

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Sociálně pedagogické aspekty edukačních procesů na ZŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Vypracoval:
Bc. Václav Hána

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Sociálně pedagogické aspekty edukačních procesů na ZŠ“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 14. 3. 2010

.....
Bc. Václav Hána

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěl poděkovat současným i minulým pracovníkům ZŠ a MŠ v Benešově nad Ploučnicí, kteří mi umožnili získat informace nezbytné pro vypracování této diplomové práce.

Bc. Václav Hána

OBSAH

ÚVOD	2
1. SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ ASPEKTY SOUČASNOSTI	3
2. SOCIALIZACE	6
2.1 Role rodiny v socializaci	8
2.2 Role školy v socializaci	10
3. KLÍČOVÉ KOMPETENCE	14
3.1 Význam klíčových kompetencí	15
3.2 Hodnocení klíčových kompetencí	16
3.3 Druhy klíčových kompetencí	17
3.4 Klíčové kompetence vs. vzdělávací oblasti	19
4. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA	23
4.1 Náležitosti průřezových témat	23
5. ANALÝZA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH ASPEKTŮ EDUKAČNÍCH PROCESŮ	28
5.1 Rozbor kurikula školního vzdělávacího programu	31
5.2 Rozhovory s pedagogickými pracovníky	32
6. ANALÝZA KONKRÉTNÍHO ŠVP Z HLEDISKA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH ASPEKTŮ VZDĚLÁVÁNÍ	40
7. ANALÝZA KONKRÉTNÍHO PROGRAMU PRIMÁRNÍ PREVENCE NA ZŠ V BENEŠOVĚ NAD PLOUČNICÍ	45
7.1 Pravidla hodnocení výsledků na ZŠ a další dokumenty	53
ZÁVĚR	63
RESUMÉ	65
ANOTACE	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
VÝKLAD POJMŮ	69
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

„Člověku je zapotřebí výchovy již proto, že přichází na svět jako malomocný, slabý a nesamostatný tvor, jenž bídne by se vyvinul, kdyby zůstal jenom náhodě ostaven. Člověk jest však také způsobilý k výchově: způsobilost ta se zakládá na jeho vzdělavatelnosti. Vzdělavatelnost jest poddajnost vůči vnějším vlivům ku zvýšení vlastní hodnoty vzdělavatelného.“ (G. A. Lindner, 1888)¹

Smyslem této práce je analýza sociálně pedagogických aspektů, které sledujeme v období základní školní docházky, tedy takových skutečností, které mají vliv na proces utváření jedince. Přestože některé lidské hodnoty přetrvávají staletí, jiné se stále utvářejí, vyvíjejí se, formují, mění nebo zanikají. Pro tento vývoj užíváme termín sociální změny. Reakcí na tuto dynamiku vývoje jsou i tendence společnosti připravit budoucí generace na plnohodnotný, ale také na úspěšný život ve společnosti. S pocitem, že současný resp. minulý stav výchovy není zcela uspokojivý a v důsledku společenského zájmu o tuto problematiku procházíme obdobím snah o převratné změny ve vzdělávání. Tyto snahy se projevují v politice vzdělávání, snaze o provedení školských reforem, zavedení nových trendů do výchovy, vzdělání, socializace a sociální mobility. Důvodem je poznání, že současný stav nelze uspokojit pouze na základě poznatků pedagogiky, ale je třeba při výchově a vzdělání využít poznatků dalších vědních oborů, jakými jsou např. sociální pedagogika, sociologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie, vývojová psychologie. Neboť návod jak řešit problémy, se kterými se dnes při vzdělávání a výchově lze setkat, je třeba hledat jak v oborech zabývajících se pedagogikou, tak v oborech sociologických.

Snahou této práce je na základě rozhovorů s pedagogickými pracovníky analyzovat některé faktory vstupující do výchovně vzdělávacího procesu na ZŠ a ovlivňující socializaci dítěte, ale také zamyšlení se nad edukačními prvky praktikovanými na současných základních školách, nad pocity jednotlivých pedagogů, kteří musejí realizovat současné trendy ve vzdělání a nad jejich ztotožněním se s těmito změnami a snahou o zmapování činností na konkrétní základní škole.

¹ Srov. vydavatelstvi.vscht.cz/knihy/uid_isbn-80-7080-573.../040.pdf

1. SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ ASPEKTY SOUČASNOSTI

Přesto že sociální pedagogika vzniká již na počátku 20. století, u nás resp. v tehdejší ČSR a zejména později v ČSSR její vývoj dlouho stagnoval. V této době se sociální pedagogika orientuje na mimoškolní volnočasové aktivity, popř. organizování výchovného prostředí. J. Pipeková ve své knize *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice* píše, že „*Sociální pedagogika byla v letech totalitní moci podmíněna ideologií doby.*“²

K jejímu opravdovému zrodu dochází v ČR až po roce 1998. Sociální pedagogika se začíná dostávat do popředí díky zájmu řady pedagogů a odborníků z řad akademické obce. Je pochopitelné, že je její vývoj výrazně ovlivněn působením okolních zemí. Zejména Německem kde Sociální pedagogika vznikla, ale také Polskem ve kterém má Sociální pedagogika také skutečně velkou tradici. Patrně proto, že jde o poměrně mladou vědu, která je navíc hraniční vědní disciplínou, není do současné doby její vymezení jednotné. *Např. K. Mollenhauer uvádí, že sociální pedagogika je pojem pro skupinu nových pedagogických opatření a institucí, vzniklá jako odpověď na typické problémy moderní společnosti. Úkolem sociální pedagogiky je vytvoření rovnováhy mezi požadavky a motivy jedince a strukturou nároků daných společností (K.Mollenhauer,1993).*

Ještě širší vymezení přináší H. Marburgerová, když sociální pedagogiku chápe jako pedagogiku zabývající se tím, jak pomoci řešit problémy ve výchově v moderní společnosti (Marburger,1981).

*V Polsku prezentuje Sociální pedagogiku S. Kawula jako současné výchovné působení teorie i praxe v prostředí, zasahující všechny formálně i neformálně výchovně působící instituce*³

Sociální pedagogika prochází stejně tak jako mnoho dalších humanitních oborů poměrně bouřlivým vývojem. Dle mého názoru jde o snahu reagovat na zrychlující se tempo vývoje společnosti projevující se v technizaci, globalizaci, terorismu, medializaci

² Srov. PIPEKOVÁ, J., *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*, Brno: Paido, 1996, str.17

³ Srov. KRAUS, B., SÝKORA, P., *Sociální pedagogika I*, Brno: IMS, 2009, str. 10

atd. Následkem toho jsou takové jevy, jako je pustošení přírodního prostředí, rozchod s tradicemi, honba člověka za náhražkami skutečných hodnot, omezení schopnosti jedince prožívání silných citů jakými jsou bolest či přirozená radost. Bohužel pak dochází k rozbití vztahů mezi cíli a prostředky, kterými je chceme dosáhnout. Život většiny příslušníků soudobé společnosti tak dostává podobu dostihového koně, který se bez ohledu na osobní štěstí žene přes stále nové a větší překážky, aby tím dokázal sobě, ale i svému okolí jak je úspěšný a šťastný. Často až příliš pozdě si uvědomí, že chtěl ve svém životě prožít vlastně něco úplně jiného. Východisko z tohoto trendu spatřuje Sociální pedagogika zajištěním všestranného růstu kvality života, kterého lze docílit výchovou a vzděláním, to však musí probíhat v jednotě bez toho aniž by docházelo k nadřazenosti či podřazenosti jednoho či druhého. Pouze takto lze zajistit odstranění disproporcí mezi sociálními skupinami nebo jednotlivými oblastmi života. Snahou Sociální pedagogiky je tedy docílit schopnosti pohledu jedince na zdravý způsob života, ale umět si ho také utvořit. Jedním z nejvýznamnějších atributů sociální pedagogiky je socializace jedince probíhající vždy v nějakém prostředí. Právě jeho úloha a význam v životě člověka je cílem analýz, které mají za úkol nalézt vliv různých typů prostředí na utváření osobnosti. Pouze pochopením všech jeho funkcí lze rozlišit, zda se jedná o prostředí přirozené, či prostředí výchovné, kterého chceme dosáhnout. Prostor je nejvíce ovlivňováno kulturou a ta bývá vymezována různě, nejjednodušeji jako komplex hmotných a nehmotných hodnot. Uvnitř každé kultury bývají různé subkultury. Tyto jsou tvořeny drobnými odchylkami a lze je pozorovat třeba u nářečí nebo různém průběhu některých zvyků. Velmi často je možno je nalézt u různých regionů nebo u věkových kategorií. Je třeba si uvědomit, že kulturu, která je v dané společnosti aktuální více či méně ovlivňuje kulturní dědictví. To je tvořeno historickým vývojem každé společnosti a více či méně se odlišuje od kultur ostatních společností. Její zcela běžné projevy pak mohou být pro příslušníky jiných kultur naprosto nepřijatelné a naopak. V případech, kdy na sebe narazí dvě různé kultury nebo se začnou vzájemně prolínat, vzniká poměrně složitá situace, která je neřešitelná bez tolerance a snášenlivosti. Výchova k těmto dvěma vlastnostem je základem multikulturní výchovy, která je taktéž součástí sociální pedagogiky. Potřeba multikulturní výchovy neustále vzrůstá, neboť konflikty ke kterým dochází mezi kulturními a etnickými skupinami jsou stále častější a krvavější. Ty pak často svými následky zasahují zcela nevinné lidi. To že jde o problém stále aktuální a ne zcela

vyřešený lze vyzorovat z rozdílného přístupu při jeho řešení. V současné době rozlišujeme tři různé druhy interetnických vztahů.:

1. Asimilace
2. Model tavícího kotle
3. Kulturní pluralismu

V praxi však dochází k vzájemnému prolínání jednotlivých přístupů. Domnívám se, že tyto „Střety civilizací“ jsou důsledkem „stěhování národů“ na jehož počátku se právě očitáme a které velmi výstižně popisuje ve stejnojmenné knize harvardský profesor Samuel P. Huntington. Kromě takovýchto globálních problémů se však Sociální pedagogika zabývá i zdánlivě jednodušší problematikou, neboť vliv na optimální vývoj člověka má i uspořádání rodinných vztahů. Mezi nové negativní trendy, zasahující současnou rodinu formují dezintegrace, atomizace, izolovanost, technizace, konzumní životní styl. Pozitivní přínos pak lze spatřovat v demokratizaci rodinných vztahů, ale také ve skutečnosti, že v současných rodinách dochází k preferování tělesné kultury a sportu. Sport se tak stává prostředkem, jehož pomocí dochází k posilování vůle. Ulehčuje tak odmítnutí škodlivých požitků, utužuje přátelské vztahy, učí jedince přijímat neúspěch ale také poznání, že tvrdá práce přináší zasloužený efekt. Sport se tak stává významným prvkem socializace ve volném čase.

Sociální pedagogika může působit ve všech prostředích tak, aby předcházela potencionálním nebezpečím ohrožujícím optimální vývoj člověka. Prostředím ve kterém je nejjednodušší a nejučinnější praktikovat sociálně pedagogické aspekty je však školství. Je to dáno tím, že zde působí množství kvalifikovaných pedagogů, kteří mohou u žáků aplikovat sociálně pedagogické aspekty výchovy. Díky povinné školní docházce může být jejich působení soustavné, plánovité, ucelené. Žáci vnímají učitele jako autoritu, a proto velmi často lehce přijmou jeho názory na probíranou problematiku. Je proto snadné, a to zejména u jevů, se kterými se žáci setkávají nově, ovlivnění jejich postojů pedagogem. Vhodným působením tak lze žáky nasměrovat ke správnému chápání demokracie, tolerance, humánnosti, solidarity, naučit je empatii, sebereflexi a připravit na náročné životní situace. Žáci se tak seznámí s faktory ohrožujícími nejen je, ale i současný svět.

2. SOCIALIZACE

Aristoteles označil člověka za „zoon politikon“ za společenskou bytost, tedy bytost, která je závislá na skupinách, a to existenčně, hospodářsky, emocionálně a jejich prostřednictvím se integruje do společnosti.

Pojem socializace v dnešním smyslu použil E. Durkheim. Označil tím postup, jehož prostřednictvím připravují dospělí dospívající generaci na život ve společnosti a dělají ze sociálně nevyspělých lidí bytosti schopné společenského jednání. Tento pojem použil jako alternativu k pojmu výchova. Pod pojmem socializace chápeme postup začleňování se do společnosti a aktivní účast na společenském životě. Tento termín v sobě zahrnuje jak intencionální, tak funkcionální působení. Jedná se především o normy, hodnoty, postoje, které si člověk osvojuje v procesu nazvaném sociální učení. Socializace v dnešním chápání znamená skutečnost, že lidský subjekt vzniká v závislosti na společnosti a jejích historických, materiálních, kulturních a institucionálních podmínkách. Jedná se o proces, který je založen na celoživotním sociálním učení. Lze tedy tvrdit, že socializací se rozumí interaktivní proces začínající narozením a trvající celý život. Jeho podstatou je schopnost pochopit svou vlastní existenci a přiměřeně se v ní orientovat, ale také pochopit a orientovat se ve svém okolí, být schopen účelné komunikace a kooperace. Na základě úspěšného zvládnutí těchto schopností je pak jedinec schopen řešit různé životní situace bez ohledu na to, zda se jedná o situace běžné, sociální, náročné. Zvyšuje se také vnitřní odolnost vůči situacím kritickým, případně se zkracuje její kritická fáze.⁴ Prostředí, ve kterém dochází k socializaci jedince, nazýváme prostředím sociálním. Jeho vliv na utváření osobnosti je neoddiskutovatelný. Čistě formálně rozlišujeme tři druhy prostředí:

- a) mikroprostředí – odvozeno od řeckého mikros (malý). Jedná se o nejbližší okolí, které zahrnuje zejména rodinu, školní třídu, sportovní nebo zájmový oddíl, spontánně vzniklou skupinu dětí při určité činnosti;
- b) mezoprostředí - odvozeno od řeckého mezos (střední), tvoří jej zejména okolí rodiny, ulice, čtvrť, obec, region s jeho ekonomickými, kulturními, společenskými, přírodními činiteli;

⁴ Srov. KRAUS, B., *Sociální pedagogika II*, Brno: IMS, 2007, str. 57

- c) makroprostředí - odvozeno od řeckého makros (velký) zahrnuje ekonomické, politické a kulturní poměry určité země a doby. Přírodní a společensko-historické podmínky.

Jedinec k socializaci nutně potřebuje sociální prostředí, potažmo sociální skupiny. Pokud se jedinci sociálního prostředí nedostává, k jeho socializaci nedojde. Pozdější socializace je velmi obtížná, v některých případech dokonce nemožná. Tací jedinci již nejsou schopni se plnohodnotně začlenit do společnosti. V jaké míře a zda je socializace vůbec možná, závisí na genetické vybavenosti a také na době trvání, po kterou byl jedinec mimo sociální prostředí. Jedincům vyrůstajícím v takovémto prostředí extrémní izolace od okolního světa se říká Vlčí děti podle římské báje o Romulovi a Removi. K socializaci jedince dochází ve skupinách⁵. V nich spolu komunikují, sdílejí společné hodnoty, stejně vnímají jednotlivé sociální role. Protože mají tak mnoho společného, je pro příslušníky takovéto sociální skupiny jednoduché porozumět druhým, předpokládat jejich možné chování, správně reagovat na jednotlivé různé situace. Příslušníci jiného společenství mohou naopak pociťovat vzájemnou odlišnost, nedůvěru i eventuelně nepřátelství. Funkcí socializace je tedy začlenění člověka do společnosti tak, aby byl společností přijat a sám se s ní identifikoval. Společnost tak vytváří určitý typ průměrné modální osobnosti. Nedílnou součástí socializace je učení⁶. Zpočátku lze hovořit o primární socializaci, ke které dochází v primární skupině – rodině. Primární socializace se stává jakýmsi základem pro vše, co následuje během dalšího života. Zde jedinec získává základní emocionální výbavu. Poté následuje sekundární socializace, kterou zprostředkovává okolí, s nímž se jedinec setkává při stále častějším vystupování z primární skupiny - rodiny. Jedná se zejména o školku, později školu, zaměstnání, a další skupiny, s nimiž se jedinec setkává v průběhu svého života. Při kontaktu s těmito skupinami zkouší jedinec i jiné normy, hodnoty, postoje, názory a provádí jejich konfrontaci s normami, hodnotami, postoji a názory, které získal během primární socializace. Přestože primární socializace vytváří

⁵ Sociální skupina je klíčový sociologický a sociálně psychologický pojem. Nejčastěji bývá definována jako skupina tří nebo více jedinců, mezi nimiž existuje určitý společenský vztah. G. C. Homans uvádí čtyři vzájemně související faktory, které jsou pro skupinu podstatné: společná aktivita, interakce, norma a pocit

⁶ Učením se v tomto případě rozumí: „Každá relativně trvalá změna potenciálu chování, ke které dojde prostřednictvím cvičení nebo pozorování. V žádném případě to nesmí být změna způsobená vrozenými tendencemi k reakci, dospíváním, nebo přechodnými stavy.“ BREDENKAMP, K., BREDENKAMP, J., Funkkolleg, *Padagogische Psychologie*, Studienbegleitbrief, DIFF., Tübingen: 1973, BELZ, H., MUTHMANN, CH., *Trainingskurse mit Randgruppen*, Freiburg: 1985, str. 12

předpoklady pro vše následující, je právě to, co je při ní ze světa internalizováno, mnohem pevněji ve vědomí zafixováno. Přestože proces socializace je nejintenzivnější v dětství, pokračuje v průběhu celého života jak v dospělosti, tak i ve stáří. Pro socializaci jedince je velmi významné sociální mikroprostředí, malé neformální skupiny formují nejvíce osobnost lidského jedince, jeho názory, postoje, chování, hodnotovou orientaci. Proto jsou jedním z nejdůležitějších faktorů podmiňujících rozvoj lidské osobnosti. Význam společnosti ale nespočívá pouze v socializaci jedince. Společnost umožňuje jedinci uspokojovat většinu jeho potřeb, také ale na straně druhé na něj klade určité požadavky. Správná orientace v tomto prostředí by nebyla možná bez účinné komunikace a bez správného způsobu jejího vedení. Komunikace je tedy produktem socializace, ale je také jejím prostředkem. Vše nám tak tvoří jakýsi hermeneutický kruh.

Na vývoj současné mládeže působí celá řada faktorů, z nichž mnohé lze označit za rizikové. Proto je důležitá snaha o předcházení možných problémů, popřípadě jejich řešení hned v zárodku. Vzhledem k tomu, že neřešené problémy přetrvávají, není-li jim věnována náležitá pozornost. Je pravděpodobné, že další vývoj společnosti bude těmito problémy ovlivněn. Protože zejména sociální faktory ovlivňují sociální, asociální či antisociální chování mladých lidí. Příčiny uvedeného chování dětí resp. mládeže lze hledat především v jejich rodinách, školách, přátelích.

2.1 Role rodiny v socializaci

Odjakživa je ve všech lidských společnostech nejmenší jednotkou společenské organizace rodina. Stejně jako vše kolem nás prochází i ona svou ontogenezí. Ta začala zhruba okolo roku 8000 př. n. l. tzv. neolitickou revolucí a postupně se vyvíjela a organizovala. Jejimi významnými milníky jsou: Doba homérská (8. stol. př. n. l.), kdy byla společnost organizována podle širokých rodů tvořených rodinami odvozujících svůj původ od společného předka. Později ve starověkém Římě byla dokonce rodina ve svém prvním právním kodexu prohlášena za základní jednotku společnosti. Rodina ve středověku zaznamenala asi největší diferencovanost a proměny. V počátku této doby bylo obvyklé mnohoženství, soužití více mužů s jednou ženou, ale i tzv. snachočestvo.

Později s rozmachem křesťanství docházelo k jejich postupnému nahrazování uspořádáním tak, jak je známe dnes. Křesťanství, nejvlivnější ideologie světa, ovlivnila nejen podobu rodiny, ale také významným způsobem kodifikovala rodinné role. Epištol S. Pavla k Kolossenským: „*Ženy poddány buďte mužům svým tak, jakž sluší, v Pánu. Muži milujte ženy své a nemějte se přísně k nim. Dítky poslouchejte rodičů ve všem; nebo to jest dobře libé Pánu. Otcové nepouzejte k hněvivosti dítek svých, aby v sobě nezoufaly.*“⁷ V Novověku se postupně začala státní moc o rodinu zajímat. Zejména po revolucích bojujících za občanskou rovnost docházelo k zrovnoprávňování mužů a žen. Dnes již jsou pozice mužů a žen ve vyspělých společnostech takřka vyrovnané. K sňatkům dochází pouze na základě svobodně projevené vůle žít společně. Přestože je současná rodina monogamní, lze o ní pro četnost rozvodů říci, že se jedná o seriální monogamii. A v podstatě celá společnost je méně hierarchická. V zajetí této nové doby neustále posiluje význam rodiny, která dává příležitost k uplatnění trvalých hodnot a vytváří tak protipól k veřejnému prostoru. Nicméně mezi vývojové trendy současné rodiny lze také zařadit:

- tendence odkládat sňatky, popřípadě zakládat rodinu neformálně bez legálního sňatku,
- tendence odkládat narození prvního dítěte na pozdější dobu,
- tendence snižovat počty dětí v rodině,
- zvyšování rozvodovosti,
- neochota zakládat druhé a další svazky,
- prodlužování doby, než se děti zcela osamostatní,
- tendence přenechávat státu stále více funkcí, které původně mívala tradiční rodina.

