

HODNOCENÍ

DŮVĚRA, DIALOG, RŮST



Hana Košťálová
Jana Straková
a kolektiv autorů



stálá konference asociací ve vzdělávání



stálá konference asociací ve vzdělávání

HODNOCENÍ

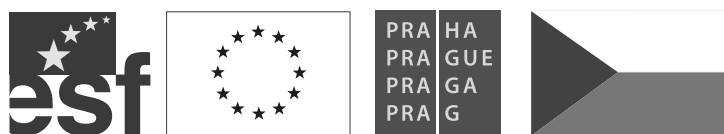
DŮVĚRA, DIALOG, RŮST

Hana Košťálová
Jana Straková
a kolektiv autorů



stálá konference asociací ve vzdělávání

Tato publikace byla vypracována v rámci projektu: „Prostor pro sdílení a vzdělávání učitelů a odborných pracovníků ve školství“, aktivity: „Jak naučit učitele hodnotit“ a je spolufinancována Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hl. m. Prahy.



© SKAV, o. s., 2008
© Hana Košťálová, 2008
© Jana Straková, 2008

ISBN 978-80-254-2417-9

OBSAH

1. Teoretický rámec	7
1.1 Hodnocení: důvěra, dialog, růst.	7
1.2 Vodítka pro dobré hodnocení.	8
1.3 Zpětná vazba	11
1.4 Různé přístupy k výuce a rozvíjení dovedností	18
1.5 Domlouvání učitelů o rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí.	20
1.6 Co musí umět učitel a co sbor pro hodnocení klíčových kompetencí.	25
1.7 Hodnocení v transmisivní a konstruktivistické pedagogice.	28
2. Příklady rozvíjení a hodnocení kompetencí	29
2.1 Ústní prezentace přečtené knihy na 2. stupni ZŠ.	29
2.2 Naslouchání – cílená výuka a cílené hodnocení	39
2.3 Výpisky z textu pomocí metody INSERT	45
2.4 Prezentace – plakát	49
2.5 Vstřícný přístup k učení – rozvíjení postojů.	55
2.6 Dovednosti práce ve skupině a dovednost vypisovat si z učebnice	58
2.7 Odhad vlastních možností a kompetence k učení	62
3. Rozvíjení a hodnocení mezipředmětových dovedností.	65
3.1 Kritéria, sady kritérií	65
3.2 Kritéria pro písemné zpracování informací k tématu – 9. ročník ZŠ („referát“)	68
3.3 Kritéria pro psaní a hodnocení historické beletrie – 5. ročník ZŠ	70
3.4 Sebehodnocení skupinové práce	72
3.5 Kritéria pro skupinovou diskusi	74
4. Rozvíjení a hodnocení dovedností i oborových znalostí	75
4.1 Znalosti i dovednosti jsou stejně důležité	75
4.2 Kritéria pro experimentální práci žáků prvního stupně	75
4.3 Kritéria pro seminární práci na téma „Soli v domácnosti“	76
4.4 Kritéria pro laboratorní protokol s biologickým nákresem	77
4.5 Kritéria pro řešení matematických problémů.	77
4.6 Kritéria pro sebehodnocení v hudební výchově	78
4.7 Kritéria pro geografický úkol	80
4.8 Kritéria pro matematickou úlohu	82
4.9 Zahraniční inspirace – hodnocení v dějepise	82

5. Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáka	87
5.1 Typy portfolií.	87
5.2 Pracovní portfolio.	88
5.3 Dokumentační portfolio	88
5.4 Hodnocení pomocí portfolia.	89
6. Semináře pro učitele.	96
7. Závěr.	101
Pojmy	102
Literatura.	105
Autorská skupina.	107

1

TEORETICKÝ RÁMEC

1.1 HODNOCENÍ: DŮVĚRA, DIALOG, RŮST

Hodnocení má pomáhat žákovi k dosažení nejlepšího možného výsledku učení, jakého je momentálně schopen. Způsob hodnocení má současně učit žáky sebehodnocení a má spoluvytvářet dovednost a chuť žáků učit se po celý život.

V konstruktivistické škole – tedy ve škole, v níž žák zažívá „participační poznání“ (Neubauer, 2001) – se zásadně mění povaha, úloha i postavení hodnocení ve vyučovacím procesu. Hodnocení neslouží kontrole a třídění žáků, ale je nástrojem učení.

Žák se vypravil na cestu poznání. Cíl přibližně zná, i když nemá podrobnou mapu, která by ho k cíli vedla přímo. Jeho úkolem je zmapovat pro sebe území, kterým sice před ním už prošlo mnoho jiných, ale každý prošlápl svou jedinečnou stezku. Žák ještě neví, která bude pro něj ta pravá, a vše nasvědčuje tomu, že mnohé úseky cesty bude muset urazit po úplně novém chodníčku, svém vlastním, protože stezky předchůdců se ztrácejí a mizí. Žák na cestu k cíli dostal vodítka, ale jen tolik, aby vlastní cesta zůstala pro něj dobrodružstvím. Některé úseky trasy budou pro žáka tak snadné, že je urazí sám. Na jiných bude potřeba opora spolužáků, ale společně obtíže zvládnou. A na dalších úsecích čekají na žáka taková úskalí, že by si mohl cestu příliš prodloužit anebo zabloudit, kdyby je měl zvládnout úplně sám. Tady pomohou zastavení a nápovědy, které zprostředkuje učitel v procesu, který nepřesně nazýváme hodnocením. Měli bychom hovořit o formativním hodnocení nebo ještě lépe o popisné a cílené zpětné vazbě.

Zpětná vazba je pro žáka pomůckou na jeho cestě poznáním. Poskytuje žákovi informace o tom, jak úspěšné bylo jeho dosavadní snažení na cestě k cíli, potvrzuje úspěšné kroky a koriguje úkroky a zacházky. Čím cílenější a konkrétnější je zpětná vazba, čím je častější a časnější, tím větší je šance, že žák dosáhne vytčených cílů poznání (viz kap. 1.3).

Na významu nabývá tedy hodnocení, na které v odborné literatuře můžeme narazit pod řadou dalších termínů, které se s pojmem formativní kryjí z větší nebo menší míry, zdůrazňující ten či onen aspekt formativního hodnocení více než jiné (např. hodnocení pro učení, hodnocení průběžné, hodnocení alternativní). O formativním hodnocení se říká, že slouží primárně žákovi (Starý, 2006), a k takovému výkladu sám pojem „formativní“ vybízí. Důležité je, že v procesu formativního hodnocení nezískává informace pro své další formování jen žák, ale i učitel. Ten na jejich základě upravuje další



„Hodnocení je
centrální částí
učení.“

S. Beach



výuku tak, aby žák mohl informace co nejlépe využít. Hodnocení se tedy v plné míře stává centrální částí učení (Beach, 1999) – napovídá žákovi i učiteli, co mají dělat dál.

Sumativní hodnocení bývá často chápáno jako hodnocení určené navenek, jiným zájemcům o výsledky učení, než jsou učitel a žák. V našem pojetí má i sumativní hodnocení významnou roli pro žákovu učení: dobré sumativní hodnocení shrnuje silné stránky žákovu výkonu ke konci určité etapy učení a vystihuje i žákovy další vzdělávací potřeby. Sumativní hodnocení by nemělo být vnímáno jen jako shrnující symbol, který žáka či jeho výkon řadí do určité výkonnostní kategorie (známka, písmeno, smajlík, ...). Žák by se měl vždy dozvědět detaily o úrovni, jíž dosáhl. Sumativní hodnocení má být doplněno konkretizujícím popisem, popřípadě má být uspořádáno tak, aby různé složky žákovu výkonu byly ohodnoceny zvlášť. Žák pak může snáze rozpoznat, ve které složce svého výkonu se má zlepšit, a kde naopak může svůj výkon považovat za postačující.

Úloha hodnocení ve škole se zásadně změnila. Hodnocení už nesmí v žákovi vyvolávat strach, potřebu skrývat nedostatky nebo podvádět, nesmí žákovi znechutit nebo uzavřít cestu k dalšímu poznávání. Žák má vědět, že on i učitel sledují společný cíl, jehož jeden bez druhého nemůže dosáhnout. Cílem je co největší rozvoj žákových znalostí a dovedností, co největší pokrok v chápání světa a vlastního místa v něm. Učitel spolupracuje se žákem na společném úkolu a sám se při tom učí. Oba nesou svůj díl vzájemné odpovědnosti. Učitel je zkušenější a může proto v lecčems žákovi usnadnit jeho učení. Ani žák nevstupuje do této spolupráce jako tabula rasa – to, co v žákovi už je, velmi silně ovlivňuje jeho učení i chápání. I on má zkušenosti, o nichž učitel málo ví, má své potřeby a zájmy, má svůj jedinečný přístup k učení, svou osobní historii. Hodnocení a zpětná vazba jsou chvíle, kdy žák a učitel spolupracují nejtěšněji. Společně zkoumají, co vyplývá z žákovy dosavadní práce pro jeho další učení. Reflektují a analyzují svou zkušenost. Je na učiteli, aby navrhl a se žákem prodiskutoval co dál, a je na žákovi, aby se s plným nasazením pustil do nového dobrodružství na cestě poznání. Učitel žáka zpozvzdálí sleduje, zasahuje promyšleně a spíše sporadicky, zaznamenává své postřehy, aby o nich mohl v pravou chvíli se žákem hovořit. Koloběh učení se opakuje a jeho klíčovou součástí je zpětná vazba a hodnocení.



*„Hodnocení a zpětná vazba
jsou chvíle,
kdy žák a učitel
spolupracují nejtěšněji.“*



1.2 VODÍTKA PRO DOBRÉ HODNOCENÍ

Hodnocení žáky neohrožuje. Přispívá k budování žákovy sebedůvěry.

Hodnocení (širěji zpětná vazba) má pomáhat žákovi v učení. Učení nebude probíhat, cítí-li se žák ohrožen. Hodnocení proto nesmí být prováděno tak, aby u žáka vzbuzovalo obavy, vyvolávalo potřebu vyhnout se hodnocení, tendenci podvádět. Učitel se nikdy nemá snažit žáka nachytat a nemá se soustředit jen na chyby, kterých se žák dopustil. V ideálním případě učitel slovo chyba vypustí ze svého slovníku. Hovoří se žákem o tom, co je napříště možné dělat tak, jak už to žák dobře umí, a o tom, co by žák mohl dělat odlišně, aby svou práci odvedl lépe.

Hodnocení pomáhá žákovi učení.

Hodnocení často přichází po učení jako forma kontroly, nakolik žák splnil zadané úkoly. To je tzv. „hodnocení učení“, které mívá jen malý dopad na zlepšování výsledků žáků v učení (Stiggins, 2002). I když se učitel nevyhne čas od času tomu, aby zařadil postupy, které hodnotí učení až po učení (zkoušení, testy), převaha hodnocení by měla mít charakter hodnocení formativního neboli „hodnocení pro učení“. Spíš než k hodnocení sahá učitel k postupům poskytování zpětné vazby.

Zvláštní význam nabývá „hodnocení pro učení“ v případě, kdy učitel zařazuje do školní práce především metody a strategie aktivního učení. Přijal-li učitel roli toho, kdo řídí a usnadňuje žákům jejich práci při budování vlastního poznání, a nepředává jim poznatky hotové, musí neustále sledovat průběh učení a citlivým způsobem potvrzovat dobrá řešení a korigovat omyly nebo slepé uličky. Nemůže vždy čekat na to, až žáci budou se svou prací (učením) hotovi, ale musí prostřednictvím zpětné vazby průběžně zasahovat. Cílem je, aby samostatné žákovo učení bylo účelně směřováno k cílům učení, které před žáky stojí, a to jak v oblasti dovedností, tak znalostí a postojů.

Zpětná vazba informuje žáka o tom, nakolik dosáhl cílů učení, a pomáhá mu určit cíle další.

Hodnocení ve škole má především informovat, ale ne o tom, kdo je ve třídě nejlepší a kdo nejhorší. Získané informace mají žákům pomáhat v dalším učení, vést je k tomu, aby se rozhodli, co dělat jinak, lépe. Protože hodnotící výroky („tvůj výkon je výborný, dobrý, špatný“ nebo „je to jednička, trojka, pětka“) neinformují dostatečně konkrétně, využívá se popisné zpětné vazby. Jejím prostřednictvím se žák dozvídá víc o svém výkonu.

Příklad

„Vaším úkolem bylo prodiskutovat, zda pojedeme na výlet na kola nebo na vodu. Jasně jsi vyjádřil svoje stanovisko, že by bylo lepší jet na vodu, a argumentoval jsi tím, že na kolech jsme byli už dvakrát a lodě jsme si ještě nezkusili.“ (= popisná část ZV)

Jaké další argumenty bys mohl uvést, abys podpořil svůj návrh jet na vodu? Uvedl některý spolužák nějaký protiargument, který bys měl zvážit?“ (= korektivní část ZV)

Učitel žákovi potvrdil, že dobře zvládl formulovat vlastní stanovisko a že ho opřel o argument. V korektivní části zpětné vazby ho upozornil na to, že je dobré nespokojit se s prvním a jediným argumentem pro vlastní tvrzení, a také na to, že žák nezhodnotil protiargumenty.

Způsob hodnocení (poskytování zpětné vazby) odpovídá cílům učení.

Pokud učitel formuloval v cílech, že chce rozvíjet nějakou sociální a kognitivní dovednost, pak by se jeho hodnocení mělo týkat zjišťování toho, nakolik se žáci v daných dovednostech přiblížili naplánovaným cílům. Pro ověřování dosažených dovedností bude volit učitel jiné postupy (například pozorování a porovnání s kritérii) než při kontrole toho, jak se žák naučil určitou sadu faktů (test). Někdy způsob hodnocení odhalí pravé učitelovy cíle. Pokud učitel stanoví jako cíl „samostatné vyhledávání informací“ a pak jako způsob ověření volí test, v němž žádá opakovat ty informace, které za důležité považuje učitel, rozcházejí se proklamované cíle učení s prováděným hodnocením.

Hodnocení žákova výkonu informuje učitele o tom, jak dobrý je jeho vzdělávací program pro každého z žáků. Pomáhá učiteli plánovat žákovo učení, ukazuje mu, kde je žákova zóna nejbližšího vývoje.

Učitel při sledování (monitorování) a vyhodnocování žákovy práce získává informace, které mu pomohou vyhodnotit, jak dobře vzhledem k potřebám a možnostem svých žáků připravil vzdělávací program, tj. příležitosti k učení. Na základě získaných informací svou výuku pozměňuje.

Hodnocení, které informuje učitele o hranici mezi tím, co žák zvládl a co ne, umožňuje plánovat výuku a učení v žákově zóně nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1976). Ta se nalézá mezi tím, co žák bezpečně dokáže sám, a tím, co nezvládne vůbec, a je definována jako výkon, kterého je žák schopen s dopomocí zkušenějšího (dospělého nebo žáka). Ten může žákovi pomoci tím, že společně s ním řeší daný úkol a poskytne mu oporu pro řešení (scaffolding, Bruner, 1978).

Při hodnocení vždy porovnáváme a vědomě volíme porovnávací měřítko.

Abychom mohli hodnotit, tedy vyjadřovat se o hodnotě sledovaného jevu, musíme mít představu o tom, co je v případě daného jevu dobré a co ne. Při školním hodnocení se vyjadřujeme o hodnotě žákovy výkonu. Ten potřebujeme s něčím porovnat, abychom se o jeho hodnotě mohli vyjádřit. Běžně se porovnávají výkony žáků mezi sebou. Například učitel přečte všechny úvahy, které žáci sepsali, a pak zváží, které žáky ocení jedničkou, které dvojkou atd. Vzniká třídní norma, která vyjadřuje, co je v dané třídě a v daném úkolu normálním výkonem. V jiné třídě by možná stejný výkon vynesl svému autorovi známku jinou. Tomuto měřítku pro hodnocení žákovy výkonu se říká „sociální norma“.

Jiným měřítkem jsou kritéria, která učitel stanoví ještě dřív, než žáci začnou úkol plnit. Učitel popíše očekávání toho, jak bude vypadat dobře odvedená práce. Hodnocení na základě kritérií se nazývá kritériálním hodnocením. Kritéria mohou být standardizovaná.

Třetím porovnávacím měřítkem využívaným ve škole je tzv. individuální vztahová norma. Ta spočívá v tom, že se žákův současný výkon porovná s tím, jak žák úkol zvládl v minulosti, hledají se zlepšení jeho výkonu ve srovnání s minulým výkonem. I zde se ovšem hledí na ty složky výkonu, které souvisejí se sledovanými vzdělávacími cíli.

Učitel si má být vědom toho, že si vždy volí nějaký „referenční rámec“, tedy že žákův výkon nutně musí s něčím porovnat, aby se mohl rozhodovat o jeho kvalitě. Hodnocení podle sociální normy (srovnání se spolužáky) má mnohá úskalí, je dobré ho omezit, a pokud to jde, nahradit ho hodnocením podle předem stanovených věcných kritérií. V rámci hodnocení kritériálního je pak možné sledovat individuální žákův pokrok. Tedy současně sledovat individuální zlepšení, ale vzhledem ke stanoveným kritériím nebo standardům.

Sumativní hodnocení vychází z co možná nejvíce zdrojů informací o žákově učení.

Sumativní hodnocení shrnuje žákovy silné stránky (co žák zvládl) a současně jeho potřeby (v čem se dále musí zdokonalovat). Nemá vycházet z jedné práce, např. ze závěrečné písemky nebo testu nebo z jednoho typu zdrojů (jen z kontrolních písemek, které se za čtvrtletí napsaly, a z ústního zkoušení). Učitel by měl po celé období, za něž je sumarizující hodnocení poskytováno, sledovat rozmanité žákovy projevy, sbírat informace o žákově práci v různých situacích a také o různých složkách žákovy výkonu zvlášť. Učitel by měl vycházet jak ze svých pozorování a poznámek o procesu žákovy učení (záznamové archy), tak z analýzy žákových produktů, ze žákovy sebehodnocení a ze vzájemného hodnocení mezi žáky. Pomáhá v tom portfolio (viz kap. 5), které dokumentuje jak vlastní žákovu práci, tak metakognitivní procesy, které probíhaly v žákově mysli při posuzování jeho práce.

Zpětná vazba má být poskytnuta tak, aby ji žák mohl použít.

Zpětná vazba má být především popisná a konkrétní (viz výše), ale také včasná. Informace, které žák dostane pozdě, obvykle už pro své učení nevyužije. Nejlepší je, když žák může dostat zpětnou vazbu okamžitě. Nebývá v moci učitele poskytovat včasnou zpětnou vazbu všem pětadvaceti až třiceti žákům ve třídě. Proto je potřeba, aby se žáci naučili poskytovat si zpětnou vazbu co nejdříve sami. S tím souvisí způsob, jakým učitel popíše a žákům představí cíle učení: žáci musejí cílům učení porozumět a musejí být schopni rozpoznat míru jejich splnění. V tom pomáhají dobře formulovaná kritéria ve spojení se srozumitelnými příklady.

Hodnocení učí žáky sebehodnocení.

Jedním z důležitých cílů vzdělávání je naučit žáky hodnotit vlastní práci. Tomu pomáhá, pokud učitel postupuje při poskytování zpětné vazby a hodnocení tak, že žáci vidí v jeho způsobu hodnocení model pro své vlastní



hodnocení. Podstatné je, aby učitel naučil žáky spojovat hodnotící výroky s konkrétními doklady v žákově práci. Žáci mají být vždy vedeni k tomu, aby zdůvodnili, v čem spočívá kvalita jejich práce.

Při hodnocení (zpětné vazbě) používá učitel a žák stejný jazyk – žák rozumí jazyku hodnocení.

Aby mohl mít žák maximální užitek ze zpětné vazby, musí dobře rozumět tomu, co mu učitel říká. Znamená to, že na samém začátku práce musí učitel věnovat čas na to, aby žák porozuměl cílům učení, popřípadě aby porozuměl kritériím, podle kterých bude jeho výkon posuzován. Žák se při tom učí obsahu, ale získává také jazyk společný s učitelem.

1.3 ZPĚTNÁ VAZBA

Podle wikipedie je zpětná vazba termín pro mechanismus, kdy se výstupem z nějakého systému zpětně ovlivňuje jeho vstup. Norbert Wiener (zakladatel kybernetiky) prý přirovnal zpětnou vazbu ke slepecké holi, která dává slepci informaci o jeho pohybu a ovlivňuje tak jeho pohyb další.

Zpětná vazba při učení spojuje cíle učení s tím, co žák vykonal. Informuje žáka o tom, zda kroky, které při učení učinil, ho přibližují zvolenému cíli, a čím. Ze zpětné vazby může žák vyvodit poučení pro své další učení. Informace o tom, jak se žákovi dařilo, jsou důležitou zpětnou vazbou i pro učitele – i on se dozvídá, zda příležitosti, které žákovi pro učení připravil, přispěly k tomu, že žák udělal další krok ve svém učení. Učitelé korigují na základě těchto informací další učební plány.

Hodnocení – tedy výroky o hodnotě – jsou jednou z možností, jak podat žákovi zpětnou vazbu. Zpětná vazba je cenná především tehdy, když podává informace, které žák právě potřebuje pro svůj další pokrok. Ale hodnocení dost informací nepodává, jestliže neobsahuje kromě hodnotících soudů také popis.

1.3.1 Jak postupovat při poskytování popisné zpětné vazby

Zpětnou vazbu podáváme žákům k průběhu jejich práce (proces) i k jeho výsledku (produkt). Pokud používáme v této publikaci i jinde výraz „žákův výkon“, máme na mysli jak průběh, tak výsledek žákovy práce.

V obou případech čerpáme informace o žákově výkonu z toho, co vidíme a slyšíme. Spoléháme na své smysly. Ty můžeme podpořit různými technickými prostředky (záznamy písemné, video, foto, audio). Při zpětné vazbě děláme vše pro to, abychom se vyhnuli předčasným výkladům toho, co viděné či slyšené znamená nebo jakou to má hodnotu.

Zpětnou vazbu poskytujeme průběžně. Sbíráme k ní podklady v době, kdy žáci pracují a dopřávají nám příležitost nahlížet do toho, jak o úkolu přemýšlejí a jak se ním vyrovnávají. Učitel obchází třídu při práci, pozoruje skupiny i jednotlivce, nahlíží (ohleduplně!!!) žákům do rozpracovaných úkolů, naslouchá, co si žáci sdělují. Může si zapisovat a využít zápisky k poskytnutí zpětné vazby až po skončení učební situace. Může ale také zasahovat ihned, bezprostředně. Součástí rozhodovacích procesů, které by měl učitel zvládat, ale kterým se musí dlouho učit, je úvaha o tom, kdy zasahovat okamžitě a kdy vyčkat a dát žákům prostor pro vlastní korekci.

Je při tom třeba zvažovat, kolik bezprostřední intervence přináší užitek. Popravdě řečeno, pokud bychom většinu práce udělali na místo žáků, byl



*„Filosofie výchovy
nemůže být jinak než jako
filosofie sebevýchovy.“*

J. Fiala



by výsledek pravděpodobně úplnější, přesnější, správnější, a navíc bychom k němu dospěli za kratší čas. Vidina správného výsledku nám učitelům mnohdy nesprávně napovídá, že je třeba teď hned zasáhnout a žákům poradit, jinak „to nedopadne dobře“. Jako bychom zapomínali na to, jak cenný je proces učení, pokud jím žáci projdou samostatně, a že i případnými „chybami se člověk učí“.

Příliš časté korektivní zásahy do nezávislé práce žáků mohou v žácích vyvolat pocit, že za svou práci nemohou plně odpovídat. To snižuje jejich vůli k dobrému výkonu i důvěru v to, že jsou dobrého výkonu schopni. Někteří žáci ztrácejí pak velmi rychle motivaci k učení. Naopak příliš řídká podpora ze strany učitele může vést k neefektivnímu využití času, pokud žáci dlouho krácejí slepou uličkou a je dostatečně zřejmé, že sami nedokážou svou cestu korigovat.

Kromě četnosti je třeba zvažovat i charakter zásahu – jak moc návodný má být učitelův vstup? Obecně je třeba držet se pravidla, že učitel má žáky navést na řešení, ale ne jim přímo říct, jak mají úkol řešit.

Speciální dovednost prokazuje učitel tam, kde pracuje se žáky, kteří hůře snášejí badatelský (konstruktivistický, participační) způsob výuky, při němž učitel negarantuje předem správnost každého kroku, který žák učiní. Úzkostnější či na výsledek orientovaní žáci vyžadují během práce častější záchytné body v podobě učitelova ujištění, že způsob, jímž se k úkolu stavějí, je v pořádku. Zde je citlivá podpora zvláště významná – nejistí žáci mají tendenci vysvětlit si učitelovo průběžné *dílcí* přitakání jako *plné* stvrzení, že dělají vše dobře. Učitel ale mnohdy chce žáky jen povzbudit, aby vytrvali a dál zkoumali způsob řešení, který zvolili, ačkoli sám ví, že k cíli nepovede. Je na učiteli, aby odhadl, zda i slepá cesta, pokud bude dobře reflektovaná, přinese žákům vzdělávací užitek. Riskuje ovšem, že to žáci nedohlédnou a budou z konečného výsledku zklamaní. Mohou pak přenášet odpovědnost za svůj domnělý neúspěch na učitele („Vždyť jste nám řekla, že to děláme dobře!“)

Kromě průběžné a velmi detailně zacílené zpětné vazby poskytujeme žákům zpětnou vazbu těsně po skončení výkonu. Ta se týká jak právě ukončeného procesu, tak případně vzniklého produktu. V praxi je kombinována se (sebe)reflexí, se sebehodnocením a s vrstevnickým hodnocením. Sebehodnocení a vzájemnému hodnocení se žáci ovšem učí mj. tím, co odkoukají od učitele právě v procesu poskytování zpětné vazby. Důležité samozřejmě je, jak jsou učitelem k sebehodnocení vedeni.

V každém případě je zpětná vazba součástí procesu, jehož cílem je

- zjistit, kam až žák zvládl daný úkol a kde se nalézá hranice jeho momentálních možností v daném úkolu
- vhodným způsobem žáka informovat o tom, co v daném úkolu již zvládl
- vhodně volenými otázkami pomoci žákovi dostat se o krůček dopředu v daném zadání (scaffolding)
- podle zjištění plánovat další postup výuky a žákova učení (ne jen okamžitá pomoc, ale déleodobější plán učení)



Učitel sobě i žákům velmi pomůže v rozpoznávání toho, co se podařilo, pokud si předem vyjasní, co očekává od žákova výkonu – jak od průběhu práce, tak od jejího výsledku. Nejčastějším nástrojem pro toto ujasnění jsou kritéria (viz kap. 3.1 a další).

Průběh zpětnovazební učitelovy činnosti je následující

- Učitel dobře pozoruje žáka při práci nebo si dobře prohlédne jeho výtvor.
- Porovná(vá) žákův výkon s předem stanovenými kritérii: hledá v práci, čím je to které kritérium splněno.

- Vše, co se žákovi podařilo, učitel postupně konkrétně popíše; v této fázi nepoužívá jen obecně formulovaná kritéria, ale konkretizuje je popisem toho, jak a čím je kritérium žakovou prací splněno. To je velmi těžké, protože každý dětský výkon může být jiný a totéž kritérium může být splněno mnoha různými způsoby. Učitel, který příliš dobře nerozumí vlastnímu zadání, se může snadno dopustit omylu.

Příklad popisné zpětné vazby

Učitel: „Vidím, že písmena na tvém plakátě jsou dostatečně velká, budou čitelná i z dálky. Jednotlivé nápisy jsou na plakátě rovnoměrně rozmístěny, jsou mezi nimi dostatečné odstupy, a nápisy jsou stručné, několikaslavné. To vše přispívá k tomu, že kritérium „přehlednost“ můžeme u tvého plakátu považovat za splněné.“

Příklady nepopisné zpětné vazby

*„Kritérium „přehlednost“ jsi splnil.“
„Přehlednost tvého plakátu je výborná.“*

- Jakmile učitel vystihl vše zdařilé, přesune svou pozornost na ty prvky práce, které se podle něho nepodařily nebo jejichž hodnota mu není na první pohled patrná. K těmto položkám pak formuluje korektivní otázky. Otázky mají být takové, aby žákovi při jejich promýšlení mohlo něco důležitého o jeho práci dojít.

