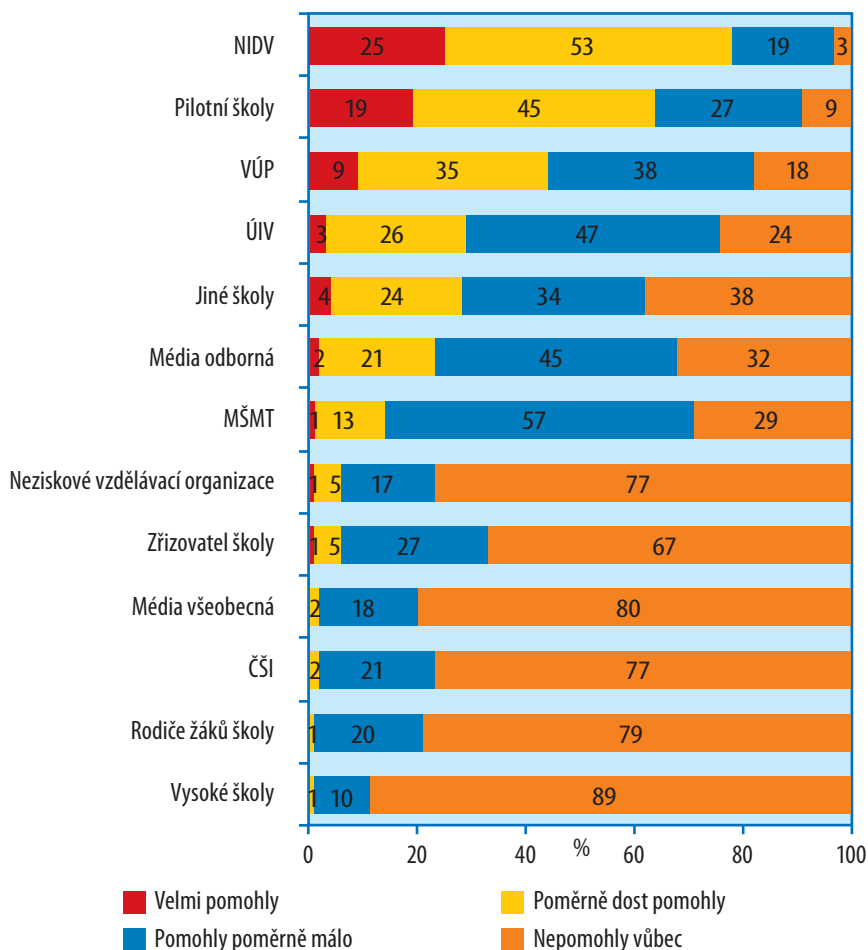
Poměrně specifické postavení má v tomto hodnocení ministerstvo školství. Přímou pomoc od něj koordinátoři příliš nepociťovali, a proto v obecném srovnání nedopadlo úplně nejlépe. Na druhou stranu velmi kladně hodnocené instituce spadají pod ministerstvo, které jejich prostřednictvím tvorbě vzdělávacích programů napomáhalo. Do tohoto hodnocení se však spíše promítá nedostatek jakési obecnější, morální podpory, kterou koordinátoři v anketě také deklarovali.

Hodnocení míry pomoci při tvorbě vzdělávacího programu tak, jak je to vidět z následujícího grafu, v podstatě kopíruje míru angažovanosti a zapojení jednotlivých institucí do kurikulární reformy i do samotného procesu tvorby školních vzdělávacích programů. Celkem logicky ty organizace, které podle koordinátorů nejvíce pomohly při tvorbě, utvářely myšlenku kurikulární reformy a měly za úkol ji prosazovat.

Spolupráce pilotních škol se základními školami byla blíže zkoumána právě v hloubkových rozhovorech, kterých se účastnily jak pilotní, tak základní školy.

Předávání informací mezi pilotními a základními školami probíhalo jednak osobně (ředitelé pilotních škol jezdili přednášet o svých zkušenostech, nebo naopak přicházely návštěvy na pilotní školy z jiných škol), jednak, a to zejména, prostřednictvím využívání informací o školním vzdělávacím programu na internetových stránkách pilotních škol.