Rodina je první sociální skupinou, se kterou se jedinec setkává a setrvává v ní podstatnou část svého života. Jedná se o tu část života, která je z hlediska sociálního učení nejvýznamnější. Výchova v ní je jedním z nejdůležitějších aspektů pro správné formování osobnosti mladého člověka, jeho mravního vývoje, správného pochopení společenských hodnot a v podstatě pro pochopení smyslu a pravidel fungování celé společnosti. Je to proto, že v dětství dochází k maximálnímu rozvoji základních osobnostních vlastností, postojů a vzorců chování, které jsou jedincem používány po

⁷ Nový zákon, Epišt. S. Pavla k Kolossenským 3. 4. verš 18, 19, 20, 21

zbývající část života. Pod jejich vlivem pak dochází k jeho prvním zkušenostem se sociálním působením světa. Ty pak tvoří základ, ze kterého vychází při interpretaci nových zážitků. Tyto základy bývají označovány jako bazální zkušenosti.⁸

Každá rodina je součástí nějaké sociální sítě rodin, jsou to koalice rodin, které jsou na sobě nějakým způsobem závislé. Patří sem i jednotliví příbuzní, přátelé, známí, ale i profesionálové pracující v institucích, které s rodinou přicházejí do styku. Tyto sociální sítě většinou zastávají stejné hodnoty. Tyto hodnoty nazývá D. Reiss rodinnými kodexy⁹. Pomocí nich rodiče instruuji děti. I když jsou však některé z hodnot rodinami hlásané, nemusí být vždy hodnotami skutečně platnými. Jestliže tedy rodiče poučují své děti o škodlivosti konzumace alkoholu a sami jej požívají, de facto jim říkají, že je vlastně pití alkoholických nápojů přípustné. Pouze se takto snaží potlačit výčitky svědomí protialkoholickou propagandou. Bohužel takovéto poučování je naprosto bezvýznamné, neboť děti při přejímání vzorů chování využívají spíše zrak než sluch. Dokonce je i kontraproduktivní, neboť si tímto způsobem děti zvyknou na skutečnost, že porušování jakýchsi daných pravidel je normálním jevem. Takto opakující se zkušenost se může postupně změnit v návyk, který bude jedinec praktikovat do dalších oblastí života.

Přestože si to ne všichni uvědomují, tak tím nejcennějším, co dnes může rodina svým potomkům předat, není majetek, ale vzdělání. Kromě vlastního působení jej může také předat třeba prostřednictvím správné volby školy.

2.2 Role školy v socializaci

Základní vzdělání je realizováno v průběhu povinné školní docházky, která je devítiletá a zpravidla začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Obvykle tedy povinná školní docházka trvá od 6 do 15 let věku dítěte. Je možné ji absolvovat na různých typech škol využívajících různých typů vzdělávacích programů, jejíž průběh je upraven školským zákonem. č. 49/2009 Sb.

⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, Praha: Karolinum, 2005, str. 276

⁹ Srov. MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*, Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, str. 37

a dalšími zákony, nařízeními vlády, vyhláškami, věstníky MŠMT, směrnicemi MŠMT a právními výklady MŠMT. Svou koncepcí navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání. Jeho smysl spočívá v zajištění gramotnosti, osvojení si potřebných strategií učení a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání celé populace.

Základní vzdělání může být realizováno na:

- **Základní škole:** Zde je základní vzdělání nejčastěji realizováno. Děti zde absolvují celou povinnou devítiletou školní docházku, rozdělenou do dvou organizačně a didakticky na sebe navazujících stupních vzdělání. Primární vzdělání a nižší sekundární vzdělání. Primární, tedy první stupeň je koncipován tak, aby žákům umožnil postupné zapojení z rodinné péče či předškolního vzdělávání do edukačních procesů, které jsou již povinné, pravidelně realizované a systematicky uspořádané. Nižší sekundární vzdělání je realizováno ve stupni druhém. Zde jsou již žáci vedeni k tomu, aby byli schopni nejen samostatného učení, ale aby si osvojili hodnoty vedoucí k vyspělému sociálnímu chování.
- **Gymnáziu:** U víceletých gymnázií rozlišujeme, zda se jedná o osmileté, či šestileté. Do těchto gymnázií mohou žáci přestoupit po 5. ročníku resp. po 7. ročníku v případě, že úspěšně zvládnou přijímací řízení. Zde pak pokračují v plnění povinné školní docházky.
- **Konzervatoři:** Lze pokračovat v povinné školní docházce po 5. ročníku ZŠ, a to v případě, že žák úspěšně zvládne přijímací řízení.
- **Speciální škole:** Speciální školy jsou určeny pro děti a mládež se zdravotním (tělesným, smyslovým, mentálním) nebo sociálním postižením, pokud je nelze zařadit do běžných škol. Mohou být paralelní k běžným školám soustavy (speciální základní školy, gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště); zde žáci získávají vzdělání rovnocenné.¹⁰
- **Domácí vzdělávání:** Zejména v posledních letech je možné se setkat s experimenty v této podobě.

¹⁰ www.zkola.cz/zkedu.../specialniskoly/Default...

Nástupem do školy se dítě dostává do nového prostředí, které na něj klade nové požadavky. Normy, ale i hodnoty platné ve škole mohou být zcela odlišné od pravidel, se kterými se dítě střívalo v rodině. Pokud je dítě schopné přizpůsobit se těmto požadavkům, pak bude zcela jistě schopné zvládnout další role, s nimiž se bude v průběhu života setkávat.

Dítě se po nástupu do školy také poprvé střetne s konkurencí v podobě ostatních dětí, se kterými může porovnávat své výkony. Ve škole bude hodnoceno na základě chování a výkonů, které podává. Tedy na skutečnostech, jichž lze dosáhnout vlastním úsilím. Tato získaná zkušenost je pro další život nesmírně důležitá.

Role školáka je zpočátku pro dětskou dušičku značně stresující. Ve škole je podřízen učiteli, kterého musí poslouchat bez ohledu na své aktuální potřeby či zájmy, jež je nucen odložit na pozdější dobu. V rodině přichází o postavení výlučného člena a stává se členem stejným jako ostatní, tedy takovým členem, který musí plnit úkoly na něj kladené. Ty musí být nastaveny tak, aby odpovídaly jeho mentálnímu věku a schopnostem. Na základě jejich plnění je poté žák hodnocen. Školák si tak osvojuje pocit zodpovědnosti. V jeho hodnocení se poté odráží jeho úspěšnost či neúspěšnost v plnění sociálního očekávání, která jsou na něj kladená. Vedle socializace institucionální dochází ve škole také k socializaci ve vrstevnické skupině. Na skupině jej obklopující si tak může školák vyzkoušet, jak se ve skupině prosadit, jak spolupracovat s ostatními vrstevníky, či zvládnutí rolí s různým statutem apod.

Ve středním a pozdním školním věku již mají děti vybudované určité postavení. Toto vybudované postavení má vliv na sebehodnocení, ale také na očekávanou sociální pozici v dalším průběhu jeho života, kdy bude členem jiných sociálních skupin. Proto již v této době lze velmi často pozorovat, jak a jestli se budou jednotlivé děti schopny prosadit. Můžeme se tak setkat s případy, kdy děti šikanované v určité skupině jsou šikanovány i ve skupinách jiných. V tomto období by mělo u dítěte docházet k postupnému přijetí různých rolí, schopnosti přizpůsobení se normám a hodnotám platícím v různých sociálních skupinách. Vliv třídy představující sociální skupinu je důležitý také pro rozvoj empatie, sebekontroly, spolehlivosti v mezilidských vztazích.

V průběhu školní docházky by se také měla u žáků postupně rozvíjet zodpovědnost. Jako jeden z aspektů emocionální zralosti, tedy dospělosti. Pouze jedinec dostatečně vyvážený dokáže sociálně významné hodnoty nadřadit svým osobním potřebám, což je předpokladem k tomu, aby byl schopen úspěšně zvládnout tak složité životní role, jakou je např. role rodiče.

Jde o to, že snaha školy by se měla projevit v oblastech:

- 1) účelné a všestranné komunikace,
- 2) schopnosti spolupráce a respektu k práci jiných,
- 3) odvahy k prosazení svých práv, ale také ochoty k plnění svých povinností,
- 4) ohleduplnosti a bezkonfliktnímu soužití se svým okolím,
- 5) ochrany zdraví svého i ostatních živých tvorů,
- 6) správného odhadu svých schopností a možností a jejich využití v praktickém životě,
- 7) samostatného řešení problémů a tvorby vlastního názoru,
- 8) zvolení vhodné strategie učení,
- 9) empatie, potřeby projevit vlastní city.

Z výše uvedeného je zřejmé, že smyslem socializace je převážně v tomto období integrace jedince do společnosti.

3. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence jsou popisovány v Rámcových vzdělávacích programech, jsou o nich články na internetových portálech a školy musí ve svých vzdělávacích programech jejich rozvoj plánovat a zabezpečit. Zdánlivě jsou tedy věci natolik známou, že k nim není třeba podávat žádné informace. Skutečnost je však poněkud jiná a z různých diskusí mezi pedagogickými pracovníky lze vypozaovat, že jejich informace týkající se klíčových kompetencí nejsou vždy dostatečné a že jsou často vnímány jako nutné zlo, které je třeba „vytrpět“ v souvislosti s pokusem o reformu školství. Něco, co je nařízeno shora, něco, čehož rozvoj se musí vykazovat a co je často chápáno laicky náležitě poučenými médii jako všelék na zkosnatělé školství založeném na drilu a memorování.

Budeme-li pátrat trochu v minulosti, zjistíme, že první, kdo použil pojem klíčové kompetence a upozornil na jejich důležitost, byl podle H. Belze a M. Siegrista Ditrich Mertens, který tento termín použil v oblasti zaměřené na pracovní proces a vzdělávání dospělých. Podle Mertense tak o kvalitě pracovníka nevyovídají pouze jeho odborné dovednosti, ale i schopnosti a dovednosti obecnější. Nicméně význam klíčových kompetencí nesouvisí pouze s pracovním procesem, ale jeho vliv začíná postupně vzrůstat, a to jak ve školním, tak v mimopodnikovém vzdělávání.

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání jsou klíčové kompetence vymezeny následujícím způsobem: *„klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“*.¹¹

¹¹ Výzkumný ústav pedagogický v Praze, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, Plzeň: Bílý slon, 2007

3.1 Význam klíčových kompetencí

Současný svět se velmi rychle mění a současné školství těmto civilizačním změnám již nestačí a v podstatě ani nemůže, neboť každý den jsou objevovány nové poznatky, vznikají nové obory, produkty, přetváří se kultura a naopak něco jiného, na co jsme byli po léta zvyklí, zaniká. Tento trend se neustále zrychluje. Smyslem současného školství by měla být příprava žáků taková, aby těmto změnám rozuměli, orientovali se v nich, byli na ně připraveni, popřípadě se na nich aktivně podíleli. Právě zde objevujeme smysl klíčových kompetencí, které se na rozdíl od učiva spočívajícího v různých poučkách, údajích, zákonitostech měnících se stále častěji a zásadněji tolik nemění, neboť jsou obecnější než látka vyučovacích předmětů.

Klíčové kompetence jsou tedy určitým souborem univerzálních schopností, vědomostí, postojů a návyků, které jsou vzájemně tak propojeny, že umožňují člověku úspěšné zvládnutí všech situací, se kterými přijde do styku v průběhu svého života.

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do nichž se dostává ve studiu, v práci, osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“¹²

I my dříve narození bezpochyby disponujeme určitými kompetencemi, které jsme si v průběhu života byli nuceni osvojit, aniž by nás k tomu vědomě a systematicky vedli pedagogičtí pracovníci podílející se na naší výchově. Ovšem tyto kompetence získané bez toho, aby na sebe navazovaly, překrývaly se, vzájemně se doplňovaly, mohou být neúplné, zkreslené, ovlivněné nevhodným prostředím podílejícím se na naší výchově, zavádějící nebo získané opožděně. Smyslem Rámcového vzdělávacího programu potažmo reformy školství je důraz na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí již v průběhu základního vzdělávání, neboť na základě nejnovějších poznatků Psychologie učení je získávání vědomostí nejefektivnější při ucelené smysluplné aktivitě. Pouhé nacvičování, popř. memorování látky neumí žáci použít k přemýšlení nebo získaných vlastností využít při posuzování různých situací, rozhodování se, při jednání s ostatními, při práci či ve volných aktivitách. Tyto poznatky

¹² Výzkumný ústav pedagogický v Praze, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, Plzeň: Bílý slon, 2007

jsou také často zapomenuty, nebo nahrazeny novými ucelenějšími. Takovými, na které se je možné navázat dalšími poznatky, popřípadě dalším třeba i složitějším učivem, k jehož osvojení je nezbytné mít jisté základní představy.

Skutečný význam mají klíčové kompetence pouze za předpokladu, že budou vzájemně provázány a vytvoří jediný multifunkční celek.

Klíčové kompetence také dotvářejí profesní osobnost učitele, neboť ti co je mají, dokážou snadno a příjemně jednat, nebo komunikovat a v případě, že je dokážou také předat svým žákům, jsou spokojenější sami se sebou, jsou sebejistější při další výuce a tudíž jsou lepšími profesionály. S tím souvisí i jejich schopnost vzájemné komunikace s ostatními učiteli a ochota společné práce s ostatními pedagogy, což zvyšuje jejich koordinaci při začleňování klíčových kompetencí do výuky nebo hledání možných rizik spojených s těmito novými prvky ve vzdělání.

Pro zařazení klíčových kompetencí do výuky je důležité, aby učitelé:

- 1) zvážili nejdůležitější cíle výuky,
- 2) organizovali výuku žáků tak, aby vedle znalostí získali i složitější dovednosti umožňující jim uplatnění se v životě,
- 3) správně odhadli načasování různých úrovní klíčových kompetencí tak, aby dosáhli výstupní úrovně na konci 9. ročníku popsané v RVP ZV,
- 4) sjednotili své představy o tom, co všechno považují za součást určité kompetence pro výuku, neboť vychovávají tytéž žáky.

3.2 Hodnocení klíčových kompetencí

Učitelé, kteří pracují s klíčovými kompetencemi, často vidí hodnocení žáků jako problematické, neboť dovednostní a postojové složky vzdělání se obtížněji hodnotí než složky paměťové. Daleko jednodušší je známkovat za předvedení zapamatovaných informací. Pro učitele je těžké jednoduše hodnotit v podstatě složité činnosti žáků a také

dát jasně najevo žákům, jaké na ně kladou požadavky. Mají důvodné obavy, že by žáky mohlo odradit od učení, pokud by měli dojem, že jsou nesprávně ohodnoceni. Proto je důležité, aby byly cíle výuky s žáky prodiskutovány tak, aby je pochopili a uměli si představit, co po nich učitelé požadují. Žáci tak budou mít jasný přehled o tom, o kolik pokročili ke známému cíli a budou schopni i vlastního sebehodnocení. Takže nejen učitel, ale i žáci musí vědět, co je jak hodnoceno a o co je třeba usilovat. Snahou je docílit takového stavu, kdy žák svoje výsledky neposuzuje podle ostatních, ale snaží se postupovat podle požadavků kantora, který mu hodnocením sděluje, kde se nachází na škále jeho požadavků. Žák si tak hlídá svou vlastní dráhu postupu. Smyslem hodnocení je spravedlivé ocenění žáka bez ohledu na to, zda se učí pomalu nebo lehce.

3.3 Druhy klíčových kompetencí

1. Kompetence k učení – smyslem je, aby žák poznal smysl učení, měl k němu pozitivní vztah, byl schopen vybrat a využívat pro učení efektivní způsoby, metody a strategie, plánovat a organizovat a řídit vlastní učení, posoudit vlastní pokrok a určit překážky či problémy bránící učení, plánovat, jak by mohl vlastní učení zdokonalit, kriticky zhodnotit výsledky svého učení. Dále by měl být schopen operovat s obecně užívanými termíny, uvádět věci do souvislostí, jednotlivé poznatky propojovat do širších souvislostí, vyhledávat a třídit informace a využívat je v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.

2. Kompetence k řešení problémů – každý žák by měl být na konci základního vzdělání schopen vnímat nejrůznější problémové situace, rozpoznat a pochopit jednotlivé problémy, přemýšlet o nich a jejich příčinách. Být schopen promyslet, naplánovat či vyhledat informace vhodné k jejich řešení, ale také tyto informace při řešení úspěšně aplikovat, na jejich základě tvořit různé varianty řešení, nenechat se odradit případným nezdarem, hledat odvahu k jejich řešení, ale i k vyhledání konečného řešení problému. U vyřešených problémů pak správnost řešení

prakticky ověřit a osvědčené postupy aplikovat na další obdobné případy. V neposlední řadě by kompetence k řešení problémů měla žáka naučit kriticky myslet, činit uvážlivá rozhodnutí a jejich obhajobu a hlavně uvědomění si zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

3. Kompetence komunikativní – žák by se měl v průběhu školní docházky naučit vyjadřovat se výstižně a kultivovaně a v logickém sledu. Bez ohledu na to, zda jde o ústní nebo písemný projev. Rozumět různým typům záznamů, textů, materiálů, zvuků, gest a využívat nejrůznější komunikační a informační prostředky a technologie. S komunikací však souvisí i schopnost naslouchání druhým, porozumění tomu, co chtějí sdělit, správná a přiměřená reakce na sdělované, schopnost vhodné argumentace, obhajoby svých názorů a schopnost diskuse.

4. Kompetence sociální a personální – na základě této kompetence by se žák měl naučit, jak se stát platným členem týmu a spolupodílet se na jeho utváření, pozitivně ovlivňovat jeho kvalitu. Ve skupině účinně spolupracovat, v různých skupinách pak zaujímat různé role, být schopen v případě potřeby pomoci ostatním nebo o pomoc požádat, pokud ji bude sám potřebovat. Smyslem této kompetence je ale také tvorba sebedůvěry, sebeúcty, schopnosti samostatného rozvoje, sebeuspokojení a pozitivní představy o sobě samém.

5. Kompetence občanská – tato kompetence zahrnuje ty nejzákladnější sociální principy. Každý by měl chápat základy, na kterých spočívají zákony a společenské normy, být si vědom svých práv a povinností, ale také práv a povinností ostatních lidí, respektovat jejich přesvědčení, být schopen empatie, jednoznačně odmítnout útlak, kruté či nelidské zacházení, psychické týrání a nalézt odvahu se tomuto týrání postavit. Dále by si měl cenit svých kulturních tradic, historického dědictví, mít pozitivní vztah k umění, kultuře, sportu, ekologii, vnímat environmentální problémy.

6. Kompetence pracovní – smyslem této kompetence je žáky naučit takového přístupu k výsledkům pracovní činnosti, aby spolu s funkčností a kvalitou sledovali i ochranu životního prostředí, ochranu svého zdraví i zdraví druhých, aby byli schopni v souladu s normami bezpečnosti práce používat různé materiály, nástroje, vybavení nebo aby měli určitou povědomost o takových materiálech, nástrojích, vybaveních, se kterými sice běžně do styku nepříjdou, ale které mají zásadní význam

pro společnost nebo lidstvo jako takové. Kompetence pracovní by také měla žáky naučit, jak využít znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v běžném životě, při dalším studiu či ve své budoucí profesi a pochopit podstatu cíle a rizika podnikání.

Lze říci, že klíčové kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj, další uplatnění jedince a jeho maximálně možné zapojení do společnosti. Získané klíčové kompetence umožňují upevňování, využívání a rozvíjení získaných znalostí a dovedností ve známém prostředí a orientaci v nových i nepředvídatelných situacích. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces pokračující v průběhu celého života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze proto považovat za konečnou. Získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro další etapy života. Při jejich utváření je důležitá vhodná volba metod a organizačních forem výuky, která musí důsledně respektovat individuální zvláštnosti, možnosti i osobnostní vlastnosti žáků.¹³ Snahou základního vzdělávání by tedy mělo být vybavení žáků souborem klíčových kompetencí pro ně dosažitelných, které jim umožní úspěšné zvládnutí navazujících životních etap.

3.4 Klíčové kompetence vs. Vzdělávací oblasti RVP

Klíčové kompetence jsou dle Rámcového vzdělávací programu (2008) propojeny se vzdělávacími oblastmi. S trochou nadsázky můžeme říci, že vzdělávací oblasti jsou jednotlivé domy jednoho města nazvaného klíčové kompetence. Těchto vzdělávacích oblastí je v základním vzdělávání devět a jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jsou to:

- jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk, Cizí jazyk, Literatura),
- matematika a její aplikace,

¹³ Výzkumný ústav pedagogický v Praze, *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*, Praha: Tauris, 2008

- informační a komunikační technologie,
- člověk a jeho svět,
- člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),
- člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),
- umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
- člověk a zdraví (Tělesná výchova, Výchova ke zdraví),
- člověk a svět práce.

Každá z uvedených vzdělávacích oblastí se skládá ze tří částí:

1. Charakteristika vzdělávací oblasti

V ní je uvedena její důležitost ve vzdělávacím procesu, jednotlivé oblasti, které zahrnuje, předměty, ve kterých je obsažena a odůvodnění, proč byla mezi vzdělávací oblasti zahrnuta. Dále je v ní uvedeno v některých případech výslovně, zda se jedná o vzdělávací oblast určenou pouze pro 1. stupeň (Člověk a jeho svět) nebo zda se jedná o navazující vzdělávací oblast, jak je tomu u vzdělávací oblasti Člověk a příroda.

2. Cílové zaměření vzdělávací oblasti

V této části je uvedeno, čím daná vzdělávací oblast směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Jedná se v podstatě o stručný přehled činností, které by měl žák vedený prostřednictvím vzdělávacího obsahu být schopen zvládnout.

3. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

Zde jsou podrobně uvedeny očekávané výstupy žáků v 1. stupni a ve 2. stupni. V obou případech jsou zpravidla ještě rozděleny na dvě období. Doporučené prostředky, kterými lze očekávaných výstupů docílit, jsou uvedeny vždy v závěru, kde jsou uspořádány do jednotlivých tematických okruhů pod názvem učivo.

Každá škola dle svých potřeb či zaměření žáků rozčlení do svých vyučovacích předmětů vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí tak, aby zajistila co nejlepší rozvoj klíčových kompetencí. Sama se pak rozhodne, zda z jednoho vzdělávacího oboru vytvoří jeden vyučovací předmět, případně zda do něj integruje více vzdělávacích oblastí. Je ale i možné, aby více vzdělávacích oblastí integrovala do jednoho vyučovacího předmětu. Je však nezbytné, aby toto sloučení bylo provedeno dle

zásad logiky výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Podmínkou je dostatečná kvalifikace a vzájemná spolupráce pedagogických pracovníků, kteří taková slučování realizují. Musí však být postavená na reálné úvaze o podmínkách a vlastních schopnostech. Smyslem této činnosti je docílit nadpředmětového přístupu ke vzdělání. Škola si volí konečnou podobu školského učebního plánu ve školním vzdělávacím programu sama a může si tak relativně svobodně rozhodovat o počtu vyučovacích předmětů, jejich názvu a obsahové skladbě formy, jakou jsou vedeny a o časové dotaci, kterou jim vyčlení. Možnosti školy při tvorbě vlastního školského učebního plánu dále umocňuje navýšená disponibilní časová dotace, kterou mohou školy využít dle svých vzdělávacích představ, či potřeb žáků a vytvářet zaměření školy v souladu s jejími výchovnými a vzdělávacími strategiemi. Např. na druhém stupni je 15% všech hodin disponibilních (tedy každá 8 hod). Jediné, co škole při tvorbě školního učebního plánu tvoří jisté „bariéry“, je Rámcový učební plán, který z hlediska organizace základního vzdělání stanovuje nezbytné parametry, které jsou pro školy závazné. Jedná se o:

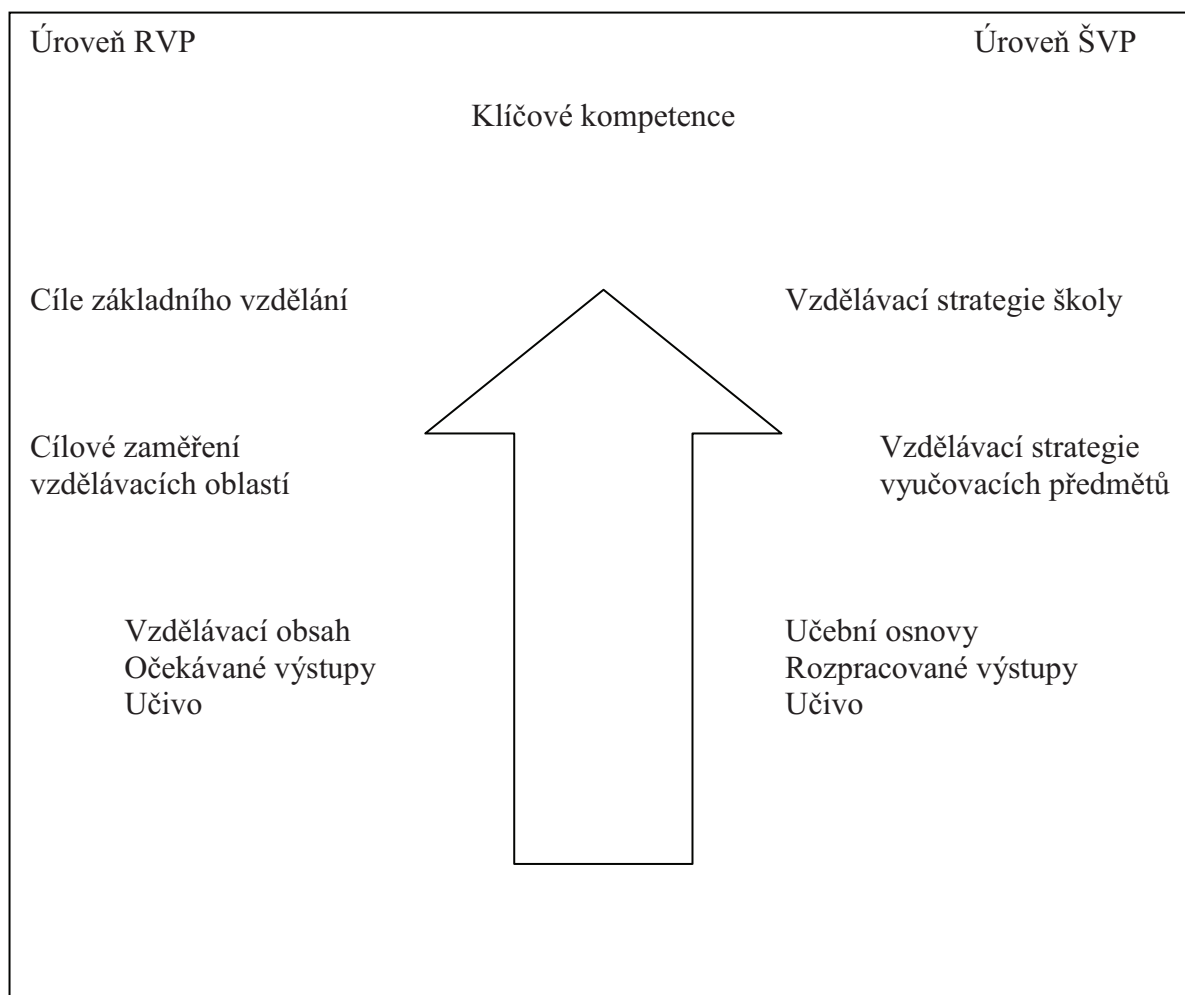
- začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů do základního vzdělání na 1. stupni (v 1. – 5. ročníku) a na 2. stupni (v 6. – 9. ročníku, resp. v odpovídajících ročnících víceletých středních škol),
- minimální časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti na daném stupni základního vzdělání,
- povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky na daném stupni průřezová témata
- vázanou disponibilní časovou dotaci,
- celkovou povinnou časovou dotaci pro 1. a 2. stupeň základního vzdělání (118, resp. 122 hod.),
- poznámky ke vzdělávacím oblastem v Rámcovém učebním plánu,
- nutnost stanovení minimální a maximální týdenní hodinové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky školským zákonem.

Dále informuje o důležitých legislativních, ale také organizačních opatřeních, bez kterých by byla tvorba školského učebního plánu velmi problematická.

Rozdíl mezi školským učebním plánem a rámcovým učebním plánem spočívá v rozdílném zpracování poznámek, neboť ve ŠUP jsou již konkrétní vysvětlení k časovým a obsahovým charakteristikám vzniku a realizace vyučovacích předmětů.

Je mnoho metod, jak vytvářet ŠUP. Nejčastěji je využíván systém, využívající disponibilní časové dotace na úrovni „klasického“ učebního plánu. U něj jsou z disponibilní časové dotace souběžně s volitelnými předměty posilovány také povinné

vyučovací předměty. Ve školách zaměřených např. na sport, jazyky nebo přírodovědnou oblast je disponibilní časová dotace využívána k posílení konkrétního předmětu nebo zvolené vzdělávací oblasti. Další z možností je využití disponibilní časové dotace k maximálnímu využití volitelných předmětů, která by zajistila pokrytí co možná nejšířší škály zájmového zaměření žáků. Je možná i integrace obsahu Školského učebního plánu takovým způsobem, kdy je sice méně vyučovacích předmětů, ale více celoškolských projektů. Je tedy zřejmé, že možnosti zpracování Školského učebního plánu jsou skutečně rozmanité. Při jeho tvorbě je však nutné vycházet z individuálních podmínek jednotlivých škol, složení žáků v jednotlivých třídách, jakož i na schopnostech pedagogických pracovníků, vzdělávacích záměrech školy, popř. na realizovatelných přáních rodičů a za dodržení požadavků uvedených v Rámcovém učebním plánu.



Graf 1 - Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků¹⁴

¹⁴ Výzkumný ústav pedagogický v Praze *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, Havlíčkův Brod: INFARA, 2009, ISBN 80-86666-24-7, str. 11

4. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Průřezová témata se stávají významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání, protože jsou důležitým formativním prvkem vzdělávání. Žáci si jejich prostřednictvím osvojí formy spolupráce a naleznou možnosti individuálního uplatnění. Průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa, jsou i důležitým formativním prvkem, neboť přispívají k rozvoji hodnotové orientace žáka a vyhraněnosti jeho postojů. Je tedy přirozené, že jsou průřezová témata součástí RVP ZŠ. Jejich aplikace do školních osnov je patrně jedním z nejsložitějších a také nejodpovědnějších úkolů při tvorbě ŠVP a lze ho řešit několika odlišnými způsoby.

Cílem průřezových témat je utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků. To je možné, neboť procházejí napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi, jejichž obsahy nenásilně propojují. Průřezová témata mohou být realizována třemi základními formami:

- a) integrací obsahu tematických okruhů průřezového tématu do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu, tedy samostatným předmětem,
- b) projektem, popř. seminářem,
- c) jejich kombinacemi např.: P/PRO (samostatný předmět je doplněn projektem), INT/PRO (integrace je doplněna projektem).

4.1 Náležitosti průřezových témat

Rámcový vzdělávací program pro ZV uvádí že „průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich

*vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*¹⁵

charakteristika průřezového tématu – jejím obsahem je význam a postavení konkrétního průřezového tématu v systému základního vzdělávání

1. přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka – jedná se o vztah k vzdělávacím oblastem (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, schopnosti,
2. tematický okruh, do kterého průřezové téma spadá – v textu uveden tučně.

Tematické okruhy průřezových témat v etapě základního vzdělávání:

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

Je velmi obtížné z hlediska sociálně pedagogického působení jakékoli z těchto témat povýšit nad ostatní. Dle mého názoru jde o totiž o tak důležité okruhy, které jsou spolu tak úzce propojeny, že v případě absence jednoho samostatného tématu by toto muselo být zapracováno do tématu jiného.

1. Osobnostní a sociální výchova

Jejím cílem je formovat osobnost žáka tak, aby našel vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samotnému, k okolí ve kterém žije, ale i ke světu, který nás obklopuje. Osobnostní a sociální výchova utváří praktické životní dovednosti využitelné v každodenním běžném životě. Tedy schopnost poznání, sebepoznání, sebepojetí, seberegulace, sebeorganizace, psychohygieny, schopnost

¹⁵, Výzkumný ústav pedagogický v Praze *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, Havlíčkův Brod: INFARA, 2009, ISBN 80-86666-24-7, str. 90

komunikace, spolupráce, správné tvorby mezilidských vztahů, řešení problémů, rozhodování, ale také vznik a formování hodnot, postojů, etiky.

2. Výchova demokratického občana

Toto průřezové téma má silný mezioborový charakter, jehož smyslem je vštípit žákovi základy občanské gramotnosti, jejichž osvojením dokáže ochránit svoji lidskou důstojnost, dokáže respektovat lidskou důstojnost ostatních, je si vědom a dokáže obhájit nejen svá práva, ale také své povinnosti a při jejich prosazování nebo řešení jiných konfliktů uplatnit demokratické postupy a zásady slušného chování a komunikace. Výchova demokratického občana by tedy měla žáky učit sebeúctě, sebedůvěře, samostatnosti, ohleduplnosti, solidaritě, odpovědnosti, respektu kulturních, etnických a dalších odlišností, ochotě pomáhat, schopnosti pochopení zákonů a pravidel společnosti.

3. Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech

Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech prostupuje celým základním vzděláním. Jejím cílem je výchova mobility a flexibility schopných občanů s citem pro mezinárodní porozumění a obdařených globálním myšlením v oblastech týkajících se společnosti s jejími sociálními a kulturními odlišnostmi jak mezi jednotlivci, tak mezi národy, globálních vlivů na životní prostředí, celkové orientace v evropském prostředí a kultuře.

4. Multikulturní výchova

Toto téma umožňuje žákům poznání jednak vlastních kulturních kořenů, ale také je seznamuje s rozmanitostmi odlišných kultur i s jejich tradicemi a rozmanitostmi. Multikulturní výchova musí být zaměřena jak na majoritní většinu s cílem poukázat a seznámit ji s kulturními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, tak na minority, kterým přibližuje kulturu celé společnosti. Smyslem není převýchova či

vnucení tradic jedné skupiny druhé, ale nalezení společných prvků, na jejichž základě lze vypěstovat vzájemný respekt a toleranci.

5. Environmentální výchova

Cílem environmentální výchovy je vysvětlit studentům, jak složité a komplexní jsou vztahy mezi lidským jedincem a životním prostředím, podmínky nutné k životu a možnosti jejich ohrožení, specifikace žádoucích a nežádoucích činností, které mají vliv na životní prostředí. Měla by pozitivně ovlivnit jejich hodnotovou orientaci a životní styl, pochopit důsledky lidských činností na prostředí, vztah mezi lokálními a globálními problémy, napomáhat rozvoji zájmu o spolupráci o životní prostředí. Ve svém důsledku tedy významně ovlivňuje životní styl studentů, ale také jejich hodnotovou orientaci.

6. Mediální výchova

Mediální výchova má žáka vybavit základní úrovní mediální gramotnosti, což znamená, že mediálně vzdělaný žák je schopen zvolit vhodné médium a získat potřebné informace ke svému studiu, ale i k volnočasovým aktivitám. Bez schopnosti využívat média je dnes velmi problematické orientovat se, či se prosadit ve společnosti. Dnes je velmi výrazně patrná snaha médií o ovlivňování jedinců i veřejného mínění, jsou spoluautorem životního stylu i kvality života. Nepodlehout všem těmto snahám a schopnost vybrat si pouze takové informace, které nejsou příliš manipulativní je také smyslem mediální výchovy. Dále je třeba uvést, že média výrazně přispívají k socializaci jedince, a to vzhledem k propojení vzdělávacích oblastí jako je jazyková komunikace a informační a komunikační technologie.

Aby byla průřezová témata účinná, je nutno je propojit jak s konkrétním obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů, tak s ostatními aktivitami žáků, je jedno, jestli se jedná o aktivity školní či mimoškolní. Každá škola si průřezová témata vybírá dle konkrétních vzdělávacích potřeb žáků, které jsou ovlivněny regionem, specifickými podmínkami školy, současnými trendy v oblastech mající vliv na život mladých lidí.

Průřezová témata mohou mít podobu samostatných předmětů, kurzů, projektů, seminářů. Mohou také integrovat ve vyšší celek několik vyučovacích předmětů. Není však podmínkou, aby byla průřezová témata obsahem každého ročníku.

5. ANALÝZA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH ASPEKTŮ EDUKAČNÍCH PROCESŮ

Edukační procesy obsahují celkové procesy výchovy člověka, rozvíjení jeho osobnosti v určitém edukačním prostředí, což je jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. V obecnějším pojetí hovoříme o výchovně vzdělávacím procesu, který probíhá v činnosti žáků ve škole – ve školní výuce, a to poskytováním didaktických informací v systematickém obsahu výuky.

Každá škola si vypracovává vlastní vzdělávací program, což je komplexní a systematický dokument, který obsahuje programové činnosti a etapy edukačních procesů. V analýze školního vzdělávacího programu jsem použil konkrétní ŠVP ZŠ v Benešově nad Ploučnicí pro školní rok 2009 – 2010 a zjistil jsem, že obsah vzdělávacího programu je uveden v učebních osnovách v tzv. školním kurikulu.

V současné době jsou edukační procesy ovlivňovány nejen školou, ale také dalšími zdroji, hovoříme o neformálním vzdělávání, například masovými vzdělávacími prostředky, kulturními institucemi v mimoškolní době, v rodinném prostředí apod.

Cílem uvedených edukačních procesů je přizpůsobení a ztotožnění vzdělávání žáků sociálním a morálním normám specifickým pro naši evropskou kulturu. Je v nich patrná snaha o multikulturní výchovu, která by měla probíhat v rodinné výchově, a to prostřednictvím postojů, zvyků, a tradic. Pochopitelně se také musí odrážet v obsahu školního kurikula, charakteru edukačního prostředí, chování učitelů apod.

Na základě kurikulární politiky se rozlišují tři hlavní roviny rozhodování o kurikulu: stát, škola a třída. Školy jsou tedy při realizaci kurikula značně autonomní.

V současné době rozlišujeme tři základní významy pojmu kurikulum. Je to:

- 1) vzdělávací program, jeho projekt a plán,
- 2) průběh studia a jeho obsah,
- 3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Tento nový pojem patří v zahraniční pedagogice mezi nejčastěji užívaný a u nás se zavedl nedávno a to proto, že komplexněji řeší cíle, obsah, strategii a metody užívané v organizaci a hodnocení školního vzdělávání.

Je důležité, že je kurikulum zamýšlené, plánovité, realizované ve školním prostředí a osvojené žáky. Proto vyjadřujeme, jak jsem již naznačil, kurikulum formální, neformální a skryté. Nepřímo probíhá již od nejužšího věku dítěte, kdy vzniká sociální kontakt (něco mu přikazujeme, přejeme si cosi, varujeme ho), zmenšuje se tím sociální distance, zvyšuje se sympatie nebo empatie ve vztahu k jedinci či ke skupině. To vše se děje pomocí nejrůznějších komunikačních prostředků. Osobnost dítěte je potom schopna si vytvářet mezilidské vztahy, spolupracovat s jinými, přizpůsobovat se a učit se kompromisu.

V tomto dlouhodobém procesu, kdy se dítě postupně začleňuje do společnosti, a to sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, dochází bohužel také k chybám, neboť lidské formy chování a jednání mohou být nevhodné či nepřiměřené, což přináší některým jedincům problémy a klade tudíž nároky na profesionalitu a lidské vlastnosti rodičů a učitelů.

Nedostatky v procesu socializace, které mohou být způsobené již uvedenými aspekty, ale i vrozenými dispozicemi, se mohou odrážet v negativním chování jedinců, někdy i deviantních postojích. Snahou společnosti je pomocí výchovy a vzdělávacích programů, individuální péčí takovéto nedostatky postupně odstraňovat. Proto je nutné žáky vybavit určitými vědomostmi, dovednostmi, návyky a postoji pro jejich život ve společnosti. Žáci se prakticky musejí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchově a vzdělávání tzv. naplánovanému kurikulu.

Pro sjednocení specifických požadavků edukačních procesů je důležitý a nezbytný školní vzdělávací program. Zvolil jsem Vzdělávací program Základní škola schválený MŠ MT ČR dne 30. 4. 1996 pod čj. 16847/96 – včetně pozdějších úprav a doplňků schválenými 25. 8. 1998, ve kterém je oproti starším koncepcím zařazena Výchova ke zdraví a Ekologický přírodopis. Tato změna je dle mých postřehů mezi pedagogickými pracovníky hodnocena velmi pozitivně.

Tento program obsahuje:

- a) charakteristiku vzdělávacího programu, a to východiska VP, jeho cíle, uplatnění při vyučování a hodnocení žáků,
- b) učební plán,

- c) učební osnovy pro první až devátý ročník,
- d) dodatek, z něhož jsou podle zaměření školy důležité volitelné předměty a učební plány předmětů s rozšířeným vyučováním.

Srovnáme-li staré osnovy základní školy a programy osmdesátých let s novými vzdělávacími programy z roku 1996, jsou tyto novátorské v tom, že odpovídají na otázku „co by měli žáci poznat z hlavních oblastí lidské kultury a jakými dovednostmi by měli být vybaveni, aby mohli dále pokračovat ve svém vzdělávání a uplatnit se v životě“.

VP inovuje obsah vzdělávání zejména v oblasti mravní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a ochraně životního prostředí. Inovující je též rozvíjení průřezových kompetencí, které navzájem propojují více vzdělávacích oblastí a oborů. Žáci jsou nuceni vyhledávat informace v různých zdrojích, tyto třídí, rozlišují podstatné od nepodstatného, zdůvodňují, zobecňují, vyvozují závěry a přitom rozvíjejí kompetence sociální i komunikativní.

VP obsahuje jednotu poznávací a hodnotovou a uvádí žáky do mravních a občanských životních hodnot důležitých pro utváření vztahů ke společnosti, k lidem, k sobě samým, sleduje tedy sociálně pedagogické aspekty edukačních procesů. V dětech by se mělo postupně utvářet vědomí občanské odpovědnosti a měly by získat nejdůležitější dovednosti a návyky zdravého způsobu života. Tento program zároveň považuje za důležité naučit žáky správně se prosazovat a v situacích, s nimiž se setkávají (krádeže, šikana), odpovědně se rozhodovat a jednat v souladu s morálními lidskými a občanskými hodnotami a zásadami.

Za velmi důležité považuji činnostní pojetí vyučování, v němž mají žáci dostatek příležitostí aktivně se podílet na vlastním vzdělávání, řešit úkoly i přirozené situace ze života mimo školu. Děti mohou diskutovat, argumentovat, vyvozovat závěry a využívat vlastních individuálních možností. Neocenitelným kladem je též to, že VP svým pojetím a způsobem zpracování počítá s tím, že si školy dotvářejí jeho podobu podle svých vlastních záměrů a podmínek, mohou vycházet i z názorů a přání rodičů, žáků, potřeb města a okolí.

5.1 Rozbor kurikula školního vzdělávacího programu

Vzdělávací cíle programu vyjadřují, jak jsem již zdůraznil, jeho hlavní záměry ve vyučovacích předmětech a různých vzdělávacích činnostech na prvním a druhém stupni základní školy.

Pro společnost a školu vyjadřují ideální stav, o který se v průběhu školní docházky každá škola svým pojetím snaží. Víme, že se to nikdy zcela nepodaří, ale snažíme se k ideálnímu stavu přibližovat.