Příklad špatně formulované zpětné vazby (předčasné hodnocení)

Učitel vidí, že žák na plakátu použil příliš drobné písmo. Reaguje na to slovy: „Vytkl bych ti, že písmena na plakátě jsou příliš malá.“ nebo „Tvůj plakát není dost přehledný, volil jsi malá písmena.“

Příklad nezdařilého pokusu o otázku

*Poučený učitel by rád položil otázku. Je-li málo zkušný v poskytování zpětné vazby, mohl by otázku formulovat následovně:
„Nemyslíš, že písmena na plakátě jsou moc malá?“*

Příklad vhodně formulované otázky

Zkušenější učitel chce, aby si žák jednak uvědomil sám, že písmena na plakátě jsou malá, ale hlavně aby žákovi bylo jasné, proč by malá být neměla. Položí tedy například následující otázku: „Jak bude tvůj plakát čitelný pro ty, kdo se na něj budou dívat z většího odstupu třeba v aule?“

Z popisné zpětné vazby se učí všichni žáci

Poskytovat žákům popisnou zpětnou vazbu a korektivní otázky je velmi zdoluhavé. Ale především v raných fázích rozvoje sledované dovednosti je podrobná popisná zpětná vazba silným nástrojem učení. Čas zde „ztracený“ se vrátí. Učitelé se shodují v tom, že žáci díky takovému postupu dělají překvapivé pokroky. Procvičovanou dovednost zvládnou rychleji a kvalitněji, než kdyby postupovali způsobem pokus / omyl, nebo kdyby jim učitel rovnou řekl, co mají dělat jinak, a nenechal je na to přijít. Můžeme připomenout mnohokrát omílané čínské přísloví o tom, že potřebnému člověku nepomůžeme, když mu dáme rybu, ale když ho naučíme lovit.

Popsaný způsob poskytování zpětné vazby žáky neohrožuje a nezraňuje, je tedy možné ho provádět i před očima skupiny žáků nebo celé třídy, v níž jsou v pořádku vztahy. Všichni se tak intenzivně dozvídají, jaká různá řešení daného úkolu mohla nastat a byla přijatelná, a mohou je příště sami využít. Čas se zhodnocuje. Naplňuje se idea „učícího se společenství“, kdy se žáci učí nejen od učitele, ale také od sebe navzájem, a učí se i učitel. Žáci nezdídky přijdou s řešením, které by jeho samotného nenapadlo, a přitom jde často o řešení elegantní a originální.

Žákovo zapojení do procesu sebehodnocení

Žáci se mají co nejdříve zapojovat do procesu vlastního hodnocení a sebe-reflexe. Daří se jim to tím lépe, čím lépe učitel poskytuje žákům popisnou zpětnou vazbu. Výhodné z hlediska učení je začínat vždy reflexi tím, že první slovo dostane autor (autoři). Ohlédnutí za vlastním výkonem začne tím, že vystihne, co se mu tentokrát na práci zdařilo. V dalším kroku navrhne, co by příště mohl udělat jinak, změnit.

Slabí žáci těžko tento úkol zvládají, a to proto, že nerozumějí dobře tomu, jak mohou být obecná kritéria konkrétně splněna. Často se podhodnocují nebo naopak nesmyslně nadhodnocují. Není to charakterový nedostatek (málo sebevědomí vs. nepodloženě přehnané sebevědomí) ani pokus podvádět. Tito žáci potřebují jasnější a čtenější ukázky toho, jak může vypadat dobře odvedená práce.

Mnozí žáci mají obtíže s tím vyslovit nějaké ocenění své práce. Existují různé způsoby, jak jim pomoci (jejich popis ale sahá za hranici této publikace).

Žákovo zapojení do procesu vrstevnického hodnocení

Pokud chceme všechny žáky zapojit do vrstevnického hodnocení, měli bychom zabezpečit, aby byla ve třídě ctěna bezpodmínečně tři pravidla:

Pravidlo 1

První slovo vždy dostane autor, který se vyjádří ke své práci tak, jak je popsáno výše, a teprve potom ostatní žáci.

Pravidlo 2

Spolužáci vždy nejprve musejí vyčerpát všechny nápady na ocenění spolužákovy práce, než přejdou k otázkám. Ocenění musejí být konkrétní, popisná a cílená.

Pravidlo 3

„Chyby“ neboli to, co se žákovi nepovedlo, by spolužáci měli formulovat vždy jako otázky. Pokud je to pro ně příliš těžké, mohou být vedeni k tomu, aby formulovali doporučení. Nikdy bychom jako učitelé neměli dovolit, aby spolužáci vyjmenovávali chyby, jichž se kamarád dopustil.

1.3.2 „Copak musíme žáky pořád jen chválit?“

Učitelé mají obavy, že postup „od popisu zdařilého k otázkám“ nenaučí žáky přijímat kritiku a že se žáci budou domnívat, že dělají pořád všechno dobře. Riziko přehnaného chválení hrozí ale jen tam, kde učitel neumí rozpoznat konkrétné aspekty žákovy práce a jen obecně chválí práci jako celek, ačkoli je třeba očividné, že se práce zrovna nevyvedla. Pokud naopak jsme jako učitelé schopni sami odlišit to, co se podařilo, od toho, co ne, nebezpečí nekončící pochvaly je zažehnáno: po fázi ocenění se prostě musí dostavit fáze otázek a pochybností nad nezdařilými složkami práce nebo doporučení k dalšímu vývoji.

Pokud sami umíme poskytovat cílenou, popisnou i korektivní zpětnou vazbu, žáci se brzy naučí:

- že i dobrý výkon lze zlepšovat
- že pokud byla práce vykonávána s úsilím a pečlivostí, lze na ní vždy něco ocenit
- že pokud udělají chybu, není třeba ji skrývat, kličkovat, svalovat na druhé atd., protože chyby jsou běžnou součástí našeho života a dopouštějí se jich všichni, zvláště pokud zkoušejí něco nového
- že chyba není fatální záležitost, je to naopak přirozená součást procesu učení a je možné ji napravit
- že pokud se setkáme s něčím novým, není produktivní to hned zkritizovat, ale pokusíme se hledat na takovém jevu (člověku, věci, ...) jeho pozitivní stránky

Pokud pracujeme současně se sadou kritérií, která popisují očekávaný výkon na několika úrovních kvality, žáci brzy pochopí, že opravdu kvalitní práce má určité parametry a že práce, která jich nedosahuje, nebude moct být uznána za nejkvalitnější.

Proč máme věnovat tolik pozornosti a času popisu toho, co se žákům podařilo, když přece můžeme využít kritéria?

Plní-li žáci nový úkol, s nímž se ještě nesetkali, jsou jim kritéria sice vodítkem, ale vodítkem obecným. Kritéria taková být musejí, protože proces učení spočívá právě v tom, že žáci obecná kritéria naplní konkrétním obsahem. Žáci proto potřebují i ve zdařilých položkách práce ujištění, že pracovali správně. Tímto ujištěním se proces učení pro daný okamžik završuje, využitá dovednost se upevňuje. Žáci budou aplikovat svou zkušenost s větší jistotou v příštím podobném úkolu.

Příklad

Kritérium „Práce obsahuje nejdůležitější poznatky“ nelze formulovat konkrétněji, protože učitel by musel žákům prozradit, které poznatky mají do práce vybrat – ale to právě se mají žáci učit. Toto kritérium by se zdánlivě mohlo zpřesnit tím, že zadáme počet poznatků, které mají být v práci obsaženy, ale kvantifikace obvykle nepomáhá žákům s kvalitou.

Učitel podrobným popisem toho, co se podařilo, zjišťuje, kam až to jeho žák v dané dovednosti nebo porozumění určitému tématu právě dotáhl a kde se nalézá bod, v němž je třeba navázat dalším učením. Učitel tímto způsobem odhaluje u žáka tzv. „zónu nejbližšího vývoje“ (Vygotskij, 1976). K jejímu odhalení nepomáhá zjištění toho, co žák nezvládl. To, co se žákovi dnes nepodařilo, může být jen špička ledovce, za kterou se může skrývat ještě velká masa toho, co žákovi nejde nebo co nechápe. Je potřeba dostat se až k tomu místu, kde žák se svým pochopením nebo se svou dovedností skončil, a tam navázat. Pokud toto místo nenajdeme, hrozí, že žák bude stavět na nejisté půdě. To povede k tomu, že se pokusí nějakými mechanickými prostředky překlenout mezeru mezi tím, co chápe, a novým učením, kterému dostatečně neporozuměl. Nejčastěji je takovým kompenzačním mechanismem pamětné učení bez dostatečného porozumění (a možná ještě častěji pokusy svěřt se s úspěšnějšími spolužáky ve skupině nebo opisováním od nich). Aby žák mohl stavět na tom, co už zvládl, je třeba to společně s ním v procesu reflexe a zpětné vazby odhalit. (K témuž účelu slouží také v modelu učení, který se praktikuje v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení – RWCT, evokační fáze. O ní více v Kritických listech nebo v příručkách programu RWCT.)

1.3.3 Sběr podkladů pro poskytování zpětné vazby

Zpětnou vazbu poskytujeme na základě co nejpozornějšího sběru podkladů pro ni. Zdrojem informací je žákovo jednání v průběhu učení, které můžeme pozorovat, žákovy promluvy v průběhu učení, které můžeme slyšet, a produkty, které žák vytvořil. Základem pro poskytování zpětné vazby jsou tedy informace, které jsou nám zprostředkovány našimi smysly.

Naše smysly nejsou dokonalé, a ještě méně se můžeme spolehnout na svou paměť. Tu můžeme posílit tím, že získané informace zaznamenáme.

Ve třídě, kde jsou aktivní žáci, a ne pouze učitel, jsou splněny dvě důležité podmínky pro poskytování zpětné vazby:

- žáci pracují a tím činí své myšlenkové pochody dostupné učiteli, demonstrují své dovednosti při dobývání a využívání znalostí, komunikaci atd.
- učitel není zaměstnán výkladem a může práci žáků pozorovat a zaznamenávat

Jak pořizovat záznamy?

Je třeba si před pozorováním rozmyslet, co chceme pozorovat, proč, jak získat informace a jak je zaznamenat.

Učitel se pro konkrétní situaci nebo hodinu předem rozhodne, které žáky bude pozorovat. Měl by mít vytvořený harmonogram, který zaručí, že se na všechny žáky dostane stejně často. Není třeba věnovat pozorování celou hodinu, ale zvolit si předem situaci, v níž hodláme žáky pozorovat – například v části hodiny, kdy žáci budou konzultovat se spolužáky nad rozepsaným textem.

Poznámky z pozorování mají být stručné, ale pokud možno výstižné, v případě citátů co nejpřesnější (viz kap. 2.1). Učitelům při záznamech slouží různé pomůcky.

1. Předpřipravená karta na zápisky

Pozorovací karta dne..... práce:

Jana	Petr	Franta	Bára

Do každé kolonky učitel запиše stručný záznam o tom, co daný žák udělal nebo řekl. Kartu může po hodině učitel rozstříhat a fous určitého žáka založit do jeho složky.

2. Blok v podobě adresáře nebo telefonního seznamu

Učitel si zastříhne listy v bloku tak, aby snadno našel jména žáků. Při pozorování zapisuje na stránku příslušného žáka. Výhodou je, že se jednotlivé zápisy tak snadno neztratí.

3. Kartotéční lístky

Některým učitelům vyhovují kartotéční lístky velikosti pohlednice. Před hodinou si pro každého pozorovaného žáka připraví určitý počet karet do zásoby – nadepíše si jméno, datum, typ pozorované práce, pokud jde o práci ve skupině, zaznamená si i to, s kým žák spolupracuje, popřípadě roli či úkol, který plní. Vyplněné lístky může pak zařadit do kartotéční krabice k ostatním. S lístky samozřejmě dál pracuje.

4. Stick-it notes – lepičky

Učitel si zapisuje pozorování a citáty na malé lístky z lepicího bločku. Provizorně je lepší na papíry A4, které má nadepsané jmény pozorovaných žáků a dalšími údaji. Po hodině celé papíry A4 nebo jen lepičky přemístí na trvalé úložiště.

5. Štítky

Někteří učitelé využívají poštovní štítky větších rozměrů. Mají je přichycené na podložce s klipem a podobně jako v příkladu 1 mohou mít nadepsané sloupečky štítků jménem žáka, který bude pozorován. Po hodině učitel přelepí štítky např. do bloku, v němž shromažďuje záznamy z pozorování.

6. Fotografie

V současné době není problém využívat jako záznamového média fotografii. Digitální přístroje se snadno ovládají a jejich provoz není nákladný. Fotografie lze levně vytisknout v černobílé tiskárně. Žáci si na fotografování rychle zvyknou a fotky mohou být využity navíc na nástěnce, při třídních schůzkách i do žákovských portfolií. V portfoliích mohou být obrázky zachycující žáky při nějaké činnosti, ale mohou tam být také fotografie prací vzniklých ve skupině, které se buď nedají rozdělit mezi členy skupiny, nebo jsou příliš velké na uložení do portfolia (výtvorné objekty, plakáty, ...).

Pro zpětnou vazbu je dobré využívat fotografie tehdy, když se chceme se žáky bavit o průběhu nějaké činnosti, do níž byli zapojeni.

Podívejme se na fotografie ze třídy. První zachycuje Jirku, který právě s kamarády dokončil stavbu „včelína“. Nebyl při práci vedoucím, ale podílel se na stavbě aktivně. Při zpětné vazbě postupuje paní učitelka takto:

Ukáže Jirkovi fotografii s úspěšným splněním úkolu a nechá ho popsat, co vidí. Vede ho k tomu, aby si uvědomil, že klukům pomáhal s úkolem, který byl zadán, stavěl včelín. Jirka přišel na to, že:

- poslouchal, co paní učitelka zadává (věděl, jaký je úkol)
- našel si skupinu žáků, s níž chtěl na úkolu pracovat
- během práce skupiny sledoval, co dělají druzí, a snažil se přispět
- nakonec společně s ostatními členy skupiny měl radost z toho, že se včelíny podařily

Paní učitelka znovu zopakuje, co je pro skupinovou práci důležité a jak se lze do ní zapojit i v případě, že skupiny sama nerozděluje.

Vyptá se dále Jirky, zda si myslí, že se mu daří se do práce zapojit často. Pokud Jirka sám nemá názor, může paní učitelka využít další fotografie. Nejdřív nechá Jirku, aby si vzpomněl, jaká situace je na fotografii zachycená (děti si měly individuálně číst vzkazy napsané na leknínových listech rozložených po koberci). Pak vyzve Jirku, aby popsal, co vidí na obrázku. Nechce od něj slyšet, že děti plnily zadání, a on ne. Vede Jirku k tomu, aby popsal, že se „rozhlíží po třídě“ a že děti „čtou lístky“. Paní učitelka se snaží, aby Jirka sám navrhl pro příště změnu svého jednání. Při hovoru by si měl Jirka hlavně uvědomit, co ho vedlo k tomu, že neplnil úkol. Může vyjít najevo, že například nerozuměl zadání nebo že ho práce nezaujala nebo že si jen tak potřeboval odpočinout apod. Paní učitelka usiluje o to, aby Jirka pro příště věděl, co má dělat, když úkolu nerozumí, co má dělat, když ho práce nebaví, co dělat, když je unavený.

V žádném případě nesmí fotografie žáků sloužit jako hmatatelný důkaz o tom, že je dítě nemožné a zlobivé!!! I při použití obrázků je třeba hovor s žákem začínat od takového, na němž je patrné, že žák úspěšně dělá, co má. Pokud máme k dispozici jen sérii obrázků „neúspěchu“, pak je nechme v počítači do doby, než najdeme i obrázek povzbudivý!!!



*Jirka je zapojen do práce.
(druhý zprava)*



*Jirka nepracuje.
(třetí zprava)*

1.4 RŮZNÉ PŘÍSTUPY K VÝUCE A ROZVÍJENÍ DOVEDNOSTÍ

Při snaze o rozvíjení dovedností a klíčových kompetencí často učitelé sice vytvoří příležitost pro jejich procvičování, ale plně ji nevyužijí. Učitel pouze zadá úkol, k jehož splnění je třeba využít určitou dovednost, ale samu dovednost „nevyučuje“ a po jejím vykonání neposkytuje příležitost k náležité reflexi a cílené zpětné vazbě. Dost běžně učitel vyzve žáky k sebehodnocení, které ale spočívá pouze v tom, že žáci se zamyslí nad tím, zda byli dost aktivní a zapojovali se do činnosti apod. Podstata činnosti a dosažení možných cílů se nereflextuje. Hovor zůstává na povrchu a nevyužívá všechny příležitosti k učení.

Příklad

Po skončení práce na společném plakátě žáci hodnotí, zda se do práce zapojili, zda přispěli nějakým nápadem k plakátu, zda pomáhali spolužákům apod. Ale cílená reflexe, v níž by žáci uvažovali o tom, čím a do jaké míry splnili kritéria spojená s kvalitou plakátu, nenastává.

Jiná podoba nekonkrétní zpětné vazby vypadá tak, že žáci položí nějakou značku (papírek, kostička,...) na plakát, který se jim nejvíce líbí. Nakonec se udělá pořadí všech plakátů podle počtu získaných značek. V lepším případě pak žáci mají možnost říct, proč se jim plakát líbil víc než jiné – a zase hovoří jen o své intuici a pocitech, bez zřetelné vazby k nějakým kritériím nebo indikátorům.

Rádi bychom zdůraznili, že žáci musejí mít k zvládnání dovedností jednak příležitost (tj. úkoly vyžadující využívání, a tedy trénování dovedností; dostatek času a pomůcek), jednak dobré pedagogické vedení. Učitel si může vybrat, zda pro výcvik určité dovednosti se lépe hodí postup podle Kolbova cyklu nebo zda využije systém postupného předávání odpovědnosti (viz kap. 1.4.1., 1.4.2) nebo zda bude postupovat nějak jinak, po svém. V každém případě, žáci se musejí během výcviku dovednosti dozvědět explicitně, jak má být daná dovednost prováděna správně, jak dalece ji sami zvládají a co mají udělat pro to, aby jejich výkon byl příště lepší.

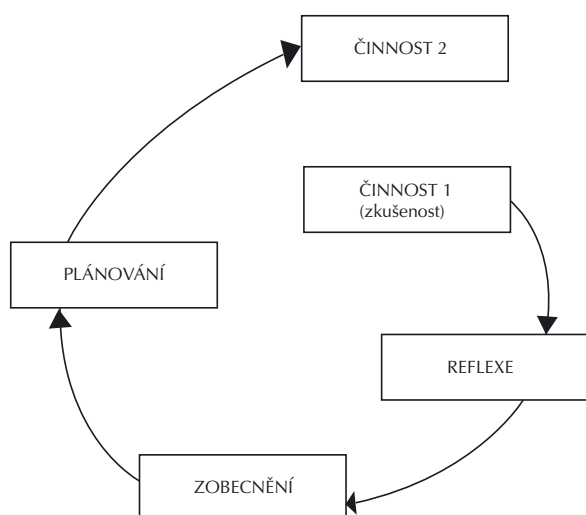
1.4.1 Kolbův cyklus zkušenostního učení (modifikace Honey a Mumford, 1996)

Žáci se mohou novým dovednostem učit tak, že jim umožníme nejprve získat vlastní zkušenosti, aniž bychom jim vysvětlovali, co od nich očekáváme.

Pokud se pro tuto cestu rozhodneme, že třeba, abychom se poučili například u Davida Kolba, jak by takové učení z vlastní zkušenosti mělo vypadat, aby vedlo k cílům. Kolbův cyklus popisuje učení založené na prožitku ve čtyřech fázích:

- nejprve žáci procházejí nějakou činností, v níž nabývají přímé zkušenosti; něco činí s nějakým cílem
- v druhé fázi se za svou činností ohlížejí, zpětně ji pozorují, reflektují ji
- v další fázi své reflektované zážitky zobecňují, vyvozují závěry (mohou to být i závěry vysoce abstraktní a teoretické)
- v poslední fázi si žáci plánují nové kroky, při nichž využijí nabytých, reflektovaných a zobecněných zkušeností

Cyklus může dále spirálovitě pokračovat nově promyšlenou a lépe provedenou činností, jejím reflektováním atd. Pro efektivní učení je třeba, aby proběhly všechny fáze cyklu.



1.4.2 Systém postupného předávání odpovědnosti (The Gradual Release of Responsibility, Duke a Pearson, 2002)

Jinou cestu popisuje tzv. systém postupného předávání odpovědnosti za učení (předávání od učitele k žákovi). Je to přístup, jehož podstatu nám přiblíží obraz ze života: „Jako když dítě se učí jezdit na kole“ nebo „Jako když se dítě učí plavat.“ Na rozdíl od zkušenostního učení nenecháme dítě rovnou jezdit na kole bez pomocných koleček nebo bez jakékoli jiné opory. Ani ho nehodíme na hloubku bez kruhu nebo plovacího prkénka.

Na jízdě na kole si můžeme přiblížit, jak probíhá učení, na jehož začátku je žák silně závislý na učiteli, ale postupně se z této závislosti vymaňuje a přebírá odpovědnost za svou práci, za své učení:

- dítě pozoruje ty, kdo jezdit už umějí (ve škole: pozorování učitelky)
- jezdí s podpůrnými kolečky (opora v učitelce, opora v partnerovi ve dvojici nebo ve skupině)
- jede samo známou trasou (dítě samostatně zvládá rozvíjenou dovednost na své úrovni)
- jede samo novou trasou (dítě zvládá samo a aplikuje v nové situaci)

Jak má vypadat postupné předávání odpovědnosti ve škole? Pro lepší porozumění to ukážeme na příkladu čtení s porozuměním (beletrie).

Modelování učitelkou

- Učitelka vysvětlí cíl – jakou čtenářskou dovednost se budou žáci učit zvládat.
- Učitelka předvede, jak úspěšně aplikovat dovednost (jak to vypadá, když se to umí – výsledek).
- Učitelka myslí nahlas, aby modelovala myšlenkové procesy, které používá, když čte a snaží se při tom čtenému porozumět (proces).

Příklad

Učitelka nahlas přemýšlí, o čem asi bude text, který se chystá číst. Předvádí, jak pro předvídání používá vodítka z textu a jak je spojuje se svou dosavadní zkušeností: „Kniha, kterou chci číst, se jmenuje Vůně prázdnin. Vydal ji Amulet. Na obálce není jméno žádného autora, takže to asi budou povídky od různých lidí. Nebude to nejspíš od českých autorů, protože Amulet se zaměřoval na překlady. Pravděpodobně to bude kniha o prázdninových zážitcích, když se jmenuje Vůně prázdnin, ale myslím, že řada povídek bude o prázdninách, v nichž se z hrdinů stali už docela dospělí lidé – budou to přelomové prázdniny jejich života. To odhaduji proto, že Amulet vydával knihy pro přemýšlivé děti, které už se blíží pubertě nebo jí dosáhly, a vybíral si texty s tematikou docela zásadní pro takto starou mládež.“

Řízená praxe (praxe s oporou)

- Poté, co učitelka několikrát modeluje, postupně vyzývá žáky k tomu, aby samostatně vyzkoušeli danou dovednost (obvykle ještě v celé třídě, ostatní žáci pozorují).
- Učitelka a žáci zkoušejí dovednost všichni společně.
- Učitelka podporuje žáky tím, že jim poskytuje okamžitou a cílenou zpětnou vazbu (pozitivní či nezraňující = popisnou a korektivní).

Praxe s oporou ve spolužácích

- Žáci sdílejí navzájem svoje myšlenkové pochody ve dvojicích nebo skupinkách, poskytují si zpětnou vazbu podle modelu, který předvedla a procvičila učitelka.
- Učitelka krouží po místnosti a pomáhá, kde je třeba.

Nezávislá praxe

- Když žáci procvičili dovednosti dostatečně s učitelkou a se spolužáky, zkoušejí dovednost používat samostatně.
- Je dost příležitosti, aby žáci dostávali zpětnou vazbu od učitelky či spolužáků a aby svůj postup při četbě reflektovali.

Aplikace ve skutečných čtenářských situacích

- Žáci aplikují zvládnutou dovednost na text nového žánru nebo jiné formy.
- Žáci dovednost využívají pro náročnější text.

Postup pro zvládnutí dovedností je univerzální, platí obecně pro různé sociální a kognitivní dovednosti, které jsou součástí klíčových kompetencí. Zpětná vazba při něm hraje klíčovou roli.

1.5 DOMLOUVÁNÍ UČITELŮ O ROZVÍJENÍ A HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Mnohé pedagogické sbory se dostávají do situace, kdy považují za užitečné se ujednotit v tom, jak budou chápat, rozvíjet a hodnotit vybrané kompetence. Popisujeme dva konkrétní případy takové spolupráce.

1.5.1 Spolupráce vyučujících při rozvoji mezipředmětových dovedností na 2. stupni

Ve vzdělávacím programu Mezinárodní školy v Praze figurují takzvané mezipředmětové dovednosti, které jsou obdobou našich klíčových kompetencí. Jsou to takové dovednosti, které propojují jednotlivé vzdělávací oblasti, podmiňují kvalitní učení a jsou důležitým základem pro celoživotní vzdělávání.

Učitelé v Mezinárodní škole si uvědomovali, že mezipředmětové dovednosti jsou rozvíjeny v řadě předmětů. Jednotliví učitelé k nim však přistupovali rozdílně, kladli důraz na jiné věci, při hodnocení uplatňovali jiná kritéria. Učitelé dospěli k názoru, že tím se jejich vzdělávací úsilí zbytečně tříští: pokud by vedli žáky při rozvoji těch dovedností, které jsou důležité pro všechny předměty, jednotně, byla by jejich práce účinnější. Mohli by klást důraz na ty aspekty, které budou všichni považovat za důležité, a mohli by také společně žáky motivovat, aby se v dané dovednosti zdokonalovali.

Učitelé, kteří vyučovali žáky ve věku našeho druhého stupně, se začali tomuto problému systematicky věnovat a vytvořili společný postup při rozvíjení vybraných mezipředmětových dovedností. Jako první dovednost, na které svůj záměr vyzkoušeli, zvolili psaní poznámek.

Psaní poznámek je důležité pro všechny vzdělávací oblasti. Žáci se je učí v každém předmětu jinak, což je pro řadu z nich matoucí a ztrácí se tím navíc drahocenný čas, který by mohl být využit jiným užitečným způsobem. Postup hledání toho, jak dovednost rozvíjet, sestával ze tří kroků:

Nejprve se učitelé sjednotili na tom, jaké znaky mají mít dobře psané poznámky:

- Žák vybere z textu hlavní myšlenku.
- Žák najde a vypíše body, které hlavní myšlenku rozvíjejí, podporují.

- Žáci takových bodů vypíšíou 3–5.
- Žák používá vlastní nebo domluvené zkratky a pamatuje si, co znamenají.
- Žák používá symboly.

V druhém kroku učitelé vymýšleli, jak učinit psaní poznámek pro žáky přitažlivé prostřednictvím nějaké říkanky, písničky apod. V angličtině tvoří první písmena výše uvedených bodů (hlavní myšlenka, rozvíjející myšlenky, body, zkratky, symboly) slovo MIDAS. Učitelé použili analogii báje o králi Midasovi, který promění ve zlato vše, čeho se dotkne.

Ve třetím kroku učitelé naplánovali, jak budou postupovat při vyučování, a potom plán zrealizovali: Nejprve pověděli žákům báj o králi Midasovi, potom jim vysvětlili, jaké znaky mají mít správně napsané poznámky (viz bod 1), a potom tuto dovednost společně vyzkoušeli. Následovalo sebehodnocení žáků a hodnocení ze strany učitele.

Postup se osvědčil. Žáci reagovali pozitivně, jejich dovednost psát poznámky se výrazně zlepšila a výuka se zefektivnila (došlo k úspoře vyučovacího času).

Výše uvedený proces ověřovali učitelé ještě na dovednosti **diskutovat**. Zde učitelé zjistili, že se žáci vzájemně neposlušují, nezajímají se o své názory dostatečně do hloubky, nejsou schopni vidět souvislosti mezi jednotlivými sděleními. Postupovali stejně jako v případě psaní poznámek:

Vymezili znaky diskuse:

- Žák aktivně přichází s vlastními náměty.
- Žák srozumitelně formuluje myšlenky.
- Žák se drží tématu.
- Žák rozvíjí myšlenky, které se v diskusi objeví.
- Žák klade doplňující otázky.