„Nakolik podle Vašich zkušeností pomohly ať formou konzultací, materiálů, pokynů apod. následující instituce při tvorbě školního vzdělávacího programu Vaší školy?“



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

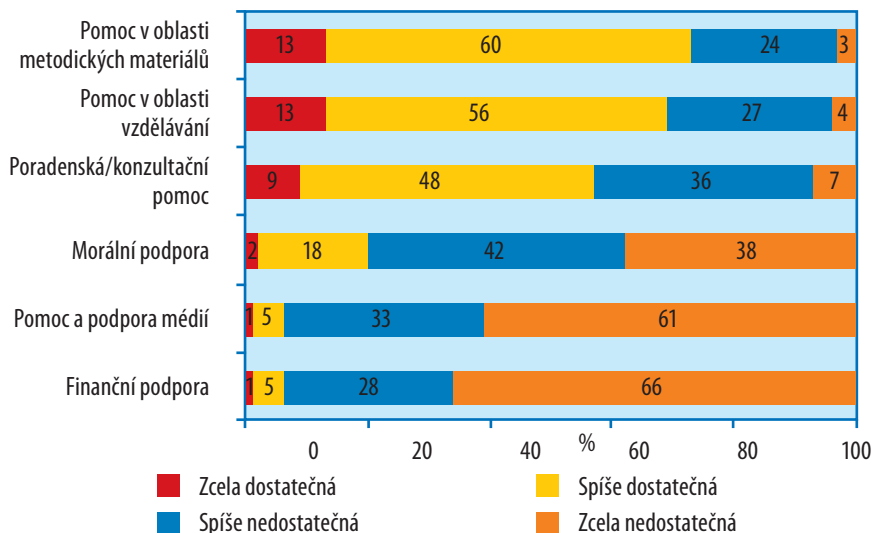
„Ty návštěvy, co tady byly, tak ty spíš chtěly vidět, jak jsme se s tím vypořádali, to znamená jak jsme vzali kompetence a očekávané výstupy, ale i to učivo, a jak jsme ho převedli jednak do podoby toho dokumentu, což právě mohou vidět na webu, ale právě i jak to vypadá v praxi. Co se týče těch dotazů emailových nebo telefonických, ty byly často právě na základě toho, že se podívali na to naše ŠVP na webu, a tam se už ptali leckdy tak, že jsem přepojovala na konkrétní učitele.“ (hloubkový rozhovor)

„My jsme se spíš byli podívat na těch internetových stránkách a to, o čem se mluvilo, byla základní škola Londýnská v Praze, takže jsme používali i ten jejich vzdělávací program. Dívali jsme se, jak je to udělané, a potom to byla základní škola Turnov. Třeba z té Londýnské jsme koukali na to učivo a tady u toho Turnova se nám zase líbila charakteristika školy, tam nás to motivovalo, co všechno se tam dá dát. Takže to spíš byla taková spolupráce po internetu...“ (hloubkový rozhovor)

I ve skupinových diskusích byla zmiňována malá podpora a pomoc zřizovatelů, rodičů a médií při tvorbě školních vzdělávacích programů. Vysoké školy nepomohly skoro vůbec, což souvisí i s častým názorem, že své absolventy na kurikulární reformu nepřipravují.

Kromě hodnocení, do jaké míry pomáhaly školám různé instituce zapojené do kurikulární reformy, měli účastníci ankety posoudit také dostatečnost jednotlivých možných typů podpory a pomoci. Poměrně dobře hodnotili koordinátoři

„Jak byste z hlediska dostatečnosti zhodnotil(a) jednotlivé typy pomoci a podpory, které se Vám dostávaly zvnějšku během tvorby školního vzdělávacího programu?“



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

ty typy pomoci zvenčí, které se týkají odborného rámce reformy a tvorby školních vzdělávacích programů. Přibližně tři čtvrtiny (73 %) považují za dostatečnou pomoc v oblasti metodických materiálů, zhruba stejný podíl respondentů (69 %) se podobně vyjádřil o pomoci v oblasti vzdělávání a více než polovina (57 %) účastníků ankety pokládá za dostatečnou i poradenskou či konzultační pomoc v době tvorby ŠVP.

Naopak jako velmi nedostatečné se koordinátorům v průběhu tvorby vzdělávacích programů jevíly obecnější typy podpory zvenčí, ty typy, které vytvářejí jakési celkové společenské klima a rámují celou kurikulární reformu.

Samostatným problémem je zdůrazňovaný nedostatek finanční podpory. Tento typ podpory skončil zcela dle očekávání jako nejméně uspokojivý, ovšem tento poznatek je nutné interpretovat ani ne tak ve vztahu k tvorbě školních vzdělávacích programů, jako v souvislosti s celkovou atmosférou a problémy ve školství.

8 Realizace ŠVP – očekávané přínosy a problémy

Očekávání pozitivních nebo negativních situací, které mohou při zavádění školních vzdělávacích programů nastat, lze podle výsledků internetové ankety rozdělit na dvě skupiny: ty situace, které očekává naprostá většina (kolem 80 %) účastníků ankety, a ty, kde je názor rozpolcený, případně se koordinátoři domnívají, že tato situace vesměs nenastane.