Vzdělávací cíle programu jsou rozděleny na cíle:

- a) **poznávací** a s nimi spjaté dovednosti a kompetence žáků,
- b) **hodnotové**, orientované k formování osobnostních a mravních vlastností dětí.

Poznávací cíle obsahují:

- vytvoření soustavy klíčových poznatků (poznávací a praktické činnosti, orientace v hodnotách),
- chápání získaných vědomostí ve vzájemných souvislostech,
- aplikace získaného při řešení praktických úloh,
- správné vyjadřovací schopnosti a schopnost reprodukce,
- využití samostatné práce,
- dovednost pracovat s pomůckami (slovníky, indexy, databanky, audiovizuální pomůcky),
- řešení přiměřených poznávacích problémů, otázky, formulace, hypotézy a závěry,
- schopnost diskuze, argumentace,
- uplatnění myšlenkových operací jako je analýza, syntéza, indukce, dedukce, zobecňování,
- rozbor a vyhodnocování předchozího pozorování, srovnávání a následné užití v nových souvislostech,
- spojit získané s estetickým vnímáním a estetikou prostředí,
- osvojení základních pohybových dovedností,
- základní dovednosti a návyky k ovlivňování aktivního zdraví.

Hodnotové cíle obsahují:

- osvojování kladných mravních postojů (úcta k životu, pravdě a spravedlnosti a naopak odmítání negativních jevů jako je nespravedlnost, brutalita, násilí a lež),
- úcta k právům a zákonům, pochopit důsledky protiprávního jednání,
- uvědomění si různých forem diskriminace,
- význam a potřeba mezinárodního dorozumění,
- zdravý životní styl,
- ochrana životního prostředí,
- pozitivní způsob života, sebeúcta apod.,
- ovládání citových reakcí, schopnost a umění být zdvořilý,
- solidarita, spolupráce, ochota pomoci jiným.

Tyto vzdělávací cíle se promítají do všech předmětů učebního plánu základních škol a v rámcových vzdělávacích programech základních škol nabývají konkrétnější podobu.

5.2 Rozhovory s pedagogickými pracovníky

Ke svému bádání jsem si vybral Základní školu v Benešově nad Ploučnicí¹⁶, do které docházejí žáci z několika okolních obcí. Škola sama sebe prezentuje na internetových stránkách¹⁷ jako Základní školu a Mateřskou školu dislokovanou ve dvou objektech, do které docházejí žáci z několika okolních obcí. Školu tedy navštěvuje ve školním roce 2009 – 2010 443 žáků v 19 třídách a jedné přípravné. Na prvním stupni je 240 žáků v 11 třídách, na druhém stupni je 188 žáků v 8 třídách. V přípravném ročníku je 15 žáků. Součástí školy je školní družina, kam je k 1. září přihlášeno 85 žáků ve třech odděleních. Dále je 122 dětí v mateřské škole, která je její součástí. Dále o sobě škola

¹⁶ Benešov nad Ploučnicí leží jihovýchodně od města Děčín. Město se rozkládá v chráněné krajinné oblasti České Středohoří. Benešovem prochází silnice spojující Děčín a Českou Lípou. Benešov je postaven u soutoku řeky Ploučnice a Bystré. V současné době v něm žije cca 4.500 obyvatel

¹⁷ Srov. www.zsbnpl.cz/

uvádí, že je nositelem čestného názvu „Informační centrum SIPVZ“ uděleného MŠMT, akreditovaným školicím střediskem pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti výtvarného umění ve vzdělávacích programech: Ateliér výchov uměním – od grafiky k malbě a Ateliér výchov uměním – keramická dílna. Akreditace MŠM číslo: 2503/2008-25. Ve škole působí 28 učitelů, 3 vychovatelky, z nichž dvě působí také jako výchovné poradkyně (první a druhý stupeň), metodik prevence sociálně patologických jevů, koordinátor EVVO. Škola disponuje 40 třídami, z nichž je 20 speciálních. Tyto třídy jsou určeny pro výuku cizích jazyků, práce s PC, chemie, pěstitelských prací, přírodopisu, zeměpisu, dějepisu, hudební výchovy, výtvarné výchovy, tělesné výchovy, rodinné výchovy; dále je zde cvičná kuchyň, dílna, knihovna, aula, galerie a tři multimediální učebny.¹⁸

Při rozhovorech s pedagogickými pracovníky na ZŠ v Benešově nad Ploučnicí jsem zjistil, že je jejich ŠVP obohacen o rozšířené vyučování estetické a výtvarné výchovy. Škola má pro první a druhý stupeň keramickou vypalovací pec v hodnotě 60-ti tisíc korun českých, kterou bohatě využívají učitelé výtvarné výchovy zejména v zájmové výtvarné činnosti v odpoledních vyučovacích hodinách, ale i další zájemci o keramiku například při pořádaných keramických seminářích. Škola též disponuje dvěma výtvarnými dílnami. V kroužku výtvarné výchovy pracuje 66 žáků. Využívá se zde zejména mezipředmětových vztahů a to ve spolupráci s vyučujícími českého jazyka a literatury, dějepisu, občanské výchovy a zeměpisu.

Například vyučující českého jazyka a dějepisu promítají výchovu k vlastenectví a projevování úcty k výsledkům lidské práce minulosti i přítomnosti návratem ke starým tradicím. Děti si připravují pásma ke starým tradicím a v keramických dílnách a učebnách výtvarné výchovy vlastnoručně připravují vánoční výrobky, vánoční jarmark, kde prezentují lidové vánoční ozdoby (malují a zhotovují nejrůznější koláže s vánočními motivy). Vyučující těchto předmětů připravují pro město tradiční rozsvícení vánočního stromku s bohatým kulturním programem, scénkami, zpěvem a hrátkami. K ostatním tradicím jako jsou např. Mikulášská, Vynášení morén, Velikonoční svátky přistupují vyučující již uvedených předmětů společně a vzájemně se doplňují. Domnívám se, že využití tradic ve školním kurikulu svědčí o otevřenosti učebních osnov, individuální volitelnosti předmětu a činnosti, neboť žáci získávají základní pracovní dovednosti a návyky i způsoby manipulace se zatížením (termíny

¹⁸ Srov. ŠVP pro rok 2009 - 2010

dokončení prací, pomoc při shánění materiálu atd.). Diskutabilním problémem na škole (bylo při rozhovoru s vyučujícími) „Vynášení morén“. Tradice byla sice obnovena, ovšem její zakončení, odhod do řeky a následné znečištění odporovalo ekologické výchově, proto i dodnes se volí a snaží ve škole o jiný způsob zakončení závěrečné akce. Děti diskutují a argumentují pro i proti tomuto završení jinak oblíbené lidové tradice konané vždy ke konci zimního období. Děti navíc získávají schopnosti pracovat ve skupině, spolupracovat a naučit se respektovat ostatní. Při vytváření výrobků na obnovu lidových tradic se tvoří kroužky a podle šikovnosti dětí se provádí na této škole dělba práce; pracuje se podle obratnosti, zájmu a prohlubuje se činnostní vyučování. Učitelům již uvedených předmětů pomáhají specifické individuální výtvarné kurzy, které pravidelně pořádá Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem pro okres Děčín na ZŠ v Benešově nad Ploučnicí. Pedagogičtí pracovníci jsou proškolení v moderních výtvarných technikách, které uplatňují v činnostním vyučování. Jedná se např. o projekty jako: „Žijeme v našem městě“, „Lidové zvyky a tradice“, „Jarmark“.

Učitelé – zejména cizích jazyků oceňují význam a potřebu mezinárodního dorozumění. Ve zmíněné škole se vyučuje z volitelných jazyků anglický a německý jazyk. V současné době je ve světě více než německý jazyk využíván jazyk anglický. Tento trend však neplatí všude. Na ZŠ v Benešově nad Ploučnicí je upřednostňován spíše německý jazyk, neboť okres Děčín je pohraniční oblastí sousedící s Německem a škola tak vyhovuje přání rodičů, možnostem blízkému cestování, potřebám a zájmu žáků. Proto se pravidelně dvakrát ročně organizují vzájemné studijní výměnné pobyty dětí zpravidla tři až šestidenní podle školního období do oblasti Heidenau a blízkého okolí. Učitelé připravují se skupinami dětí nejrůznější akce a výlety, sportovní utkání a diskusní pořady. Žáci si zlepšují komunikativní dovednosti v německém a anglickém jazyce. Tyto vzájemné výměny doporučují i vyučující anglického jazyka, neboť pokud se děti nedorozumí v německém jazyce, vypomáhají si znalostmi z angličtiny. Tato v podstatě dvojjazyčná setkání přispívají také k tomu, že se děti učí vážit si domova, uvědomují si nehumánnost různých národnostních a rasových předsudků i různých forem diskriminace a snaží se zapojit do těchto rozmanitých činností i děti romského původu, ty však bohužel kromě sportovních akcí neprojevují prozatím pro aktivity podobného druhu zájem.

Učitelé kladně hodnotí i výchovné organizační podmínky pro výuku hudební výchovy a zájmové tělesné výchovy a pohybových činností. Při škole pracuje taneční kroužek „Respekt“, který mohou navštěvovat žáci a žákyně prvního a druhého stupně

ZŠ, je diferencován podle věku do tří kategorií, a to 4 až 7 let, 8 až 12, 13 až 20 let. Propaguje taneční styl show dance, street dance. Také otevírá v tomto školním roce taneční aerobic a disco dance. Taneční klub získal v minulém školním roce v krajských soutěžích v Oseku 1. místo nejmladší kategorii, 2. místo v soutěži street dance, 3. místo show shrek. Ve Dvoře Královém vybojovali 3. a 2. místo a 4. místo junioři z 11 zúčastněných skupin z České republiky.

Ve školních pohybových soutěžích, a to zvláště v kopané, se chlapci zúčastňují turnajů o Šmicrův pohár a celorepublikové soutěže Coca-Cola, kde dosahují výborných umístění. Údaje jsem získal z rozhovoru s tělovýchovnými pracovníky, výchovnou poradkyní pro první stupeň a koordinátorem ekologické výchovy (EVVO) a zejména metodikem prevence sociálně patologických jevů.

Z provedených rozhovorů jsem chtěl také získat představu o stavu mravního profilu žáků. Proto jsem zvolil dle návodu ŠVP několik otázek, ve kterých jsem se ptal:

1. Jak jsou na tom vaši žáci z hlediska jejich osobnostního a sociálního rozvoje?
2. Jaká je úroveň jejich vzájemného působení a vzájemného sdělování (sociální komunikace)?
3. Jsou nezávislí v myšlení, jednání, jak vysoká je míra jejich vlastní identity a originality?
4. Projevují snadno svůj úsudek, dokážou kriticky myslet (říkat co nebo proč je to či ono špatné a uvádět pro to argumenty)?
5. Dovedou pohotově reagovat, umějí vyjádřit svůj názor a postoj?
6. Jsou tolerantní a vstřícní, laskaví a kultivovaní ve svém chování?
7. Umějí taktně jednat s lidmi?
8. Dovedou efektivně spolupracovat, podporovat své kolegy, pomáhat jim v nesnázích a společně sdílet úspěch či případný neúspěch?
9. Dokážou soustředěně pracovat, řešit problém, jsou schopni a ochotni k tomu vyvíjet úsilí? Projevují přiměřenou odpovědnost?
10. Projevují sounáležitost s okolní komunitou?
11. V jaké míře se vyskytují případy nežádoucího chování (agrese, intolerance, hulvátství)?
12. Jsou vzájemné vztahy učitel – žák – žák postaveny na důvěře?

Při rozhovoru s některými pedagogickými pracovníky a ostatními učiteli mohu na základě jejich odpovědí konstatovat, že v procesu vytváření mravních hodnot, postojů a jednání, je úroveň na této škole dle mého názoru průměrná až dobrá.

Zdůvodnění:

- žáci i sbor se poměrně identifikují se školou, jsou rádi na škole, nebojí se zastupovat školu i v mimoškolních akcích,
- je také zřejmé, že všechny děti mají rovnou příležitost, jedná se tu partnersky a se smyslem pro čest nebo fair play,
- ve škole je celkově dobrá atmosféra a tato skutečnost je zřejmá v jednání se žáky, učiteli, rodiči i návštěvníky,
- morálka žáků i učitelů je celkově průměrná, 10 pedagogických pracovníků konstatuje morálku dobrou, 12 průměrnou, názory ostatních nejsou vyhraněné, v některých případech se nechtěli vyjadřovat,
- pedagogický sbor nadále očekává, že ve školním roce 2009 – 2010 bude docházka dětí, jejich chování a disciplína na odpovídající úrovni podle charakteru třídy alespoň dobrá,
- v kontaktech mezi žáky navzájem je možno sledovat o přestávkách dobré vztahy,
- vyučující správně pochopili důležitost pochvaly jako motivujícího a pozitivního aspektu v životě školy a užití pochvaly prostupuje všemi aspekty práce školy,
- žáci vkládají do sebe i jiných velká očekávání, nepodceňují se, podporují se navzájem,
- žáci mají příležitost prokazovat zodpovědnost v kritickém jednání (např. při řešení konfliktů dětí a pedagogů na školských radách),
- děti pracují při vyučování vcelku svědomitě, některé třídy jen průměrně a některé, zvláště na prvním stupni nadprůměrně, (vždy hodnoceno při pedagogických poradách v klasifikačním období),
- chování žáků je možno kvalifikovat vzhledem k věku jako dobré, je možno konstatovat, že většinou ovládají základní pravidla slušného chování,
- pedagogický sbor se vypořádává se všemi problémy docházky a kázně citlivě a s pochopením, ale rozhodně, takže narušování vyučování je minimalizováno.

V čem jsou klady a nedostatky ŠVP a Rámcového vzdělávacího programu?

Na základě rozhovorů s pedagogickými pracovníky spatřuji klady v těchto aspektech:

- názornost – ŠVP podporují názorné informace, zdůrazňují, že se musí opírat o každodenní zkušenosti žáků;
- vlastní činnost – škola preferuje činnostní vyučování, snaží se vést k tvůrčí aktivitě; děti jsou vedeny ke kladení otázek, mají umožněny přestávky na přemýšlení, zvláště na 1. stupni, jsou využívány vhodné odpočinkové hry. ŠVP podporuje činnostní vyučování;
- živost – souvisí s činností, informace jsou poskytovány pokaždé novým způsobem. I zde ŠVP aktivně dotváří výuku;
- otevřenost – žáci mohou při osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků spolurozhodovat, orientovat se podle problémů, ptát se. Právě takový přístup ŠVP doporučuje a v podstatě se i na něm aktivně podílí;
- smysluplnost – žáci jsou motivováni tak, aby viděli smysl v tom, co přijímají jako informaci, učí se uvažovat v širších souvislostech. Právě toto je snahou ŠVP, viz – očekávané výstupy v rámcových vzdělávacích programech;
- využitelnost – kromě snadno přijatelných a přiměřených musí být nové vědomosti, dovednosti a návyky pro mládež také snadno využitelné, a to buď v praktickém životě nebo dalším studiu. Toto nový ŠVP také podporuje.

Dle mého názoru má ŠVP a Rámcový vzdělávací program tyto nedostatky:

- nesoulad – nesoulad nejnovějších vědeckých poznatků s informacemi v učebnicích. Informace by měly mít obecnou platnost a obstat před nejnovějšími poznatky z oblasti vědy a výzkumu. Případně na ně adekvátně reagovat. V současné době nejsou vydávány ani korektury textu pro vyučující, jak tomu bylo dříve. Ti jsou tak odkázáni na samostudium a na individuální vyhledávání nových informací;
- jednoduchost – mělo by platit pravidlo, že čím obtížnější je téma, tím jednodušší by měla být řeč. Žák totiž musí rozumět tomu, co se učí. ŠVP a rámcový vzdělávací program v duchu „očekávané výstupy“ a ověření výstupů se složitě vyjadřuje o jednoduchých věcech. Zkušení učitelé jak jsem již uváděl, zestručňují, zohledňují přiměřenost jednotlivých vývojových etap dítěte. Ti méně zkušení se často zamotávají do formálních frází, věnují velké úsilí tomu, aby jejich Rámcový vzdělávací program byl vyčerpávající a obsáhlý a splnili tak

požadavky metodiků a ředitelů škol. V těchto případech se školská reforma neuplatní tak, jak její tvůrci zamýšleli a dochází k tomu, že se aplikuje víceméně formálně;

- jasnost – z rozsáhlých požadavků ŠVP je nutné vybrat podle charakteru třídy několik ústředních pojmů, aby žáci viděli, co je důležité, podstatné, získali přehled, a aby se z nových informací staly znalosti. Znalosti jsou totiž vždy zpracované informace. Pokud nejsou pro děti jasné, ztrácejí hodnotu;
- soulad – ŠVP a RVP by se neměl stát pouze formální tvorbou, měl by být stručný, jednoduchý a rozšiřující podle toho, v jaké třídě je uplatňován.

Školské reformy, stejně již jako několikrát v minulosti, musely být redukovány, optimalizovány, viz. 80-á léta a výuka množin v matematice. Zkušenosti učitelé učili množiny, ale také tradiční metody spočívající v rychlém pamětném sčítání, odčítání, násobení a dělení, neboť praktický život dokázal, že by děti počítající jen podle množin nebyly schopny rychle a pohotově tyto matematické funkce užívat v běžném životě. Jana Straková, výzkumnice z oblasti vzdělávání pracující na sociologickém ústavu AVČR na základě sondy maturant po 11 letech¹⁹ podporuje zjištění mezinárodních výzkumů, které ukazují, že se výsledky českých žáků v posledních deseti letech zásadně nezměnily. Bohužel však dochází k mírnému zhoršení v matematice. Vztah k matematice a technickým předmětům se stává diskutabilním i v současné školní reformě. Domnívám se nejen já, ale i učitelé, že tento krok byl negativně nastartován právě již u tzv. množinových dětí. Rozumní učitelé se proto snaží „zlidštit“ matematiku, a doporučují školám projekt „Rozumíme penězům“, který je aplikován tak, že seznamuje děti ve školním věku s hospodařením a jeho principy, základní nabídkou finančních produktů a služeb. Do tohoto projektu se zapojilo již více jak 80 základních škol, což je důkazem kvality uvedeného projektu a následně kvalitního způsobu finančního vzdělávání. Tento projekt musí být aktivně zpracován učitelem, vzorně připraven tak, aby byl zajímavý, klade tedy vysoké nároky na čas vyučujících. Ti proto odsuzují rozsáhlé ŠVP a jejich formální a mechanickou tvorbu. Raději preferují stručnost, ale pečlivou přípravu činnostního vyučování, jak jsem již ve své práci uvedl. Pedagogičtí pracovníci se domnívají a věří, že ministerstvo zhodnotí na základě informací ze ZŠ, ale i středních škol, novou školskou reformu a potvrdí, že tato

¹⁹ Srov. Učitel'ské noviny č. 13/2009

vyžaduje pravidelné, opakovatelné a trvalé nároky na přípravu vyučujících. Ti musí prozatím provádět formální činnost v rámci ŠVP a VP.

6. ANALÝZA KONKRÉTNÍHO ŠVP Z HLEDISKA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH ASPEKTŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Při analýze konkrétního ŠVP z hlediska sociálně pedagogických aspektů vzdělávání jsem došel k názoru, že například program osobnostní a sociální výchovy v rámci předmětu Prvouka a Občanská výchova je příliš obecný a obsahuje nekonkrétní schémata příslušných dovedností. Postupoval jsem podle osnovy diplomové práce, kdy jsem sledoval osobnostní a sociální výchovu, výchovu k občanství, environmentální výchovu tak, jak je uvedeno v obsahu diplomové práce. Minimálním preventivním programem, který je součástí ŠVP, se budu zabývat v bodě 7. příslušné osnovy.

Při rozhovoru s učiteli jsem došel k názoru, že bod 4. minimálního preventivního programu „Jak zvládat stres, depresi, hněv a negativní jiné emoce“ je pro osmé třídy velkým problémem. Mají ve svém kolektivu žáka, kterého si označíme iniciály JH, má průměrný prospěch, je snaživý, ale nezvládá negativní emoce a některé děti se ho snaží úmyslně provokovat a zálibně pozorují jeho vztek a reakce. Pro učitele je problematický, neboť v afektu ubližuje nejen slabším spolužákům, ale i těm, kteří jeho šok nezpůsobili. Domnívám se, že tento bod osobnostní a sociální výchovy by měl být pro tuto třídu a její charakter individuální, neboť každá třída má často jiný problém, a tudíž by v tomto programu nemělo být tolik obecného, ale pro tuto skupinu konkrétní návod. Třídní učitel by měl ve spolupráci s vyučujícím občanské výchovy řešit individuální problémy třídy.

Škola má též problém s kyberšikanou. Žáci v devátých třídách provokují, nahrávají si vyučujícího na mobilní telefon a pak se ho snaží zesměšnit na webových stránkách. Totéž se děje i s dětmi, které jsou šikanovány. Jsou to sice výjimečné případy, ale vyučující osmých a devátých tříd je musí řešit. V lednu 2009 byl publikován v UN článek ministra školství Ondřeje Lišky na toto téma. Byl sice vydán pokyn ministra k prevenci a řešení šikany na školách, ale o kyberšikaně, která začíná být v současné době častým jevem je jen zmínka a přitom tento problém se týká nejen učitelů, ale i žáků.