Pro zpřístupnění této dovednosti žákům volili učitelé analogii s „nošením na zádech“: úkolem diskuse je uchopit myšlenku druhého člověka a poponést ji o kousek dál.

Při vlastním budování dovednosti postupovali učitelé stejně jako v předchozím případě: výuku začali tím, že uspořádali závody žáků v „nošení se na zádech“. Potom učitel vysvětlil, v čem spočívá dovednost umět diskutovat, žáci si ji opakovaně prakticky vyzkoušeli. Následovalo sebehodnocení žáků a hodnocení ze strany učitele.

Po těchto dvou zkušenostech učitelé došli k závěru, že popsany postup k definici a nácviku mezipředmětových dovedností vyhovuje. Pokračují stejným způsobem i s dalšími dovednostmi, které jim připadají důležité a byly společné více předmětům: např. hospodaření s časem, týmová práce, ústní prezentace apod.

1.5.2 Hodnocení klíčových kompetencí v jednom víceletém gymnáziu

Po zahájení kurikulární reformy se pedagogové rozhodli strukturovat hodnocení na vysvědčení tak, aby lépe odráželo cíle vzdělávání, tedy aby v něm mohly najít uplatnění i klíčové kompetence. Každý učitel měl za úkol si ve svém předmětu vymezit dílčí vzdělávací cíle, které bude hodnotit, a tyto vzdělávací cíle byly následně hodnoceny na stejné čtyřbodové škále. Výhodu tohoto přístupu spatřovali učitelé zejména v tom, že poskytuje žákovi velmi konkrétní informaci o jeho silných a slabých stránkách: například v cizím jazyce se může ukázat, že porozumění mluvenému slovu a běžná komunikace jsou výborné (stupeň 1), zlepšit je třeba ještě písemný projev

(stupeň 3). Souhrnné hodnocení (např. stupněm 2) tuto informaci neobsahuje. Hodnocení z každého předmětu se nacházelo na samostatném formuláři, kde byl rovněž prostor pro vyjádření žáka a slovní vyjádření učitele (viz příloha na str. 24).

Učitelé používali stejnou čtyřbodovou škálu, ale pro stanovování vzdělávacích cílů neexistovala žádná pravidla. Proto se vysvědčení (a tedy stanovené vzdělávací cíle) značně odlišovala i v rámci jednotlivých předmětů. Velké rozdíly byly shledány i mezi typy vzdělávacích cílů. Některá vysvědčení se zaměřovala výlučně na vědomostní cíle, jiná se naopak snažila zaměřit na klíčové kompetence.

Pro ilustraci odlišností v pojetí hodnocení uvádíme ukázky vzdělávacích cílů hodnocení z biologie a hodnocení z dějepisu od různých učitelů.

Biologie

1. Odborné znalosti
(Student správně používá odborné pojmy, dokáže je vysvětlit.)
2. Rozumí souvislostem
(Zvládne popsat objekty, systémy a jevy v přírodě.)
3. Aplikace přírodních poznatků při praktických cvičeních
(Student je schopen samostatně provádět praktické úkoly, pracuje s potřebnými pomůckami, laboratorní technikou. Výsledky své práce dokáže prezentovat – vytvořit protokol.)
4. Aktivita v hodině
(Student se v hodině aktivně zapojuje, podílí se na vytváření pozitivní, tvůrčí atmosféry, respektuje potřeby a názory druhých.)
5. Prezentace
(Student zpracovává informace systematicky v logickém sledu, poutavě a zajímavě. Rozumí dané problematice, je schopen odpovědět na otázky k danému tématu.)

Dějepis starší žáci

1. Žák demonstruje znaky kritického myšlení.
(Klade otázky, rozlišuje mezi faktem a názorem, uvažuje.)
2. Žák je schopen objektivního úsudku.
(Je schopen diskutovat, aniž by musel za každou cenu zvítězit. Je schopen změnit názor.)
3. Žákův projev je strukturovaný.
(Projev má jasně definované části. Tvrzení jsou doložena vhodnými údaji.)
4. Žák je schopen analyzovat vztahy.
(Tvoří logické vazby mezi pojmy. Porovnává údaje, používá intuici.)
5. Žák má zodpovědný přístup ke studiu.
(Zápisky má v pořádku, do hodiny dochází včas, domácí úkoly přináší včas a v pořádku.)
6. Žák pracuje se zaujetím.

První čtyři kritéria se podílejí na celkovém hodnocení 20 %, poslední dvě 10 %.

Dějepis mladší žáci

1. Čtení s porozuměním / zpracování informací
(Dokáže shrnout text, vyhledávat a třídít informace.)
2. Řešení problémů / kritické myšlení
(Využívá získané vědomosti a dovednosti k řešení zadaných problémů: příčina-následek, názor-fakt apod.)
3. Komunikace / prezentace
(Vhodně argumentuje, dokáže výstižně vyjádřit své myšlenky a názory v logickém sledu.)
4. Spolupráce ve skupině / zapojení během hodin
(Efektivně pracuje ve skupině a zapojuje se do zadaných aktivit.)

5. Příprava na hodiny: domácí úkoly, vedení sešitu
(Plní samostatné práce a vedení sešitu / složky na základě domluvených instrukcí.)
6. Faktografické znalosti
(Prokáže základní orientaci ve faktografii probíraného období: jména, data, místa, pojmy, správně používá odborné termíny.)

K poslednímu vysvědčení uvádíme ještě zdůvodnění volby dílčích cílů:

Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním je zásadní pro další vzdělávání i běžný život a na jeho rozvoji by se měl podílet každý akademický předmět. V dějepise se specificky rozvíjí čtení s porozuměním na četbě textů, které se věnují historickým tématům (odborná literatura, v menší míře primární prameny). Obecně by v tomto kritériu měli být studenti schopni dokázat, že dokážou přečtený text shrnout a na jeho základě odpovídat na otázky.

Řešení problémů

Řešení problémů se v dějepise projevuje zejména jako aplikace znalostí, propojování znalostí v novém kontextu. Tuto kompetenci žáci prokazují například na úkolech, kdy mají navrhnout scénář k dokumentárnímu filmu o daném historickém údobí (tedy musejí vybrat jenom omezené množství nejdůležitějších informací, musejí je umět zařadit pod společnou hlavičku, dát k nim vysvětlující komentář a podobně), pracují s myšlenkovými mapami nebo jinými strukturami, ve kterých určují příčiny a následky historických událostí.

Komunikace

Sem patří zejména srozumitelnost projevu a schopnost zapojit se do diskuse, logicky a uváženě argumentovat (např. žáci mají za úkol na základě svých historických znalostí oponovat nacionalistickému heslu „Nic než národ, vlast je naše“).

Spolupráce a zapojení

Vzdělávání by mělo sledovat nějaké společné cíle. Učitel každého předmětu by si měl položit otázku, jak k naplnění těchto společných cílů může přispět právě jeho předmět. Naučit děti spolupráci je důležité a škola by měla využívat toho, že jsou v ní děti pospolu. Jinak by nemělo žádný smysl, aby děti do školy chodily, neboť by mohly studovat individuálně z knih a jiných informačních zdrojů. Hodnotit (a tedy učit) skupinové práci na gymnáziu je o to důležitější, že je navštěvuje mnoho individualistů, kteří spolupracovat nechtějí a neumějí.

Faktografické informace

Toto kritérium by ideálně mělo být zahrnuto pod Řešení problémů. V tuto chvíli je učitel ponechává odděleně proto, aby vyhověl žákům, kteří chtějí předvést svoji znalost historické faktografie. Do každé písemné práce proto vedle úloh, kde mají žáci za úkol znalosti aplikovat, zařazuje i jednu, která zjišťuje pouhou znalost historických dat.

Příprava na hodiny

Do tohoto kritéria spadá způsob vedení sešitu, včasnost a kvalita plnění domácích úkolů.

Práce s popsaným hodnocením přinesla určité problémy zejména tam, kde se učitelé snažili hodnotit klíčové kompetence:

Učitelé zpravidla klíčové kompetence systematicky nehodnotili v průběhu školního roku a neuměli zdůvodnit své hodnocení pomocí konkrétních výkonů žáků. Docházelo tedy ke zbytečným „tahanicím“ o známky v situacích,

Ukázka formuláře pro pololetní hodnocení

Pololetní hodnocení

Předmět:	BIOLOGIE	Učitel:	
Student:			
Rok:	Prima	Období:	

Obsah předmětu:

Rozmnožování – pohlavní a nepohlavní

Bakterie

Houby bez plodnic – základní charakteristika, pozitivní a negativní vliv na člověka a živé organismy

Houby s plodnicemi – stavba, výskyt, význam, zásady sběru, konzumace, první pomoc při otravě

Lišejníky – stavba, symbióza, výskyt a význam

Systém – jednobuněčné, mnohobuněčné řasy

Vývoj, vývin a systém živočichů – významní zástupci jednotlivých skupin živočichů – prvoci, bezobratlí (žahavci)

Praktické metody poznávání přírody – pozorování lupou, práce s atlasem, klíčem

Kritéria hodnocení:

	Vynikající	Velmi dobrý	Vyhovující	Nevyhovující
Odborné znalosti Student správně používá odborné pojmy, dokáže je vysvětlit. Rozumí souvislostem. Zvládne popsat objekty, systémy a jevy v přírodě.				
Aplikace přírodních poznatků při praktických cvičeních Student je schopen samostatně provádět praktické úkoly, pracuje s potřebnými pomůckami, laboratorní technikou. Výsledky své práce dokáže prezentovat (vytvořit protokol).				
Aktivita v hodině Student se v hodině aktivně zapojuje, podílí se na vytváření pozitivní, tvůrčí atmosféry, respektuje potřeby a názory druhých.				
Prezentace Student zpracovává informace systematicky v logickém sledu, poutavě a zajímavě. Rozumí dané problematice, je schopen odpovědět na otázky k danému tématu.				

Komentář učitele:

--

Podpis.....

Komentář studenta:

--

Podpis.....

Procentuální hodnocení:

--	--

kdy se žáci cítili učitelovým hodnocením poškozeni. Zároveň učitelé nebyli schopni tlumočit tyto cíle dostatečně srozumitelně svým žákům, žáci tudíž nepracovali vědomě na zlepšování těchto kompetencí a nebyli schopni své pokroky adekvátně reflektovat. Vzdělávacím cílům pak často rozuměli jinak než učitel. Zkušenost ukázala, že pokud bude chtít škola v budoucnu používat toto hodnocení, musí být žáci se vzdělávacími cíli a jejich významem seznámeni, jejich výkony musí být hodnoceny průběžně a učitel si o nich musí činit pečlivé záznamy.

Docházelo k tomu, že stejné vzdělávací cíle byly hodnoceny v různých předmětech velmi odlišně. Například čtení s porozuměním bylo hodnoceno výborně v dějepise a v českém jazyce stupněm 3. Bylo obtížné zjistit, zda se hodnocení liší proto, že se žáci v odlišných předmětech opravdu projevovali jinak, nebo proto, že učitelé mají odlišný pohled na to, co znamená čtení s porozuměním. Učitelé tedy shledali jako nezbytné vymezit cíle, které jsou jednotlivým předmětům společné a které jsou v nich hodnoceny, jednotným způsobem. Kromě jasného vymezení společných vzdělávacích cílů se budou učitelé snažit sjednocovat i cíle v jednotlivých předmětech a ve skupinách předmětů (např. humanitní vědy), aby celý systém byl pro žáky a jejich rodiče přehlednější a aby došlo k zacílení výuky v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

1.5.3 Mezipředmětové dovednosti v partnerských školách projektu SKAV

Podle našich kolegů z partnerských škol by se jejich učitelské sbory měly domluvit na společném přístupu k rozvíjení a hodnocení následujících mezipředmětových dovedností nebo činností:

- ústní prezentace přečtené knihy (kap. 2.1)
- spolupráce ve skupině (kap. 3.4)
- referát (3.2)
- skupinová diskuse (3.5)
- naslouchání (kap. 2.2)
- prezentace plakátu (kap. 2.4)
- výpisky (kap. 2.3 a kap. 2.6)

V seminářích jsme pracovali na tom, jak je možné výše uvedené dovednosti společně zkoumat a budovat si jejich sdílené porozumění v rámci sboru. Některé z nich najdete dále v publikaci rozpracované v jednotlivých kapitolách.

Příklady sad kritérií, které jsme v projektu připravili nebo upravili k jednotlivým mezipředmětovým dovednostem, najdete v samostatné kapitole 3 a jejich podkapitolách nebo jako součást popisů příkladů ze škol.

1.6 CO MUSÍ UMĚT UČITEL A CO SBOR PRO HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

1.6.1 Jednotlivec

Pracovat s klíčovými kompetencemi jako s dlouhodobými a komplexními cíli – a s dovednostmi jako s cíli dílčími, krátkodobými – sbírat informace o žákově učení a pokroku v klíčových kompetencích – vyhodnocovat je, ale bez okamžitého zveřejnění svého hodnocení – poskytovat zpětnou vazbu – plánovat další výuku na základě informací zjištěných v procesu hodnocení.

Za prvé učitel popisuje „velkou“ (komplexní) dovednost pomocí jejích **dílčích složek**. To se týká jak procesu, tak produktu.

Proces: Učitel musí umět odpovědět na otázku „Co všechno dělá žák, když umí...?“

Příklad

Co všechno dělá žák, když umí vyhledávat informace, které bude prezentovat na plakátě?

Produkt: Učitel musí umět odpovědět na otázku, jaké parametry má mít očekávaný produkt žakovy práce.

Příklad

Co všechno má obsahovat a jak má vypadat plakát ?

Tato práce odpovídá rozklíčování (rozbalení) klíčových kompetencí. Může být provedena na úrovni celé školy, ale musí být využitelná i na úrovni třídy. Pokud existuje rozbalení klíčových kompetencí na úrovni školy (v budoucnu i na národní úrovni), učitel konkretizuje jednotlivé položky pro účely zadaného úkolu.

Učitel tak stanovuje **kritéria** dobře vykonávané nebo dobře odvedené práce nebo s nimi pracuje, jsou-li již stanovena.

Za druhé učitel uvede popisy dílčích dovedností do souladu s aktuálními možnostmi a potřebami vlastních žáků – tj. popíše dovednosti na **příslušné úrovni zvládnání**.

Učitel tak vytváří popis postupného budování určité dovednosti – **vývojové kontinuum** (mapu vývoje, mapu pokroku). To popisuje několik úrovní zvládnání dané dovednosti. Jeho zárodečnou podobou jsou sady kritérií, s nimiž často v tomto projektu (publikaci) pracujeme.

Postupné rozvíjení dané dovednosti je popsáno tak, že každé z kritérií je upřesněno z hlediska kvality jeho naplnění pomocí tzv. **indikátorů**. Indikátory jsou ukazatele pro určitou úroveň zvládnání nebo míru kvality kritéria, k němuž se vztahují.

Vývojové kontinuum může být jednoduché, nebo poměrně složitě propracované. Může být popsáno na úrovni celé školy (tj. co naši žáci v dané dovednosti postupně zvládají na několika zvolených úrovních). Může být popsáno i na úrovni národní (např. vývojové kontinuum pro čtení, pro psaní).

Zatímco žáci pracují a učí se, učitel sbírá informace pro poskytování popisné zpětné vazby žákům. Při poskytování **zpětné vazby** učitel **propojuje** stanovená kritéria s konkrétní prací, kterou žák provádí, či s jeho jednáním; popisuje konkrétně to, co žák dělá nebo co je patrné na produktu, který vytvořil.

Příklad:

„Podíváme se na první kritérium, které zní: plakát je přehledný. Na tvém plakátě jsou popisky umístěny vždy u té části těla, jíž se týkají. Jsou rozmístěny rovnoměrně po ploše plakátu, nikde není natlačeno příliš mnoho popisků. To znamená, že první kritérium jsi splnila.

Podívejme se na druhé kritérium – plakát je čitelný. Popisky na tvém plakátě jsou napsány dostatečně velkým písmem, které je čitelné i z větší vzdálenosti, a zvolila jsi dobře viditelné tmavší barvy, které nesplývají s barvou podkladu. To znamená, že druhé kritérium jsi splnila.“

Z informací, které učitel získal během procesu hodnocení, vyvodí **závěry**:

- pro žáka aktuálně: potvrzovat žákovu dobrou cestu nebo korigovat žákovo učení otázkami nebo doporučeními
- pro plánování výuky: využívat informací k úpravě původního plánu, revizi cílů učení a cest, jak k nim se žáky dojit; popřípadě vypracovat zcela nový plán učení pro žáky

1.6.2 Celý sbor

Domluvit se na tom, jak rozumějí jednotliví členové sboru klíčovými kompetencím a jejich složkám – které složky rozvíjejí ve všech předmětech přednostně (především mezipředmětové dovednosti) – co a jak se bude rozvíjet a hodnotit v nejbližším období společně v celé škole (viz. kapitola 1.5).

Sbor se naučí pracovat s klíčovými kompetencemi jako s dlouhodobými a komplexními cíli, které lze rozdělit na cíle dílčí a krátkodobé. Sbor se dohodne na tom, které dovednosti či činnosti, v nichž jsou dovednosti využity, jsou „mezipředmětové“ – tj. které se rozvíjejí ve všech předmětech.

Příklad

Ústní prezentace před třídou; aktivní naslouchání; tvorba referátu a přednes referátu; sebehodnocení; skupinová práce; diskuse ve skupinách – v celé třídě; čtení s porozuměním aj.

Pro tyto dovednosti učitelé společně formulují kritéria s indikátory pro děti na různých úrovních zvládnutí dané dovednosti. Učitelé společně zvolí strategii, kterou využijí pro to, aby žáky seznámili s rozvíjenou dovedností a aby ji s nimi trénovali.

Učitelé se dohodnou, kdo se bude na kterou dovednost více soustředit ve svém předmětu a také jak budou koordinovat rozvíjení té které dovednosti v celé škole.

Příklad

Ne všichni učitelé zadají šestákům referáty v tutéž chvíli, ale sbor se dohodne na načasování. Součástí dohody je i to, který vyučující se chopí prvního poučení žáků o tom, jak na referát, a modelování základních dovedností tak, aby žákům bylo jasné, co mají dělat a jaká kvalita práce se od nich očekává.

Učitelé promyslí, jak budou postupovat v hodnocení. Formativní hodnocení bude patrně vždy více na jednotlivcích, ale sumativní hodnocení může být oříškem pro celý tým. Bude sbor sledovat souhrnně výkon žáka v dané dovednosti v různých předmětech?

Příklad

Jak zachytíme na „vysvědčení“ nebo v žákovské knížce žákův výkon v téže dovednosti podávaný v různých předmětech? Bude v souhrnném hodnocení nějak vystižena úroveň, které žák dosáhl třeba ve spolupráci? Pokud ano, jak toho jako sbor dosáhneme? Jak porovnáme výkon ve spolupráci v češtině, v matematice, v biologii a ve výtvarné výchově?

1.7 HODNOCENÍ V TRANSMISIVNÍ A KONSTRUKTIVISTICKÉ PEDAGOGICE

Transmisivní pedagogika	Konstruktivistická pedagogika
kontrola žákova učení (hodnocení učení)	podpora žákova učení (hodnocení pro učení)
hledají se chyby – co žák nezvládl	hledá se, kam až žák učivo zvládl – „kde právě je“
hodnotí se podle kontrolních úkolů, zadání, testů	probíhá autentické hodnocení (a autentické učení)
hodnocení představuje pro žáky často ohrožení, budí obavu	hodnocení je procesem partnerské spolupráce učitele a žáka (a dalších zájemců, především rodičů)
vychází se z toho, že úkolem žáků je naučit se předepsané látce – jiná očekávání žáci předem neznají	žáci do potřebné a možné míry vědí předem, jaký výkon se očekává, znají kritéria
hodnocení funguje jako vnější motivace (trest nebo odměna, pochvala)	hodnocení povzbuzuje žákovu chuť zlepšovat se a ukazuje mu, jak na to
hodnocení probíhá v „přestávce“ mezi učením	hodnocení probíhá paralelně s učením, ihned, je jeho součástí
hodnotí se především podle sociální normy (žákův výkon se porovnává s výkonem spolužáků)	hodnotí se především podle předem popsaných kritérií (standardu) a individuální vztahové normy
spravedlnost = za stejný počet chyb stejná známka	spravedlnost = při hodnocení se zohledňuje kontext žákova učení
důležité je učivo (je třeba ho probrat)	důležité je zvládnutí učiva žákem (zóna nejbližšího vývoje)
cílem hodnocení je klasifikace (sumativní hodnocení zařazením do výkonnostní třídy bez popisu)	cílem hodnocení je co nejlepší žákův výkon – formativní hodnocení bez známky – sumativní hodnocení s popisem
sebehodnocení probíhá především známkou	sebehodnocení probíhá jako popis konkrétního výkonu
sumativní hodnocení vychází z omezeného množství a typu zdrojů (známky za testy, zkoušení, příp. „malé známky za aktivitu“)	sumativní hodnocení vychází z co největšího množství a typu zdrojů (sběr dat při autentickém učení, portfolio... i známky)
závěrečná známka je průměrem známek za celé období	závěrečné hodnocení popisuje, kam až se žák dostal na konci období – vystihuje jeho nejlepší výkon

2 PŘÍKLADY ROZVÍJENÍ A HODNOCENÍ KOMPETENCÍ

V projektu Prostor pro sdílení a vzdělávání probíhalo ověřování hodnotících postupů v partnerských školách. V této kapitole předkládáme čtenářům pro inspiraci některé výsledky.

Ověřování se uskutečnilo ve dvou kolech. Nejprve základní tým projektu shromažďoval české i zahraniční příklady různých nástrojů a postupů pro hodnocení klíčových kompetencí. Utříděné materiály dostali učitelé z partnerských škol, kteří se přihlásili k tomu, že je ve své výuce vyzkoušejí. Učitelé věděli, které dovednosti by u svých žáků chtěli v období naší spolupráce rozvíjet, s naší podporou promysleli způsob výuky a hodnocení. Členové základního týmu se pak zúčastnili naplánovaných vyučovacích hodin a s vyučujícími konzultovali své postřehy. Zkušenosti a poznatky jsme využili v seminářích a přenesli jsme je do této publikace. Další intenzivní spolupráce probíhala v jedné ze zapojených škol, jíž jsme nabídli individuální konzultace k plánům a výuce pro rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí.

2.1 ÚSTNÍ PREZENTACE PŘEČTENÉ KNIHY NA 2. STUPNI ZŠ

Jednou z rozvíjených a hodnocených dovedností byla ústní prezentace výsledků práce jednotlivých žáků nebo skupin. V této kapitole se budeme zabývat ústní prezentací přečtené knihy, kterou zkoušeli dva učitelé téže školy v deváté a šesté třídě.

2.1.1 Český jazyk – literární výchova 9. ročník, 45 minut

Učitelka se žáky procvičovala dovednosti, které budou později hodnotit pomocí předem stanovených a formulovaných kritérií

V úvodu učitelka žákům připomněla, že se chystají vést si čtenářský deník novým způsobem. S jeho pomocí budou později spolužákům prezentovat díla, která přečtou, podle domluvených kritérií.

V minulých hodinách začali žáci pracovat na porozumění kritériím pro hodnocení ústní prezentace přečtené knihy. Probírají v hodinách jedno kritérium po druhém, aby jim žáci dobře rozuměli.

Učitelka žáky prezentaci skutečně učí. Zdůrazňujeme to proto, že se často stává, že učitelé úkoly jen zadají a pak vyžadují jejich splnění, aniž by žákům

dostatečně jasně sdělili a ukázali, jak vypadá dobře splněný úkol. To se žáci dozvídají až dodatečně, když učitel jejich práci hodnotí nebo vyzve k sebehodnocení žáky. Pro efektivní učení je důležité, aby učitelka dobře znala cíle učení, uměla o nich hovořit se žáky, uměla je modelovat na příkladech žákům srozumitelných a uměla je rozpoznat ve výkonech žáků (viz kap. 1).

V pozorované hodině učitelka pokračovala: „Dnes budeme pracovat s povídkou ve skupinách a vyzkoušíme si další činnosti, které pak budete samostatně provádět při přípravě na ústní prezentaci přečteného textu (knihy nebo povídky). Budeme předvídat, shrnovat, komentovat citát z textu a charakterizovat postavu.“

Žáci se hbitě rozdělili do čtyř skupin s pomocí lístečků: divadla, spisovatelé, žánry, postavy.

Do skupiny žáci dostali obrázek a zadání: „Vaším úkolem je prohlédnout si pečlivě obrázek a domluvit se na tom, o čem asi bude povídka, kterou později budeme číst.“

Skupiny pěkně pracují, paní učitelka obchází. Děti mají dobré postřehy a dokážou rozšifrovat motivy na obrázku a propojovat je do souvislostí. Zapojují svoje dosavadní znalosti a čtenářské zkušenosti.

„Tady jsou háčky na ryby, to napovídá ten pocit, jako by Němci chytali Židy na háčky.“ (Petra)

„Tady ta pramice znamená nějakou falešnost – má úplně jiný odraz ve vodě, než jaká je doopravdy, nad vodou.“ „Mně se nezdá, že by to bylo falešné, ale že ten chlapík na té pramici vzpomíná na ty, co s ním na pramici jezdili, a už nejezdí, už je sám.“ „Aha, to je taky možné. Mně se líbí, že to není úplně jasné, že se ten obrázek dá vyložit oběma způsoby.“ (Anna – Tomáš)

„Tady vidím ty dva tmavé chlapy, to je jako hrozba, jak jsou ve tmě a v černém, nemají vidět obličej, jen obrysy.“ (Petra)

„Hm, to je pravda, to tak působí. A tady zas sedí u vody a to je prostě pohoda, to je dobré. To je pohoda. To jsou asi ještě dobré časy.“ (Tomáš)

„V té povídce bude asi všechno, co je na těch obrázcích, bude tam něco dobrého, pohoda, a taky něco hrozného, z války, Němci a Židi a ta hrozná doba.“ (Anna)



„Formativní průběžné hodnocení vychází z toho, co učitelé pozorují a slyší v průběhu výuky, když žáci pracují na zadaných úkolech.“



Záznamy

Výroky žáků jedné skupiny si paní učitelka zapisuje na kartičky, aby mohla později rozebrat, jak její žáci přemýšlejí, čeho si všímají a jak to interpretují. Zapisuje doslova, co žáci říkají, nehodnotí, co je dobře a co ne. Používá popisný, nehodnotící jazyk. Nezískala žádný výrok od čtvrtého člena skupiny. I to je významná informace.

Tomuto způsobu záznamů se v anglosaské pedagogické literatuře říká „anecdotal records“. V české literatuře nemáme odpovídající název, říkáme, že děláme záznamy z pozorování a zapisujeme citáty dětí. Učitelka může pro záznam použít různé formy – kartičky; „lepíky“ – stick-it notes; poštovní štítky, které pak nalepí do složky, kterou si střádá k práci každého žáka; papíry běžné velikosti, na které v hodině zachytí citát a žakovu činnost a po hodině dopíše kontext, případně více rozvede stručné poznámky z hodiny. Pozorování slouží různé formy předem připravených záznamových listů. Záznamy využívá učitelka pro poskytování popisné zpětné vazby a pro plánování další výuky (viz kap. 1.3).

Když žáci skončili, sdílejí své odhady o obrázku s celou třídou. Po krátké diskusi, v níž žáci uplatní řadu svých nápadů, paní učitelka otázkami upozorňuje na to, co mohlo dětem uniknout. „*Kdo asi jsou ti muži u dlouhého stolu? Myslíte si taky, že mají na sobě uniformy, že jsou tam takové náznaky?*”

Děti se vracejí ke skupinové práci. Dostaly text – povídku rozdělenou na čtyři části, každá skupina má jednu část. Skupiny mají úkol:

- Přečíst text.
- Dohodnout se na cca 3 větách, kterými shrnou svou část.
- Předvídat, jak povídka asi skončí.