Jako největší problém při zavádění školních vzdělávacích programů do praxe se respondentům jeví přílišná rozmanitost vzdělávacích programů a následná ztížená kompatibilita konkrétních programů jednotlivých škol. Z toho plyne jak obava, že se ztíží začleňování nově příchozích žáků z jiných škol (83 %), tedy jde o možný nesoulad mezi školami poskytujícími základní vzdělání, tak mínění, že může nastat problém návaznosti ve vzdělávání mezi základními a středními školami (79 %). S rozmanitostí vzdělávacích programů, a tudíž s těžkostmi v jejich posuzování a hodnocení, rovněž souvisí názor, že kritéria hodnocení škol Českou školní inspekci budou po zavedení vzdělávacích programů problematická (85 %).

Naopak mezi přínosy, na kterých se respondenti poměrně jasně shodují, patří tlak na neustálé sebevzdělávání a důraz na další studium, osobní rozvoj a zdokonalení dovedností u žáků. Zavedení školních vzdělávacích programů do praxe přinese podle koordinátorů účastnících se ankety další sebevzdělávání jak učitelů (84), tak žáků (85 %). Rovněž se podle nich zvýší dovednosti žáků potřebné pro běžný život (79 %).

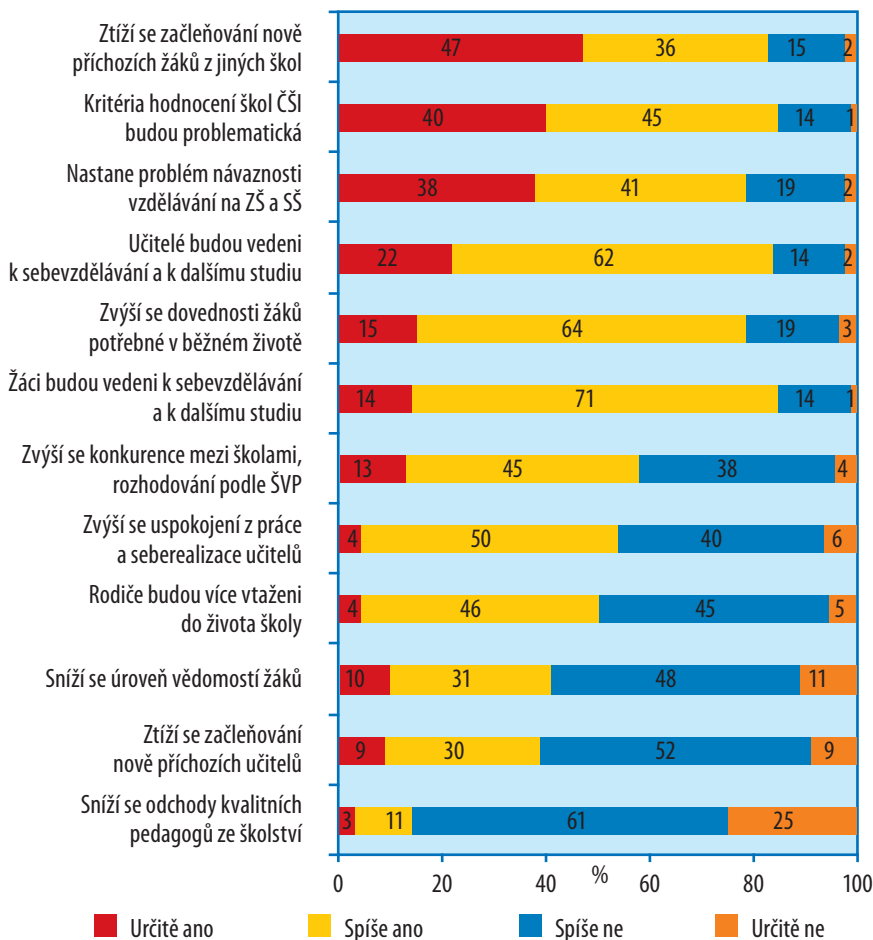
Situace, kde se již respondenti tolik neshodují, zda v souvislosti se školními vzdělávacími programy nastanou, jsou: zvýšení konkurence mezi školami (58 % očekává, že tato situace nastane), zvýšení uspokojení z práce u učitelů (54 %) a vtažení rodičů do života školy (50 %). Avšak i v těchto případech je to polovina a více účastníků ankety, kteří si myslí, že tyto situace jsou reálné a realizování reformy jim může napomoci. Snížení úrovně vědomostí žáků v souvislosti s realizací vzdělávacích programů se obávají dvě pětiny respondentů (41 %), což je ve srovnání s ostatními položkami relativně málo, na druhou stranu to není zanedbatelný podíl. Zhruba stejný podíl koordinátorů vidí problém i v začleňování nově příchozích učitelů (39 % kladných odpovědí). V souvislosti se zavedením vzdělávacích programů respondenti neočekávají, že by se snížil počet odchodů kvalitních pedagogů ze školství, více než polovina se přitom domnívá, že by se mohlo zvýšit jejich uspokojení z práce.