Dalším z problémů, se kterými se musí pedagogičtí pracovníci zabývat jsou různé projevy šikany. Zvláště komplikované je někdy jednání s některými labilními dětmi, kterým bývá ubližováno na školních chodbách a záchodcích. Toto negativní jednání řeší pedagogický dozor o přestávkách společně s třídními učiteli a svědky a přesto se promítne spor i mimo dobu pobytu ve škole. Třídní učitel ví, že problém začal ve škole, ale jak má v řešení pokračovat, jestliže je škole dovoleno dle pokynů ministerstva školství zabývat se jen těmi negativními projevy, ke kterým dochází v rámci školy či přímo při vyučování. Podle nových pokynů se doporučuje svolat tzv. případovou konferenci, kde se sejdou – kurátor pro mládež, zástupce PČR, psycholog či etoped a společně se případem zabývají. Dle mého názoru i názoru vyučujících, se kterými jsem o celé věci diskutoval, je toto nutné jen při výjimečné šikaně v mimoškolní době, ale při šikaně běžné je toto řešení zdlouhavé, neboť disciplinární systém by měl být rychlý a řešení – přirozeným následkem činu. Celá věc by pak v některých případech mohla být vyřešena ve školním prostředí pomocí výchovného poradce, koordinátora pro šikanu, třídního učitele a podle míry provinění i pomocí ostatních vyučujících. Zvláštností je, že škola nemůže řešit ani jinak zasahovat do kázeňských provinění žáků, kterých se dopustili mimo dobu školního vyučování. A tak žák, který se např. dopouští krádeží, nemůže být potrestán sníženou známkou z chování, pokud se tohoto jednání nedopustí ve škole. Jediné, co v takových případech může škola udělat, je, že bude plnit funkci jakéhosi poradního orgánu a doporučit, na jakou instituci se mají např. rodiče obrátit.

Při studiu konkrétního ŠVP jsem si proto všiml i toho, jak se škola teoreticky a zvláště prakticky rozchází s tím, co sice správně programuje ve svém vlastním ŠVP, ale prakticky úplně nedořeší. Její program je na tomto poli příliš obecný. Domnívám se, že každá škola by měla mít určitou individuální formu, neboť se školy liší nejen charakterem, ale i jinými ukazateli (velikost školy, městské školy, vesnické, demografické složení rodičů atd.).

Pracovníci školy působící na škole, ve které jsem prováděl má bádání, mají v tomto školním roce hloubkovou inspekci a snaží se připomínkami k loňskému ŠVP vytvořit nový vlastní program proti šikanování, který bude součástí Minimálního preventivního programu, budou se na něm podílet všichni učitelé a jejich snahou bude zachovat funkci školního metodika prevence sociálně patologických jevů. Ten na základě připomínek učitelů sestaví nový školní min. preventivní program.

Školní metodik má stanoveny konzultační hodiny pro žáky a rodiče, má zřízenou schránku na dotazy, knihovnu, videotéku a stálou nástěnku. Jednotlivé problémy jako je šikana, kriminalita, delikvence, drogová závislost, alkoholismus, kouření, patologické hráčství, xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus a jiné, jsou zároveň součástí výchovy k občanství a ke zdraví a zdravému způsobu života v šesté až deváté třídě²⁰.

Jako konkrétní příklad uvádím ŠVP v předmětu Výchova k občanství a ke zdraví pro šestou až devátou třídu. Program je rozdělen na očekávané výstupy – kdy je stanoven cíl, co má žák dokázat, obsah učiva, termín plnění, ověření výstupu a průřezové téma náležící k určitému projektu (viz. šestý ročník) uveden projekt „Žijeme v našem městě“. Pokud jsem analyzoval tyto programy, bylo zřejmé, že jsou opět po stránce teoretické na vysoké úrovni, obsahují rozmanité činnosti a aktivity, jsou dobře naplánované na jednotlivá období školního roku, ale není na nich nikde vidět, co je splněno, co se podařilo, jaký negativní jev přetrvává a proč je potřeba se s tím zabývat i v dalším období. Myslím, že neexistuje v žádné třídě na této škole ideální stav, opakující se negativní jevy by měly být proto zařazovány i do dalších období a takto rozšířený program by měl být programem pracovním pro vyučujícího a postupně doplňován dalšími poznámkami a konkrétními údaji. Dále se domnívám, že některá průřezová témata jako například „Žijeme v našem městě“, by se měla prolínat s občanskou výchovou od šesté do deváté třídy a podle závažnosti situace a chování mládeže ve škole a městě více aktualizovat výchovně, neboť podle rozhovoru se objevují stížnosti občanů na nepořádek a vandalismus školní mládeže. Výchova k občanství v šestém ročníku by měla být naprogramována a obohacena přiměřeně k dospívající mládeži a přizpůsobena mentalitě dětí osmé a deváté třídy a konkretizována. Žák na příkladech popisuje kulturní život svého regionu a uvádí vlastní kulturní aktivity, příklady činnosti důležitých kulturních institucí v regionálním měřítku a cílem se stává návrh svého zapojení do ochrany památek, názorová zhodnocení kulturních hodnot, zvyklostí a rozmanitostí naší země.

Toto téma je kontroverzní ve vztahu k chování dětí v jejich městě, neboť například náměstí v Benešově nad Ploučnicí je zařazeno do druhého typu památkové zóny a přesto je malůvkami a škrábanci ničeno školní mládeží v době čekání na autobusové spoje.

²⁰ Min. preventivní program ZŠ Benešov n/Pl. 2009/2010

Jiný příklad ve vztahu k životnímu prostředí, část dětí (zvláště z nevyhovujícího sociálního prostředí) si krátí po odchodu ze školy cestu kouřením, odhazováním nedopalků a zbytků obalů po cestě. Cesta ke škole bývá na základě i mého vlastního pozorování „dlážděna“ nepořádkem.

Učitelé souhlasí, že i přes veškerou snahu, programy, průřezová témata vztahující se k životu v obci a blízkému bydlišti, jsou víceméně teoretická a v praktickém životě málo vidět. Přestože škola věnuje této problematice obrovské úsilí, v této činnosti se jí příliš nedaří. Proto má velké rezervy v oblasti environmentálního vzdělávání a osvěty. Škola má zpracován program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a má pověřeného pracovníka, koordinátora²¹ Tento koordinátor se zúčastňuje všech vzdělávacích akcí a dohlíží na ekologizaci provozu školy, jako je šetření energií, třídění odpadů, organizuje hromadné uklízací akce dětí – „Děti a země“ apod. Jak v hodinách přírodopisu, zeměpisu, občanské a rodinné výchovy se vyučující snaží přiměřenou formou předávat žákům soustavy znalostí a dovedností, které se týkají zákonitostí biosféry, vztahů člověka a životního prostředí, problémů z globálního i lokálního hlediska životního prostředí tak, aby žáci mohli uvažovat ve vzájemných souvislostech, neboť i oni jsou součástí přírody a je nutné v nich pěstovat ekologické vědomí. Při rozhovorech s pedagogickými pracovníky jsem si uvědomil, o jak zdoluhavý proces se vlastně jedná a jak sami kantoři přiznávají, že tyto snahy opravdu nepřináší okamžitý efekt. Proto program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty mají koncipován na každý školní rok jako součást dlouhodobého programu. Zároveň je tento program každoročně vyhodnocován, upravován a bývá součástí výroční zprávy školy.

Jak jsem již uvedl, v obsahu a cílech vzdělávacích programů základních škol, je základem ŠVP na této konkrétní škole (ZŠ v Benešově nad Ploučnicí) činnostní pojetí vyučování, střídání myšlenkových a pracovních činností s důrazem na podporu aktivního učení. Co obsahuje toto aktivní učení?

- a) nutnost užívat znalosti, pojmy, poučky a ostatní dovednosti v souvislostech, umět je aplikovat v činnostech,
- b) naučit děti správně, jasně a srozumitelně se vyjadřovat,

²¹ ŠVP prezentace školy str. 5

- c) vyhledávat při vyučování informace z různých zdrojů, umět je třídit, rozlišovat podstatné od nepodstatného, zdůvodňovat, zobecňovat, vyvozovat závěry, diskutovat aj.,
- d) umět spolupracovat a vzájemně si pomáhat, podporovat se navzájem, naslouchat a respektovat ostatní,
- e) umět se kontrolovat a hodnotit,
- f) přijímat hodnotová měřítka, a to mravní, občanská a další důležité hodnoty.

Na základě pohovorů s pedagogickými pracovníky souhlasím s tím, že v bodě 3) v obsahu tohoto oddílu je sice nutné umět vyhledávat informace z různých zdrojů, ale ne pasívně opisovat, ale zpracovávat, užívat i v mezipředmětových vztazích, neboť děti sklouzávají k snadnému opisování, opsané skutečnosti vydávají za své výtvoř, získané informace pak obtížně třídí, ale zvláště hrubou chybou je skutečnost, že jim neporozumějí v plné šíři. V důsledku toho poznatky užívají v nevhodných souvislostech a dopouštějí se věcných nedorozumění a chyb. Porozumění encyklopedickým údajům a jejich srovnávání se skutečnými, schopnost jejich logického zdůvodnění a následující aplikace pro ně bývá obtížná.

Cílem tohoto aktivního učení je, aby bylo natolik praktické, že by vyhovovalo očekávaným reálným požadavkům z hlediska životních, psychických, společenských a pracovních potřeb člověka. Cílem je také zabezpečit trvalý celoživotní rozvoj člověka, dosažení jeho určité úrovně znalostní způsobilosti, aby dokázal akceptovat řád, praktikovat kvalitní sociální vztahy a stal se jedinečnou osobností. Ta je ovlivňována výchovou, ale především podmíněna genetickým vybavením a předpoklady.

7. ANALÝZA KONKRÉTNÍHO PROGRAMU PRIMÁRNÍ PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE V BENEŠOVĚ NAD PLOUČNICÍ.

Minimální preventivní program Základní školy v Benešově n/PL obsahuje úvod, kde se vysvětluje, proč je zaveden tento druh agendy a prevence; zdůvodňuje všeobecné cíle programu a pokračuje dílčími cíli a obsahem práce školního metodika prevence. Ten mi poskytl veškeré dostupné materiály k problémům primární prevence sociálně patologických jevů. Zároveň mi vysvětlil, jak se škola vyrovnává s riziky zbytečných studijních selhání, neprospěchem, úrazy, trestnou činností a jakým způsobem se snaží pedagogičtí pracovníci řešit formy negativního chování, ale i problémy žáků se zdravotním postižením.

Jejich přehled je uveden v následujících tab.

druh postižení	6. třídy	7. třídy	8. třídy	9. třídy
ADD	1	1		
ADHD	2	2		
Dysgrafie a digraf. Obtíže	5	4		1
Dyslexie a disl. Obtíže	3	4	1	1
Dysortografie a dysort. Obtíže	4	4		1
Vada řeči	1	1		
Vrozená hluchota ucha		1		
Oslabená motorická koordinace			1	

Tab. č. 1.: Integrovaní žáci s individuálními studijními potřebami, školní rok 2009 – 2010

Těmto žákům vypracovává třídní učitel Individuální vzdělávací plán, který obsahuje doporučení PPP, jaké postupy mají být při vzdělávacích procesech použity. S tímto plánem jsou seznámeni rodiče, kteří vyjádří souhlas svým podpisem. Ti také

dostanou vypracovaný originál. Totéž obdrží výchovný poradce, který s ním seznámí ostatní pracovníky učitelského sboru.

Výchovné, vzdělávací potíže	6. třídy	7. třídy	8. třídy	9. třídy
Výukové problémy	1	4	6	3
Poruchy na bázi ADHD	2	2	7	1
Absence	2	1	1	
Nepořádnost	2			
Kázeňské problémy	3	1	2	
Agresivita	1			
Snížené sebevědomí		1		
Hyperaktivita		1		
Oslabené sociální učení				1

Tab. č. 2.: Žáci s výchovnými nebo vzdělávacími obtížemi školní rok 2009 - 2010

I přes veškeré aktivizující programy se objevují v některých třídách asociální party, a to už u dětí na prvním stupni ZŠ. Děje se tak hlavně tam, kde v předmětu převládá frontální vyučování a aktivní práce se účastní jen malá část žáků. Zbytek třídy zvláště v hodinách vlastivědy na prvním stupni a dějepisu na druhém stupni podlehne nudě, stresu, nezájmu. O přestávkách pak řeší problémy, které vznikly v průběhu vyučování, šikanou žáků, kteří se narušování vyučování neúčastnili, kouřením na toaletách či odlehlých částech školy atd. Zde samozřejmě hraje velkou roli také věk dítěte, jeho předchozí zkušenost s podobnými jevy, životní styl rodiny ve které vyrůstá, působení jeho vrstevníků apod. Pedagogové však velmi zásadním způsobem zdůrazňují význam životního stylu rodiny. Všechny nudící se děti totiž nezlobí. Část z nich využívá času při vyučování k přípravě na další hodinu, psaní již dříve zadaných domácích úkolů, dopisování učiva a snaží se zvláště ve vyšších ročnících účelně „zabít hodinu“. Jsou totiž zvyklé z rodinného prostředí pracovat a nedají se ke zlobení tak snadno svést.

Domnívám se, že nudící se děti se objevují i na jiných školách, neboť nejsou všude kvalifikovaní učitelé a někteří i při své kvalifikaci nemají pedagogické nadání, nedokážou proto motivovat a aktivovat školní kolektiv. Tím nechci říci, že učitel, který nemá patřičnou kvalifikaci, nemůže být dobrý pedagog. Ale pokud má o uvedenou profesi zájem, je jeho snahou si potřebné vzdělání doplnit. Tato skutečnost může být

i jakousi výzvou pro vysoké školy. Tedy požadavek, aby kromě teoretických znalostí sledovali také pedagogické nadání budoucích učitelů. V této konkrétní škole nemají dva učitelé absolvovanou pedagogickou fakultu a dle názoru ostatních kolegů jsou výborní praktici, pedagogicky nadaní a naopak, došlo k paradoxu v loňském školním roce, kdy musela odejít ohledně pedagogické nezpůsobilosti absolventka pedagogické fakulty, která řešila nekázeň ve třídě nevybíravými slovy a nevhodnými útoky proti žákům. Je proto v zájmu celé školy a společnosti, aby se nám do škol hlásili odborníci pedagogicky nadaní, kteří se naučí používat efektivní postupy při vyučování a jsou schopni předejít negativním postojům žáků k výuce.

Minimální preventivní program obsahuje oblasti prevence, a to:

- prevence drogové závislosti, alkoholismu, kouření,
- prevence kriminality a delikvence,
- prevence virtuálních drog (počítače, televize, video),
- prevence patologického hráčství,
- prevence záškoláctví,
- prevence šikanování, vandalismu a jiné formy násilného chování,
- prevence xenofobie, rasismu, intolerance, antisemitismu,
- prevence poruchy příjmu potravy (mentální bulimie, anorexie).

Při nahlédnutí do statistiky negativních jevů a sociálně patologických projevů za posledních osm let se této školy týká hlavně problematika kouření, záškoláctví, alkoholismu, vandalismu, násilného chování, drobné delikvence. Nemají zvláštní problémy s virtuálními drogami, s xenofobií, antisemitismem a poruchami příjmu potravy. Kladem je, že škola využívá preventivních aktivit a zkušeností i jiných škol, ověřených přednáškových besed v městském kině a ostatních akcí. Školní metodik zároveň zajišťuje vzdělávání všech pedagogických pracovníků a informuje pravidelně na pedagogických radách o aktuálních problematikách. Také poskytuje odbornou pomoc a kontaktuje pedagogické pracovníky s poradenskými službami, terapeutickými zařízeními (děčinský ETOP), linkou důvěry v nejbližší městské oblasti. Pomáhá vytvářet podmínky umožňující společnou činnost žáků v době mimo vyučování, pohodové prostředí školy tak, aby bylo funkční, účelné, podnětné a estetické. Dále zpracovává koncepce volno časových aktivit ve škole i mimo školu a stará se o medializaci výsledků v oblasti prevence na úrovni města a spádových oblastí

(Benešovské noviny, zpravodaj, městský rozhlas, aktivity městského kina). Metodik prevence má také stanoveny pevné konzultační hodiny, zřízenou schránku na dotazy. (ta není využívána v takové míře, jak se předpokládalo, a proto bude zrušena a nahrazena průběžně podávanými dotazníky). Zároveň byla zavedena knihovna a videotéka, stálá nástěnka ve vstupním vestibulu školy, která podává všeobecné informace i dílčí přehled všech akcí.

Jak jsem již uvedl, základní škola a mateřská škola ve svém konkrétním ŠVP je zaměřena na rozvoj výtvarného umění. K tomu má škola k dispozici keramickou dílnu na prvním stupni ZŠ a dvě pracovny výtvarných činností. Primární prevencí je i široká nabídka mimoškolních aktivit pod vedením odborných pedagogů. Které to jsou? Jak jsem již uváděl sport, tanec, výtvarné kroužky, Dům dětí a mládeže a městské akce. Školní aktivity jsou rozděleny podle tříd 1 – 9. Některé prolínají všemi třídami, např. ZUŠ Žandov, Den dětí, české tradice, výrazový tanec. Od šestého ročníku přistupuje výuka druhého cizího jazyka, konverzace v cizím jazyce a informatika.

Zamyslím-li se nad nabídkou, musím konstatovat, že je vyhovující a přiměřená věku, rozvíjí jak duševní, tak i tělesné schopnosti dětí, pokrývá širokou zájmovou činnost a je odrazem zájmu všech školních věkových kategorií.

Na co se zapomnělo?

Na základě pohovoru s dětmi, učiteli OV (Občanské výchovy) a některými dalšími pedagogy se opomnělo na založení klubu dětí. Všechny děti, které mají řízenou činnost od rána do večera, se potřebují docela obvykle sejt s kamarády, popovídat si s vrstevníky bez dozoru dospělých. To by vyřešil klub dětí s nenápadným dozorem, řízeným i třeba staršími spolužáky, kde by si mohly děti podle nálady a únavy či zaměření zvláště v zimních měsících a v souladu se zdravým životním režimem, případně ovocnou či zeleninovou svačinou pobýt, zahrát stolní hry, oddechnout si a relaxovat. Učitelé se domnívají, že část dětí by jedenkrát či dvakrát týdně takto relaxovala. Považuji tyto názory za velmi dobré a produktivní, vždyť by tato klubovní činnost pomohla snížit aktivitu uličních part, kde se scházejí děti, kouří a popíjejí i v odpoledních hodinách krabicové víno a často páchají drobnou či závažnější trestnou činností (viz. Parta tzv. čičačů před osmi lety v Benešově nad Ploučnicí za kostelem vdechovala toxické výpary z barev, přičemž došlo k usmrcení jednoho chlapce ve věku 13 let). Prozatím je toto nejtragičtější případ na zdejší škole.

Při analýze minimálního preventivního programu postrádám zejména větší účast a angažovanost rodičů. Jeden z dílčích cílů sice obsahuje zajištění spolupráce

pedagogických pracovníků se zákonnými zástupci žáka, ale vše probíhá spíše formálně, řeší se až následky činů, chybí soustavná spolupráce s rodiči. Již při prvních symptomech by mohli rodiče více důvěřovat škole, nahlásit negativní postoje svých dětí, zapojit i nadané děti do programu, neboť školní statistika ukázala, že 40% dětí, které potřebují odbornou pomoc v problematice sociálně patologických jevů pochází z dobře situovaných rodin s dobrým sociálním zázemím a přesto se cosi „zvrtné“. Rodič raději utají nevhodné chování svého dítěte, děsí se „ostudy“ ve škole a nedůvěřuje tomu, že soukromé a choulostivé údaje o dětech výchovný poradce či preventista nesdělují ostatním pedagogům a navodí situaci, která pomůže překonat dočasné problémy (příklad: interrupce u dívky sedmého ročníku a následné psychické problémy, utajení před spolužačkami apod.).

Jak jsem již zdůraznil, je největším problémem žáků této školy kouření a alkohol. Učitelé se domnívají, že v této oblasti je polovina rodičů apatická, nepřipadá jim chování dětí tak závadné a argumentují „každý to někdy vyzkouší“. Při anonymní dotazníkové akci přiznala jedna žákyně, že od 13-ti let si pravidelně s matkou zapálí cigaretu. Dívka pravidelně kouřila nejen doma, ale i potají o přestávce v záchodové kabince a doporučovala kouřové opojení i ostatním spolužačkám. Preventista po zjištění této skutečnosti měl závažné problémy s ostatními dětmi s přesvědčením o negativních dopadech kouření. Vypátral anonymní dívku, vykonal pohovor s matkou a vysvětlil rodině úskalí nevhodné výchovy. Matka vše uznala, slíbila nápravu, ale svému slibu nedostála. Sama silná kuřačka nezvládla díky vlastnímu názoru na nevhodný životní styl výchovu dcery. Tato dívka po ukončení školní docházky studuje s velkými problémy střední školu, kromě kouření již pravidelně požívá i alkoholické nápoje. Tato dívka byla i několikrát tak opilá, že musela být odvezena městskou policií do místa trvalého bydliště a poté předána rodičům. Na základě těchto a dalších zkušeností pedagogů je zřejmé, že výchova k rodičovství, která je v současné době realizována v osmých a devátých ročnících a je doposavad poněkud podceňována, bude muset systematicky provázet všechny stupně základního školství.

V návaznosti na toto jsem vykonal hospitační činnost v hodině občanské výchovy v osmé třídě, kde je aktivních, dle názoru třídní učitelky a školní preventistky, pět kuřáků z 32 žáků a dalších deset má již zkušenosti s cigaretami a alkoholem. Anonymně jen jediný přiznal, že nikdy nekouřil ani nepil. Popíši stručně strukturu vyučovací hodiny.

V úvodu vyučující motivovala žáky otázkou: „Proč lidé pijí alkohol, kouří nebo berou drogy?“ Děti byly rozděleny do čtyř skupin a každá skupina si připravila vlastní odpovědi. Ty byly vzhledem k věku dětí fundované a překvapivě otevřené, vycházely ze zkušeností vlastních rodin i sebe samých.