Žáci ve skupinách pěkně pracují, všichni se zapojují do řešení úkolu, je patrné, že tento způsob práce je pro ně obvyklý a že jim vyhovuje. Po četbě skupiny shrnují pro ostatní a předvídají, s výjimkou skupiny, jejímž členem je žák, který povídku znal už dřív.

Žáci si zapisují do archu *Prezentace přečtené knihy* (viz str. 35). Všímají si tentokrát jen části „citát / komentář”. Pracují stále ve skupinách, na volbě citátu se domlouvají, stejně tak na společném komentáři.

Při volbě citátu a jeho okomentování jde o osobní reakci na četbu. Žáci budou později tuto činnost provádět sami, ne ve skupině. Přesto paní učitelka zvolila napoprvé skupinovou práci. Chtěla, aby žáci, kteří by si s úkolem nevěděli rady, získali oporu díky skupině (tzv. scaffolding). Paní učitelka využila poznatku o tom, že učení je sociální činnost. Ti, kteří si s úkolem vědí rady o něco víc, ukazují těm bezradnějším, jak se s úkolem mohou vypořádat. Při práci ve čtveřici se žáci mohou poradit o problému, na který případně narazí, sdělí si různé názory na jeho řešení, v situaci sociální interakce je napadne víc, než kdyby si nad úkolem lámali hlavu úplně sami. V této fázi se může zdát, že se někteří žáci „vezou” a málo přispívají ke společnému hledání citátu a formulaci komentáře. Přesto je dost pravděpodobné, že i „nepřispívající” žáci se intenzivně učí.

Výsledek skupinových prací s citáty a komentáři

1. skupina

Citát:

„*Kdybyste se tak chtěli kostmi z mých kaprů udusit.*”

Komentář žáků:

„*Myslíme si, že to charakterizuje celou tu povídku a dobu – bylo to odvážné tohle starostovi říct do očí. Mohlo to tatínka stát život.*”

2. skupina

Citát:

„*Podívejte se na ten zázrak, Žid a něco dělá.*”

Komentář žáků:

„*Jak to muselo být strašné, jak museli být Židi stateční, když žili ve stáťě, kde je každý pomlouval.*”

3. skupina

Citát:

„*Nejste zřejmě posera, tak pojdte a ukažte mi všechny ty pušky.*”

Komentář žáků:

„*Měli tam vůbec nějaké pušky? A tatínek fakt nebyl posera.*”

4. skupina

Citát:

„*Tatínku, pojd' pryč, jestli nás chytí, tak nás zabijí.*”

Komentář žáků:

„*Malý kluk upozorňoval dospělého na to, co jim hrozí, měl v tu chvíli větší odpovědnost než dospělý. Ale tatínek asi věděl, že už je to nějak všechno jedno.*”

Zvoní. Paní učitelka se se žáky domlouvá na tom, že zápisy do archu dokončí v další hodině. Budou vybírat z textu postavu, která je pro ně něčím důležitá, a budou objasňovat, proč si ji vybrali, čím je podle nich důležitá nebo zajímavá. Pak budou zpracovávat svou vlastní četbu.

2.1.2 Český jazyk – literární výchova 6. ročník, 45 minut

V úvodu hodiny se děti dozvěděly, co je čeká: „Dnes budeme pracovat s textem a vyzkoušíme si zápis do archu, který využijete pro přípravu prezentace přečtené knihy. O prezentaci jsme už společně hovořili, připravujeme se na to, abychom ji dobře zvládali. Dnes budeme pracovat ve skupinách.“

Děti se rozdělily do čtyř skupin podle vlastní volby. Učitel sledoval, s kým se děti budou seskupovat. Hodina proběhla 4. října a šestáci si na sebe zatím zvykali. Pro učitele bylo důležité pozorovat ochotu žáků zapojit se do určité skupiny nebo naopak přijmout žáka mezi sebe. Zaznamenal si přímou citaci na kartičku. *Anna kňouravým hlasem: „Mně se tu nelíbí.“ Petra: „Voni tě neukousnou.“* Učitel si sbírá doslovné poznámky o tom, co žáci říkají nebo co dělají. Zatím nijak nekomentuje a nehodnotí, co jednotlivé výroky nebo jednání žáků znamenají. (viz str. 30)

Skupiny dostaly kopii stejného obrázku. Vyučující neprozradil, že jejím autorem je Adolf Born a že pochází z knihy Boříkovy lapálie. Zadání pro žáky: „Poradte se a navrhnete název pro obrázek. Svůj návrh zdůvodněte.“

Děti spíše vzpomínaly a hádaly, odkud už obrázek nebo postavy na něm znají. Děvčata v jedné skupině si vzpomněla na knihu Pekelná třída.

Učitel si opět poznamenal doslova některé výroky žáků, které padly při diskusi ve skupinách. Zapisoval si je na kartičky. Ty založí do složek žáků. Shromažďuje si záznamy z pozorování a toho, co od žáků slyší. Záznamy jsou pokud možno doslovné a současně bez hodnocení.

„Tahle hraje v Machovi a Šebestové.“

„Jo, to máš pravdu, a tahle tam hraje taky.“ (Jiřina a Klára)

„Tohohle odněkud znám. To je Pekelná třída.“ (Anna)

Nad těmito výroky žákyň učitel přemýšlí ještě po hodině. Signalizují mu, že žáci spíše vzpomínali a hádali, než aby využívali vodítek, která jim poskytuje obrázek, k propojování s ostatními zkušenostmi a nápady. Bude se proto soustředit na to, aby tuto dovednost u žáků rozvíjel. (Navíc není jasné, jak to děti myslely, že zobrazená postava „hraje“ v M. a Š. Je možné, že si pleťou kreslené postavy s herci? To je potřeba ověřit.)

Formativní hodnocení

Formativní průběžné hodnocení vychází z toho, co učitelé pozorují a slyší v průběhu výuky, když žáci pracují na zadaných úkolech. Při práci metodami aktivního učení mají učitelé šanci „nahlížet“ svým žákům do hlav a lépe porozumět tomu, čemu žáci rozumějí, co zvládají, a naopak i tomu, kde jejich porozumění je příliš daleko od toho, které se obecně považuje za přijatelné, dobré. V tomto případě učitel chtěl, aby se žáci více zamýšleli nad jednotlivými složkami obrázku, a očekával, že budou podle vodítek na obrázku předvídat, o čem asi budou číst. Výroky žáků ale napovídají, že žáci příliš rychle hledají ve své paměti to, s čím by mohli nový jev (obrázek) ztotožnit, a nevsímají si toho, co ukazuje na odlišnosti nového jevu od toho, co dobře znají z dřívějšíka. Dovednost *rozpoznat, čím se nová situace podobá známé a čím se od ní liší* (= součást KK k řešení problému) u dětí evidentně není rozvinutá.

Všechny skupiny řekly ostatním, jaké jsou jejich návrhy na název obrázku. Učitel je vždy žádal, aby svůj tip zdůvodnily. Návrhy: *Bláznivá rodinka; Rodinná fotografie; Pekelná třída.*

Hodina pokračovala zadáním pro žáky:

„Vyberte jednu postavu, která má ze vzniklé situace největší radost. Zakroužkujte ji a šipkou spojte slovo radost s obrázkem.“

„Mimino. Má radost, protože se tak pěkně usmívá.“ (Petra)

„Vyberte jednu postavu, která je nejvíc našťvaná, které se vzniklá situace vůbec nelíbí. Zakroužkujte ji a šipkou spojte slovo našťvaný/á s obrázkem.“

„Kluk vzadu. Má svěšené koutky, to určitě znamená, že ho něco štve.“ (Jiřina)

„Najděte na obrázku místo, kde je zachyceno, že došlo k nějaké události, kde vznikl nějaký problém.“

„Tady, jak je rozlitá voda z kelímku, to bude problém.“ (Petra)

„Proč myslíš?“ (Klára)

„Vždycky, když se někde něco vyleje, je to problém. Dospělí jsou na to alergický.“ (Petra)

„Mně připadá, že problém je tu s tím silným pánem. Protože se tváří tak našťvaně, a tak stojí, tak rozkročený.“ (Klára)

„No a mohl by být našťvaný, že se na něj vylil ten kelímek.“ (Petra)

„Problém je s tím pánem s foťákem. Leží na lidech, ne? To je divný.“ (Jiřina)

Další zadání pro žáky:

„Odložte obrázek. Každá skupina bude číst jiný text.“

„Jo to budeme doplňovat text, to znám z loňska, to je hrozný.“ (Anna)

„Až text dočtete, vyhledejte na obrázku ty postavy, o kterých jste četli ve svém úryvku.“

Učitel má připravené čtyři kratší texty, každá skupina čte jeden z nich. Děti nevědí, kdo má kterou část příběhu.

Děti se dívají do kopie obrázku určují, kdo je podle nich kdo.

Skupina s textem se scénkou „z domova“:

„Tady to už asi jedou ve vlaku na výlet.“ (Jiřina)

„No, to je možné, že je to ve vlaku. A máme teď poznat, kdo je kdo.“ (Petra)

„Měli by tu být ty kluci ze školy, když je to, že se jede se školou.“ (Jiřina)

„Tady je asi maminka.“ (Klára)

„Hm, to asi jo. A kde je táta? Tady jsou tři chlapi.“ (Petra)

„No mohl by to být ten s tím foťákem, ten se naklání k mamince.“ (Jiřina)

Učitel si zaznamenal, co děvčata říkala. Je pro něj zajímavé, že skupina, která četla text popisující scénku z domova, určila, že obrázek je z vlaku a že tam jsou i maminka a tatínek, kteří ale podle prvního úryvku na výlet nejedou. Dětem není nápadné, že v jejich úryvku vystupují jiné postavy než na obrázku.

Jiná skupina si všimla, že se všechny postavy na obrázku dívají stejným směrem, a žákyně zajímá, kam se to vlastně ty postavy dívají.

Další zadání pro žáky: „Vyberte si jednu postavu a tu charakterizujte.“

„Jaká je maminka?“ (Petra)

„Má dvě děti.“ (Jiřina)

„To není – jaká je – my máme říkat, jaká je a ne že má dvě děti.“ (Petra)

Zadání pro žáky: „Napište si, kde se váš úryvek odehrává a jak by se úryvek mohl jmenovat.“

Odpovědi dětí, které přečetly celé třídě a pan učitel zapsal na tabuli:

„Před školou. Výlet směr Karlštejn.“

„V chodbě vlaku. Neštěstí v Pacifik Expressu.“

„Doma. Šílený víkend.“

„Ve vlaku. Příhoda ve vlaku.“

Zadání pro žáky: „Odhadněte, kterou část příběhu máte, a pokuste se doplnit ke svému úryvku celý příběh.“

Prezentace knihy		
název: <i>Boříkova parčík</i>	autor: <i>Miloslav Štekláč</i>	druh literatury: <i>Dobrotivná</i>
ilustrace: <i>Adolf Born</i>	překlad: <i></i>	počet stran: <i>124</i>
stručně charakterizujte přečtenou knihu:		
<i>Boříkova parčík je příběh o prázdninách a prázdninách a prázdninách, kdy se volají chvil, jelikož každý z knihy má jiné názory, tak se rozdělili. Bořík se spojil s ěndou, který měl rodiče ze svého města. Celá parčík bez rozdílu si užívají prázdniny.</i>		
vyberu a sdělím ostatním obsah úryvku, citát, větu) který mě zaujal a proč:		
<i>„Hloupej, kdo sedí a ještě hloupejší, kdo si radu k sedci bere.“ Je to pravdivý citát, který funguje i u nás doma.</i>		
vyberu jednu z postav, která mě nejvíce zaujala svým chováním (proč?):		
<i>Zaujala mě ěndra, která hodila po ěndovi poláčekový dort.</i>		
vytvořím otázku, kterou položím ostatním:		
<i>Bylo by vám líto, kdyby se někdo během dne by se se mnouli v době mých?</i>		

Když děti splnily předchozí úkol, pokračovalo další zadání: „Vyšlete jednoho vyslance před tabuli v tom pořadí, v jakém si myslíte, že vaše části příhody jdou za sebou.“

Správně jde první chlapec s první částí. Stručně vypráví celý příběh. Přečte poslední větu.

Přijde druhé děvče s druhou částí, vypráví verzi příběhu druhé skupiny a přečte první a poslední větu svého úryvku. Atd.

„Můžete porovnat se svým předvídáním, zdali jste odhadli správně, o čem příběh bude?“

Nyní učitel prozradil žákům, co přesně četli – byla to kapitola z knihy Vojtěcha Štekláče *Boříkova lapálie*.

Každý žák dostane záznamový list „Prezentace knihy“, který si po vyplnění založí do čtenářského deníku. Učitel objasňuje kolonky v listu.

„Nyní se budeme věnovat té části záznamového listu, kde je nadepsáno, že máme stručně charakterizovat přečtenou knihu. My si to vyzkoušíme na příběhu, který jsme právě přečetli. Ve skupině se domluvte na tom, jak budete stručně příběh charakterizovat.“

Žáci se domlouvají na poměrně výstižných shrnujících větách. Zajímavé je, že ne všichni se drželi celoskupinového zápisu, někteří si zapisovali po svém.

Zvoní – žáci budou pokračovat příště.

Vodítka pro prezentaci:

- sdělte bibliografické údaje
- vyberte citát a komentujte ho (proč sis vybral/a právě to, co sis vybral/a – čím je to důležité pro porozumění knize, pro potěšení z knihy, co ti citát připomněl atd. – můžeš vycházet z osobních záznamů z četby!)
- představte jednu z postav (charakteristika)
- formulujte otázku, která vede k zamyšlení nad knihou a jejím sdělením
- dodržte časový limit

2.1.3 Sada kritérií s indikátory k ústní prezentaci přečtené knihy

Vyučující vybrali pro své žáky následující kritéria a sestavili je do sady kritérií. Bylo by možné vybrat i jiná, a to podle cílů, kterých má být v učení žáků dosaženo touto činností. Kritéria nejsou stanovena jednou pro vždy, učitel s nimi pracuje tak, jak žáci postupně rozvíjejí své dovednosti. Důležité ale je neprocvičovat příliš mnoho složek určité širší dovednosti najednou. Některé dílčí dovednosti také nemusejí být do kritérií zařazeny, protože už je žáci zvládají bez připomínání, mají je zažité.

kritéria	zdařilá prezentace	nadějná prezentace	nezdařilá prezentace
prezentace základních údajů o knize	uvede základní údaje o knize: autor, titul, rok a místo vydání, nakladatelství, ilustrátor, překladatel	uvede jen autora a titul, popřípadě jen některou z dalších položek	uvede jen titul
žánrové zařazení	vysvětlí, podle čeho v textu usuzuje, o jaký žánr se jedná (1)	zdůvodnění žánrového zařazení je schopen s nápovědou, s návodnými otázkami	knihu žánrově zařadí bez jakékoli úvahy, úvahu neprovede ani dodatečně na vyzvání a s vodítky
volba a prezentace úryvku z knihy	vybere úryvek, který pomůže posluchačům pochopit něco důležitého o knize, a objasní, čím je úryvek důležitý nebo zajímavý; jak souvisí s celkovým smyslem knihy nebo jaký čtenářský zážitek v žákovi vyvolal	vybere vhodný úryvek, ale svou volbu objasní spíše formálně (2), nepřesvědčivě nebo obecně (např. „tento úryvek se mi líbil“)	vybere úryvek, který nepomůže posluchačům proniknout více do smyslu knihy – není významný pro pochopení smyslu díla; volbu úryvku neobjasní
volba postavy	vybere postavu a vysvětlí, čím je pro něj zajímavá, důvody vystihují něco důležitého o postavě	vybere postavu, ale důvody pro volbu postavy jsou jen obecné nebo málo srozumitelné nebo jsou v rozporu s tím, jak je postava podána v knize	vybere postavu, ale nevysvětlí proč ji vybral, nebo uvede jen obecné důvody („postava mi je sympatická“)
položená otázka	otázka míří k porozumění hlavní myšlenky knihy / prezentace; nebo míří na širší souvislosti; vyžaduje od odpovídajících uplatnění vlastního názoru, zkušenosti, hodnocení, umožňuje různé odpovědi a diskusi (není to „kontrolní“ otázka)	otázka vyžaduje jen jednu správnou odpověď; nepodněcuje k diskusi; otázka sice umožňuje více odpovědí, ale je příliš obecná, nemíří ke smyslu textu („jak se vám kniha líbila“)	žák otázku neformuluje

strukturovanost projevu	předkládá obsah prezentace v promyšleném sledu, nepřeskakuje myšlenky, nevrací se k již řešenému, neopakuje se; na začátku prezentace stručně sdělí, jaké části prezentace bude mít, během prezentace uvádí, o kterou část se právě jedná (3)	někdy není úplně jasný sled informací; žák se opakuje nebo informace zpětně doplňuje	žák nedokončuje načatou myšlenku nebo podtéma, často doplňuje podrobnosti k již řečenému nebo opakuje, co již řekl
plynulost projevu	vyjadřuje se spíše kratšími větami; slova nehledá dlouho, nepoužívá příliš mnoho vycpávkových slov, projev nepřerušuje např. smíchem	občas tápe při volbě slova, místy se v jeho projevu objeví „plevelný“ zvuk nebo výraz; některé z vět jsou „hadovité“ – žákovi se nedaří ukončit myšlenku	dlouho přemýšlí o volbě slov nebo výrazů; vystoupení zatěžuje mnoho vycpávkových slov; věty postrádají jasný začátek a konec nebo používá příliš dlouhých souvětí

Příklady a poznámky k sadě kritérií

(1) Je důležité, aby učitelé nesledovali jen výsledek, ale aby si všímali při určování žánru především způsobu, kterým žák o žánru uvažuje. Žák by měl vystihnout, které rysy textu mu napovídají, o jaký žánr se jedná. Například se může zabývat postavami: skřítkci se mohou vyskytovat i v pohádce, i v legendě i ve fantazy textech. Žák by na to měl přijít a pak by měl hledat další rysy textu, které mu pomohou určit, proč se například nejedná o pohádku, ale o fantazy (velký důraz je kladen na detailní popis prostředí a celé řady zvláštních bytostí a vztahů mezi nimi, existuje motiv cesty s překážkami, nemusí být jasně rozloženo zlo a dobro mezi postavy apod.). Učitel ocení víc to, když žák provede podobné úvahy, než to, když rovnou bez zdůvodnění určí (správně) žánr.

(2) Formálním objasněním myslíme například to, že žáci mají tendenci opakovat určité stereotypy, které se ve třídě zaběhají. Například žáci mohou stereotypně říkat, že „z úryvku se pozná hodně o knize“ bez bližšího vysvětlení.

(3) Žák může například sdělit posluchačům: „Nejprve vám ukážu ilustraci a nechám vás odhadovat, o čem je kniha, kterou představím. Pak uvedu základní údaje o knize. V další části vám řeknu, proč jsem si knihu vybrala a jak se mi kniha líbila a proč. Pak vám přečtu úryvek a požádám vás, abyste hádali, proč jsem vybrala právě ten úryvek, a to vám taky pak prozradím. Skoro na závěr vám řeknu, která postava mě v knize nejvíc zaujala a proč. Úplně na konec vám položím jednu nebo dvě otázky ke knize.“ Dále může ukončovat formálně jednotlivé části prezentace a poukazovat na to, že přechází do další části.

2.1.4 Příklady splnění některých kritérií z tabulky

1. Příklad pro kritérium „volba a prezentace úryvku z knihy“

Výpisek / citát / úryvek:

„Vzal jsem ji za ruku a položil ji na jeho lopatku. Přitiskl jsem jí dlaň na výstupek, který se mu rýsoval pod sakem. Mína se přes něj natáhla a sáhla i na druhou lopatku. Když se na mě podívala, svítily jí ve světle baterky jasné oči.“

(David Almond, *Tajemný Skellig*, str. 72)

Žákův komentář:

„Myslím, že když budu číst dál, dozvím se, že Skelligovi vyrůstají pod lopatkami křídla nebo mu tam dřív vyrůstala. Myslím si to proto, že v textu se hodně mluví o ptácích a taky už se Michal dřív ptal, k čemu máme my lidi lopatky a maminka mu řekla, že tam nám vyrůstala křídla, dokud jsme byli ještě andělé. Možná že Skellig bude nějaký zvláštní anděl a že to ještě bude nějak souviset s nemocnou sestřičkou Michala.“

Komentář k příkladu

Žák si tento výpisek pořídil v průběhu četby, kdy ještě neznal dílo celé, a to formou tzv. „podvojného deníku“, který ve třídě nahrazuje tzv. „čtenářský deník“. Při prezentaci může výpisek s původním komentářem přečíst a může pak žákům stručně sdělit, zda jeho odhady byly dobré a jak se příběh vyvíjel dál.

Učitelka by měla ve zpětné vazbě ocenit, že žák vybral takový úryvek, v němž se začíná odhalovat víc o tajemné bytosti jménem Skellig a kde autor čtenáři prozrazuje, i když nepřímo, v čem jedno ze Skelligových tajemství spočívá – totiž že patrně má nebo měl křídla. Zatím ale je to nejasné. V knize je motiv křídel velmi důležitý. Učitelka se může žáka zeptat na to, jakou roli podle něj hrají v příběhu křídla, ptáci, létání.

2. Příklad pro kritérium „volba postavy“ a žákův komentář k volbě

Dobrá volba a objasnění

„Postava, která mě zaujala, je Mína. Je to holka, která přesně a jasně myslí, hodně toho ví a hodně toho umí. Všechno dělá se zaujetím. Umí formulovat svoje názory a řídit se svými postoji. Je rozhodná, aktivní, nebojácná a při tom citlivá. To všechno mě zaujalo, protože si myslím, že se neumím tak dobře rozhodovat a mohla bych se to třeba naučit.“

Špatné objasnění

„Zaujala mě Mína, protože je zajímavá.“

nebo

„Zaujala mě Mína, protože bych chtěla být jako ona.“

3. Příklad pro kritérium „položená otázka“

„Ani když jsem knihu dočetl, nedozvěděl jsem se úplně přesně, kdo to vlastně Skellig byl. Co myslíte, kdo to asi byl? Byl to anděl? Nebo to byla bytost, která existovala jen v Michalově mysli? Máte ve svém životě nějakou bytost, která existuje jen pro vás?“

2.1.5 Rozvíjení klíčových kompetencí

Rozvíjené sociální a kognitivní dovednosti jsou součástí klíčových kompetencí. Je dobré si při plánování ověřit, zda činnosti, které žákům nabízíme, opravdu klíčové kompetence rozvíjejí. Příkladem zde uvádíme klíčové kompetence ke komunikaci a k učení. Jsou popsány podle příručky Klíčové kompetence v základním vzdělávání (VÚP 2007).



KK ke komunikaci v aktivitě „ústní prezentace přečtené knihy“

Prezentující žák

- v textu, v promluvě či jiném záznamu pojmenuje hlavní myšlenky a stručně je shrne; určí, kde jsou klíčová místa
- vyjadřuje se tak, aby mu ostatní rozuměli, používá pro to jednoznačná a výstižná pojmenování, staví souvislé a přehledné věty a souvětí; pokud je to třeba, najde jiné výrazy, kterými ostatním lépe vysvětlí, co měl na mysli; vyhýbá se parazitním výrazům
- k vyjádření používá grafických znázornění a symbolických prostředků

- při vyjádření uspořádá informace logicky podle časových, místních, příčinných a dějových souvislostí
- před známým i neznámým publikem přednese své sdělení uceleně a srozumitelně; připraví si a použije poznámky tak, aby to jeho vystoupení nerušilo
- rozlišuje, co chce sdělit, v jaké situaci to sděluje a komu to sděluje, a podle toho použije vhodné jazykové prostředky
- mluví výrazně, aby sdělil smysl, tempo přizpůsobuje adresátovi i obsahu, ovládá mimiku i gesta



Posluchač během prezentace

- dává druhým lidem najevo, že je poslouchá, tím, že s nimi udržuje oční kontakt; svou mimikou dává najevo vstřícnost; verbálně i neverbálně dává najevo porozumění pro pocity druhého
- ujišťuje se, že druhému porozuměl, tím, že klade doplňující otázky po smyslu sdělení; parafrázuje

Diskuse po prezentaci

- žák srozumitelně formuluje své stanovisko, myšlenky, názory
- rozpozná téma a cíl diskuse, neodbíhá, rozliší nápady a otázky, které se věci nedrží
- v diskusi využívá myšlenky druhých jako východiska pro svá sdělení a navazuje na ně
- zamýšlí se nad názory a pohledy, které se liší od jeho vlastních; přehodnocuje nebo potvrzuje svůj původní názor ve světle nových příspěvků do diskuse
- nesouhlasné nebo kritické stanovisko zaujme konstruktivním způsobem, svůj názor zdůvodní
- když sděluje své názory a pocity, dělá to tak, aby druhé neurazil

KK k učení v aktivitě „ústní prezentace přečtené knihy“

- žák samostatně zpracovává výpisky i práce rozsáhlejšího formátu a charakteru
- vytváří či spoluvytváří kritéria pro hodnocení své práce
- ústně i písemně svou práci vyhodnotí, v případě potřeby přehodnocuje vlastní postupy
- aktivně využívá různé zdroje informací; vyhodnotí a obhájí, který ze zdrojů je pro daný účel nejvhodnější
- získané informace chápe včetně souvislostí a vysvětlí je (formuluje hlavní myšlenku, vyjádří vlastními slovy obsah, význam informací i smysl textu)

2.2 NASLOUCHÁNÍ – CÍLENÁ VÝUKA A CÍLENÉ HODNOCENÍ

2.2.1 Co je naslouchání

Naslouchání (aktivní naslouchání) je dovedností, kterou s dětmi musíme ve škole cíleně nacvičovat. Schopnost soustředěně naslouchat usnadňuje žákům učení, ale je důležitá i pro sociální kontakty a zvládání běžných komunikačních situací.

Naslouchání můžeme rozumět různě. Ve škole nejčastěji nastávají následující situace, kdy o naslouchání přemýšlíme a snažíme se ho rozvíjet:

- a) **technické zvládnutí naslouchání:** naslouchání zaměřené na to, aby žáci rozvinuli dovednost získat ze slyšené podoby řeči žádoucí informace –



*„...nepamatujeme si to,
co jsme vyslechli,
ale to, co si myslíme
(vzpomínáme si),
že jsme vyslechli.
Ve své paměti
nereprodukuje přesně,
co nám kdo řekl,
ale víceméně rekonstruuje
přijaté a zaznamenané
informace do jiného systému,
který nám dává smysl.“*

J. Palenčárová, K. Šebesta



totiž aby dobře rozuměli zvukům řeči (u malých dětí cvičíme tuto dovednost i v rodném jazyce, u větších převážně v jazyce cizím)

- b) **disciplinované naslouchání:** naslouchání ve velmi úzkém slova smyslu jako žádoucí projev kázně – jde o to, aby žáci disciplinovaně naslouchali instrukcím vyučujícího a jednali podle nich, případně aby tiše a pozorně vyslechli výklad nebo promluvu spolužáka; zde obvykle klademe důraz nikoli na schopnost technicky rozumět mluvené řeči, ale na schopnost a ochotu tuto řeč vyslechnout
- c) **mezilidská komunikace jako sociální situace:** naslouchání jako důležitá složka mezilidské komunikace, jako součást sociální situace, kde se k technické stránce a disciplíně přidává ještě osobnostní a vztahový aspekt

Ve všech těchto případech učitelé hovoří o naslouchání. Všechny společně vyžadují zvládnutí několika základních dovedností:

- naslouchající zaměřuje po náležitou dobu svou pozornost na sdělení, případně i mluvčího,
- odfiltruje aktuální rušivé vlivy
- sleduje průběžně, zda a nakolik sdělení rozumí
- účinně a společensky únosně si poradí s tím, když nerozumí

V každém z uvedených případů naslouchání ale kladou učitelé důraz na některý ze zmíněných aspektů víc než na jiné. Pro účinnou výuku je užitečné si vždy promyslet, oč přesně nám jde, které konkrétní cíle sledujeme. Které dovednosti naslouchání a proč chceme rozvíjet?