Problémy, kterých se koordinátoři nejvíce obávají v internetové anketě, zaznívaly zcela systematicky v každé části výzkumu. Byly nadhozeny již ve skupinových dis-

kusích a následně i v hloubkových rozhovorech. Příčiny, proč se pedagogové obávají ztíženého začleňování nově příchozích žáků, tkví především v časové i psychické náročnosti pro učitele i žáka, kterou tento individuální proces vyžaduje.

„Dítě odejde ze školy do jiné školy, tam třeba měli angličtinu, tady nemají, a teď se lehce nadnese, no tak ho to ten učitel musí doučit. To je nesmysl.“ (skupinová diskuse)

„Očekáváte, že v souvislosti s uvedením školních vzdělávacích programů v ČR do praxe nastanou následující situace?“



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

„A to už vůbec se nebere v úvahu, že jsou děti s poruchami. ... Víím, co by to znamenalo, dejme tomu, změnit cizí jazyk po roce. To je konečná. Návaznost vůbec žádná.“ (skupinová diskuse)

„Určitě by to mělo být ... spíš z toho pohledu poradenského. Že když má přijít Česká školní inspekce, tak jsou všichni málem na omdlení, jestli prostě budou mít čárku vlevo nebo vpravo a jestli to budou mít zapsáno, prostě hlavně papírově aby teda dokumentace byla v pořádku...“ (skupinová diskuse)

„To jsou největší dva strašáci (přestupy žáků a návaznost na střední školy) a já myslím, že oni v podstatě setrvávají, protože jsou zakomponováni v tom systému. ... Tak to prostě je, když dáte svobodu, ať si to každý dělá trochu jinak, tak to dítě to bude mít těžší, no.“ (hloubkový rozhovor)

Hodnocení Českou školní inspekcí (ČŠI) je problémem obecnějším než jen ve vztahu ke vzdělávacím programům. To, jaká kritéria hodnocení inspekce nastaví na tak heterogenní systém, je předmětem obav koordinátorů, jelikož inspekce je institucí, která svým hodnocením rozhoduje o existenci školy. Zejména ze skupinových diskusí lze vyrozumět, že by pedagogové právě ve vztahu ke školním vzdělávacím programům ocenili více partnerský přístup, kde by inspekce hrála poradní a konzultační roli.

„Nevím, jakou cestu bude hledat inspekce, jak to budou hlídat nebo kontrolovat, nebo pomáhat. Inspekce mluví o tom, že by měla mít konečně i znovu metodický charakter, nejenom kontrolní, což by bylo velice dobré.“ (skupinová diskuse)

„Česká školní inspekce... nevím jakým způsobem to hodlají dělat teď ohledně školních vzdělávacích programů, to si absolutně nedokážu představit a víím, že padaly nějaké myšlenky, že i inspekce bude muset přehodnotit svoji metodiku, úplně. ... oni by se měli nejdřív seznámit s tím dokumentem, ...“ (hloubkový rozhovor)