Příklady:

- nevhodná společnost (strýc je zedník a pravidelně po práci chodí do hospody, hádá se potom a šikanuje rodinu do noci),
- matka nemá přítele, je smutná, nedokáže s námi čelit sociálnímu tlaku, stále nemáme peníze,
- otec má problémy se šéfem, doma láteří, slibuje mu pomstu, potom se opije a druhý den nejde do práce; jde k lékaři a lže,
- matka se stará o nemocnou babičku, nezvládá to bez velké dávky cigaret, vidíme, že se ničí, je stále ve stresu a křičí na nás,

Tyto a další odpovědi komentovaly děti mezi sebou, dohodly se, co všechno vlastně kouření a alkohol přináší.

Teprve při otázce vyučující: „Vy ale přece tyto problémy dospělých nemáte, proč tedy kouříte a pijete?“ Uvádím příklady odpovědí:

- „asi nám chybí něco jiného a utěšujeme se tím“,
- „nemáme dobré kamarády a nejsme schopni odmítnout jejich nabídku“,
- „když se kouří a pije, je to legrace, ale nesmí toho být moc“,
- „když se napiji a zakouřím si, je mi lépe, nebolí mě tolik hlava a je mi všechno jedno“.

Po určité době vyučující zastavila besedu a doporučila dětem pokračovat v námětu při hodině rodinné výchovy. Ve třetí fázi hodiny promítla na digitální tabuli proč nekouřit z hlediska psychologických potřeb člověka (hezčí pleť, méně vrásek, sebekontrola, nezávislost, osobní svoboda), proč nekouřit z hlediska sebeaktualizace (vyšší výkonnost, přednost nekuřáků v některých oborech a povoláních, výběr partnera, zdravý způsob života atd.). Motivace ke střízlivosti a vyhýbání se drogám (děti měly uvést své vlastní názory).

Hodnocení: hodina byla velmi živá, funkční, ale nevím, nakolik sníží počet kuřáků a občasných uživatelů alkoholu v této třídě, ale měl jsem dobrý pocit, že pro zdravý způsob života žáků, kteří se hodiny účastnili, udělala učitelka velmi mnoho tím, že si děti uvědomovaly, co by měly dělat pro zdravý životní styl.

Zajímalo mě také, jak metodik školní prevence radí vyučujícím i v případné šikaně. Ta se vyskytuje v menší míře než kouření a alkohol. Dle vyjádření školního preventisty je to však v průměru dvakrát do roka. Zjistil jsem, že při zjištění šikany uplatňují následný postup:

- 1) rozhovor s těmi, kteří na šikanu upozornili,
- 2) hledání svědků a zajištění jim svobody projevu,
- 3) provedení konfrontačních rozhovorů se svědky,
- 4) zajištění ochrany postiženým,
- 5) rozhovory s agresory, a nebo jejich konfrontace s ostatními,
- 6) potrestání viníků (po dohodě s výchovným poradcem, třídním učitelem a školním preventistou),
- 7) státní výchovná opatření (školní psycholog, ETOP centrum).

Program proti šikaně je součástí minimálního preventivního programu a podílí se na něm většina učitelů. Školní metodik prevence zde působí jako koordinátor při tvorbě a realizaci školního programu. Je to správné, neboť působí-li výchovný poradce i jako metodik prevence a má-li k tomu svou vyučovací povinnost, nestihl by řádně plnit všechny své úkoly, jak tomu bylo v posledních deseti letech, neboť měl na starosti výchovu k volbě povolání a výchovnou činnost ve škole. Tato škola dle názoru metodika školní prevence zvládá řešení šikany vlastními silami a jen výjimečně požadují pomoc zvenčí. Učitelé se ale podle názoru jiných škol, zvláště děčínských škol domnívají, že české školství problematiku sociálně patologických jevů nesleduje cíleně, má prý stále jen kontrolní a hodnotící roli. Zároveň jsem metodikovi podal otázku, jakými sankcemi postihuje škola závažné přestupky žáků, jako je šikana a ublížení na zdraví. Uplatňují nadále napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, snížená známka z chování, převedení viníka do jiné třídy, výjimečně přestup do jiné školy. Přestupy do jiné školy byly v posledních deseti letech uvedeny jen dvakrát.

Minimální preventivní program navazuje na organizační řád školy, zvláště na školní řád, který obsahuje:

- a) práva a povinnosti žáků,
- b) provoz a vnitřní režim školy,
- c) zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí.

Práva žáků jsou shrnuta do sedmi bodů²². Novinkou posledního desetiletí jsou samosprávné orgány žáků, jsou to tzv. rady žáků, které se mohou obracet se svými problémy na ředitele školy a ten se jimi musí zabývat, tyto podněty bývají často velmi podnětné. Po mé konzultaci s preventistou a výchovným poradcem jsem se dozvěděl, že je tento orgán funkční, zastupuje každou třídu od šestého do devátého ročníku, jsou v něm vždy dva žáci za kolektiv jedné třídy. Rada žáků má svůj vlastní řád. Děti si ho samy odsouhlasily, i když návod jim podali třídní učitelé. Zpočátku se tyto rady žáků orientovaly jen na stížnosti jednotlivců na vyučující, zejména na způsob hodnocení, ale později pochopily, že činnost školy je tak různorodá, že zlepšit stav výuky lze i jinak. Chod a provoz kroužků v rámci školy a volnočasové aktivity by se neměly orientovat jen na to, co dělají učitelé a vedoucí špatně, ale zamyslet se nad tím, proč ta či ona třída má dovoleno v době přestávkových aktivit hrát stolní tenis a provozovat střelbu na koš a jiná se stejným počtem žáků má totéž zakázáno z důvodů nekázně, ztrát míčů apod. Rady žáků toto pochopily a snažily se odhalit viníky a věnovaly se dozorům.

Žáci mohou v rámci svých práv využít i schránky důvěry. V té se objevovaly během školního roku stížnosti na výuku některých učitelů, tyto však byly většinou anonymní. Myslím, že správným trendem v této oblasti je skutečnost, že využití schránky důvěry v těchto okolnostech ubývá a přibývá návrhů, co by chtěli žáci zlepšit, kam by chtěli jet, v čem by chtěli soutěžit a jiné.

Základní povinnosti žáků jsou vymezeny v devíti bodech. (viz. Školní řád str. 1). Největší problémy působí vyučujícím bod 5 uvedené přílohy, který uvádí, že „žák je povinen mít v pořádku všechny pomůcky na vyučování“. Učitelé si stěžují na ztrátu času v začátku vyučovací hodiny, byť jde jen o pětiminutovou kontrolu, narůstá tato časová ztráta během týdnů a měsíců na několik vyučovacích hodin. Má-li třikrát týdně výuku anglického jazyka, je to v průměru dvanáct hodin v měsíci a způsobená ztráta vyučovacího času je 60 minut.

Vyučující se snaží v odborných pracovních snížit tuto ztrátu kontrolou přípravy na vyučování již před začátkem hodiny, ale tím okrádají děti o odpočinek a ti pořádně se brání, že doplácují na tzv. lajdáky. Poté se kumulují i jiné stížnosti z řad rodičovské veřejnosti.

Školní řád vychází z podmínek školních zařízení, jeho snahou je skloubit vše organizačně tak, aby na sebe jednotlivá ustanovení navazovala a vyhnula se excesům

²² Srov. Školní řád ZŠ a MŠ Benešov nad Ploučnicí str.1

v podobě jejich vzájemného protiřečení. Vyučující se shodují, že školní řád v rámci vzdělávacího programu ZŠ je pro ně jakýmsi ideálem, ke kterému se snaží neustále přibližovat.

Někteří vyučující by si přáli a navrhuji, aby školní řád dostávali rodiče vždy na začátku školního roku písemnou formou a to na prvních zahajovacích třídních schůzkách. Mohli by pak o něm lépe diskutovat s rodiči, kteří by se k němu mohli vyjádřit, napsat nějaké návrhy na jeho doplnění na www stránky školy. Bohužel ne všichni se zúčastňují třídních schůzek a sociální úroveň některých rodin je taková, že neodpovídá společenským normám. Rodiče se takto mohou alespoň rámcově držet toho, co škola písemně vyžaduje. To, že o školním řádu rodiče nemusí přemýšlet, většina z nich vidí spíše jako pozitivní jev.

7.1 Pravidla hodnocení výsledků na ZŠ a další dokumenty

Jedním z důležitých prvků ovlivňujících to, jak lidský jedinec přijme působení svého okolí je skutečnost, zda se s těmito názory ztotožní, zda mu přijdou správné a spravedlivé. Proto je přístup učitelů k jejich žákům tak velmi důležitý, zejména pak skutečnost, zda jsou učitelé schopni bez předsudků a skutečně spravedlivě zhodnotit projevy svých žáků. Pravidla hodnocení žáků jsou stanovena podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vzdělávání a podle § 51 školského zákona. Obsahují pravidla o vydávání vysvědčení, kdy se vydává slovní hodnocení:

- jak postupovat u žáka s vývojovou poruchou učení,
- kdy vydat výstupní hodnocení.

Je důležité, že nyní se přistupuje k průběžnému hodnocení vzdělávací činnosti žáka s vědomím motivační funkce hodnocení. Součástí je sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Žák nespokojený s hodnocením má možnost se dát přezkoušet komisionálně. Tohoto však zatím nevyužil ani jediný žák na škole a svědčí to o tom, že učitelé přistupují vcelku odpovědně ke vzdělávacím potřebám dětí, k jejich schopnostem, nadání a zájmům a nedopouštějí se přehmatů v hodnocení.

Po nahlédnutí do klasifikačních archů a záznamů jsem zjistil, že jsou žáci klasifikováni ze všech aspektů vzdělávacích činností v daném předmětu. Podklady pro hodnocení získávají těmito způsoby:

- a) soustavným diagnostickým pozorováním žáků,
- b) sledováním jejich výkonů a připravenosti na vyučování,
- c) různými druhy zkoušek a didaktickými testy,
- d) kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami,
- e) analýzou výsledků činnosti žáka,
- f) konzultacemi s vyučujícími i ostatními pracovníky,
- g) rozhovory se žákem a rodiči.

Učitelům této školy plně vyhovuje hodnotící klasifikační stupnice pro žáky ZŠ, která hodnotí vědomosti a vzdělávací výsledky.

Jako nevyhovující považuje většina učitelů klasifikaci chování²³, že škola hodnotí a klasifikuje žáky za jejich chování v době vyučování. Poruší-li žák mimo vyučování zásadním způsobem pravidla společenského a lidského chování, zaujmou učitelé jen tichý postoj atd. Uvádějí dle mého názoru správně, že žák je jak ve škole, tak mimo školu tatáž osoba, nebereme ho tudíž komplexně a jeho závažné pochybení, jako je krádež či ublížení na zdraví, by mělo být hodnoceno jako celkové selhání. Předchozí klasifikační řád umožňoval hodnotit toto chování stupněm 3, méně uspokojivé, neboť svým chováním a jednáním negativně ovlivňuje soužití ve třídě nebo škole. Děti totiž neoddelují jeho osobnost jako školní a mimoškolní. Budou ho vždy brát jako osobnost, která je špatným příkladem pro ostatní a jeho čin by měla odsoudit i škola. Tento problém jsem však již rozebíral v otázce osobnostní a mravní výchovy.

Velmi vyhovující je pro školu stanovený standard kvalitního vzdělávání, a to proto, že obsahuje:

- jasné a vhodné cíle vyučování, které zapadají do záměrů ŠVP,
- výuka je navazující, využívá se dosavadních zkušeností a znalostí žáků,
- škola má dostatek kvalitních pomůcek, materiálů, učebnic i technických pomůcek, 5 interaktivních tabulí, 5 odborných učeben, 2 multimediální učebny, jeden mobilní a několik stabilně umístěných dataprojektorů.

²³ Pravidla hodnocení žáků ZŠ a MŠ Benešov n/Pl.

Abych si mohl ověřit praktické využití moderně zařízené školy, vykonal jsem hospitaci také na hodině fyziky v odborné učebně pro žáky osmého ročníku. Cílem hodiny fyziky bylo praktické použití měřicího přístroje pro měření velikosti elektrického proudu. Žáci byli v předchozí hodině seznámeni s principem měřicího přístroje – ampérmetru včetně jeho zapojení do elektrického obvodu. Děti pracovaly ve skupinách po dvou až třech žácích. Každá skupina měla k dispozici soupravu pro práci s elektřinou. Sestavily jednoduchý elektrický obvod s elektrickým zdrojem, vypínačem a žárovkou, což znaly již z minulé hodiny. Vyučující po krátkém výkladu s použitím interaktivní tabule jak se měří v obvodě elektrické napětí a elektrický proud předvedl též praktické zapojení obou měřicích přístrojů na demonstrační tabuli a vyzval žáky, aby sami určili, jaký rozsah měřicího přístroje nastavit. Žáci prakticky provedli zapojení přístroje a po kontrole vyučujícím měřili velikost proudu v různých místech elektrického obvodu. Do pracovního sešitu, kde měli schéma zapojení zapisovali výsledky svých měření.

Vyučující dohlížel, aby se žáci při měření vzájemně vystřídali. Žáci pracovali samostatně a bylo evidentní, že jsou na tento způsob výuky navyklí. Kladně nutno hodnotit spolupráci ve skupině včetně vzájemné kontroly. Diskuze mezi nimi byla věcná a veskrze pracovní. Byli zároveň vedeni k pečlivé přípravě nákrešů elektrických schémat, kde jsou využity jejich dovednosti a také návyky z geometrie (správné rýsovací pomůcky). Přesto měli někteří žáci nedbalé nákresy od ruky.

Protože se třída zabývala měřením elektrického napětí již v minulé hodině, bylo by však vhodné na závěr hodiny zopakovat toto měření a změřit obě hodnoty současně, aby si tak žáci utvrdili rozdílný způsob měření obou fyzikálních veličin. Protože toto učivo předchází kapitole o elektrickém zapojení spotřebičů (sériové a paralelní), jsou žáci již dostatečně a prakticky k tomuto tématu připraveni.

Zároveň je evidentní, že této látce věnuje vyučující velkou pozornost, což je pro pochopení zákonitostí elektrických jevů podstatné. Myslím, že někteří žáci by mohli ve skupinách, vzhledem ke své zručnosti a znalosti využít k měření i složitější měřicí přístroj (AVOMET), který jim vyučující pouze předvedl při demonstrační ukázkce. Po hospitaci v této hodině jsem si uvědomil, že:

- učitel vedl žáky k aktivní interakci s tématem s využitím didaktických nástěnných prostředků,

- opakoval a procvičoval s aktivními žáky, byl jim dán prostor k samostatné vlastní činnosti (viz. zapojování a měření) a to díky tomu, že tato poloměstská škola má dostatečné materiální a technické vybavení,
- bylo využito vstřícné motivace žáků a aktualizace učiva,
- učitel zvládal technologii moderního vyučování, tzn. deduktivní a induktivní vyučovací postupy, techniky metod výkladu, řízeného rozhovoru, diskuze i kooperativní učení,
- způsobem své práce, korekcemi udržoval zájem dětí o výuku,
- jednotlivé činnosti ve struktuře vyučovací hodiny byly střídány, takže byla postupně odstraňována únava ze soustředění,
- učivo průběžně hodnotil, a to i snahu a celkové výkony,
- využíval široké škály možnosti hodnocení – pochvaly, zápisu aktivity, či klasifikací jedna až dvě,
- respektoval názor žáků, opravoval jejich vyjadřování (zápisy z měření, důležitost záznamu),
- podněcoval třídu k úsudku, viz. skupinová práce a sebehodnocení, kontrola výsledků měření,
- kázeň nebyla vynucovaná, byla důsledkem pozitivního klimatu a stylu práce ve třídě,
- v závěru hodiny učitel vhodně motivoval žáky k další samostatné práci.

Tento stanovený standard kvalitního vzdělávání, který jsem si ověřoval na této hodině vycházel z obecných evaluačních standardů kvalitní školy. Jsou demokratické, srozumitelné, komunikativní, učitelé se mohou účastnit formulace školních pravidel, jsou aktivními činiteli při utváření klimatu školy, adaptují výuku pro potřeby žáků a poskytují služby rodičům i veřejnosti. Nesouhlasím jen s teoretickým uvedením toho, že učitelé vycházejí z předpokladu, že rozhodující pro výsledky vzdělávání je kvalita školy a výuky, nikoli jejich domácí zázemí. Vždyť prvním prostředím, kde dítě poznává sociální vztahy a učí se psychomotorickým dovednostem, morálce a systému hodnot, je rodinné prostředí a zdůrazňuji domácí zázemí. Dítě dobře připravené pro školní práci a z podnětného rodinného prostředí má vcelku mnohem lepší výsledky v hodnocení školního vzdělávání, než děti z nevhodného sociálního zázemí, kde musí výrazně pomáhat i jiné složky k úspěšnému zvládnutí školní docházky. Škola musí proto nutně individualizovat, brát na zřetel možnosti žáka.

Žákům se sociálním znevýhodněním zabezpečuje škola tyto podmínky:

- a) přípravnou třídu a s ní spojenou individuální péči,
- b) menší počet žáků ve třídě,
- c) odpovídající metody a formy práce (musí např. učit to, co zanedbalo rodinné zázemí, např. základní hygienické návyky a minimální pracovní dovednosti),
- d) poskytování specifických učebnic a materiálů (i pro rodiče),
- e) spolupráci s etopedem, sociálním pracovníkem aj.,
- f) konzultace na pracovišti pedagogicko-psychologické poradny v budově školy a úzce spolupracuje s kurátorem pro děti a mládež odboru sociální péče a zdravotnictví v Děčíně,
- g) ve škole pracují 4 skupiny střediska náprav vývojových poruch učení, kam docházejí nejen ty děti, které jsou sociálně znevýhodněny, ale i ostatní problémoví žáci.

Jako příklad uvádím 2. a 3. ročník prvního stupně, který navštěvují dva žáci z Ukrajiny, z celkově odlišného prostředí s neznalostí českého jazyka. K překonání jazykové bariéry jsou dětem vypracovány individuální plány pro výuku českého jazyka. V tomto případě je nutná úzká spolupráce s rodinou. Škola tím plní funkci a potřeby žáků různých kultur, etnik a zejména sociálního prostředí. Zdůrazňuji to proto, že rodinné zázemí a prvotní výchova je rozhodujícím činitelem pro další vzdělávání mládeže. Proto by se měla věnovat velká péče výchově k rodičovství a spolupráci školy s rodinou. Dle názoru jedné bývalé výchovné poradkyně by se mělo takto postupovat už od prvního stupně ZŠ (hry na tatínka a maminku, péče o miminko). Dále systematicky navazovat v rodinné výchově a v občanské nauce. Podle názoru vyučujících je v této oblasti velká rezerva, je často opomíjena a zvláště v prestižních školách nahrazována fakty, statistikou a málokdy besedou na téma „význam a funkce rodiny“. Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy. Školní preventista nově registruje na škole 24 žáků s výrazně sociálně patologickými jevy, kteří velmi špatně prospívají a nejsou schopni zvládat zátěžové situace. To klade velké nároky na třídní učitele, kteří v těchto případech musí znát dobře rodinné prostředí těchto žáků, aby tak mohli volit vhodné přístupy a snažit se vytvářet pro tyto děti ve třídě i škole příznivé společenské klima.

Škola se též ve svém vzdělávacím programu zabývá vzděláváním žáků s výchovnými či vzdělávacími obtížemi viz. tab. č. 3, ale také vzděláváním žáků se zdravotním postižením viz. tab. č. 2.

Škola podle zdravotního postižení posiluje ty předměty, které vyžadují vyšší časovou dotaci. Na základě toho však také musí přizpůsobovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů, výběr učiva (dva žáci v sedmém ročníku s vadou sluchu, jeden žák ve druhém ročníku s těžkou formou ADHD – snížený počet žáků ve třídě).

Mezi významné základní způsobilosti žáka patří to, aby akceptoval řád, byl schopen praktikovat kvalitní sociální vztahy, přijímal hodnotová měřítka mravní i občanská, dokázal spolupracovat atd. Ale žáci, kteří mají vyšší pravděpodobnost sociálního selhání a osvojení si sociálně negativního chování, mívají často, jak jsem již uváděl, nevyhovující rodinné zázemí. Takovéto žáky je třeba včas v kolektivu ostatních dětí vyhledat a poté navázat kontakt s jeho rodinou. Poté vyžaduje-li to situace, zapojit i ostatní složky. Škola má prokázáno, že vzájemná spolupráce s rodiči přispívá výraznou měrou ke školní úspěšnosti dětí a k prevenci sociálně negativních jevů. Samozřejmě, že škola má nástroje k vhodnému sociálnímu tvarování žáků, vždyť jednotlivá průřezová témata zahrnující např. environmentální výchovu, mediální, multikulturní, osobnostní a sociální či výchovu k myšlení v evropských souvislostech, plní nejen úkoly znalostního vyučování, ale působí kladně jako prevence problematiky sociálně patologických jevů.

Jako příklad uvedu postřeh pedagogické pracovnice vyučující zeměpis, která děti motivovala uvedením různého postoje společnosti ve světě k užívání drog a alkoholu. Děti samy na základě informací z médií uváděly příklady bojů z americko-mexického pohraničí, kdy gangy rdousí celé komunity a mexická vláda si již neví rady, jak potlačit moc a mafiánské praktiky drogových kartelů, jak prorůstá moc těchto institucí do politiky a vlády tohoto státu. Děti díky moderním informačním zdrojům, přednáškám, besedám vědí mnoho o biologickém účinku drog, alkoholu, kouření, ale nemají všichni autentické zkušenosti s tím, jak návykové látky odmítat. Je zřejmé, že fungují mezipředmětové vztahy, neboť tato tematika byla uvedena na hodině občanské výchovy.