U některých dětí patří naslouchání k jejich přirozené osobnostní výbavě. Pro jiné děti mohou být naše představy o dobrém naslouchání nedostižitelnou metou. Takové děti třeba i slyší a rozumějí tomu, co se říká, ale při tom se vrtí, poskakují, pobíhají. Nejen že jim snáz unikne něco z řečeného, ale navíc se nechovají zdvořile k mluvčímu, nezvládají komunikační situaci. Ve třídě jsou zdrojem rozruchu. Citlivý učitel nebude chtít hyperaktivní děti upoutat do lavice na půl hodiny tichého naslouchání, ale na druhou stranu je potřeba ve třídě jasně ukázat, že pobíhání a vykřikování k naslouchání nepatří. To, že se žákovi podařilo navzdory jeho neposednosti přeci jen nějaké informace lapit, není důvod pro to, abychom mu jeho způsob naslouchání schválili. Oceníme, že se mu to podařilo, ale budeme společně s ním přemýšlet, jaký malý krůček by mohl dál udělat, aby při naslouchání nejen získal informace, ale ještě navíc byl dobrým partnerem mluvčímu.

Zjistit, zda děti doopravdy naslouchaly, je těžké. Vnější projevy naslouchání nemusejí být dostatečně výmluvné. Proto se učitel může přesvědčit o tom, zda žák naslouchal, jen zprostředkovaně, ne vlastním pozorováním. Obvykle učitelé zadávají úkoly, které nelze bez naslouchání splnit, jako například pře-
vyprávění toho, čemu měl žák naslouchat. Tím ale žáky naslouchání neučíme. „Kontrolní“ zadání sice žáky může preventivně ztišit a přinutit je naslouchat, ale neumožňuje dobře reflektovat proces učení právě tomu, oč nám šlo, tedy naslouchání. Pokud například žák ze zpětné vazby zjistí, že neumí shrnout hlavní myšlenku sdělení, nedozví se mnoho o svém naslouchání.

Pokud je naslouchání naším cílem, musíme se jím při zpětné vazbě (hodnocení) také zabývat. V první řadě je potřeba si ujasnit, co vlastně má žák dělat při naslouchání, ne až po něm. A dále je potřeba, aby právě to mohli žáci reflektovat.

Naslouchání je typická činnost / dovednost, při které učitel spojí svoje pozorování (žák tiše seděl a hleděl na mluvčího) s vlastním vyjádřením žáka (sebereflexe, sebehodnocení).

Příklad:

Učitelka: „Viděla jsem, že jsi, Aničko, tiše naslouchala tomu, co ti říkala Bára. Mohla bys mi říct víc o tom, jak se ti dnes dařilo naslouchat?“

Anička: „Dnes jsem klidně seděla a hleděla jsem na Báru, když mluvila, ale když jsem nerozuměla, nezeptala jsem se, místo toho jsem přestala naslouchat.“

Bára: „Anička mi říkala, co se dočetla ve své části pohádky, já jsem jí sice poslouchala, ale dělala jsem při tom obličej na Járu.“

Učitelka nesleduje, kolik a jakých informací si žáci z poslechu odnesli, ale dává jim možnost, aby si uvědomili, jak probíhalo jejich naslouchání, co bylo v pořádku a co by se mělo zlepšit. Pomocí sebereflexe a zpětné vazby se ona i žáci vyjadřují přímo k cíli učení, který si vytyčili, k naslouchání.

V další části textu najdete plán výuky, který si volí za cíl naslouchání, ale formulované dílčí cíle neodpovídají cíli globálnímu a postupy výuky ani hodnocení nejsou na naslouchání zaměřené. Můžete porovnat původní kritéria pro hodnocení s kritérii navrženými přímo pro naslouchání.

2.2.2 Naslouchání ve 2., 3. a 5. třídě – plán výuky s komentářem

Globální cíl: Žáci se mají naučit komplexní dovednosti naslouchání.

Globální cíl rozdělen na menší cíle – **dílčí cíle**

1. žák vnímá čtený projev
2. žák svými slovy sdělí čtenou informaci
3. žák odpoví na doplňující otázky

Komentář k dílčím cílům

V tomto případě nejsou sladěny dílčí cíle s cílem globálním – nemíří k dovednosti naslouchání. Výše jsme uvedli, které dílčí dovednosti spoluvytvářejí komplexní dovednost naslouchání. Uvedené cíle 2 a 3 předpokládají, že žák naslouchal, ale samy o sobě nepatří k dovednostem naslouchání. Například to, že žák reprodukuje slyšenou informaci, opravdu vyžaduje, aby naslouchal. Ale pokud reprodukce není schopen, nemusí to znamenat, že nenaslouchal. Podobně pokud žáci odpoví na otázky k textu, víme, že patrně naslouchali. Ale může se stát, že i naslouchající žák neporozumí a neumí na otázky odpovědět (viz citát na str. 40).

U „vnímání“ není jasné, co vlastně žák dělá, když vnímá – bývá to řada dílčích činností nebo dovedností. Dílčí cíle je vhodnější formulovat a popsat pomocí dovedností tak, abychom mohli žákovi dost jasně říct, co má dělat.

Metody k dosažení cíle, popis činnosti

- ad 1. čtení úryvku žákem nebo učitelem, ostatní žáci mají k dispozici tištěný text
- ad 2. tvoření myšlenkové mapy ve skupinách, převyprávění příběhu; štafeta – žáci sedí v kruhu a tvoří věty na sebe navazující v dějovém sledu
- ad 3. doplňující testy (vyškrtnou nesprávnou informaci, doplní vynechaná slova nebo myšlenku)

Komentář k činnostem

Popsané činnosti rozvíjejí práci s textem a s informacemi v něm, ale nezaměřují se přímo na naslouchání. Pokud by se mělo naslouchání v těchto



„Z rozboru učitelova hodnocení se věci znalý pozorovatel může dozvědět o cílech, které učitel sleduje. A nejenom to. Leckdy může dokonce odhalit rozpor mezi vyhlášenými cíli a cíli skutečnými, tj. těmi, které si sám učitel neuvědomuje, jež však přesto podmiňují jeho hodnocení.“

J. Slavík



činnostech rozvíjet, musel by nastat proces reflexe a „zvědomění“ toho, co žáci v dovednosti naslouchat dělají nebo nedělají a jak by to měli dělat, aby to dělali lépe než dosud.

K tomu by se hodily otázky, které poskytují žákům zpětnou vazbu a vedou je k upevnění žádoucího jednání:

„Když jste tak pěkně sestavili myšlenkovou mapu a na nic jste v ní nezapomněli, řekněte, co jste všechno museli udělat, abyste to dokázali?“




„V myšlenkové mapě vám chybějí některé informace, které druhým skupinám neunikly. Můžete říct, jak se to stalo, že vám chybějí?“

Kritéria hodnocení a sebehodnocení (originální materiál z praxe):

Jméno žáka:

třída:

datum:




			
Žák svými slovy sdělí čtenou informaci	Sdělí hlavní myšlenky.	Sdělí větší část hlavních myšlenek.	Neumí reprodukovat hlavní myšlenky.
Žák odpoví na doplňující otázku	Dokáže zodpovědět většinu otázek.	Dokáže zodpovědět polovinu otázek.	Dokáže zodpovědět jen třetinu otázek.

Komentář k tabulce kritérií

Je to pěkná tabulka na výcvik části dovedností, které do čtení s porozuměním patří. Ale nesledujete dovednost naslouchat.




Toto hodnocení nesplňuje jedno z kritérií, která na hodnocení klademe, totiž **cílenost** – hodnocení má mířit k těm cílům, které jsme si vytyčili pro práci žáků.

2.2.3 Návrh kritérií pro hodnocení výkonu při naslouchání

			
žák neruší mluvčího	během řeči druhého se nebaví s nikým jiným, neskáče mluvčímu do řeči, nepošťuchuje druhé	vyruší mluvčího, ale sám se ukázní, případně omluví a dál už nevyrušuje	vyrušuje některým z popsaných způsobů a nechá toho, jen když ho upozorní paní učitelka
dává najevo, že naslouchá	udržuje oční kontakt s mluvčím; neverbálně dává najevo, že rozumí; nevěnuje se při naslouchání žádné další činnosti	neudržuje po celou dobu oční kontakt, ale neodvrací se a nevěnuje se žádné rušivé činnosti	odvrací se od mluvčího (např. se dívá z okna), hraje si s něčím, nevysílá k mluvčímu žádné signály, že mu naslouchá

vyjasňování (kladení doplňujících otázek)	když něčemu nerozumím, zeptá se (starší děti): počká, až mluvčí skončí, a pak se zeptá; nebo mu dá domluveným způsobem (např. zdvižením ruky) najevo, že chce něco říct	rozpozná, že nerozumím, ale neumí se zeptat; (starší děti): ptá se hned, nepočká, až dostane slovo	přijde na to, že nerozuměl, až když se ho někdo zeptá na něco z toho, o čem byla řeč (neumí odpovědět na otázku, shrnout text apod.)
parafrázování (starší děti) (ujištění o porozumění)	ujišťuje se, že řečenému porozuměl, tím, že určitou pasáž zopakuje svými slovy, může začít: „Říkáš, že...“ nebo „Rozumím tomu správně, že...“	parafrázuje, ale vkládá do toho příliš vlastní interpretace, nesnaží se vystihnout co nejpřesněji to, co říkal mluvčí	ve své reakci vůbec nenavazuje na to, co bylo řečeno, ale na svou interpretaci

Sebehodnocení výkonu při naslouchání

			
neruším toho, kdo mluví (paní učitelku nebo kamaráda)	neskákal/a jsem do řeči paní učitelce nebo kamarádovi nebavil/a jsem se nepoštuchoval/a jsem	přihodilo se mi, že jsem vyrušil/a paní učitelku nebo kamaráda, který mluvil, ale hned jsem toho nechal/a	opakovaně jsem skákal/a paní učitelce nebo kamarádovi do řeči nebo: bavil/a jsem se nebo: poštuchoval/a jsem kamaráda
dávám najevo, že naslouchám	díval/a jsem se na paní učitelku nebo kamaráda, který mluvil, a udržoval/a jsem s nimi oční kontakt; přikyvoval/a jsem, aby paní učitelka nebo kamarád viděli, že rozumím; když mluvili, nedělal/a jsem nic dalšího	nedíval/a jsem se na paní učitelku nebo na kamaráda po celou dobu, ale nedělala jsem nic dalšího	nedíval/a jsem se na paní učitelku nebo na kamaráda skoro vůbec odvracel/a jsem se (díval/a jsem se z okna) hrál/a jsem si s něčím
vyjasňování (kladení doplňujících otázek)	když jsme nerozuměl/a, zeptal/a jsem se – (starší děti): ale počkal/a jsem, až paní učitelka nebo kamarád skončí, a pak jsme se zeptal/a přihlásila jsem se a pak jsem se zeptal/a	nerozuměla jsem tomu, když paní učitelka nebo kamarád říkala..., ale neuměla jsem se zeptat (starší děti): stalo se mi, že jsem se zeptal/a hned bez přihlášení a rušil/a jsem	při naslouchání jsem nepřišel/la na to, že jsem neporozuměl/a (neuměl/a jsem odpovědět na otázku, shrnout text apod.)
ujistím se, že jsem porozuměl/a (starší děti – od 4. či 5. třídy)	než jsem navázal/a na kamarádovu řeč, nejprve jsem svými slovy zopakoval/a, co řekl, abych se ujistil/a, že mu dobře rozumím	přeříkal/a jsem to, co jsem slyšel/a, ale spíš jsem to jen zopakovala, než abych se to snažil/a vyjádřit vlastními slovy a s porozuměním	vůbec jsem nehleděl/a na to, jak kamarád myslí to, co říká; nepokusil/a jsem se to přeříkat

2.2.4 Jak pracovat s kritérii pro naslouchání a využívat je k rozvíjení dovednosti naslouchat

Každou dovednost, kterou chceme se žáky rozvíjet, musíme rozvíjet pomocí několika obecných strategií (viz kap. 1.4.2):

- vysvětlením cílového stavu i dílčích cílů (dílčích dovedností), a to na úrovni pochopitelné žákům a jejich jazykem
- modelováním cílového stavu i dílčích cílů (dílčích dovedností)
- tréninkem dílčích dovedností
- zpětnou vazbou
- metakognitivními postupy – vlastním přemýšlením žáků o tom, nakolik dovednost zvládají

Z toho plyne, že pouhé zařazení nějakých činností, které by mohly vést ke zvládnutí určitých dovedností, nestačí. Nestačí tedy žáky k naslouchání vybízet a dávat jim příležitost naslouchat, ale musíme udělat mnohem víc pro to, aby výuka a učení naslouchání byly účinné. Velkou roli při rozvíjení dovedností hraje zpětná vazba a sebereflexe, o kterých často mluvíme ne úplně přesně jako o hodnocení a sebehodnocení.

Jak na to v případě naslouchání?

Paní učitelka dětem vyjasní postupně jednotlivé dílčí dovednosti naslouchání. Může buď modelovat, jak se daná dílčí dovednost naplňuje, nebo může využívat okamžité situace ve třídě, dovednosti pojmenovat a objasnit, jak souvisí s dobrým nasloucháním. Pro naslouchání se spíše hodí druhý postup.

Učitelka může využít autentické situace, kdy děti naslouchaly, ani nedutaly. Po takové práci může paní učitelka dětem sdělit, že takto splnily jedno z důležitých kritérií – naslouchaly a nerušily při tom ani paní učitelku, ani sebe navzájem. Případně se jich může zeptat, jak se jim pracovalo a co přispělo k tomu, že jim práce šla dobře od ruky. A navázat krátkým objasněním toho, proč je tiché naslouchání mnohdy předpokladem úspěšně odvedené práce.

Nebo naopak paní učitelka využije toho, kdy byl ve třídě velký nepořádek a v důsledku toho žákům unikla nějaká důležitá sdělení od paní učitelky nebo od spolužáka.

Právě tak může paní učitelka zastavit na okamžik práci poté, kdy jí některý žák něco sděloval a ona měla příležitost celé třídě modelovat, jak naslouchá a při tom dává žákovi najevo, že naslouchá. Znovu se k situaci vrátí a objasní dětem, jak to dělala, že naslouchání dávala najevo, proč je to důležité, jak se při tom cítila ona a jak hovořící žák.

Po hodině, v níž byly příležitosti naslouchat, žáci společně s paní učitelkou mohou posuzovat, jak se jim jednotlivé dovednosti naslouchání dařily.

Často se objeví příklady zvládnuté dovednosti při běžné práci ve třídě. Učitelka si může udělat poznámku z pozorování nebo zaznamenat, co žák řekl, a využít to. Například když se nějaké dítě dobře zeptá v průběhu spontánně nastalé naslouchací situace, učitelka si to zapíše (záznamy citátů žáků). Ve vhodné chvíli to učitelka připomene buď samotnému žákovi, nebo může přečíst celé třídě, aby děti věděly, co jsou to dobře položené otázky na to, čemu nerozuměly při aktivním naslouchání.

Když nějaké dítě neruší a pěkně se soustředí, tak na to paní učitelka může vhodně (!) upozornit, aby děti měly živý model pro to, jak to mají příště dělat. „*Toníku, všimla jsem si, že jsi si stihl zaznamenat všechna přídavná jména, která zazněla ve vyprávěném příběhu. To je proto, že jsi se po celou*

dobu soustředil na práci a nenechal ses ničím vyrušit." Učitelka tak mj. vytváří model pro sebehodnocení.

Na příkladě naslouchání jsme si ukázali, jak je důležité vyjasnit si pečlivě cíl učení, propojit zamýšlený cíl učení s postupy pro jeho dosahování a s tím, jak učitel i žáci získají informace, jak se jim dosahování cíle dařilo. Ačkoli jsme se soustředili jen na naslouchání, propojení cílů učení s hodnocením je jeden z často pozorovaných problémů, které se v oblasti hodnocení ve škole vyskytují.

2.3 VÝPISKY Z TEXTU POMOCÍ METODY INSERT

Jedna ze spolupracujících učitelek si pro rozvíjení a ověřování klíčových kompetencí zvolila nácvik vypisování informací z textu pomocí metody INSERT. Žáci devátého ročníku běžné základní školy se do té doby s metodou INSERT nesetkali a ani paní učitelka ji dosud nevyužívala. Jejím cílem bylo naučit žáky s touto metodou pracovat, aby ji posléze mohli využívat jako běžného nástroje pro zpracování naučných textů. V této kapitole se seznámíte s tím, jak paní učitelka postupovala, s kritérii pro práci metodou INSERT a také se zásadami, které je dobré dodržovat, má-li být tato metoda účinná.

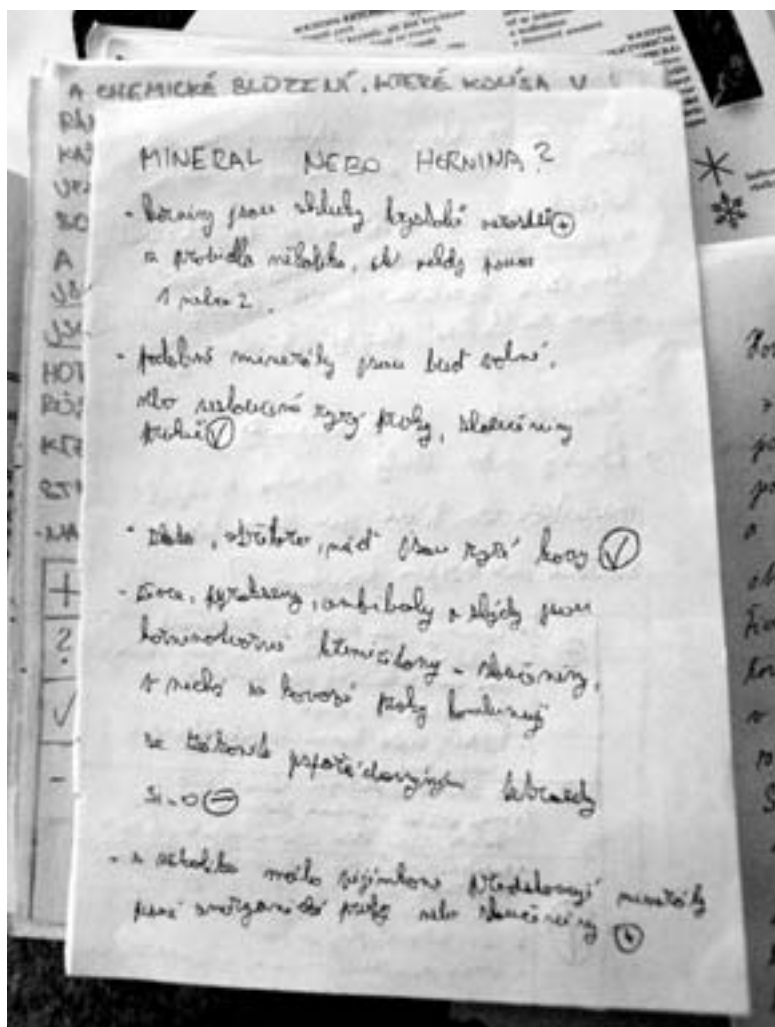
2.3.1 Biologie, chemie – 9. třída 6 vyučovacích hodin po 45 minutách

Postup v hodině (schéma pro 45 minut)

- brainstorming k tématu, o kterém se bude číst
- individuální četba přiměřeného textu k tématu + značky INSERT
- diskuse ve skupině + ve třídě
- zápis do tabulky INSERTu

Postup výcviku

1. hodina (Che): vysvětlení metody INSERT a modelování práce se značkami a textem
2. hodina (Bio): společné čtení textu po odstavcích, společná diskuse o volbě značek INSERTu
3. hodina (Bio): děti pracují samostatně, učitelka pozoruje, zapisuje si, vybírá si po hodině texty a vzniklé tabulky, zakládá je dětem do desek (portfolio založené jen na tuto metodu pro těchto 6 hodin), studuje zpracování textů a tabulek, aby mohla poskytnout dětem popisnou a korektivní zpětnou vazbu
4. hodina (Che): popisná a korektivní zpětná vazba k minulé práci (frontálně) – děti samostatně tvoří kritéria pro četbu / diskusi / tabulku (vyvození z dosavadní práce)
5. hodina (Bio): děti pracují samostatně + kritéria
6. hodina (Che): děti pracují samostatně + kritéria



Hodnocení pomocí portfolia – děti podle kritérií sledují pokrok; po 6. hodině práce s metodou INSERT si projdou všechny texty shromážděné v deskách a všechny tabulky a popíší, jak se zlepšila jejich práce mezi prvním a posledním pokusem.

Kritéria

1. text – četba
 - žák rozlišuje typy informací (používá různé značky)
 - žák dodržuje stanovený počet značek (2–3 na odstavec)
 - rozmístění značek je v textu rovnoměrné

2. diskuse
 - systematicčnost (žáci při diskusi o textu postupují od začátku textu a podle značek)
 - výměna názorů (porovnávání označených informací, objasnění rozdílů ve volbě značky, pokusy odpovědět na otázky, případné doplnění značky apod....)
 - zapojení jednotlivců do diskuse (s oporou ve značkách je to pro žáky snazší)

3. tabulka
 - zapsaná informace je skutečně informace
 - zapsaná otázka je skutečně otázka
 - počet zápisů v jednotlivých sloupečcích přibližně odpovídá dohodě
 - zápis je proveden vlastními slovy žáka, neopsán z textu

Sada kritérií pro pomoc žákům při práci metodou INSERT

kritérium	Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3
vyhledávání informací v textu	žák označí různými značkami 2–3 informace na odstavec	žák označí přiměřený počet informací (2–3 na odstavec), ale používá převážně jednu až dvě značky	žák označí příliš mnoho nebo příliš málo informací, používá jedinou značku
diskuse ve skupině s využitím značek	žák sleduje, jak informace vyhodnotili ostatní členové skupiny, vyptává se na důvody, uvádí a zdůvodňuje své vyhodnocení; na otázky druhých hledá i hypotetické odpovědi; v diskusi se odvolává na konkrétní místa v textu	žák uvádí své vyhodnocení informací pomocí značek, ale nereaguje na ostatní členy skupiny; své otázky jen položí, ale nevyzývá druhé k odpovědím; sám se nesnaží odpovědět na otázky spolužáků; diskutuje, ale při diskusi se neopírá o text	žák se nezapojuje do diskuse, případně jen odpovídá, je-li vyzván
zápis do tabulky INSERTu	žák si zapíše do všech sloupců vhodný počet odpovídajících informací; informace jsou skutečně informacemi, ne jen pojmy; otázka je formulována jako otázka; vše je formulováno vlastními slovy žáka	v jednom sloupci chybějí informace nebo jich je málo; někde nejsou informace informacemi, ale jen pojmy, hesly; otázka postrádá tázací formu; občas je něco opsáno z textu, nikoli řečeno vlastními slovy	celkově je v tabulce málo zápisů; zápisy neodpovídají typu sloupce; převažují pojmy a hesla nad skutečnými informacemi; ve sloupci pro otázku není zapsáno nic; většina zápisů je opsána přímo z textu

2.3.2 Principy dobré práce metodou INSERT

Metoda I.N.S.E.R.T. (Vaughan & Estes, 1986) – zkratka anglického označení „interactive noting system for effective reading and thinking“ se hodí pro zpracovávání nových textů, s nimiž se mají žáci seznámit a z nichž mají načerpat nové informace a myšlenky a vztáhnout je kriticky k tomu, co si až dosud o problematice mysleli.

Z toho vyplývá, že učebnicové texty nebývají pro takovou práci vhodné.

Texty vhodné pro zpracování metodou INSERT by měly obsahovat informace, které jsou sice pro žáky nové, ale spíše než předáváním jednotlivých poznatků či termínů se vhodné texty vyznačují tím, že uvádějí poznatky v (nových) souvislostech, vyžadují zapojení dosavadní zkušenosti žáků.

Práci s textem také musí předcházet dostatečně produktivní **aktivita před čtením**, v níž si žáci vybaví a zformulují, co už k danému tématu vědí, jaké problémy se v jejich myslích k tématu pojí, jaké mají otázky apod. Bez této přípravy se pak žákům mnohem hůře uvažuje o významu informací, myšlenek a názorů uvedených v textu.

Metoda využívá sady čtyř značek k individuálnímu vyhodnocení významu informací, na které narazíme při četbě textu.

Úvodní instrukce pro žáky

Možná, že článek, který teď budeme číst, nám leccos o našem tématu potvrdí, poopraví, vyvrátí. S tím, co článek tvrdí, můžete, ale nemusíte souhlasit. Při čtení si na okraji článku dělejte poznámky metodou INSERT.

Poznámky dělejte takto

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také rozpor uvnitř textu.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Až si budete dělat během čtení znaménka, neoznačujte každou informaci, kterou text obsahuje. Můžete skončit s dvěma třemi značkami na odstavci, někde více, jinde méně. Vybírejte si jen ty informace, které jsou pro vás důležité.

Označujte informace v textu hned při prvním čtení!
Nepostupujte tak, že si nejdřív přečtete text a pak se k němu vrátíte.

Diskuse ve dvojicích o označených informacích

Po samostatné četbě vytvoří žáci dvojice. Ve dvojicích se vrátí na začátek textu a pomocí značek ho znovu projdou. Porovnají postupně, které informace si jeden nebo druhý člen dvojice označil, a také porovnají, který typ značky použil. Navzájem si vysvětlí, jak si vybrali konkrétní informaci a proč použili právě tu značku, kterou použili. Když žáci znovu procházejí text podle značek, mohou buď postupovat chronologicky textem bez ohledu na typ



nových informací se žáci učí obezřetnosti – takovou informaci mohou přijmout (to si naznačí použitím znaménka plus), ale učí se, že ji mohou zpochybnit (znaménko otazník = chci vědět víc, musím se přesvědčit ještě v jiném zdroji) nebo považovat za rozpornou (znaménko mínus). Žáci si používáním této značkovací metody zvyknou na to, že texty nemají „polykat“ tak, jak jim byly předloženy, ale že mají neustále promýšlet význam a smysl jednotlivých složek textu i celého textu.

Jak metoda INSERT podporuje u žáků postoje respektu k druhým

Při porovnávání vybraných informací a použitých značek žáci zažijí, jak různé čtou různí lidé tentýž text. Při vhodně vedené reflexi a diskusi mají žáci šanci zjistit, čím to je – ne tím, že druhý je například hloupější, ale tím, že každý z nás má o probíraném tématu jiné znalosti, pro každého jsou zajímavé a důležité jiné informace. Žáci se tak učí tomu, že není dáno, co je psáno, ale důležité je, s jakým východiskem čtenář k textu přistupuje a za jakým účelem chce text číst.



Jak metoda INSERT učí žáky rozumět významu informací

Žáci se při práci metodou INSERT naučí velmi důležitou věc, že žádná informace není důležitá sama o sobě. Význam informaci dodává až účel, k němuž má být použita. Žáci to snadno pochopí na příkladu informací důležitých při průmyslové špionáži – informace, za které je ochotná nějaká firma drazé zaplatit, jsou zcela bezcenné pro laika, který je nemůže k ničemu využít. Neexistují tedy „objektivně“ důležité informace.

Jak metoda INSERT podporuje čtenářské dovednosti žáků

Používání značek udržuje žákovu pozornost při četbě textu, pomáhá mu zvládnout s porozuměním i delší text. Značky se mají dělat v textu při prvním čtení – to pomáhá žákům v tom, aby se naučili rychle zpracovávat informace přicházející z textových zdrojů.

2.4 PREZENTACE – PLAKÁT

2.4.1 Biologie, 2. stupeň – struktura výuky

Následující jednotka byla naplánována s pomocí plánování pozpátku (backward design). To znamená, že cíle jednotky byly popsány v několika kategoriích: nosná myšlenka – střešní pojem – další pojmy; zásadní otázky; trvalé porozumění. Plán hned po vymezení cílů obsahuje hodnocení – tedy zadání, z jehož splnění žáci i učitelka poznají, zda cílů dosáhli. K zadání jsou připojena kritéria. Zadání v tomto případě byla čtenější, uvádíme jen jedno z nich. A konečně plán obsahuje klíčové aktivity – tedy činnosti žáků, které jim pomohou cíle dosáhnout a splnit zadání. V následující části textu se můžete seznámit s jednotlivými částmi plánu.

Střešní pojem a nosná myšlenka

Třída druhého stupně pracovala v hodinách biologie na pochopení střešního pojmu adaptace a s ním spojené nosné myšlenky „Organismy a prostředí se navzájem ovlivňují.“

Další pojmy, které chtěla učitelka se žáky prozkoumat, byly tyto: organismus, změna, závislost, systém, rovnováha.