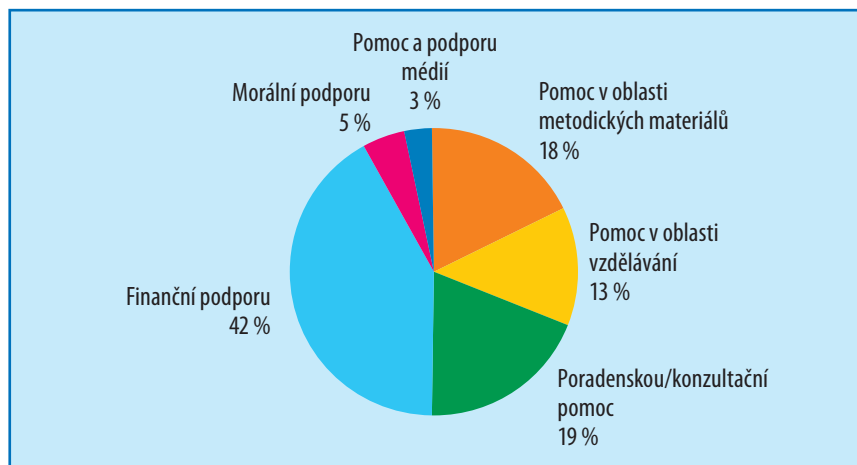
9 Očekávaná podpora a pomoc

Zásadní otázkou realizace školních vzdělávacích programů je identifikace institucí, od kterých koordinátoři očekávají pomoc v této fázi. Proto měli účastníci ankety za úkol vybrat z různých institucí v pořadí tři, které by podle jejich názoru měly co nejvíce pomáhat při realizaci ŠVP jejich školy. Úplně nejčastěji vybírali respondenti ministerstvo školství (74 %). Dalšími institucemi, od kterých koordinátoři očekávali pomoc, jsou ty, které byly významně angažovány i v procesu tvorby: NIDV (61 %), VÚP (42 %) a pilotní školy (33 %). Účastníci ankety dále uváděli ještě dvě instituce, jejichž role v procesu tvorby školních vzdělávacích programů byla hodnocena jako nevýrazná – zřizovatel školy (22 %) a ČŠI (21 %).

Co se týče typu pomoci, který ve fázi realizace budou koordinátoři nejvíce potřebovat, stojí za pozornost, že největší podíl (50 %) respondentů klade důraz na odbornou pomoc a podporu, ať se jedná o oblast metodických materiálů, oblast vzdělávání nebo poradenskou či konzultační pomoc, přičemž podíly, které má každá z těchto tří oblastí, jsou srovnatelně velké (mezi 13–19 %). Druhou nejčastější volbou koordinátorů je potřeba finanční podpory.

Očekávání externí podpory ve fázi realizace, tak jak vychází z kvalitativních výzkumů, jsou poměrně různorodá. Například ze skupinových diskusí se podle zku-

„A který typ pomoci a podpory budete podle Vašeho názoru ve fázi realizace školního vzdělávacího programu nejvíce potřebovat?“



Pramen: STEM, internetová anketa, 1 416 respondentů

šeností s tvorbou programu prozatím jeví jako užitečné moci si dovolit administrativní výpomoc.

„Myslím si, že už měla být (externí podpora). ... Možná by se hodila nějaká administrativní síla, protože já coby zástupce ředitele nemám k ruce nějakou osobní asistentku, já si dělám všechno sama.“ (skupinová diskuse)

Rovněž je zmiňováno i větší zapojení a zájem zřizovatelů škol, kteří zatím o reformu neprojevovali větší zájem. Zřizovatel by se v současnosti v souvislosti s realizací vzdělávacích programů měl podle koordinátorů zajímat, podle čeho učí „ty jeho“ školy, a postupně se s jejich vzdělávacími programy seznámit a případně je i pozitivně prezentovat veřejnosti.

„V podstatě v současnosti by bylo asi super, kdyby zřizovatelé projevovali větší zájem o chod svých škol a pomáhali těm školám právě směrem k té místní komunitě, to znamená k těm občanům. Aby se snažil médiím školy prezentovat i ten zřizovatel...“ (hloubkový rozhovor)

„Měl by se určitě zřizovatel postupně nějak s tím seznámit, co teda na každé z těch škol se děje. Ale zase bych jim nechala v průběhu tohoto školního roku, aby si prostě postupně zřizovatel ty programy stáhl, podíval se do toho a v podstatě s tím vedením školy, popřípadě s tím koordinátorem to prodiskutoval, co si myslí, že je stěžejní. Zřizovatel by se měl zajímat, co se děje a co ty lidi teda trápí.“ (hloubkový rozhovor)

Jako efektivní externí podpora je v hloubkových rozhovorech zmiňováno i další vzdělávání pedagogů, a právě v této oblasti se v souvislosti s realizací objevily i požadavky pedagogů vůči škole. Ve všeobecnosti z kvalitativních fází výzkumu vyplývá, že školy další vzdělávání svých pedagogických pracovníků celkem podporují.

„Samozřejmě co takhle to vzdělávání, to nikdy není na škodu, když učitelé mají šanci opravdu někde nabírat zkušenosti, vyměňovat si zkušenosti, to si myslím, že je taky fajn.“ (hloubkový rozhovor)

Sborník národního projektu Koordinátor

První vydání.

Vydal: Národní institut pro další vzdělávání, Učňovská 100/1,
190 00 Praha 9 - Jarov v nákladu 3 500 výtisků.

Jazyková redakce: Radomír Silber.

Grafická úprava, sazba a tisk: ÚIV – divize Nakladatelství TAURIS.

www.nidv.cz

ISBN NIDV 80-86956-18-0