Vyučující českého jazyka nabízí dětem jednání v rolích s obměnou dramatizace, děti vymýšlely v jedné hodině slogany zaměřené na boj proti kouření a návykovým látkám. Např. „kdo kouří, pije, fetuje, svůj život si huntuje“ aj.

Tuto problematiku dobře vystihla i vyučující výtvarné výchovy. Po celý měsíc byly na chodbách vtipné nástěnné upoutávky vyrobené dětmi a vzbuzovaly v mládeži potřebu jejich spoluúčasti na řešení této problematiky.

Shrnu-li tuto tematiku, problematika sociálně negativních jevů je včleněna do většiny předmětů na této škole.

Kladné aspekty školy ve využití konkrétního vzdělávacího programu:

- při studiu dokumentace školy bylo zřejmé, že škola analyzovala svůj vlastní vzdělávací program, rámcové vzdělávací programy, individuální pro děti se speciálními potřebami,
- věnovala pozornost vzájemné komunikaci, sebehodnocení a kvalitě výchovy,
- zhodnocení práce výchovného poradce a metodika prevence je vidět, že je věnována velká pozornost dětem s problémovým chováním,
- pedagogický sbor přistupuje k dětem jako k rovným partnerům a podílí se na jejich osobnostním rozvoji,
- ve škole se nadstandardně vyučuje etická výchova a škola rozvíjí v rámci většiny vzdělávacích předmětů multikulturní výchovu,
- oceňuji přístup k dětem se zdravotními problémy, a to jak po stránce materiální, ale i pedagogické,
- děti z odlišného sociálního prostředí jsou ostatními pozitivně přijímány, a to i děti z odlišných kulturních komunit,
- jednou z hlavních priorit školy je podpora školy při mimoškolních a školních aktivitách, kreativita pedagogů při vedení všech těchto akcí,
- podporuje se vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním a vytvářejí se veškeré rovné podmínky pro všechny žákyně a žáky.

Při analýze školního vzdělávacího programu a pohovoru s pedagogy jsme vystihli klady i nedostatky školního vzdělávacího programu. Učitelé se domnívají, že nová školská reforma, ŠVP, rámcové vzdělávací programy by se měly svým obsahem přizpůsobit osnovám, vhodně zvoleným učebnicím, znalostní úrovni třídy a sociálně pedagogickým aspektům edukačního procesu. Dle pedagogů, se kterými jsem prováděl rozhovory, je nutné se přizpůsobit skutečnému stavu ve školství, neboť jsou třídy nadprůměrné, průměrné i podprůměrné, ale také líné, neukázněné a jinak problémové, kde je třeba volit očekávané výstupy a ověření výstupů podle toho, co která třída

v edukačním procesu vyžaduje. Učitelé dle svých slov však musí vždy o prázdninách a během září připravovat a upravovat kurikulární vzdělávací program, tedy ŠVP, rámcový vzdělávací program, zatímco by si mohli připravovat kvalitní opakování učiva minulého školního roku.

Východiskem by mohl být jeden centrální školní vzdělávací program, jeho zestručnění, využití toho, co je potřebné pro tu konkrétní školu a region a podle něj vytvořit rámcový vzdělávací program, který opět vyučující přizpůsobí kvalitě a charakteru třídy a obtížnosti učiva. Kurikulární revoluce v podobě klíčových kompetencí nás sice zbavila povinných ministerských osnov, dovolila nám „svobodně učit“, ale přiděluje nám, jak sdělují pedagogové, spoustu formální a nadirigované práce, místo které bychom se mohli věnovat aktivní přípravě na vyučování.

Podobně jako učitelé základních škol začínají vyjadřovat nespokojenost se současným stavem, také pedagogičtí pracovníci středních škol, kteří, jak jsem se dozvěděl, s trochou nadsázky nazývají od září 2009 tento nový ŠVP „Škoda vynaložené práce“²⁴

Z čeho jsem čerpal údaje?

- a) zapůjčil jsem si pedagogickou dokumentaci, kromě učebních plánů, osnov i dokumentaci žáků ŠVP a individuální vzdělávací programy,
- b) provedl jsem bezpočet rozhovorů s bývalým výchovným poradcem této školy, který zde působil v posledním desetiletí,
- c) prováděl jsem hospitační činnost a pozoroval chod školy a snažil jsem se navštívit vyučování i neohlášen, abych mohl porovnat, jak se pracuje v hodinách, které jsou průměrné a neukázkové, ale funkční a hlavně činnostní s hodinami ukázkovými,
- d) zapůjčil jsem si inspekční zprávy, záznamy z kontrol a porovnal je se zápisy z rozhovorů s učiteli a metodiky,
- e) zjistil jsem si demografická fakta a problematiku spádové oblasti Benešov nad Ploučnicí
- f) porovnal jsem úspěšnost přechodu žáků na jiný stupeň školy, např. do gymnázia v České Kamenici a na děčínské střední školy,
- g) porovnal jsem podmínky ke vzdělávání s jinými školami v oblasti a musím konstatovat, že tato konkrétní škola je kvalitou a vybavením výtečná.

²⁴ Srov. Učitelé noviny č. 13/2009 str. 12.

I přes tyto veškeré a většinou kladné hodnotící prvky, učitelé konstatují, že tyto nové školní vzdělávací programy jsou zbytečně obsáhlé, příliš teoretické a pedagogové z nich sami musí vydobýt to nejstručnější a řídit se svými vlastními přiměřenými programy. Část z nich vzpomíná na to, že staré osnovy pro základní školy navazovaly na sebe od prvního až po devátý ročník, obsahovaly učivo základní a podle charakteru třídy se mohlo použít i učivo rozšiřující. Platily pro všechny základní školy, ale nyní má každá škola vlastní vzdělávací program a přestěhuje-li se dítě, může u něj dojít ke skutečně zásadnímu skluzu v učivu, některá témata se totiž zařazují i do dalších ročníků. Podle hodnocení pedagogů bývá nešťastné to, že dítě průměrné, či podprůměrné, musí vynaložit dvakrát více úsilí ke zvládnutí učiva. Souhlasím s tím, že i ta nejlepší myšlenka, která se dá říci jednou větou, je ve školním vzdělávacím programu rozpitvána, teoretizována, neboť ŠVP musí respektovat závazné rámcové vzdělávací programy. Část učitelů, jak jsem si všiml, při studiu pedagogických dokumentů si upravila rámcový vzdělávací program, přizpůsobila ho zvoleným učebnicím, vytýčila základní učivo a přidala zvláště v osmých a devátých třídách přípravu z českého jazyka a matematiky pro střední školy a aktivně si tak upravila obsáhlé učivo.

Je sice možné podle charakteru učiva spojit například přírodopis a zeměpis, které spolu s fyzikou a chemií tvoří vzdělávací oblast člověk a příroda, ale proč musí formálně a násilně propojovat ve ŠVP tyto oblasti, když zkušení učitelé plynule vše vyřeší kvalitní strukturou vyučovací hodiny i obsahem tématu.

Zjistil jsem, že 60% aktivně vyučujících na této škole považuje tuto ministerskou a nadirigovanou kurikulární revoluci za scestnou. Neustálá tvorba ŠVP a rámcových vzdělávacích programů je zdržuje od skutečné pedagogické práce a tak škola nemůže učit tak „svobodně“ jak se původně zdálo. Od 1. 9. 2009 se však takovéto hlasy začínají ozývat i ze středního školství. Ani tam prý neradi učí podle nových reformních školních vzdělávacích programů. V odborné veřejnosti se začíná diskutovat o zbytečnosti těchto kroků. Pedagogové ze středního i základního školství upřednostňují stručné pojetí učiva, osnovy, které by plnili tím, že by mohli věnovat energii přípravě kvalitní vyučovací hodiny, zjednodušit obsah učiva, či v závislosti na regionu ho rozšířit. Akceschopní učitelé z této situace „vykličkují“, ti ostatní mlčí a formálně opisují a vytvářejí očekávané výstupy a ověření výstupů, vymýšlejí vazby, jaké mezipředmětové vztahy uplatnit. Toto je časově velmi náročné a učitelská praxe prý „šedne“. Zvláště problematické to bývá ve výuce tříd líných, sebevědomých

a neukázněných. Kvalitou učitele je to, že jako osobnost se prokáže tím, že vyprovokuje k aktivitě třídu, naučí je pokoře a slušnému chování a snaže získat maximum vědomostí a dovedností. Tvorbou rozsáhlých školních vzdělávacích programů nezpůsobí revoluci ve školství.

ZÁVĚR

Pro každého z nás je škola místem, kde se za pomoci vyučujících a spolužáků seznamujeme s kulturou společnosti ve které žijeme. Zároveň ve škole získáváme orientaci ve světě a připravujeme se na vstup do něj. Škola disponuje mechanismy, které podmiňují, aby se člověk mohl stát právoplatným členem společnosti. Je to povinnost školní docházky, různé typy vysvědčení a osvědčení. Je to např. maturitní zkouška, která žákům otevírá či uzavírá cestu k dalším vzdělávacím, ale i pracovním možnostem. Vzhledem k množství času, který děti a mládež stráví ve škole, je tato instituce, tedy škola, důležitým faktorem pro osobní a sociální vývoj mládeže. Učitelé taktéž bývají v pozici významných dospělých hned vedle rodičů. Spolužáci jsou pak pro děti hlavní referenční skupinou, která je zdrojem zkušeností a prostředím pro ověřování sociálních norem. Děti ve škole mohou používat své smysly, představivost, myšlení a rozum. Pomocí přiměřeného vzdělávání, informujícího ale i kultivujícího, které zahrnuje gramotnost, matematický, jazykový a přírodovědný výcvik, ale i činnosti představující sebevyjádření (literární, hudební, náboženské a jiné dle vlastní volby). Děti se ve škole učí využívat svých schopností, formulovat určité pojetí dobra, navozovat vztahy k věcem i lidem vedle sebe, být přátelský, vžít se do situace druhého, tedy schopnosti empatie.

Téma mé práce – sociálně pedagogické aspekty edukačních procesů na ZŠ zahrnovalo oblast sociální pedagogiky, tzn. sociální práci se skupinami, pomoc jednotlivcům, tematicky zaměřené interakce – jak jsou osobnostní rysy žáků podporovány, jaké metody a jaká metodicko-didaktická cvičení jsou v rámci ŠVP a Rámcových vzdělávacích programů připravována, užívána a jejich výsledky a hodnocení pedagogických pracovníků k obsahu ŠVP a Rámcových vzdělávacích programů.

Uvedl jsem jejich klady, možnosti vypracování vlastních ŠVP, ale zároveň i formální nedostatky, kterými jsou zahlcováni učitelé, kteří musí hledat, jak je optimálně využít, přizpůsobit škole, regionu a potřebám dětí při studiu.

Je třeba optimalizovat ŠVP tak, aby práce podle nich přinášela vyučujícím a žákům více radosti z učení, a aby v úspěšnosti převyšovala tradiční metody výuky jak při konkrétním využívání naučené látky, tak v trvalosti jejího uchování v paměti.

Je nutné se věnovat jak počáteční přípravě učitelů, tak dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Odborně adaptovat a propagovat výsledky tuzemských i zahraničních projektů, poskytnout dostupné metodické zázemí v oblasti výchovy a vzdělání.

Věřím tomu, že poctivý český učitel se nechce nechat nutit vytvářet formální ŠVP, RVP, ale aktivně se podílet na rozvíjení studijních předpokladů svých žáků, na jejich celkovém fyzickém a psychickém vývoji.

Úkolem pro ministerstvo školství zůstává nutnost hodnocení změn na našich školách, ke kterým dochází na základě realizace reforem školství, v souvislosti s novými reformami ve školství, s nárůstem podílu populace by tak ministerstvo mělo vykonávat určité korekce, neboť dochází např. ke změně zájmu o jednotlivé obory na středních školách. Ubývá zájemců o studium na technické, učební i studijní obory, roste počet zájemců o studium humanitních oborů, jazyků a práv. Část pedagogické veřejnosti se domnívá, že pokles zájmu o přírodovědné a dělnické obory souvisí s horší připraveností v matematice. Jak to ověřit? Sondy, testy atd.

V naší soustavě výchovy a vzdělávání je tedy probíhající školská reforma respektována, ale kritizována, upravována, zjednodušována a připomínkována. Na jedné straně poukazují skeptici na snižující se úroveň vzdělávání, optimisté ale zdůrazňují, že vede ke zlepšení obecných studijních předpokladů žáků. Tito jsou sebevědomější, umějí lépe pracovat s informacemi a jsou méně manipulovatelní. I to má pravděpodobně za následek, že dochází k mírnému zlepšení názorů na úroveň školství.

Já i pedagogická veřejnost se domnívám, že situace je strukturovanější, výsledky a hodnocení složitější, neboť je zde řada neověřených hypotéz, srovnávání atd. K tomu je třeba mít k dispozici adekvátní údaje, ale ty prozatím chybí ve spoustě oblastí.

Při analyzování faktorů, vstupujících do výchovně vzdělávacího procesu a kterými se má práce zabývat jsem dospěl k závěru, že jsou natolik významné, že považují za nezbytné se jimi zabývat i nadále. Zejména proto, že tyto faktory se neustále formují, vyvíjejí a mění a tím ovlivňují samotný proces socializace jedince. Důležité je pojmenovat pak zejména ty faktory, které jsou a v budoucnu budou sociální pedagogikou ovlivnitelné.

RESUMÉ

Snahou této diplomové práce je pojmenovat sociálně pedagogické aspekty ovlivňující edukační procesy na ZŠ. Neboť se jedná o důležité faktory ovlivňující žádoucí formování jedince takovým způsobem, aby byl schopen nejen odolat faktorům ohrožující optimální rozvoj osobnosti, ale aby se byl schopen plnohodnotně začlenit do společnosti.

Práce ve své první části představuje sociální aspekty výchovy, některé z nich pak rozebírá, dále pojednává o jednotlivých aktuálních fragmentech, které jsou součástí kurikula současné edukační politiky.

Ve své druhé části je v práci prováděna analýza aspektů vyskytujících se při edukačních procesech, jsou prováděny rozборы některých důležitých dokumentů ovlivňujících realizaci edukace jedince obecně, ale také na konkrétní ZŠ v Benešově nad Ploučnicí V té byly provedeny i rozhovory s pedagogy s cílem zjistit pomocí jakých nástrojů jsou do jejich výuky socializační prvky včleněny. Smyslem těchto rozhovorů bylo tedy zjištění, jak se pedagogičtí pracovníci konkrétní školy vyrovnali s uvedením faktorů ovlivňujících sociálně výchovný proces do praxe. Je v ní však také naznačeno ve kterých oblastech sociálního působení má škola rezervy a několik postřehů jak současnou kurikulární politiku vnímají samotní pedagogové.

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na sociálně pedagogické aspekty ovlivňující edukační procesy na ZŠ. Je v ní pojednáváno o nejdůležitějších programech ovlivňujících podobu výchovně vzdělávacího procesu a proveden rozbor konkrétních dokumentů upravujících edukační prostředí ZŠ v Benešově nad Ploučnicí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Edukační procesy, interakce, internalizace, klíčové kompetence, komunikace, kurikulum, průřezová témata, sociálně pedagogické aspekty, sociální skupina, socializace,

ANNOTATION

The author of this graduation thesis focuses on socially-pedagogical aspects which influence education at Elementary Schools. Firstly, the author deals with the most important programs which affect the approach to the process of education and the means employed in education. Secondly, the author presents an analysis of concrete documents governing the educational environment at the Elementary School in Benešov nad Ploučnicí.

KEYWORDS

Educational processes, interaction, internalization, key competences, communications, curriculum, cross-curriculum themes, socially pedagogical aspects, social group, socialization

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha: Portál, 2001

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995

MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*, Praha: A. Zápotocký, 1993

VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, Praha: Karolinium, 2005,
ISBN 80-246-0841-3

TRUHLÁŘOVÁ, Z., SMUTEK, M., *Riziková mládež v současné společnosti*,
H. Králové: Gaudeamus, 2008, ISBN 80-7041-044-2

PLAŇAVA, I., PILÁT, M., *Děti mládež a rodiny v období transformace*,
Brno: Barrister & Principal, 2005, ISBN 80-86598-36-5

JANÍK, T., a kol., *Kurikulum – výuka – školní klima - učitelské vzdělávání*,
Brno: Masarykova univerzita, 2009, ISBN 978-80-210-4771-6

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNAJOVÁ, G., *Rozvíjení emoční inteligence žáků*, Praha:
Portál, 2006, ISBN 80-7367-115-8

LINHART, J., a kol., *Slovník cizích slov*, Litvínov: Dialog, 2005

KYRIACOU, Ch., *Klíčové dovednosti učitele*, Praha: Portál, 1996,
ISBN 80-7178-022-7

SPIPKOVÁ, V., a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Praha: Portál, 2005,
ISBN 80-7178-942-9

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

KOHOTEK, R., *Sociální psychologie*, IMS Brno, 2004,

PIPETKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., a kol., *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*, Brno: Paido, 1996

VÚP v Praze, *Klíčové kompetence v základním vzdělání*, Plzeň: Bílý slon, 2007,
ISBN 978-80-87000-07-6

VÚP v Praze, *RVP pro základní vzdělání*, Havlíčkův Brod: INFRA, 2007
ISBN 80-86666-24-7

VÚP v Praze, *RVP pro obor vzdělání základní škola speciální*, Praha, Tauris 2008,
ISBN 978-80-87000-25-0

ČAPV, *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*, Univerzita Hradec
Králové, 2008, ISBN 978-80-7041-958-8

ONDREJKOVIČ P., – *Veda SAV*, Bratislava, 1998, ISBN 80-224-0579-5

Czech Bibile 073, UBS-EPF 1974 10M

Internet: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/339/ramcovy-ucebni-plan.html/>

VÝKLAD POJMŮ

ADD – porucha pozornosti

ADHD - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

Činnostní vyučování – obecně učení, při němž jedinec není pasivním příjemcem, nýbrž projevuje vlastní iniciativu, koná, jedná, je aktivní (J Dewey, S. L. Rubinštejn)

Disponibilní časová dotace - jedná se o určitý objem relativně volného času, který je určen k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně je motivují k učení. Jeho celé využití je závazné a je plně v kompetenci a odpovědnosti ředitele školy.

Disponibilní časová dotace se dělí na:

- a) volnou, která je určena pro první i druhý stupeň základního vzdělání, přičemž pro první stupeň je v rozsahu devíti hodin a pro druhý stupeň je v rozsahu osmi hodin,
- b) vázanou, jenž je určena pouze pro druhý stupeň základního vzdělání, a to v rozsahu deseti hodin, přednostně však musí být v rozsahu nejméně šesti hodin použita pro realizaci vzdělávacího obsahu Další cizí jazyk.

Dysgrafie – porucha motorické složky psaní

Dyslexie – Označení všech drobných specifických poruch učení, porucha schopnosti čtení

Dysortografie – Vývojová porucha spojená s neschopností naučit se správně pravopis

Hermeneutický kruh – Člověk dospívá k porozumění tak, že si nejprve vytvoří předběžnou představu čili předsudek (Vorverständnis), který potom s textem nebo věcí konfrontuje a na základě takového porovnání si vytváří představu lepší. Nikdy se neobejde bez předběžného mínění čili předporozumění, podstatné je právě to, že si toto mínění ověřuje a je ochoten je změnit. Protože tento postup se obvykle opakuje, lze mluvit o kruhovém procesu či kruhu.

Etopedie – nauka o výchově a vzdělávání sociálně narušené mládeže

Environmentální výchova – vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Umožňuje sledovat vztahy mezi člověkem

a prostředím. Vede jedince k účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje životní styl a hodnotovou orientaci žáků.

Frontální vyučování – forma vyučování, při které společně naslouchají výkladu, společně si zapisují poznámky, opakují apod.

Funkcionální učení – učení nepřímé, nezáměrné, neúmyslné, živelné, bezděčné, neplánované

Intencionální učení – učení záměrné, plánované. Má stanovený cíl, vymezený obsah, probíhá v organizovaných podmínkách, jeho průběh i výsledky se kontrolují a hodnotí. Cíl může být žákovi stanoven z vnějšku (školou, rodiči, trenéry) nebo si jej žák vytkne sám.

Interakce - (lat. interactio od inter-agere, jednat mezi sebou) znamená vzájemné působení, jednání, ovlivňování všude tam, kde se klade důraz na vzájemnost a oboustrannou aktivitu na rozdíl od jednostranného, například kauzálního působení.

Internalizace – osvojení, připojení normy, myšlenky apod.

Jazyková komunikace – sdělování, dorozumívání, vnímání mluveného či psaného projevu. Jehož podstatou je konvenční systém znaků.

Komunikace – proces vzájemného předávání informací v sociálním kontaktu pomocí různých prostředků, zahrnující i sdílení, tj. prožívání a hodnocení situace

Kurikulum – je prostředkem realizace hlavního vzdělávacího úkolu moderní školy. Je považováno za prostředek celoživotního vzdělávání člověka. Kurikulum zahrnuje:

- vztahy učitelů a žáků
- potřeby učitelů, žáků a dalších subjektů participujících na procesu vzdělávání
- způsoby organizace vzdělávání Kurikulum se dělí na:
- doporučené (základní koncepční dokument)
- předepsané (závazný oficiální dokument)
- realizované (to, co učitel skutečně učí ve třídě)
- podpůrné (veškeré náležitosti podporující předepsané kurikulum, např. učebnice, časové dotace apod.)
- hodnocené (kurikulum převedené do hodnotící podoby, např. formou testů)
- osvojené (to, co si žáci skutečně osvojili)

Mikroprostředí - z hlediska sociální psychologie prostředí malých sociálních skupin (např. rodiny)

Modální osobnost - typická, nejčastější osobnost dané společnosti, charakteristický příslušník dané kultury

Očekávané výstupy - stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů. Jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě. Vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout. Jsou stanoveny orientačně na konci 3. ročníku a závazně na konci 5. ročníku a 9. ročníku.