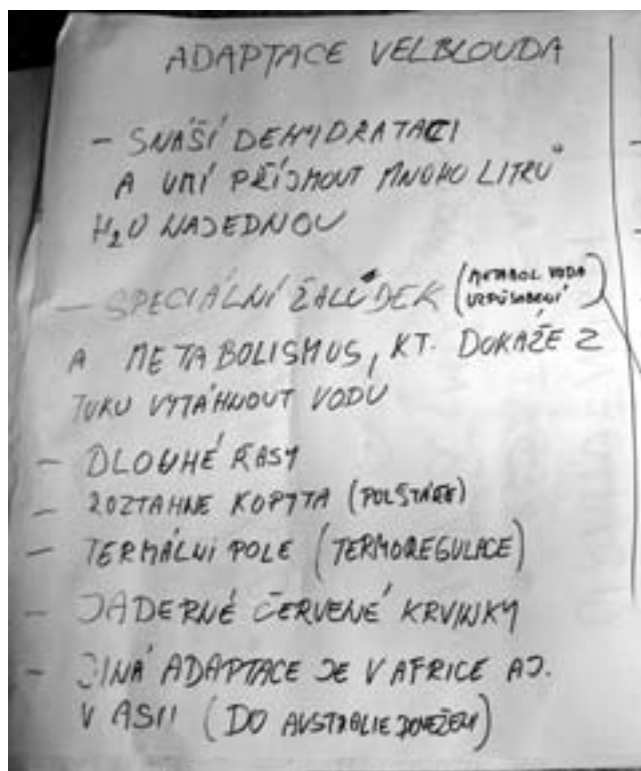


Zásadní otázky

- Čím se liší organismus od prostředí? Kde je hranice mezi organismem a prostředím?
- Jsou pro určitý organismus prostředím také všechny ostatní organismy v jeho okolí?
- Musí být organismus živý?
- Jakými způsoby se organismy a prostředí navzájem ovlivňují?
- Týká se tvrzení, že organismy a prostředí se navzájem ovlivňují, všech organismů?
- Do jaké míry mění organismus svůj genetický potenciál a vlastnosti v závislosti na změně prostředí?
- Co se stane, když dojde k narušení rovnováhy mezi adaptabilitou a změnami?
- Můžeme ovlivnit vzájemné ovlivňování prostředí a organismů i my? Jsme organismus ovlivňující své prostředí a jím ovlivňovaný?
- Co ovlivňuje to, že některé organismy změnu prostředí přežijí a jiné ne?

Trvalé porozumění

- Žáci znají a v praxi aplikují znalosti o zákonitostech asimilace a akomodace u organismů, předvídají možné důsledky změn.
- Žáci znají příklady, kdy organismus ovlivnil prostředí a naopak – a zobecní je.
- Žáci nechrání jen jedince nebo druh, vědí, že je třeba chránit prostředí, a to činí.
- Žáci vědí, že cokoli uděláme, něco tím ovlivníme. Promyšlejší, jaké dopady mohou mít jejich činy.
- Žáci vyhodnotí, které zásahy do prostředí mají pozitivní nebo negativní vliv na prostředí samo a na organismy v něm žijící.
- Žáci předvídají, co může člověk svou činností způsobit, a přizpůsobí své chování. Budou se řídit v životě principem předběžné opatrnosti.
- Žáci aktivně ovlivňují změny probíhající v jejich okolí – přispívají k pozitivním změnám, brání změnám, které mohou být rizikové nebo jejichž dopady nejsou vyjasněné.



Zadání jako důkaz o učení

Vytvoř plakát, na němž zachytíš vlastního vymyšleného tvora v jeho prostředí. Plakát má obsahovat následující informace:

- jméno nového tvora
- popis jeho adaptačních mechanismů v sedmi z devíti popsaných oblastí
- informace o tom, zda je to predátor nebo kořist nebo obé
- čím se živí, jakými organismy
- kdo se živí jím
- jak ovlivňuje své okolí, jaké má místo v ekosystému

Kritéria po plakát

		Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3
Kritérium 1	obsažené informace	plakát obsahuje všechny podstatné informace	plakát obsahuje podstatné informace, ale příliš vedlejších detailů	plakátu chybějí důležité informace, přináší především nedůležité detaily
Kritérium 2	přehlednost	na plakátě snadno najdeme všechny důležité informace	některé informace hledáme na plakátě těžko	důležité informace se na plakátě ztrácejí
Kritérium 3	sladění slov a grafiky	verbální a obrazová podoba plakátu se doplňuje, podporuje, plakát působí vyváženě	slova a obrazy se zbytečně zdvojují nebo jsou v protikladu	převažuje jedna ze složek – buď grafická, nebo slovní, nebo celkově plakát vyvolává dojem chaosu

2.4.2 Jak poskytovat popisnou zpětnou vazbu k plakátu

Jak zpětnou vazbu neposkytovat

Situace 1

Po prezentaci plakátu žákům řekneme, že se jim plakát povedl (nebo nepovedl), aniž bychom poskytli další informace.

„Je to pěkné.“ „To se vám povedlo.“ „Plakát je zdařilý.“

Podobný účinek má potlesk třídy bez dalšího komentáře.

„No vy jste tomu moc nedali, že?“ „To není zdařilá práce.“ „Od vás jsem čekala víc.“ „No nic moc, ale u vás, chlapi, mě to ani nepřekvapuje.“

Situace 2

Po prezentaci plakátu žákům nejprve přímo vytkneme nějakou vadu.

„Docela se vám to povedlo, jedině, co bych vám vytkla, je to, jak jste ten obrázek „ochrana“ natlačili do kraje papíru.“

Situace 3

Radši se nevyjádříme vůbec:

„Tak děkujeme, a prosíme další skupinu.“

Situace 4

Použijeme kritéria, ale nezkonkretizujeme je:

„Všechna kritéria jste splnili.“

„Splnili jste kritérium jedna – máte tam všechny informace, kritérium dva – je to přehledné, i kritérium tři – výtvarná stránka a písemné informace se doplňují.“

Jak zpětnou vazbu poskytovat

Při poskytování zpětné vazby spoléháme na své smysly a popisujeme to, co můžeme vidět či slyšet. Zpětná vazba má být cílená, popisná a konkrétní. Čím je úloha pro žáky novější, tím podrobnější a popisnější musí být zpětná vazba. Jakmile žáci úlohu již přiměřeně zvládli, může být zpětná vazba stručnější, až nakonec může mít podobu sumativní zpětné vazby využívající zkráceného hodnotícího vyjádření.

Př.: „Plakát je graficky zdařilý.“ Tento výrok můžeme uplatnit až ve chvíli, kdy máme jistotu, že žák dobře ví z předchozí zkušenosti, co všechno znamená to, že plakát je graficky zdařilý.

Popisnost se týká práce žáků, v našem příkladě toho, co vidíme na plakátě. Samozřejmě ve vztahu ke kritériím. Popisnost neznámá, že znovu přečteme žákům kritéria a konstatujeme, že je splnili nebo ne (viz výše negativní příklad v bodě 4).

Průběh zpětné vazby na straně učitele

- učitel při pohledu na žakovu práci rozpoznává ty složky díla, které jsou zjevně zdařilé nebo zjevně nezdařilé; učitel si podle potřeby dopřeje dostatek času na prohlídku díla (pokud dílo vzniká ve třídě, učitel se připravuje na poskytnutí zpětné vazby průběžně)
- při poskytování zpětné vazby žákům začíná učitel od toho, co je jemu samému jasně srozumitelné jako zdařilé prvky práce ve vztahu ke kritériím – popíše, co vidí na plakátě a řekne, co to znamená z hlediska splnění kritérií (*Př.: „Barvy, které jste použili, jsou teplé barvy, navozují atmosféru pouště a vyvolávají pocit tepla. To pomáhá divákovi zařadit vašeho živočicha do pouštního systému. Přispívá to ke splnění kritéria, že „obrazová a informační složka letáku se doplňují.“*)
- když učitel vyčerpá všechny svoje pozitivní postřehy, vyptá se žáků na význam a smysl těch složek práce, které mu nejsou zcela jasné a nemůže proto rozhodovat o jejich hodnotě; klade žákům autentické otázky, které mu mají pomoci rozhodnout se o kvalitě dané složky práce
- nakonec učitel položí otázky i k těm složkám práce, které vyhodnotil jako nezdařilé; tyto otázky mají žáka navést k lepšímu řešení – učitel jimi žákovi pomáhá v učení, provádí tzv. scaffolding

Na straně učitele tedy probíhá při poskytování zpětné vazby proces hodnocení, ale učitel nevyslovuje při poskytování zpětné vazby hodnotící výroky. Přesněji řečeno, zpětná vazba může hodnotícím výrokem končit, ale neměla by jím začínat.

Příklad

Nepostupujeme od „Plakát se vám povedl, ...“ ale od: „Vidím na plakátě to a to, to znamená, že plakát splňuje kritéria, povedl se vám.“

Pro poskytnutí popisné zpětné vazby učitel využívá kritéria, jedno po druhém konkretizuje popisem toho, jak bylo právě tímto žákem nebo touto skupinou provedeno.

Učitel musí umět nejen kritéria stanovit, ale i v mnoha různých žakovských provedeních rozpoznat, čím konkrétně a jak kvalitně bylo kritérium splněno.

Nebývá to vždy jednoduché. Učitel nemůže do kritérií vtělit všechny detaily toho, jak má dobře odvedená práce vypadat. Proces učení spočívá právě v tom, že žák se snaží kritéria konkretizovat ve své vlastní práci svým jedinečným způsobem. Pokud by byla kritéria příliš konkrétní, stala by se návodem, který by stačilo jen bezduše opakovat.

Příklad

Kritérium: barvy na plakátě ladí

Návod: Na plakátě použijete zelenou odstínu XXX a hnědou odstínu YYY, aby barvy dobře ladily.

Otevřenost kritérií je nutná. Současně klade vysoké nároky na profesionalitu učitele. Učitel odpovídá za to, aby jeho žáci dostali ve zpětné vazbě co nejkvalitnější informace. Ty se týkají následujících položek:

1. informace o tom, jak určité kritérium mohlo být v praxi splněno – tím se žáci intenzivně učí i poté, co práci zdánlivě ukončili
2. informace o tom, zda jejich řešení je jedno z možných a mohou na něm dále stavět
3. informace o tom, v čem se jejich řešení vzdaluje dobrému splnění kritéria a proč, čím

Příklad zpětné vazby k dlažbovci (dle tabulky s kritérii na str. 51)

Záznam učitelovy řeči nad plakátem:

Kritérium 1

Vidím, že plakát obsahuje obrazové i verbální informace o místě výskytu, o tom, čím se dlažbovec živí a jak se živí, o symbiotickém vztahu s holubou, o tom, jak se pohybuje, o jeho významu pro prostředí a jeho místě v ekosystému nádraží, o způsobu reprodukce, o využití smyslů a o tom, jak se chrání před nepřáteli. Všechny uvedené údaje jsou provázané – navzájem se podporují, neprotiřečí si, vytvářejí celkový obrázek o tomto živočichovi. Tím, jaké jste volili kategorie pro popis dlažbovce, jste prokázali svoje dosavadní znalosti o stavbě a fungování živočichů a o vztazích živočichů s okolím.

Kritérium 2

Na plakátě jsou celkové pohledy na samce a samičku dlažbovce. Tím, že jsou umístěny do středu plakátu a jsou o něco větší než ostatní ilustrace, je divákovi jasné, že jsou to ústřední vyobrazení na plakátě.

Na plakátě jsou v detailu vyobrazeny všechny další důležité funkce nebo životní principy dlažbovce ve zvětšeném měřítku. Každý obrázek obsahuje jen jeden detail. Tím je celkové sdělení o dlažbovci velmi přehledné a srozumitelné. Vaše zpracování opět prozrazuje, že máte zkušenost s tím, jak se v naučných publikacích živočišné popisují, a že dokážete tuto zkušenost aplikovat.



Kritérium 3

Plakát upoutá svou výtvarnou stránkou, která ale neruší informační hodnotu popisků. Popisky jsou maximálně stručné, ale obsažné, to je umožněno dobrými vyobrazeními a volbou detailních obrázků. Tím je dílo jak přehledné, tak vyvážené ve své grafické a verbální složce. Poskytuje snadno nalezitelné informace i estetický zážitek.



Příklad zpětné vazby k pětičlupovi (dle tabulky s kritérii na str. 51)

Záznam učitelovy řeči nad plakátem:

Kritérium 1

Učitelka popisuje, co dobrého na plakátě vidí ve vztahu ke kritériu 1

Vidím, že plakát prozrazuje, že tvor se jmenuje pětičlup městský. Žije na sídlištích, to poznám podle tvaru domu. Vidím, že připomíná nějakého plaza a nejspíš dokáže lézt po stěnách paneláků – to usuzuji z obrázku.

Učitelka vyjadřuje nejistotu

Možná je aktivní převážně v noci, to poznávám podle toho, že leze po rozsvícené lampě. Ale bez popisku si nejsem jistá. Dále vidím pod lupou, že má dráčky, které patrně zatahuje, a že má asi dobrý zrak. Živí se zřejmě odpadem, možná v něm i žije?

Učitelka klade otázky

Jak to udělat, aby příští čtenář vašeho plakátu rozuměl jasněji tomu, co na plakátě vidí?

Ukázali byste mi na plakátě postupně sedm z devíti adaptačních mechanismů, jimiž mohl být váš tvor obdařen?

Kritérium 2

Učitelka popisuje, co dobrého na plakátě vidí ve vztahu ke kritériu 2

Na plakátě vidím tvora, detaily jeho těla pod lupou, prvky jeho prostředí. Jednotlivé části obrázku jsou od sebe oddělené, nepřekrývají se, vše se snadno najde. Obrazová stránka plakátu je přehledná.

Učitelka klade otázku

Kritérium 2 říká, že na plakátě snadno najdeme všechny důležité informace. Co jste udělali pro to, aby se důležité informace na plakátu snadno našly? Co ještě jiného by se dalo udělat pro splnění tohoto kritéria?

Případně:

Pro název tvora jste zvolili zvláštní formu písma shora dolů. Jakou má vaše řešení výhodu a jakou nevýhodu? Co převažuje?

Kritérium 3

Učitelka u tohoto plakátu a třetího kritéria může nechat vyhodnocení víceméně na žácích, neboť je očividné, do které kolonky kritérií a indikátorů práce spadá. Pokud chce žákům pomoci, může říct něco jako:

Plakát popisuje vaše tvora pomocí řady obrázků. Dál tu vidím název tvora. Jak byste s využitím našich kritérií posoudili, jak se vám podařilo sladit obrazovou a verbální stránku plakátu? Proč?

2.4.3 Je možné a účelné poskytovat zpětnou vazbu podrobným způsobem?

Pokud vás napadá, že takto podrobnou zpětnou vazbu byste svým žákům rádi poskytovali, ale nemáte na to čas, zvažte následující body:

- žáci neplní podobné komplexní úkoly denně a každou hodinu, pracují na nich obvykle delší čas, během kterého jim poskytujete utvrzující a korektivní zpětnou vazbu, ale děláte to v čase, kdy žáci jsou současně

zaměstnaní svými úkoly a vy máte volné ruce k tomu, abyste mohli sledovat jejich práci a případně ji zpětnovazebně řídit

- to, co jste zapracovali do kritérií, jsou cíle učení, a na ty je dobré si čas udělat; pokud jste do kritérií zamíchali nepodstatné věci, pak bude lepší ušetřit čas a odstranit je
- když poskytujete podrobnou zpětnou vazbu k plakátu před očima u ušima celé třídy, učení stále probíhá, a velmi efektivně; neztrácíte tedy čas nějakými vedlejšími záležitostmi – žáci se učí i nad plakáty ostatních, jak měla vypadat dobře odvedená práce, a příště mohou toto poznání využít
- žáci se při společné zpětné vazbě také učí, že dobře odvedená práce může mít mnoho konkrétních podob, a to se jim opět vyplatí při řešení dalších problémů (např. různě pojaté plakáty mohou být všechny příkladem úspěšného propojení výtvarné a grafické složky)
- díky podrobné zpětné vazbě urychlíte učení žáků ve srovnání s tím, když mají intuitivně odhadovat, co přesně udělali dobře a co ne (na což jsou odkázáni v případě, že jim pouze sdělíte, že plakát se jim povedl)
- a proto ve skutečnosti ušetříte čas a zefektivníte učení žáků: příště – nebo přespříště – už nebude muset být vaše zpětná vazba tak podrobná v těch kritériích, která se budou opakovat, protože žáci už sami rozpoznají, co je dobře a co ne

Zpětná vazba k obsahu práce

Co se týče obsahové složky (znaností, jejich pochopení), tam bude zpětná vazba stále spíše na vás. Žáci například mohou vyhodnotit, zdali jejich práce obsahuje určité kvantum informací a také mohou zdůvodnit, proč je považují za významné nebo naopak druhořadé. Budou ale potřebovat ujištění z vaší strany, že se jim skutečně podařilo identifikovat ty nejpodstatnější informace vzhledem k účelu, s nímž je vyhledávali, a že je zapracovali přijatelným způsobem do celkového kontextu apod.

2.5 VSTRÍCNÝ PŘÍSTUP K UČENÍ – ROZVÍJENÍ POSTOJŮ

2.5.1 Dramatická výchova – Ošklivé kačátko 2.–3. ročník, vyučovací blok

Popis cílového stavu

žák se neposmívá a nekomentuje nevhodným způsobem:

- cizí názor
- jakékoliv odlišnosti
- neúspěch druhých

Cíl bloku

Děti vytvoří paralelu mezi kačátkem a sebou a pojmenují ji – uvědomí si, že všichni máme touhu někam patřit a být přijati navzdory individuálním odlišnostem

Popis činnosti

Práce je připravena na motivy pohádky „ Ošklivé kačátko“ od H. Ch. Andersena.

1. navození atmosféry a motivace do dramatické činnosti

Technika: poslech a jeho reflexe

Organizace: v prostoru na koberci v poloze dětem příjemné, oči pokud možno zavřené



Hodnocení postojů

Rozvíjení postojů vyžaduje jiný přístup k hodnocení než rozvíjení dovedností. Hovoříme o tzv. vstřícném přístupu. Učitel připraví příležitosti, v nichž se žáci mohou nějak zachovat a jejich akce může být následně reflektována. Lze využít i spontánně vzniklých situací, ale často je třeba si pro rozvíjení postojů připravit půdu v podobě simulačních her nebo skrze techniky dramatické výchovy. Mnoho takových příležitostí přináší samozřejmě četba a diskuse o hodnotových dilematech hrdinů, třídní akce apod. Při vstřícném přístupu k výchově a výuce můžeme reflektovat se žáky to, co vidíme (např. projevy nerespektu: posměšky, gesta, slovní projevy), ale můžeme skrze sebereflexi a popis pocitů dosáhnout dále do nitra žáků – můžeme je nechat nahlednout do nich samých i do myslí a citů jejich spolužáků či dalších lidí. Hodnocení vypadá tak, že učitel samozřejmě vyhodnocuje ve své mysli to, jaké postoje asi žáci zastávají a jaké hodnoty vyznávají. Výsledkem hodnotícího procesu není hodnocení žákovy práce ani jeho postojů, ale toto hodnocení vede k volbě dalších výchovných kroků – tedy příležitostí, v nichž si žáci mohou své postoje znovu osahat, konfrontovat je s postoji spolužáků či fiktivních postav, s možnými dopady určitých postojů a vyznávaných hodnot.

- Obsah:* Děti, lehněte si na záda a poslouchajte ukázkou, kterou vám teď pustím, a vnímejte zvuky, abyste mohly reagovat na mé otázky.
- Otázky:* Kde jsme se ocitli? Jaká zvířata jsme slyšeli? Jaká další zvířata mohou být na statku?

Žáci leží tiše na koberci, mohou mít zavřené oči, poslouchají nahrávku. Po skončení poslechu si vybavují atmosféru nahrávky, pravděpodobné místo děje a zvířátka, s nimiž se mohou na takovém místě setkat.

2. pomocí asociace vytvořit obraz statku

Technika: asociační kruh

Organizace: Děti sedí v kroužku a říkají, co je napadne, když se řekne statek.

3. vstup do děje

Technika: čtení úryvku z knihy (úvod – kachna sedí na vejcích a zahřívá je, káčátka se postupně líhnou), narativní pantomima – líhnutí

Organizace: děti volně v prostoru leží v klubičku

Obsah: učitel postupně navádí děti k líhnutí... popisuje pocity, stav, prostředí...

Děti naslouchají čtené ukázce ve „vajíčku“ – v klubičku na koberci. Po četbě učitelka vstává, obchází jedno vajíčko po druhém a popisuje, jak se cítí čerstvě vylíhnuté kachňátko, co vidí, cítí, ...

4. pomocí předmětů žáci vytvářejí prostředí statku

Technika: vytvoření prostředí

Organizace: v prostoru třídy děti tvoří pomocí předmětů prostředí statku

Děti vytvářejí z lavic, židliček, látek a všech dalších dostupných předmětů různé položky, které patří na statek. Je možné buď vyzvat děti, aby se předem domluvily, kdo bude co stavět, nebo to nechat na jejich průběžných domluvách. Toto cvičení je výborným zdrojem informací pro učitele o tom, kdo je schopen se chopit vedení ve skupince, kdo přispívá nápady a kdo spíše realizuje nápady druhých, kdo se zapojuje do práce s druhými vážně a kdo s chutí apod. Na základě takového pozorování může učitelka volit další strategie pro rozvíjení dovednosti spolupracovat v příštích hodinách.

5. posunutí děje

Technika: čtení úryvku z knihy (kachna se chlubí svými mláďaty)

Organizace: v kruhu

Obsah: učitel čte ukázkou

6. negativní kritika ošklivého kačátka

Technika: simultánní improvizace + reflexe pocitů

Organizace: v prostoru třídy, rozdělení na dvě skupiny

Obsah: V prostoru se první polovina dětí vžije do role nějakého zvířátka na statku a kolemjdoucí ošklivé kačátko (druhá polovina dětí) negativně komentují. Poté si skupiny role vymění. Následuje společná reflexe pocitů.

Děti vytvoří dvě stejně velké skupiny. Jedna skupina zůstane ve třídě a každý její člen si hledá nějaké místo na statku, kam se usadí. Čekají, až přijde ošklivé kačátko. To je celá druhá skupina, která prochází statkem kolem všech jeho částí. Vždy, když jde kolem nějakého obyvatele statku, ten řekne kačátku něco nepěkného.

Když první skupina kačátek projde celým statkem, děti si role vymění a vše se opakuje.

Když i druhá kačátka projdou statkem, je čas na to, aby si děti řekly, jak se cítily jak v roli kačátek, tak v roli posměváčků ze statku. Učitelka se ptá dětí i na to, zda si umějí představit podobnou situaci v životě, zda ji někdy zažily ať už v pozici posměváčků, nebo vysmívaných.

7. pokus o povzbuzení a útěchu ošklivého kačátka

Technika: psaní + čtení + reflexe

Organizace: v lavicích

Obsah: Ošklivé kačátko je nešťastné, pluje po vodě a přemýšlí, co si počít. Napiš mu na lístek leknínu nějakou radu či povzbuzení. Oslovila tě nějaká rada či útěcha?

8. posunutí děje

Technika: čtení (kačátko ze statku utíká)

9. hrozící nebezpečí při útěku kačátka

Technika: živý obraz a jeho rozehrání + reflexe

Organizace: vyhrazené jeviště a hlediště

Obsah: Pomocí živého obrazu ukaž nebezpečí, které by mohlo kačátku při útěku hrozit.



Děti si v malých skupinkách dohodnou, jaké nebezpečí a jak předvedou. Následuje čas pro scénky. Je dobré, aby se vystřídaly všechny skupinky.

10. posunutí děje a ilustrace k ukázkě

Technika: čtení z knihy (zoufalé kačátko pluje k labutím pro jistou smrt, zahlédne však na hladině svůj obraz, ...), malování + prezentace práce

Organizace: Ve skupinách malují obraz labutě a prezentují.

Obsah: Děti, namalujte, co viděly labutě, ... viděly labutě připlouvat ošklivé kačátko?

11. ukončení děje

Technika: čtení z knihy

Organizace: Děti sedí v kruhu okolo jezera, kde plují namalované labutě a učitelka čte závěr z knihy, kdy labuť pociťuje štěstí.

12. ladné pohyby labutí na hudbu (Labutí jezero – P. I. Čajkovskij)

Technika: tanec

Organizace: v prostoru

Obsah: Pokuste se pohybem vyjádřit pocity štěstí labutě.



V průběhu bloku děti pod vedením učitelky reflektovaly své prožitky. Měly možnost promýšlet i korigovat své postoje. Jiné hodnocení v tomto bloku neprobíhalo.

2.6 DOVEDNOSTI PRÁCE VE SKUPINĚ A DOVEDNOST VYPISOVAT SI Z UČEBNICE

Na začátku šesté třídy věnovala paní učitelka z partnerské školy čas na to, aby se žáci připravili na efektivní skupinovou práci. Žáci přišli z prvního stupně již vybaveni základními dovednostmi, protože práce ve skupinách tam byla častou formou práce. Přesto paní učitelka neočekávala, že žáci přenesou své dovednosti na druhý stupeň automaticky. Věděla, že je třeba se znovu společně nad skupinovou prací zamyslet a sladit se.

2.6.1 Práce ve skupinách 6. ročník

Cílem práce na začátku šestého ročníku bylo vytvořit skupiny dle vlastního výběru žáků a společně stanovit pravidla pro práci ve skupině. Aktivita k vytváření skupin prolíná jednotlivými vyučovacími hodinami v předmětech český jazyk a dějepis, které v této třídě paní učitelka vyučuje.

V úvodní diskusi si žáci odpovídali na otázku: *Co se nám líbí na práci ve skupinách?*

Učitelka diskusi podněcovala ještě doplňujícími otázkami:

Proč se mi ve skupině pracuje lépe / hůře?

Jak si vybírám své spolupracovníky, co na nich oceňuji, co mi vadí?

Jak si rozdělujeme práci, role?

Jak by měla nebo neměla skupina pracovat?

Je nutné si stanovit nějaká pravidla?

Po úvodní diskusi, jejíž výstupy byly zachyceny na tabuli, aby je měli žáci před očima, se žáci se rozdělili do šesti skupin po třech či čtyřech žácích.

Společně vytvořili následující pravidla pro práci ve skupině. (Uvádíme je už v podobě, v jaké s nimi žáci pracují při hodnocení a sebehodnocení.)



Pokyny pro skupinovou práci a hodnocení

Jméno..... Datum

	sebehodnocení	Hodnocení člena skupiny	Hodnocení člena skupiny	Hodnocení člena skupiny
Dodržování pokynů				
Respektování přidělených úkolů				
Plnění úkolů				
Spolupráce s ostatními (radí se, pomáhá)				
Odpovědnost za dobré splnění				
Příprava prezentace				
Příprava písemností				

Stupně: ano, částečně, ne

2.6.2 Výpisky, 6. ročník

Výpisky se probírají ve slohu v 6. ročníku. Dětem v počátku činí velké potíže. Ve svých plánech je učitelka zařazuje vždy jako první látku, protože ví, že vybrat z textu to podstatné potřebují v dalších pro ně nových předmětech.

Hodina slohu

Žáci přečetli text z učebnice dějepisu a měli ho reprodukovat.

Pak ke stejnému textu dostali poznámky – výpisky, které připravila sama učitelka, a měli text reprodukovat s jejich využitím. Reprodukce byla zdařilejší, žáci to poznali. Sami vyhodnotili, že s výpisky to bylo lehčí.

Třída s učitelkou diskutovala o následujících otázkách:

Kdy, kde jsme se s výpisky setkali?

K čemu nám výpisky slouží?

Co nám usnadňují?

Hodina pokračovala společnou prací: žáci a učitelka zpracovali odpovědi žáků a zapsali na tabuli a do sešitu.

Hodina dějepisu

Nejprve třída s učitelkou diskutovala nad otázkou: *Jak nám posloužily při učení výpisky?*

Žáci si před touto hodinou doma opakovali podle výpisků, které pořídili společně během hodiny slohu z učebnice dějepisu. Po této zkušenosti většina žáků vypovídala o tom, že se jim látka opakovala lépe.

Skupiny v třídě dostaly úkol: Najděte si text v učebnici dějepisu. Vyberte důležitá fakta a vypište je. Nezapomeňte, že si máte ve skupině rozdělit úkoly a dodržovat známá pravidla pro skupinovou práci. (Učitelka připomněla žákům role, v nichž mají pracovat: vyhledávači, zapisovatelé, řečníci.)

V další fázi učitelka společně se žáky vyvodila kritéria pro zpracování výpisků. Výpisky jednotlivých skupin dali na magnetickou tabuli, žáci si je prohlédli a potom se snažili najít, co je dobré a proč, co chybí, co se jim líbí. Domluvili se, že se ve skupinách zamyslí nad kritérii. Z návrhů dali dohromady následující kritéria. Při hodnocení oceňují body kvalitu splnění kritéria.

Výpisky – kritéria

kritéria	body
Věcná správnost	0–10
Výběr podstatných informací	0–9
Srozumitelnost	0–8
Přehlednost	0–7
Jazyková správnost	0–6
Dobrá grafická úprava	0–5

Žáci se učí, že ten, kdo hodnotí a přiděluje určitý počet bodů, musí obhájit přidělený počet bodů. Musí tedy vysvětlit konkrétně, proč určitý výkon hodnotí určitým počtem bodů. Učí se při tom popisnému a konkrétnímu vyjadřování o práci své a svých spolužáků.

Je nezbytné, aby v další fázi přibyly ke kritériím indikátory pro rozpoznání kvality. Jinak řečeno, je potřeba popsat, jak vypadá výkon, který zasluhuje 10 bodů, a jak výkon, kterému náleží třeba 8 bodů. Čím se liší desetibodový výkon od devítibodového a čím zas ten od osmibodového?

Uvedená kritéria využívá učitelka se žáky i tehdy, když skupiny hodnotí navzájem svůj výkon při práci s výpisky. Používají následující formulář.

Hodnocení skupiny Datum

	BODY	ZDŮVODNĚNÍ
Věcná správnost 0–10		
Výběr podstatných informací 0–9		
Srozumitelnost 0–8		
Přehlednost 0–7		
Jazyková správnost 0–6		
Grafická úprava 0–5		

Hodnotili:

2.6.3 Procvičování a hodnocení výpisků v dějepise – 6. ročník, 45 minut

Cíle – dovednosti

- žáci vyhledají v učebnici informace ke svému úkolu
- vypíší je tak, aby mohlo proběhnout porovnání informací
- žáci se domluví ve dvojicích (jeden vybírá a diktuje, druhý zapisuje; jeden z dvojice nakonec prezentuje výsledek pro celou třídu)

Zpracovávané informace se týkaly řemeslnictví a zemědělství starých Germánů a Keltů. Úkolem žáků bylo porovnat – najít shody a rozdíly v řemeslech a zemědělství mezi Kelty a Germány.

Cíle – znalosti

- žáci si zopakují látku (zemědělství a řemesla Keltů a Germánů)
- žáci látku pojmu nově díky srovnání dvou období

Průběh hodiny

Žáci se rozdělili do dvojic či trojic. Učitelka zadala do skupin úkol:

„Porovnejte buď zemědělství, nebo řemesla u Keltů a Germánů. Pořídte si výpisky. Prezentujte. Prezentace proběhne před třídou a všechny děti ji posoudí podle známých kritérií.“

Učitelka žákům připomněla, že nejde o individuální práci, ale práci ve dvojicích.

„Ve dvojici si rozdělíte úkoly: domluvte se, kdo bude informace vyhledávat, kdo je bude zapisovat a kdo bude prezentovat.“

Děti měly trochu potíže s tím, jak pojmout výpisky, zvláště když se někdy těžko hledaly položky stejné třídy. Některé dvojice si intuitivně rozdělily papír podélnou čarou na oddíl pro Kelty a oddíl pro Germány (T-graf).

Jiné děti si udělaly srovnávací tabulky pro snazší vypisování z textů:



ŘEMESLO	KELTOVÉ	GERMÁNI
používaný materiál	používali železo	vrátili se ke kameni

Práci prezentovala každá dvojice. Děti hovořily velmi pěkně, plynule a bez ostychu.

Spoluzáci hodnotili výkon každé dvojice – přiřazovali body podle formuláře, který dobře znají. Svoje rozhodnutí zdůvodňovali s odkazem na konkrétní výkon.

2.7 ODHAD VLASTNÍCH MOŽNOSTÍ A KOMPETENCE K UČENÍ

Řada pedagogů cítí potřebu naučit své žáky realisticky hodnotit vlastní schopnosti. Typicky jsou žáci vedeni k tomu, že při zkoušení a v písemných pracích volí z úloh různé náročnosti. Ve výsledném hodnocení je pak zohledňováno nejen, jak žáci úlohy vyřešili, ale i jakou náročnost volili (pedagogové se vyjadřují k tomu, zda žáci volí úlohy, které jsou pro ně přiměřeně obtížné). Výsledná známka pak vyjadřuje oba tyto aspekty: žáci, kteří volí úlohy nízké náročnosti, nemohou zpravidla dostat jedničku.

Někteří učitelé se však obávají, že pro určité žáky je tento systém demotivující a nedosahují v něm takových výsledků, jakých by mohli. Často proto, že si dostatečně nedůvěřují a úlohy vysoké náročnosti se nepokoušejí řešit z obavy z nezdaru, tedy nemají příležitost zjistit, zda by je vyřešili, kdyby se o to opravdu seriózně pokusili. Tito učitelé nevedou žáky k tomu, aby předem odhadovali, na co stačí, ale učí je uvědomovat si, co ještě neumějí, co se potřebují naučit, a sledovat svůj proces učení. Výhodu tohoto přístupu spatřují v tom, že podporuje vysoká očekávání. Žák neprovádí úvahu, na co stačí, ale snaží se dostat co nejdále. Zároveň si uvědomuje, co mu při učení pomáhá, jaký způsob učení je pro něj nejefektivnější. Uvádíme dva příklady takové práce.

2.7.1 Fyzika – opakování a upevňování učiva o zvuku

Žáci opakují učivo fyzikální jednotky, v tomto případě jednotky zabývající se zvukem. Nejprve zhodnotí vlastní znalosti a uvědomí si, čemu ještě dostatečně nerozumějí. Potom si s pomocí spolužáků, učitele a literatury zvolenou část znalostí doplní. Tím, že ji přednesou spolužákům a zodpovědí jejich dotazy, ověří, zda jí skutečně porozuměli. Nakonec opětovně zhodnotí své znalosti.

Pokyny pro žáky

1. Zhodnocení vlastních znalostí

- Napiš na list papíru svoje jméno a známku, jak se hodnotíš vzhledem ke zvolenému tématu.
- Napiš oblasti, které se ti vybavují s tímto tématem.
- Označ to, co umíš dobře a jsi schopen vysvětlit ostatním, označ to, co potřebuješ dostudovat.
- Dopln podle učebnice další oblasti, které jsme se učili, a přiřaď je k těm, kterým rozumíš (umíš je vysvětlit), a k těm, které potřebuješ dostudovat.
- Posuď znovu svoje hodnocení a případně je oprav.

2. Doplnění nedostatků

Najdi ve třídě žáka, který ti objasní problematiku, kterou potřebuješ dostudovat, a ty se snaž pomoci jinému v té oblasti, kterou ovládáš.

S žáky, kteří si doplňovali stejné učivo, sestavte příklad, na kterém učivo, které jste si doplnili, vysvětlíte ostatním.

3. Prezentace, kontrola porozumění

Svůj příklad prezentujte jako skupina třídě a odpovězte na položené otázky.

4. Opětovné zhodnocení vlastních znalostí

Na závěr se vrať ke svému původnímu hodnocení a případně je oprav. Zapiš, co ti v učení pomohlo a co bys mohl příště udělat lépe.

VYSVĚDČENÍ

Zlepšuji se v pravopisu

Jméno:

Třída:

	Začátečník	Učedník	Mistr
Předpony s-, z-, vz-; předložky s, z			
Skupiny písmen bě/bje, vě/vje, pě, mě + -nn-			
Psaní i/y v kořenech slov			
Psaní i/y ve shodě podmětu s přísudkem			
Psaní i/y v koncovkách podstatných jmen			
Psaní i/y v koncovkách přídavných jmen			
Psaní slov přejatých			
Velká písmena			
Čárka ve větě jednoduché			

Podpis učitele:

Zkušenosti z realizace ve třídě:

Žáci se málokdy spokojili s úrovní začátečník nebo učedník, až na úplné výjimky se jim při opakovaném pokusu podařilo dosáhnout mistrovské úrovně. Stávali se z nich pak poradci pro spolužáky. Pokud měl některý žák problémy se zvládnutím určitého jevu, zcela spontánně mu mistři pomáhali (vysvětlovali vlastními slovy význam pravidel, upozorňovali na výjimky ap.).

3

ROZVÍJENÍ A HODNOCENÍ MEZIPŘEDMĚ- TOVÝCH DOVED- NOSTÍ

3.1 KRITÉRIA, SADY KRITÉRIÍ

Součástí hodnocení je vždy porovnávání. Hledáme, čím je posuzovaný jev stejný, lepší nebo horší než zvolené měřítko. Měřtkem v běžném životě může být naše představa o tom, co je dobré a co ne, co je pěkné a co ne. Ve škole intuitivní a individuální měřítka slouží také, nemůžeme se jim úplně vyhnout, ale nestačí.

Po dlouhou dobu se ve školách používala jako srovnávací měřítko převážně tzv. sociální norma. Ta vznikla ve třídě tak, že výkon nejlepších žáků této třídy byl označen jako výborný, výkon nejhorších žáků této třídy jako nedosta- tečný, výkony ostatních obsadily zbývající pozice na pětistupňové hodnotící škále. Výkon každého žáka se poměřoval s takto vzniklou stupnicí. Ani učitel sám mnohdy předem nevěděl, zač přesně bude jednička a zač přesně bude pětka, protože vytvářel hodnotící škálu až na základě toho, jak práce dopad- la. Omezení takové klasifikace jsou zřejmá. (Jak ocenit pilné, ale nenadané ve srovnání s nadanými flákači, a zůstat při tom spravedlivý? Co to vůbec je spravedlivost při školním hodnocení? Jak srovnat jedničky žáků z různých tříd a různých škol? Co přesně dělat jinak, když jako žák dostanu trojku?)

Se změnou cílů učení a povahy výuky jsou omezení sociální normy při hod- nocení čím dál patrnější. Přestává se hodnotit jen to, jak dobře se žák na- učil příslušnou látku zpaměti a jak ji dokáže reprodukovat v testu nebo při zkoušení. Učitelé si uvědomují, že je těžké hodnotit například správnost žá- kova názoru a současně říkat, že každý má nárok na vlastní názor. Nebo že je těžké porovnávat sociální interakci introverta a extroverta a známkovat jejich dovednosti komunikační a sociální. Při badatelských úkolech – učení zkušeností – přestalo jít v první řadě o výsledek, ale učitele začal zajímat i proces, který žáky k výsledku dovedl. Výsledek sám, jak se ukázalo, může mít mnohá konkrétní provedení, která se od sebe navzájem značně liší, a přesto mohou být všechna správná. Na to vše přestávají známky rozdě- lované na základě sociální normy stačit.

V současné době se silně rozvíjí hodnocení podle kritérií, která nahrazují sociální normu jako porovnávací měřítko. Kriteriaální hodnocení se kombinu- je s hodnocením podle tzv. individuální vztahové normy.

„Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení žákovské práce nebo v hodnocení práce učitele nebo výkonu školy určitou vybranou složku pozorované a hod- nocené věci, na které nám záleží („věcí“ může být žáková, ale třeba i učite- lova práce, její průběh, výsledek, podmínky). Vybíráme složku (může to být vlastnost, okolnost, proces, objekt), bez které by sledovaná věc nebyla úplná

nebo by nefungovala atp. Sledovaná složka čili kritérium je tedy naším hlediskem, skrze něž pozorujeme a zkoumáme hodnocenou věc." (Hausenblas, Kritické listy 29)

Sada kritérií je nástroj, který popisuje očekávaný výkon v několika složkách (dimenzích) a na několika úrovních kvality (zvládnání). Míra kvality se rozpoznává podle indikátorů – ukazatelů kvality.

Hodnocení podle předem popsanych kritérií s indikátory má několik výhod ve srovnání s hodnocením podle sociální normy:

- nutí učitele, aby si dost jasně promyslel, co zadáním sleduje, a v kritériích vystihl podstatné složky žákova očekávaného výkonu (jsou to dílčí cíle učení)
- popisuje očekávaný výkon v několika složkách (dimenzích), takže žák dostává přesnější informaci o tom, co zvládá
- vede učitele k tomu, aby kritéria i indikátory formuloval jazykem, který je srozumitelný i žákům
- dává žákovi předem vodítka – pomáhá v učení (hodnocení se stává součástí učení)
- v případě sady kritérií a indikátorů se žák dozví, jak daleko je jeho výkon od očekávané kvality
- umožňuje hodnotit žákův momentální výkon současně vzhledem ke stanoveným cílům (kritéria) a vzhledem k minulému výkonu (tj. žákovo zlepšení na jasně vymezené cestě k cílům učení; individuální vztahová norma)

Limity hodnocení podle sady kritérií:

- sám nástroj nevede učitele k tomu, aby zohledňoval při hodnocení kontext žákova učení (tj. jeho výchozí pozici danou jeho možnostmi, rodinným zázemím, momentální situací, ...)
- je těžké dobře sadu kritérií sestavit, je to náročné na čas a vyžaduje to také vysokou učitelovu odbornost (dobrou sadu kritérií nemůže sestavit ten, kdo málo rozumí, co by v dané věci mohl být dobře odvedený výkon)
- učitelé nejsou vždy dostatečně disciplinovaní při použití sady kritérií k hodnocení a sami porušují různými výjimkami závaznost a závažnost předem stanovených kritérií
- učitelé se někdy mylně domnívají, že sady kritérií slouží především k tomu, aby žáci mohli dostat nějakou známku, a podceňují popisnou funkci sad kritérií
- je náročné spojit při zpětné vazbě kritéria s konkrétní žakovou prací (viz str. 51–55)

Přestože není úkolem sady kritérií sloužit známkování, může šikovně sestavená sada známkování usnadnit a spojit je s obrazem dobře provedené práce v daném úkolu. Bývá velmi obtížné zkonstruovat sadu kritérií tak, aby vystihovala pět úrovní zvládnání. Pokud se to podaří, mají učitelé usnadněnou práci i se známkováním. Pravidelně se ale stává, že práce vykazuje v různých složkách (dimenzích) různou úroveň a není snadné za ni přisoudit jednu celkovou známku. Pak je lepší i při souhrnném (sumativním) hodnocení neudělovat jedinou známku, ale popsat, jak práce v každé ze sledovaných složek dopadla. Pokud to z nějakého důvodu není možné a my musíme nebo chceme udělit jedinou známku, můžeme si pomoci převody kritérií například na procenta.

Příklad

	kvalita 1	kvalita 2	kvalita 3
kritérium 1	40%	25%	10%
kritérium 2	20%	10%	5%
kritérium 3	20%	10%	5%
kritérium 4	20%	10%	5%

V tomto příkladě má podle učitelova mínění nejvyšší váhu kritérium 1, proto je za jeho splnění nejvyšší procentní zisk. Lze stanovit, za kolik procent bude jednička, dvojka atd.

Chybné spojení kritérií a bodů

V jedné škole se rozhodli práci hodnotit podle následujících kritérií doplněných bodovým ohodnocením.

Písemné zpracování zadaných úkolů 25b
Grafická dokumentace k projektu – plány 15b
Fotodokumentace a model 10b
Veřejné vystoupení – obhajoba návrhu 10b

Takto používaná kombinace kritérií a bodů je chybná. Chybějí indikátory kvality, které by upřesnily, zač může žák dostat např. 25 bodů a za jaký konkrétní výkon má nárok na méně bodů. Je možné, že učitel v tom má jasno, a pak je jeho povinností to žákům sdělit. Spíše ale v těchto případech nemá jasno ani učitel a uděluje body opět podle toho, zdali se mu konkrétní výkon zdál stejný / lepší / horší než výkon dalších žáků z téže třídy. Učitel si tak podrží své výsadní postavení v tom, že on může rozhodovat na základě dodatečné úvahy, co je dobře a co ne.

Body navíc mají tu nepříjemnou vlastnost, podobně jako známky, že žáci mají tendenci je hromadit. Možnost získat body se projevuje jako vnější motivace.

Podobně malou informaci poskytují škály typu „splnil jsem úkol úplně, částečně, skoro ne, vůbec ne“ nebo škály využívající různých symbolů (například smajlíků). Nechceme tvrdit, že podobné škály nemohou být vůbec využívány, ale mají tu základní vadu, že nechávají žáky na pochybách o tom, kolik splnění je už dost (smajlík) a kolik málo (mračoun).

Sady kritérií pro mezipředmětové dovednosti

Na následujících stranách najdete několik sad kritérií, které popisují některé „mezipředmětové“ dovednosti v několika dimenzích (z různých hledisek – kritérií) a na třech či čtyřech úrovních zvládnutí (indikátory).

Možná se vám budou nabídnuté sady zdát příliš složité. Myslete na dovednosti v nich popsané jako na cíle, který mohou vaši žáci dosáhnout za předpokladu, že

- budou k nim vedeni systematicky od první třídy
- budou k nim vedeni současně v různých předmětech
- vyučující budou cílům (= kritériím) dostatečně sami rozumět a rozpoznají jejich (ne)splnění v konkrétních pracích žáků, budou je umět popsat a poskytovat žákům zpětnou vazbu



3.2 KRITÉRIA PRO PÍSEMNÉ ZPRACOVÁNÍ INFORMACÍ K TÉMATU – 9. ROČNÍK ZŠ („referát“)

kritéria	nejlepší úroveň	přijatelná úroveň	je co zlepšovat
volba tématu	žák si téma volí samostatně, využívá možnosti konzultovat s učitelem a se spolužáky dle pravidel dohodnutých pro konzultace	žák si vybere z několika navržených témat	žák zpracovává zadané téma
konzultace	žák průběžně a efektivně konzultuje s učitelem i se spolužáky podle dohodnutých pravidel (nekonzultuje jen téma, ale i meziverze referátu)	žák konzultuje jen s učitelem nebo jen se spolužáky; žák konzultuje chaoticky, bez záměru – neumí se zeptat na svůj problém; žák nevyužije rad získaných z konzultace	žák práci odevzdá bez konzultací; konzultuje jen na učitelovo vyzvání; konzultuje na poslední chvíli, takže už nemůže využít rady z konzultace
přepřeracování	žák odevzdá verzi, která je několikrát přepřeracovaná; žák je schopen u odevzdané verze říct, jak by ji ještě dál vylepšil, kdyby měl čas	žák se při přepřeracování zaměří jen na povrchní věci nebo na odstranění formálních chyb	žák odevzdá první verzi
cíl referátu	ze zpracování referátu je zřejmé, že žák si byl vědom účelu referátu (odkrýt rozpor v informacích o tématu; přesvědčit pro svůj postoj k tématu nebo vidění tématu; pobavit; podrobně informovat; ...)	žák výslovně uvede účel, ale referát mu pak neodpovídá; referát má zřejmý účel, ale žák ho neumí formulovat ani na vyzvání	v referátu jsou sneseny údaje k tématu, ale z jejich zpracování není zřejmé, jaký záměr měl autor referátu
adresát referátu	žák volbou slov (včetně terminologie), stavbou vět, členěním textu a délkou textu, pomocí vysvětlivek, použitím obrázků apod. respektuje adresáta svého referátu (spolužáci, mladší žáci, rodiče, ...)	žák volí prostředky s ohledem na jednoho možného adresáta, na ostatní adresáty, kteří přicházejí v úvahu, zapomíná	žák přehlíží možné adresáty svého textu, nijak je nezohledňuje
struktura (při písemném zpracování)	text je myšlenkově přehledný, logicky strukturovaný, členěný do odstavců nebo i větších celků; součástí textu je osnova nebo myšlenková mapa (případně ve formě obsahu)	text občas vybočuje z jasné struktury, některé odstavce mísí několik myšlenek; myšlenky v textu na sebe nenavazují; osnova nebo myšlenková mapa neodpovídají zcela textu	text není členěn, odstavce nevyjadřují jednu myšlenku, myšlenky nejsou ukončené; žák nepřiloží ani osnovu, ani myšlenkovou mapu nebo jinou pomůcku pro strukturování textu

zdroje	žák využije podle tématu a cíle všechny odpovídající zdroje (odbornou literaturu, „živé zdroje“, populární literaturu, film, pokus, internet, ...)	žák využije více zdrojů, ale některý zdroj podstatný pro téma a účel mu chybí	žák čerpá převážně z jednoho typu zdroje (např. jen z internetu)
citace	žák řádně uvádí prameny v textu i za textem, používá poznámkový aparát dohodnutým způsobem	žák uvede prameny za textem, ale v textu chybějí odkazy; občas vybočí z dohodnutého způsobu uvádění zdrojů	žák neuvádí prameny podle domluvených pravidel
styl	text neobsahuje „omáčku“ – nic neříkající věty; slovní zásoba je výstižná a pestrá, odpovídá tématu	v textu je několik míst, která vyžadují stylistické vylepšení	text obsahuje vycpávkové věty, slovní zásoba je chudá, opakují se slova tam, kde by nemusela, není vždy jasné, k čemu se vztahují vedlejší věty či zájmena, objevují se vyšinutí z vazby
správnost	text je bezchybný	text obsahuje maximální povolené množství a typ chyb	text obsahuje nadměrné množství chyb (dle dohody)
termín	referát je odevzdán v termínu (práce odevzdaná po termínu bez závažného důvodu nebude vůbec přijata)		

Komentář

Navržená kritéria vypadají na první pohled velmi složitě a pro devátáky náročně. To platí v případě, že bychom s podobnými cíli pro psaní referátů (nebo jakýchkoli jiných písemných zadání) začali až v deváté třídě. Pokud začneme se žáky psát na prvním stupni (formou dílny psaní) nebo aspoň pokud začneme hned v šesté třídě, žáci devátého ročníku jsou výše popsaného výkonu schopni, pochopitelně při zpracování obsahu, který je jim přiměřený.

Při rozvíjení dovednosti psaní nemůžeme očekávat, že se žáci naučí vše naráz. Začneme pomalu, například jen tím, že se budeme učit se žáky volit téma a zvolené téma strukturovat. Od samého počátku výcviku v psaní je důležité, aby se žáci naučili konzultovat jak se spolužáky, tak s učitelem. Nenaucí se to samovolně, je třeba tomu věnovat čas a zprostředkovat žákům různé pomůcky (jak klást při konzultaci otázky; jak si zaznamenat rady a pak je využít; jak poznat, kde je slabina mého díla a nač se mám při konzultaci soustředit apod.).

Žáci by si měli zvykat na přepisování, čili vylepšování textu, a na to, že definitivní verze musí být pravopisně správná.

	4	3	2	1
pracuje s citi	pozná, že dostal (a pozná) cíle nebo v jaké formě se mají psát	stanoví si cíl a pracuje s ním	stanoví si cíl, ale při SH svůj nepracuje	nepracuje s citi vůbec
přidá se kritérii	umí si cíle určit a přidá se jim pracovat dle pravidel	chápe smysl kritérii a vyhledává je při S. nesmí je formisovat samostatně	u sebe kritéria určit a využít při S. kritéria	nesplňuje se Sebehodnocení kritérii
pracuje dle s výstupy SH	reflektuje podle metody Sebehodnocení (včetně efektivity a neefektivní)	pracuje s výstupy SH efektivně vedle cíle	s výstupy SH pracuje, ale ne vždy efektivně	s výstupy SH nepracuje dle nepracuje
používá na slovo hodnocení	je si vědom významu a používá rozličné způsoby hodnocení a efektivity	orientuje se v názorech S. a vhodně je používá	zná některé názory S. a používá je, pokud je vhodné nebo vhodné	nezná názory nebo je používá nevhodně

3.3 KRITÉRIA PRO PSANÍ A HODNOCENÍ HISTORICKÉ BELETRIE – 5. ROČNÍK ZŠ

	překračuje standard (4)	vyhovuje standardu (3)	blíží se standardu (2)	nevyhovuje standardu (1)
charakteristika historické beletrie	všechny postavy se chovají reálně	postavy se chovají reálně	postavy se chovají většinou reálně	postavy se nechovají reálně
	historické skutečnosti (údaje) jsou pravdivé, přesné a zajímavě podané	historické skutečnosti (údaje) jsou pravdivé a přesné	historické skutečnosti (údaje) jsou většinou pravdivé a přesné	historické skutečnosti (údaje) jsou pouze do určité míry pravdivé a přesné
	v dialozích a způsobu uvažování postav se odrážejí znalosti o době a o tom, jak uvažovali lidé té doby	v dialozích nebo způsobu uvažování postav se odrážejí znalosti o době a o tom, jak uvažovali lidé té doby	v dialozích nebo způsobu uvažování postav se většinou odrážejí znalosti o době a o tom, jak uvažovali lidé té doby	v dialozích nebo způsobu uvažování postav se pouze do určité míry odrážejí znalosti o době a o tom, jak uvažovali lidé té doby
problém	deník se zaměřuje na jedinou událost, kdy se Kolumbus setkává s indiány	deník popisuje události, kdy se Kolumbus setkává s indiány	deník hovoří o více než jediné události, v nichž vystupuje Kolumbus s indiány	deník hovoří o několika událostech, v nichž vystupuje Kolumbus s indiány
	stanovisko postavy k této události je jasně popsáno	stanovisko postavy k této události je popsáno	stanovisko postavy k těmto událostem není zcela jasné	stanovisko postavy k těmto událostem je úplně nejasné
charakteristika postavy	vnější charakteristika postavy je sugestivně popsána	vnější charakteristika postavy je popsána	vnější charakteristika postavy je pouze částečně popsána	vnější charakteristika postavy je popsána minimálně nebo chybí
	jednání postavy je popsáno sugestivně	jednání postavy je popsáno podrobně	jednání postavy je popsáno pouze částečně	jednání postavy je popsáno minimálně nebo vůbec
	je naprosto zřejmé, co postava říká a co si myslí	je zřejmé, co postava říká a co si myslí	je do určité míry zřejmé, co postava říká a co si myslí	není zřejmé, co postava říká a co si myslí
	reakce lidí a jejich názor na postavu jsou popsány sugestivně	reakce lidí a jejich názor na postavu jsou popsány podrobně	reakce lidí a jejich názor na postavu jsou popsány pouze částečně	reakce lidí a jejich názor na postavu jsou popsány minimálně nebo vůbec
charakteristika prostředí	prostředí je popsáno sugestivně a popis využívá všech pěti smyslů	prostředí je popsáno podrobně a popis využívá aspoň čtyř smyslů	text obsahuje popis prostředí, ale využívá jen dvou nebo tři smyslů	popis prostředí je nejasný, využívá nebo jeden nebo žádný z pěti smyslů
volba slov a dovednosti psaní	každé slovo přispívá k jasnějšímu a zajímavějšímu podání	volba slov je jasná a promyšlená	volba některých slov je jasná, ale na jiných místech je psaný text nepřehledný nebo neurčitý	slova nejsou pečlivě volena a nepomáhají čtenáři porozumět a vcítit se do děje

	autor používá slovesa s jasně definovaným významem pro popis děje	v textu se vyskytuje řada sloves s jasně definovaným významem pro, která zlepšují čtivost textu	slovesa vytvářejí pouze nejasnou představu v mysli čtenáře	autor nepoužívá sloves s jasně definovaným významem
	slova vytvářejí sugestivní představu, v deníku jsou využity prostředky jako výčet, přirovnání, opakování	slova pomáhají vytvářet představu, autor na většině míst využívá výčtů, přirovnání, opakování	autor se pokouší používat výčtů, přirovnání a opakování, ale někdy se text stává nepřehledným	z textu není patrná snaha o využití řemeslných postupů pro psaní, např. použití opakování, výčtů, přirovnání, všech pěti smyslů apod.
hlasy postav	deník vyvolává dojem, že právě vzniká v mysli postavy (Kryštof Kolumbus, Tiao nebo Pedro)	deník vyvolává dojem, že právě vzniká v mysli postavy (KK, T., P.)	deník vyvolává do určité míry dojem, že právě vzniká v mysli postavy (KK, T, P)	deník nepůsobí dojmem, že právě vzniká v mysli postavy (KK, T., P.)
	text sugestivně líčí pocity postavy	text líčí pocity postavy	text pouze do určité míry líčí pocity postavy	text nelíčí pocity postavy
správnost	v textu se nevyskytují chyby v gramatice, interpunkci a pravopisu	v textu se téměř nevyskytují chyby v gramatice, interpunkci a pravopisu	v textu se vyskytuje několik chyb v gramatice, interpunkci a pravopisu, ale nebrání pochopení příběhu	v textu se vyskytuje mnoho chyb v gramatice, interpunkci a pravopisu, které nebrání pochopení příběhu

Komentář

Uvedená kritéria jsou převzata z Mezinárodní školy v Praze (ISP). Na této úrovni je používají žáci ve věku našich pátáků.