Průřezová témata – reprezentují v RVP aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a stávají se povinnou součástí základního vzdělávání; jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot; při jejich realizaci se žáci mohou uplatnit individuálně i ve vzájemné spolupráci. Rámcový vzdělávací program – kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů.²⁵

Sebehodnocení – (1) Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti. (2) Ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí.²⁶

Socializace – Celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí i nátlakem²⁷

Sociální role – chování, které sociální skupina očekává od každého svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a na sociální pozici jedince ve skupině. Neplnění sociální role může pro jedince znamenat až vyloučení ze skupiny²⁸

²⁵ Výzkumný ústav pedagogický v Praze: RVP pro základní vzdělání, Havlíčkův Brod-INFRA, ISBN 80-86666-24-7

²⁶ Průcha j., Walterová E. Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha - Portál 1995

²⁷ Průcha j., Walterová E. Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha - Portál 1995

²⁸ Průcha j., Walterová E. Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha - Portál 1995

Sociální mobilita – Pohyb jedinců nebo skupin mezi různými sociálními pozicemi.

Vertikální mobilita je pohyb jedinců nebo skupin v hierarchii systému.

Horizontální mobilita je fyzické stěhování jedinců nebo skupin z jednoho regionu do druhého²⁹

Sociální skupina - je klíčový sociologický a sociálně psychologický pojem. Nejčastěji bývá definována jako skupina tří nebo více jedinců, mezi nimiž existuje určitý společenský vztah. G. C. Homans uvádí čtyři vzájemně související faktory, které jsou pro skupinu podstatné: společná aktivita, interakce, norma a pocit

Společná aktivita – společné bytí osob, které si jako takové vždy už přinášejí neurčitá očekávání popovídání a družnosti. K aktivitám tedy nemusí docházet nijak vědomě nebo plánovitě.

Výchova – proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Jsou různá pojetí výchovy ovlivněná sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu³⁰

Vzdělání (vzdělávací proces) – (1)Vzdělávací proces ve smyslu výuky probíhající ve školní třídě. Zahrnuje učení na straně žáků a vyučování na straně učitelů. (2) V obecnějším pojetí jsou vzdělávací procesy takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí³¹

²⁹ Průcha j., Walterová E. Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha - Portál 1995

³⁰ Průcha j., Walterová E. Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha - Portál 1995

³¹ Průcha j., Walterová E. Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha - Portál 1995

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – pravidla klasifikace a hodnocení, aktualizace prosinec 2008

Příloha č. 1

Základní škola a Mateřská škola Benešov nad Ploučnicí, příspěvková organizace

Pravidla hodnocení žáků

Právní vymezení:

**zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním...vzdělávání (školský zákon)
vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání**

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

§ 51 školského zákona

(1) Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení; za první pololetí lze místo vysvědčení vydat žákovi výpis z vysvědčení.

(2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.

(3) Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.

(4) U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně.

(5) V posledním roce plnění povinné školní docházky vydá škola žákovi výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání stanovených v § 44. V pátém a sedmém ročníku základního vzdělávání vydá škola výstupní hodnocení žákovi, který se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole.

ÚVOD

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění (školský zákon § 44)

Učitelé Základní školy Benešov nad Ploučnicí přistupují k průběžnému hodnocení vzdělávacích činností žáka s vědomím motivační funkce hodnocení a jeho formativní funkce. Jako přirozenou součást hodnocení rozvíjejí sebehodnocení a vzájemné hodnocení.

Příloha č. 1

V hodnocení výsledků vzdělávání berou na zřetel úroveň dosažení cílů základního vzdělávání, jak jsou uvedeny ve školském zákoně, rámcovém a školním vzdělávacím programu.

čl. 1

STUPNĚ KLASIFIKACE A HODNOCENÍ

(1) Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován těmito stupni:

- 1 - výborný
- 2 - chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 - dostatečný
- 5 - nedostatečný

Při hodnocení žáka se na prvním stupni použije pro zápis stupně hodnocení číslice, na druhém stupni se použije slovní označení stupně hodnocení.

(2) Chování žáka je klasifikováno těmito stupni:

- 1 - velmi dobré
- 2 - uspokojivé
- 3 - neuspokojivé

(3) Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:

- a) prospěl(a) s vyznamenáním,
- b) prospěl(a),
- c) neprospěl(a).

Žák je hodnocen stupněm

- a) prospěl(a) s vyznamenáním, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu horším než 2 - chvalitebný, průměr stupňů prospěchu ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem není vyšší než 1,5 a jeho chování je hodnoceno stupněm velmi dobré,
- b) prospěl(a), není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 - nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením,
- c) neprospěl(a), je-li v některém z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 - nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením.

(4) Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni:

- a) pracoval(a) úspěšně,
- b) pracoval(a).

(5) Hodnocení v přípravné třídě

Učitel přípravné třídy vypracuje na konci druhého pololetí školního roku zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dále zpráva obsahuje:

Příloha č. 1

- a) vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte,
- b) případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období,
- c) další doporučení pro vzdělávání dítěte.

Zprávu podle odstavce (5) předá škola na konci druhého pololetí školního roku zákonnému zástupci dítěte a škole, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku, pokud se nejedná o školu, ve které bylo dítě zařazeno do přípravné třídy. Zároveň se zpráva stává součástí dokumentace školy.

čl. 2

ZÍSKÁVÁNÍ PODKLADŮ PRO HODNOCENÍ A KLASIFIKACI

(1) Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména těmito metodami, formami a prostředky:

- a) soustavným diagnostickým pozorováním žáka,
- b) soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování,
- c) různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové), didaktickými testy,
- d) kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami,
- e) analýzou výsledků činnosti žáka,
- f) konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby i s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny a zdravotnických služeb, zejména u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami
- g) rozhovory se žákem a zákonnými zástupci žáka.

(2) Učitel si počíná tak, aby klasifikoval žáka ze všech aspektů vzdělávacích činností v daném předmětu. Kvalita i kvantita klasifikace (hodnocení) vytváří předpoklad objektivního posouzení vzdělávání žáka.

(3) Učitel oznamuje žákovi výsledek každé klasifikace a poukazuje na klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů, výtvorů. Při ústním vyzkoušení oznámí učitel žákovi výsledek hodnocení okamžitě. Výsledky hodnocení písemných zkoušek a prací a praktických činností oznámí žákovi nejpozději do 14 dnů.

(4) Kontrolní písemné práce a další druhy zkoušek rozvrhne učitel rovnoměrně na celý školní rok, aby se nadměrně nenahromadily v určitých obdobích. Termín kontrolní práce prokonzultuje učitel s třídním učitelem. Koordinaci zabezpečuje třídní učitel.

(5) V jednom dni mohou žáci konat jen jednu zkoušku uvedeného charakteru.

(6) Učitel je povinen vést soustavnou evidenci o každé klasifikaci žáka a bez prodlení ji sdělovat prostřednictvím žákovské knížky (deníčku) zákonným zástupcům žáka.

čl. 3

ZÁSADY KLASIFIKACE A HODNOCENÍ

z § 14 vyhlášky o základním vzdělávání

Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:

jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné, všestranné.

Příloha č. 1

Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu.

Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné.

Prospěch

(1) Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci pedagogický pracovník (dále jen "učitel") uplatňuje přiměřenou náročnost, objektivitu a pedagogický takt vůči žákovi. V případě negativního hodnocení poskytne žákovi možnost pro dosažení úspěšnějšího hodnocení.

(2) Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici. Hodnotí se kvalita práce a učební výsledky, jichž žák dosáhl za celé klasifikační období. Stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru z klasifikace za příslušné období.

(3) Učitel bere při klasifikaci zřetel na zaměření a cíle skupin předmětů s převahou teoretického zaměření, předmětů s převahou praktických činností a předmětů s převahou výchovného a uměleckého zaměření.

(4) Žáci jsou klasifikováni ve všech vyučovacích předmětech uvedených v učebním plánu příslušného ročníku.

(5) Hodnocení určí učitel, který vyučuje příslušnému předmětu. V předmětu, ve kterém vyučuje více učitelů, určí výsledné hodnocení za klasifikační období příslušní učitelé po vzájemné dohodě.

(6) Případy problémů a skutečností hodných zvláštního zřetele ve vzdělávání žáků se projednávají v pedagogické radě, a to zejména v obdobích 1. a 3. čtvrtletí.

(7) Na konci klasifikačního období, v termínu, který určí ředitel školy, nejpozději však 48 hodin před jednáním pedagogické rady o klasifikaci, předkládají učitelé výsledky celkové klasifikace k provedení analýzy výsledků vzdělávání a připraví návrhy na umožnění opravných zkoušek, na klasifikaci v náhradním termínu apod.

(8) Kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou formulována především pro celkovou klasifikaci. Učitel však nepřeceňuje žádné z uvedených kritérií, posuzuje žákovy výkony komplexně, v souladu se specifikou předmětu.

Chování

(1) Klasifikaci chování žáků navrhuje třídní učitel po projednání s učiteli, kteří ve třídě vyučují, a s ostatními učiteli. Rozhoduje o ni ředitel po projednání v pedagogické radě.

(2) Kritériem pro klasifikaci chování je dodržování pravidel chování (školní řád) během klasifikačního období.

(3) Při klasifikaci chování se přihlíží k věku, morální a rozumové vyspělosti žáka; k účinnosti předešlých kázeňských opatření.

(4) Škola hodnotí a klasifikuje žáky za jejich chování v době vyučování. Porušil-li žák mimo vyučování zásadním způsobem pravidla společenského a lidského chování, zaujmou učitelé vůči takovému chování etický postoj a využijí žákova pochybení k pedagogickému působení na žáka, případně na další žáky. Pedagogové se v tomto smyslu nezříkají povinnosti podporovat rodinu ve výchově k vytváření návyků a postojů, které vedou ke společensky hodnotnému chování.

Příloha č. 1

Slovní hodnocení

- (1) O použití slovního hodnocení nebo kombinaci slovního hodnocení a klasifikace rozhoduje ředitel.
- (2) Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.
- (3) Při slovním hodnocení se postupuje obdobně podle čl. 6 a zde uvedených zásad a pravidel pro klasifikaci.

Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků

- (1) Sebehodnocení je přirozenou součástí procesu hodnocení.
- (2) Žáci jsou navykáni na situace, kdy hodnocení pedagogem, skupinou či jiným žákem bude předcházet sebehodnocení, s nímž bude vnější hodnocení konfrontováno.
- (3) Sebehodnocení žáka s argumentací zpravidla předchází hodnocení pedagogem s argumentací.
- (4) Pedagog vede žáka v dovednosti sebe hodnotit ve smyslu jeho zdravého sociálního a psychického rozvoje.

čl. 4

KRITÉRIA PRO JEDNOTLIVÉ STUPNĚ KLASIFIKACE CHOVÁNÍ:

Stupeň 1 (velmi dobré)

Žák dodržuje pravidla chování a ustanovení školního řádu. V jeho chování je zřetelná slušnost, respektování ostatních, takt, zdvořilost, ohleduplnost. Ojediněle se dopouští drobných přestupků proti pravidlům školního řádu a požadovaného chování.

Stupeň 2 (uspokojivé)

Žák se opakovaně dopustí méně závažných přestupků proti školnímu řádu nebo pravidlům chování. Případně se dopustí závažnějšího přestupku. Žák je však přístupný výchovnému působení ze strany školy a projevuje snahu své chyby napravit.

Stupeň 3 (méně uspokojivé)

Žák se dopustí závažného přestupku proti školnímu řádu nebo pravidlům chování. Svým chováním a jednáním negativně ovlivňuje soužití ve třídě nebo škole.

Příloha č. 1

čl. 5

VÝCHOVNÁ OPATŘENÍ

§ 31 školského zákona

Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Kázeňským opatřením je podmíněné vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, a další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta. Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy dalších kázeňských opatření a podmínky pro udělování a ukládání těchto dalších kázeňských opatření a pochval nebo jiných ocenění.

z § 17 vyhlášky o základním vzdělávání

Pochvaly

(1) Ředitel školy může na základě vlastního rozhodnutí nebo na základě podnětu jiné právnické či fyzické osoby žákovi po projednání v pedagogické radě udělit pochvalu nebo jiné ocenění za mimořádný projev lidskosti, občanské nebo školní iniciativy, záslužný nebo statečný čin nebo za dlouhodobou úspěšnou práci.

Třídní učitel může na základě vlastního rozhodnutí nebo na základě podnětu ostatních vyučujících žákovi po projednání s ředitelem školy udělit pochvalu nebo jiné ocenění za výrazný projev školní iniciativy nebo za déletrvající úspěšnou práci.

Napomenutí a důtky

(1) Při porušení povinností stanovených školním řádem lze podle závažnosti tohoto porušení žákovi uložit:

napomenutí třídního učitele,
důtku třídního učitele,
důtku ředitele školy.

(2) Třídní učitel neprodleně oznámí řediteli školy uložení důtky třídního učitele. Důtku ředitele školy lze žákovi uložit pouze po projednání v pedagogické radě.

Další informace k výchovným opatřením

(1) Ředitel školy nebo třídní učitel neprodleně oznámí udělení pochvaly a jiného ocenění nebo uložení napomenutí nebo důtky a jeho důvody prokazatelným způsobem žákovi a jeho zákonnému zástupci.

(2) Udělení pochvaly a jiného ocenění a uložení napomenutí nebo důtky se zaznamená do dokumentace školy (školní matriky). Udělení pochvaly a jiného ocenění z výše uvedených důvodů se zaznamená na vysvědčení za pololetí, v němž bylo uděleno.

(3) Za jeden přestupek se uděluje žákovi pouze jedno opatření k posílení kázně.

Příloha č. 1

čl. 6

KLASIFIKACE VE VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH

Při klasifikaci výsledků vzdělávání se hodnotí zejména:

- 1) kvalita výsledků vzdělávání,
- 2) píle žáka a jeho přístup ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon,
- 3) ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic, zákonitostí a vztahů,
- 4) kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti,
- 5) uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení společenských a přírodních jevů a zákonitostí a jiných činnostech
- 6) schopnost nalézat, třídit a interpretovat informace, včetně dovednosti využívání ICT
- 7) kvalita myšlení, především jeho samostatnost, tvořivost, originalita
- 8) přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu,
- 9) osvojení účinných metod samostatného studia,
- 10) osvojení dovednosti účinně spolupracovat.

Hodnotící stupnice – orientační hodnoty:				
+++++-	100-90 %	prakticky bezchybný stav	vynikající, příkladný, výborný	1
++++--	89-70 %	převládají pozitivní zjištění, dílčí chyby	velmi dobrý, nadprůměrný, chvalitebný	2
+++---	69-40 %	pozitivní a negativní v rovnováze	průměrný, dobrý	3
++----	39-15 %	převaha negativních zjištění, výrazné chyby	podprůměrný, citelně slabá místa, dostatečný	4
-----	pod 15 %	zásadní nedostatky	nevyhovující stav, nedostatečný	5

Stupeň 1 (výborný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Účelně si organizuje vlastní práci. Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost, originalita a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný a estetický. Výsledky jeho činností jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky. Dokáže pracovat s informacemi a spolupracovat s ostatními. Je schopen samostatně studovat vhodné texty – dokáže se učit.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a produktivně nebo podle menších podnětů učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje logika a tvořivost, někdy originalita. Ústní a písemný projev mívá menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků činností je zpravidla bez podstatných nedostatků. Grafický projev je estetický, bez větších nepřesností. Je schopen samostatně nebo s menší pomocí studovat vhodné texty. Při práci s informacemi má drobné problémy, zvláště v jejich zpracování a uplatnění. Při spolupráci s ostatními vyžaduje pouze drobnou podporu nebo pomoc.

Příloha č. 1

Stupeň 3 (dobrý)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky. Má problémy s organizací vlastní práce. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se dopouští chyb. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů a zákonitostí podle podnětů učitele. Jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé, neoriginální, v jeho logice se vyskytují chyby. V ústním a písemném projevu má nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti se projevují častější nedostatky, grafický projev je méně estetický a má menší nedostatky. Je schopen samostatně studovat podle návodu učitele. Při práci s informacemi má častější problémy, jak při jejich zisku a třídění, ale zvláště v jejich zpracování a uplatnění. Při spolupráci s ostatními vyžaduje podporu nebo pomoc.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků závažné mezery. Při provádění požadovaných intelektuálních a motorických činností je málo pohotový a má větší nedostatky. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují závažné chyby. Nedokáže si samostatně zorganizovat vlastní práci, vyžaduje výraznou pomoc učitele. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. V logice myšlení se vyskytují závažné chyby, myšlení není tvořivé. Jeho ústní a písemný projev má vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti a v grafickém projevu se projevují nedostatky, grafický projev je málo estetický. Závažné nedostatky a chyby dovede žák s pomocí učitele opravit. Při samostatném studiu má velké těžkosti. Při práci s informacemi má zásadní problémy, často je nedovede zpracovat. Při spolupráci s ostatními vyžaduje výraznou podporu nebo pomoc ostatních.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák si požadované poznatky neosvojil uceleně, přesně a úplně, má v nich závažné a značné mezery. Jeho dovednost vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti má velmi podstatné nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti uplatnit ani s podněty učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení, vyskytují se u něho časté logické nedostatky. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti, přesnosti i výstižnosti. Kvalita výsledků jeho činnosti a grafický projev mají vážné nedostatky. Závažné nedostatky a chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat. Nedovede pracovat s informacemi, a to i při jejich vyhledávání. Nedokáže spolupracovat s ostatními i přes jejich pomoc a podporu.

čl. 7

HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského

Příloha č. 1

poradenského zařízení. Pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.

čl. 8

VÝSTUPNÍ HODNOCENÍ

(1) Hlavním obsahem výstupního hodnocení je vyjádření o dosažené výstupní úrovni vzdělání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Dále výstupní hodnocení žáka obsahuje vyjádření o:

možnostech žáka a jeho nadání,
předpokladech pro další vzdělávání nebo pro uplatnění žáka,
chování žáka v průběhu povinné školní docházky,
dalších významných skutečnostech ve vzdělávání žáka.

(2) Výstupní hodnocení se vydává žákovi na konci prvního pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku. Výstupní hodnocení se vydává žákovi na konci prvního pololetí také v pátém a sedmém ročníku, jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole. V případě podání přihlášky k přijetí do oboru vzdělání, v němž je jako součást přijímacího řízení stanovena rámcovým vzdělávacím programem talentová zkouška, je žákovi vydáno výstupní hodnocení do 30. října.

čl. 9

KOMISIONÁLNÍ A OPRAVNÉ ZKOUŠKY

(1) Komisi pro komisionální přezkoušení a opravné zkoušky (dále jen „přezkoušení“) jmenuje ředitel školy; v případě, že je vyučujícím daného předmětu ředitel školy, jmenuje komisi krajský úřad.

(2) Komise je tříčlenná a tvoří ji:

- a) předseda, kterým je ředitel školy, popřípadě jím pověřený učitel,
- b) zkoušející učitel, jímž je vyučující daného předmětu ve třídě, v níž je žák zařazen, popřípadě jiný vyučující daného předmětu,
- a) přísedící, kterým je jiný vyučující daného předmětu nebo předmětu stejné vzdělávací oblasti stanovené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

(3) Výsledek přezkoušení stanoví komise hlasováním. Výsledek přezkoušení se vyjádří slovním hodnocením nebo stupněm prospěchu. Výsledek přezkoušení již nelze napadnout novou žádostí o přezkoušení.

(4) Ředitel školy sdělí výsledek přezkoušení prokazatelným způsobem žákovi a zákonnému zástupci žáka. V případě změny hodnocení na konci prvního nebo druhého pololetí se žákovi vydá nové vysvědčení.

(5) O přezkoušení se pořizuje protokol, který se stává součástí dokumentace školy.

(6) Žák může v jednom dni vykonat přezkoušení pouze z jednoho předmětu. Není-li možné žáka ze závažných důvodů ve stanoveném termínu přezkoušet, stanoví orgán jmenující komisi náhradní termín přezkoušení.

Příloha č. 1

(7) Konkrétní obsah a rozsah přezkoušení stanoví ředitel školy v souladu se školním vzdělávacím programem.

čl. 10

INFORMOVÁNÍ ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ ŽÁKA O VÝSLEDKÁCH VZDĚLÁVÁNÍ

- 1) učitelé jednotlivých předmětů informují obvyklým způsobem (prostřednictvím žákovské knížky, resp. deníčku); třídní učitel tříd 2. stupně jedenkrát měsíčně kontroluje žákovské knížky; třídní učitelé 1. stupně průběžně.
- 2) učitelé jednotlivých předmětů informují zákonné zástupce na třídních schůzkách, případně v konzultační dny nebo jiných příležitostech z rozhodnutí ředitele školy
- 3) třídní učitel, nebo učitel tehdy, jestliže o to zákonní zástupci žáka požádají,
- 4) třídní učitel v případě mimořádného zhoršení prospěchu nebo chování, bezprostředně a prokazatelným způsobem s vědomím ředitele nebo jeho zástupce.

čl. 11

DALŠÍ USTANOVENÍ

z § 15 vyhlášky o základním vzdělávání

Při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavce 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost podle odstavce 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka.

Vydáno dne 25. ledna 2005 jako součást školního řádu.

Projednáno s pedagogickou radou dne 24. ledna 2005.

Aktualizováno 9. 12. 2008

Projednáno a ponecháno beze změny školskou radou dne 29. 9. 2009

Mgr. Dagmar Tesarčíková
ředitelka školy