3.4 SEBEHODNOCENÍ SKUPINOVÉ PRÁCE

	A	B	C	D	Evidence – důkazy
	stále	často	občas	nikdy	
Byli jsme schopní týmové práce?					
1. Podrobná kritéria pro hodnocení skupinové práce – skupina (k odpovědi dojde každý člen týmu po diskusi s ostatními) Vypracovali jsme před započítím práce jasný plán postupu?					
Sledovali jsme průběžně, jak tento plán naplňujeme?					
Přizpůsobovali jsme plán měnícím se okolnostem?					
Měl každý člen skupiny přidělen konkrétní úkol?					
Diskutovali jsme o smyslu společné práce?					
Řekli jsme si, jak se nám práce podařila?					

	A stále	B často	C občas	D nikdy	Evidence – důkazy
2. Podrobná kritéria pro hodnocení skupinové práce – přínos jednotlivce (k odpovědi dojde každý člen týmu sám) Povzbuzoval(a) jsem ostatní?					
Sdílel(a) jsem s ostatními své nápady a informace?					
Zjišťoval(a) jsem, zda ostatní chápou, o co se snažíme?					
Cítil(a) jsem odpovědnost za výsledek?					
Naslouchal(a) jsem názorům ostatních?					
Nabízel(a) jsem ostatním pomoc?					

3.5 KRITÉRIA PRO SKUPINOVOU DISKUSI

	výborná úroveň (4)	dobrá úroveň (3)	dostatečná úroveň (2)	nedostatečná úroveň (1)
Žák aktivně přichází s vlastními náměty.	Aktivně se účastní diskuse, povzbuzuje k zapojení i ostatní.	Aktivně přichází s vlastními náměty, ale druhé nepovzbuzuje.	Názory vyjadřuje spíše z donucení než dobrovolně nebo Své názory se snaží za každou cenu prosadit.	Do diskuse se nezapojuje.
Žák srozumitelně formuluje myšlenky.	Názory jsou relevantní a přesvědčivě podané. V případě potřeby je schopen uchopit názory jiných členů skupiny a formulovat je.	Vlastní myšlenky a názory formuluje přesvědčivě a výstižně.	Používá jednoduchý, ale sdělný jazyk. nebo Při vyjadřování svých názorů je expresivní a naléhavý.	Vyjadřuje se nesrozumitelně.
Žák se drží tématu.	V případě, že se diskuse odchýlí od tématu, nenásilně ji vrací zpět.	Sám od tématu neodbíhá, ale nevrací diskusi zpět, pokud se od tématu odchýlí.	Občas uhne od tématu, ale sám se k němu vrací.	Nehovoří k tématu.
Žák rozvíjí myšlenky, které se v diskusi objeví.	Nejasně formulované myšlenky druhých vyjasňuje, aby mohly být dále rozvedeny v diskusi.	Ve svých vyjádřeních reaguje na sdělení předchozích řečníků.	Na myšlenky druhých reaguje jen na vyzvání. nebo Nezohledňuje ve svých vyjádřeních názory druhých.	S myšlenkami druhých nepracuje.
Žák klade doplňující otázky.	Otázkami a parafrázováním se ujistí o tom, že porozuměl.	Pokud neporozumí sdělení druhých, klade vhodné doplňující otázky.	Klade otázky, které nepomáhají objasnit jemu nesrozumitelné body diskuse.	Neklade otázky k věci.

Komentář

V této tabulce jsou rozpracovaná kritéria, která si v ISP stanovili jako znaky dobré diskuse (viz kap. 1.5.1)

4

ROZVÍJENÍ A HODNOCENÍ DOVEDNOSTÍ I OBOROVÝCH ZNALOSTÍ

4.1 ZNALOSTI I DOVEDNOSTI JSOU STEJNĚ DŮLEŽITÉ

Dobrá výuka je mnohem víc než výcvik dovedností. Dovednosti jsou jen nástrojem, důležitým, ale bezobsažným. Nač bravurně ovládat pilku, když nebude co řezat? Samo dřevo ovšem problém nevyřeší – nač řezat do dřeva jen tak, bezcílně, bez vědomí toho, co chci pomocí pilky a dřeva vyrobit? Se sociálními a kognitivními dovednostmi je to stejné. Nač ovládat řečnické umění, když nebudu mít o čem kloudněm promluvit, nač krásně mluvit, když nebudu mít proč?



*„Dovednosti nám jistě dovolí
některé věci dělat,
vzdělání však je to,
co nám některé věci
dělat nedovolí.“*

J. Fiala



V dnešní škole se soustředíme na to, aby dovednosti i znalosti zaujaly při vzdělávání místo, které jim náleží. Cílem vzdělávání je, jak říkal John Dewey, umožnit lidem, aby se dál vzdělávali. K tomu žáci potřebují jak ovládat dovednosti, tak mít široké a hluboce pochopené znalosti připravené k použití v dalším studiu.

Proto usilujeme o to, abychom dovednosti procvičovali vždy při zpracování nějakého pro žáky závažného obsahu. Postupy aktivního učení mají žákům pomáhat nejen v získání dovedností, které žáci díky metodám používají a tak i rozvíjejí, ale především mají zprostředkovat individuální i sociální cestu k lepšímu pochopení principů, střešních pojmů, nosných myšlenek. Tato problematika není předmětem řešeného projektu, a proto se jí v příručce více nevěnujeme, ale odkazujeme na materiály v Kritických listech číslo 21.

V této kapitole přinášíme ukázky propojení dovedností a věcného učiva v hodnotících nástrojích, které vyvinuli a používají učitelé různých předmětů.

4.2 KRITÉRIA PRO EXPERIMENTÁLNÍ PRÁCI ŽÁKŮ PRVNÍHO STUPNĚ

Žáci měli za úkol odhadnout objemy vody v několika nádobách a poté je změřit.

Popis nejvyšší úrovně

Žák používá efektivní a správné metody pro měření objemu vody. • K měření používá správných odměrných nádob a dílčí měření zaznamenává s přesnými údaji. • Měření provádí rychle a s jistotou. S jednotkami

pracuje rutinně, vhodné jednotky užívá bez zaváhání. • Počáteční odhady jsou přesné.

Popis velmi dobré úrovně

Při výběru vhodných metod pro měření objemu vody postupuje žák metodou pokusu a omylu, ale nakonec dochází ke správným závěrům. Při používání metod a jednotek měření si může počínat nekonzistentně nebo zmateně, zejména na počátku experimentu. • V průběhu realizace experimentu nabývá větší jistoty, učí se. • Počáteční odhady jsou ve správných jednotkách, ale jsou nepřesné.



„Potřebujeme učitele, kteří mají důkladné znalosti svého oboru, dobré učitele matematiky, dobré učitele dějin, biologie, chemie a dobré učitele literatury, kteří rozumějí strukturu svého oboru, kteří vědí, čím se tato struktura liší od struktur jiných oborů a kteří toto své pochopení základní struktury svého oboru dokážou předat svým žákům.“

J. H. Chambers



Popis přijatelné úrovně

Porozumění metodám měření objemu vody je nedostatečné. • Žák si neuvědomuje, že měření vyžaduje přesnost a úplnost. • V průběhu experimentu může rovněž docházet k tomu, že žák metody změní. • Jednotky jsou používány zmateně nebo nesprávně. Měření je neefektivní, žák nepostupuje systematicky, případně zapomíná zaznamenávat dílčí měření. • Počáteční odhady odrážejí nedostatečné porozumění základním pojmům. Žák vyžaduje při práci vedení.

Popis nevyhovující úrovně

Při měření objemu vody nepoužívá žák efektivní metody nebo mění metody v průběhu experimentu, aniž by k tomu měl dobrý důvod. • Měření jsou nepřesná a neúplná. Žák má zmatek v jednotkách. • Původní odhady odrážejí minimální porozumění základním pojmům. Žák potřebuje při práci vedení.

Popis nepřijatelné úrovně

Žák nerozumí problému a není schopen na něm pracovat.

4.3 KRITÉRIA PRO SEMINÁRNÍ PRÁCI NA TÉMA „Soli v domácnosti“

	Standard	Bliží se standardu	Nevyhovuje standardu
Rozsah znalostí	Vypsáno 10 a více solí v domácnosti s jejich vzorcem, názvem a výskytem. V článku z webu budou konkrétně popsány nejméně 3 účinky solí na organismus člověka.	Vypsáno 7–9 solí v domácnosti s jejich vzorcem, názvem a výskytem. V článku z webu budou popsány nejméně 2 účinky solí na organismus člověka.	Vypsáno méně než sedm solí v domácnosti s jejich vzorcem, názvem a výskytem. V článku z webu bude konkrétně popsán 1 (nebo žádný) účinek solí na organismus člověka.
Práce s informacemi	Seminární práce je přehledně zpracovaná, informace jsou úplné, tabulky i grafy jsou správně popsány, v článku jsou podstatné informace.	Seminární práce je zpracována méně přehledně, informace jsou neúplné, tabulky i grafy nejsou správně popsány, v článku jsou pouze některé podstatné informace.	Seminární práce je zpracována nepřehledně, informace jsou neúplné, tabulky i grafy nejsou správně popsány, v článku nejsou podstatné informace.
Produktivita	Výstup seminární práce splnil přesně zadání a zahrnul všechny zadané oblasti.	Výstup seminární práce splnil částečně zadání a zahrnul jen některé oblasti.	Výstup seminární práce téměř nesplnil zadání a zahrnul pouze jednu oblast.
Užití získaných znalostí	V závěru je vyjádření vlastními slovy, zda se doma užívají soli a k jakému účelu, je zhodnocen jejich vliv na zdraví členů rodiny.	V závěru je s obtížemi vlastními slovy, zda se doma užívají soli a k jakému účelu, částečně zhodnocen jejich vliv na zdraví členů rodiny.	V závěru je opsaný text o tom, zda se doma užívají soli a k jakému účelu, nezhodnocen jejich vliv na zdraví členů rodiny.
Jméno a příjmení:		Třída:	

4.4 KRITÉRIA PRO LABORATORNÍ PROTOKOL S BIOLOGICKÝM NÁKRESEM

	Standard	Nesplňuje standard	Špatně odvedená práce
Biologický nákres	Proveden zastrouhanou tužkou, jedním tahem, nevystínovaný, popis propiskou, spojovací čáry podle pravítka tužkou. Zobrazuje skutečnost. Je dostatečně velký, umístěný uprostřed vymezeného prostoru.	Proveden tužkou, přerušovanými čarami, popis propiskou, spojovací čáry od ruky tužkou nebo propiskou. V zobrazení skutečnosti chyby. Velikost je odpovídající, umístění není uprostřed vymezeného prostoru.	Proveden propiskou, popis chybí nebo jsou v něm chyby. Nezobrazuje skutečnost. Náskres je malý, nepřehledný, umístěn mimo vymezený prostor.
Závěr	Úplný ve všech částech. Odpovědi na otázky napsány celými větami vystihují podstatu položené otázky, nejsou v nich odborné chyby.	Chybí jedna část závěru. Odpovědi na otázky napsány souslovími, vystihují sice podstatu položené otázky, ale vyskytují se v nich odborné chyby nebo jsou neúplné.	Chybějí dvě části závěru. Odpovědi na otázky jsou napsány jedním slovem a nejsou odborně správné.
Zpracování	Maximálně 5 pravopisných chyb, bez škrtnání a přepisování.	Maximálně 8 pravopisných chyb, chyby opraveny škrtnutím.	Více než 8 pravopisných chyb. Opravy jsou přepisovány a přeškrtnuty opakovaně.

4.5 KRITÉRIA PRO ŘEŠENÍ MATEMATICKÝCH PROBLÉMŮ

	Dobře zažito	Zažito	Usazuje se	V začátcích
Míra porozumění problému	Ukazuje přesné porozumění problému.	Ukazuje, že problému v zásadě rozumí (rozumí všem jeho důležitým aspektům).	Ukazuje omezené porozumění problému.	Ukazuje, že problému rozumí velmi málo nebo vůbec.
Správnost využívání informací/údajů	Zdůvodní, proč určité informace/ údaje jsou nezbytné pro řešení úlohy.	Všechny správné informace/údaje správně využívá.	Některé ze správných informací/údajů správně využívá.	Používá nesprávné informace/údaje.
Správnost používání postupů	Zdůvodní, proč je daný postup vhodný pro řešení dané úlohy.	Všechny použité postupy jsou správné.	Některé použité postupy jsou správné.	Používá nesprávné postupy.
Správnost znázornění	Znázornění jsou mimořádně nápaditá a/nebo mimořádně přesná.	Používá znázornění, která problém jasně a správně dokumentují.	Používá znázornění, která poskytují pouze některé důležité informace o daném problému.	Používá znázornění, která o problému vypovídají málo nebo vůbec.
Míra matematické zdatnosti	Je schopen zobecnit dané řešení tak, aby bylo aplikovatelné na jiné podobné problémy.	Demonstruje zdatné používání matematických nástrojů a postupů.	Demonstruje určitou zdatnost, ale zanedbává některé důležité kroky nebo pomíjí některé důležité informace.	Vyazuje nízkou míru matematické zdatnosti.

Tato kritéria byla převzata ze zahraničních zdrojů.

4.6 KRITÉRIA PRO SEBEHODNOCENÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Jméno: Třída: Specializace:

Pěvecké činnosti

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společného zpěvu	<i>standard</i>	Vždy se aktivně zapojuji do společného zpěvu a rozezpívání.				
	<i>ještě bereme</i>	Většinou se zapojuji do společného zpěvu a rozezpívání.				
	<i>nebereme</i>	Nezapojuji se do společného zpěvu a rozezpívání.				
čistota zpěvu	<i>standard</i>	V rámci svých možností se mi daří zpívat kultivovaně a čistě.				
	<i>ještě bereme</i>	Když se na to soustředím, zpívám většinou kultivovaně.				
	<i>nebereme</i>	Nepokouším se zpívat ani čistě, ani kultivovaně.				
výrazná, rytmická výslovnost	<i>standard</i>	V rámci svých možností vyslovuji výrazně a rytmicky přesně.				
	<i>ještě bereme</i>	Když se soustředím, vyslovuji většinou výrazně a rytmicky.				
	<i>nebereme</i>	Nepokouším se vyslovovat ani výrazně, ani rytmicky.				
pěvecké zásady, držení těla, otvírání úst, dech	<i>standard</i>	Při zpěvu aktivně dodržuji všechny pěvecké zásady – jako je držení těla, otvírání úst, práce s dechem a výrazem.				
	<i>ještě bereme</i>	Pokud se soustředím, dodržuji při zpěvu některé pěvecké zásady – jako je držení těla, otvírání úst, práce s dechem.				
	<i>nebereme</i>	Při zpěvu nedodržuji pěvecké zásady ani se o to nepokouším.				

Tanec – pohybové vyjádření

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společného tance	<i>standard</i>	Aktivně se zapojuji do společného tance / pohybových činností.				
	<i>ještě bereme</i>	Většinou se zapojuji do společného tance / pohybových činností.				
	<i>nebereme</i>	Nezapojuji se do společného tance / pohybových činností.				
taneční držení těla	<i>standard</i>	Snažím se aktivně zachovávat taneční držení těla.				
	<i>ještě bereme</i>	Když se na to soustředím, vracím se k tanečnímu držení těla.				
	<i>nebereme</i>	Nesnažím se zachovávat taneční držení těla.				
cit pro rytmus	<i>standard</i>	V rámci svých možností cítím a následuji rytmus hudby.				
	<i>ještě bereme</i>	S trvalou dopomocí občas chytám rytmus hudby.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nechytám rytmus hudby, nesnažím se o to.				
zvládnutí tance, pohybu	<i>standard</i>	Samostatně napodobím krokové variace tance / pohyb.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí částečně napodobím krokové variace tance / pohyb.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nenapodobím kroky/pohyb, nesnažím se o to.				

Instrumentální činnosti

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společné hry	<i>standard</i>	Aktivně se zapojují do společné hry / rytmických činností.				
	<i>ještě bereme</i>	Většinou se zapojují do společné hry / rytmických činností.				
	<i>nebereme</i>	Nezapojují se do společné hry / rytmických činností.				
hra nápodobou nebo z not	<i>standard</i>	Samostatně hrají z předlohy/not nebo nápodobou.				
	<i>ještě bereme</i>	Jen s dopomocí hrají z předlohy/not nebo nápodobou.				
	<i>nebereme</i>	Nezahrají na nástroj podle zadání ani s dopomocí.				
technické zvládnutí hry	<i>standard</i>	Zahrají technicky správně na všechny školní nástroje.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí zahrají správně na některé školní nástroje.				
	<i>nebereme</i>	Nehrají technicky správně na školní nástroje ani s dopomocí.				
souhra a vnímání ostatních	<i>standard</i>	Při hře vnímám ostatní spoluhráče a přizpůsobuji svou hru.				
	<i>ještě bereme</i>	Jen s dopomocí dokážu přizpůsobovat svou hru ostatním.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nepřizpůsobím svou hru, nesnažím se o to.				

Poslechové činnosti

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
pozorný poslech	<i>standard</i>	Pozorně naslouchám po celou dobu znějící ukázkce.				
	<i>ještě bereme</i>	Přerušovaně, po kratší dobu poslouchám znějící ukázkku.				
	<i>nebereme</i>	Ani na chvíli neposlouchám znějící ukázkku, nesnažím se o to.				
diskuse k poslechu, hudbě	<i>standard</i>	Samostatně zaujímám stanoviska a hodnotím hudbu.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí vyjádřím svůj názor na něco z poslechu hudby.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nevyjádřím svůj názor, nesnažím se o to.				
orientace ve znějící hudbě	<i>standard</i>	Samostatně se orientuji ve znějící hudbě.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí naleznu vybranou věc ve znějící hudbě.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nenaleznu vybranou věc, nepokouším se o to.				
zapojení do výběru poslechu	<i>standard</i>	Samostatně vyberu poslech a připojím osobní postřehy.				
	<i>ještě bereme</i>	Přinesu oblíbený poslech, ale chybějí mi osobní postřehy.				
	<i>nebereme</i>	Ani se nesnažím vybrat ostatním zajímavý poslech.				

Převedení slovního hodnocení na známku

Podle klíče vyjadřuje popis hodnocení známku:	1. čtvrtletí	2. čtvrtletí	3. čtvrtletí	4. čtvrtletí

Tato kritéria byla převzata z Kritických listů 29, zima 2008.

4.7 KRITÉRIA PRO GEOGRAFICKÝ ÚKOL

Zadání k úkolu: Vytvoř pro své spolužáky atraktivního turistického průvodce zadaným krajem ČR.

	Úroveň A – výborná práce	Úroveň B – ještě přijatelná práce	Úroveň C – nedostatečná práce
Informační využitelnost	<p>Průvodce obsahuje kulturní a přírodní zajímavosti v takové míře, že:</p> <ol style="list-style-type: none"> pokud se v kraji vyskytují, uvádí lokality zařazené do Seznamu Unesco a věnuje jim dostatečnou pozornost věnuje se většině atraktivním místům vytipovaných ve školním atlasu ČR pozornost zaměřuje na atraktivní místa pro své spolužáky (např. možnosti cykloturistiky, horolezectví, hudebních festivalů). věnuje se významným rodákům kraje uvádí pravidelné (každoroční) akce s významem přesahující hranice kraje uvádí přiměřené množství informací (textu) k jednotlivým lokalitám text neobsahuje gramatické a faktografické chyby 	<p>Průvodce obsahuje kulturní a přírodní zajímavosti v takové míře, že:</p> <ol style="list-style-type: none"> pokud se v kraji vyskytují, uvádí lokality zařazené do Seznamu Unesco a věnuje jim dostatečnou pozornost chybějí některé z významných lokalit kraje chybí atraktivita opomene některé z významných rodáků kraje chybí některé z významných pravidelných akcí uvádí přiměřené množství informací (textu) k jednotlivým lokalitám v textu se mohou vyskytnout gramatické a drobné faktografické chyby 	<p>Průvodce obsahuje kulturní a přírodní zajímavosti v takové míře, že:</p> <ol style="list-style-type: none"> neuvádí lokality zařazené do Seznamu Unesco nebo jim nevěnuje dostatečnou pozornost chybí větší část významných lokalit kraje chybí atraktivita chybí informace o významných rodácích v kraji neinformuje o pravidelných akcích autor nepracuje s textem, jen „kopíruje“ text obsahuje velké množství jak gramatických, tak faktografických chyb
Estetické a grafické zpracování	<p>Průvodce je zpracován v Power Pointu a:</p> <ol style="list-style-type: none"> každá lokalita je doplněná vhodnou obrazovou dokumentací na jednom snímku je přiměřený počet obrázků i textu každé lokalitě se věnuje nejmeně jeden snímek obsahuje několik mapek s vymezením hranic kraje je graficky přitažlivá informace jsou uspořádány v logickém sledu neobsahuje efekty, které by rušily dojem z prezentace 	<p>Průvodce je zpracován v Power Pointu a:</p> <ol style="list-style-type: none"> každá lokalita je doplněná vhodnou obrazovou dokumentací na jednom snímku je přiměřený počet obrázků i textu na jednom snímku je více lokalit obsahuje alespoň jednu mapku s vymezením hranic kraje je graficky přitažlivá informace nejsou uspořádány v logickém sledu obsahuje efekty, které ruší dojem z prezentace 	<p>Průvodce je zpracován v Power Pointu a:</p> <ol style="list-style-type: none"> chybí vhodná obrazová dokumentace na jednom snímku je nepřiměřený počet obrázků i textu na jednom snímku je více lokalit neobsahuje mapku s vymezením hranic kraje je graficky málo přitažlivá informace nejsou uspořádány v logickém sledu obsahuje efekty, které ruší dojem z prezentace

Práce s informačními zdroji	Autor využívá internetové a nejméně dva další knižní (či jiné) zdroje informací. Uvede je v závěru práce.	Autor se omezuje pouze na několik internetových zdrojů. Uvede je v závěru práce.	Autor neuvádí zdroj informací.
Prezentace průvodce před spolužáky	Mluvčí prezentuje kraj pomocí drobného „taháku“. Fundovaně provází spolužáky krajem. Vybírá pro prezentaci pouze nejzávažnější informace. Hovoří se zaujetím, přidává vlastní zážitky z cest.	Mluvčí se z větší části opírá o čtený text. Vybírá nepodstatné informace pro základní seznámení s lokalitou. Dostatečně nezaujme posluchače.	Mluvčí pouze čte informace, které jsou součástí grafického zpracování. Téměř vůbec nezaujme posluchače.
Využití konzultací	Autor využil konzultací s dodržáním termínů. Dbal pokynů a rad a řídil se jimi. Pokud ne, objasnil proč.	Autor využil konzultací s dodržáním termínů. Ne vždy dbal rad a pokynů.	Nevyužil konzultací.

4.8 KRITÉRIA PRO MATEMATICKOU ÚLOHU

	Velmi vysoký standard	Vysoký standard	Uspokojivé	Vykazuje Problémy
	Dobře zažito	Zažito	Vyvíjí se	V začátcích
Matematický jazyk	Extenzivní používání odpovídající situaci	Kompetentní používání	Správné používání základních prostředků	Nesprávné a nedostatečné používání prostředků
Komunikace	Myšlenky jasné, výstižné, informativní, dobře organizované	Myšlenky vyjadřované s porozuměním	Základní porozumění	Omezená schopnost logicky se vyjádřit
Skupinové dovednosti	Aktivní zapojení	Časté zapojení	Občasné zapojení	Malé nebo žádné zapojení
Výzkumné strategie	Přístup je vždy logický a systematický.	Přístup je strukturovaný a systematický.	Pokus používat strukturovaný a systematický přístup	Nevykazuje systematický přístup.
Interpretace a reprezentace dat	Vykazuje velmi přesnou a vhodnou prezentaci dat a široký rozsah početních dovedností.	Strukturovaná prezentace dat. Demonstruje většinu požadovaných počtářských dovedností.	Demonstruje základní početní dovednosti. Prezentace dat není vždy úplná.	Neúplná a nepřesná prezentace dat a malé početní dovednosti
Přístup a snaha	Vždy entusiastický, vytrvalý, kreativní a inovativní	Entusiastický a většinou sebevědomý a vytrvalý	Má zájem, ale má nedostatek sebevědomí a vytrvalosti.	Vykazuje málo snahy, zájmu a entusiasmů.

4.9 ZAHRANIČNÍ INSPIRACE – HODNOCENÍ V DĚJEPISĚ

Text této kapitoly přináší konkrétní ukázky hodnocení dějepisných prací v amerických školách. Uvádíme popis hodnocených oblastí i popis jednotlivých úrovní jejich zvládnutí (klasifikačních stupňů).

4.9.1 Historický projekt 1. ročník střední školy

Žáci jsou rozděleni do malých skupin, ve kterých analyzují primární a sekundární zdroje, které vyjadřují různé pohledy na danou historickou událost. Po přečtení a prodiskutování materiálů každá skupina zaujme nějaký postoj, který prezentuje zbytku třídy. Učitelé a žáci poté dávají skupině otázky týkající se jejich postoje. Následně mají žáci za úkol napsat samostatně krátký text a poté reakci na konkrétní aspekt daného problému, který od žáků vyžaduje podpořit nebo naopak odmítnout nějaký názor. Žáci někdy mohou svůj názor prezentovat i jiným způsobem než formou textu (např. prostřednictvím komiksu).

Celá práce je ohodnocena 100 body. Body se přidělují podle následujících oblastí:

Skupinové učení a spolupráce (20 bodů)

17–20 výjimečný výkon

- skoro všichni žáci se nadšeně účastní
- všichni cítí zodpovědnost za úkol
- žáci respektují a vnímají názory ostatních a odkazují se na ně
- otázky a odpovědi vypovídají o dobré přípravě a promyšlenosti

13–16 výborný výkon

- žáci vykazují zběhlost ve spolupráci
- aspoň tři čtvrtiny žáků se aktivně účastní
- probíhá živá diskuse související s úkolem

8–12 chvalitebný výkon

- žáci vykazují určitou schopnost spolupráce
- alespoň polovina žáků diskutuje a říká své nápady
- probíhá pozorné čtení dokumentů a naslouchání
- alternativy jsou částečně prodiskutovány

5–9 základní výkon

- silná závislost na jednom mluvčím
- jen jeden nebo dva žáci se aktivně účastní
- spolupráce je sporadická
- konverzace není zcela zaměřena na téma

1–4 minimální výkon

- velmi silná závislost na jednom mluvčím
- malá spolupráce
- velmi krátké konverzace
- někteří žáci projevují nezájem a nesoustředěnost

Kritické myšlení (30 bodů)

25–30 výjimečný výkon

- žák prokáže jasné a správné pochopení problému a s ním souvisejících aspektů v celé šíři
- k vytvoření postoje využívá všechny informace z výchozích materiálů a rozsáhlé osobní znalosti, které souvisejí s problémem, jsou správné, přesné a konsistentní
- úsudek zakládá na důkladném prozkoumání faktů

19–24 výborný výkon

- žák prokáže jasné pochopení problému v celé šíři a aspoň dvou hlavních aspektů souvisejících s problémem
- k vytvoření postoje využívá nejdůležitější informace z výchozích materiálů a osobní znalosti, které souvisejí s problémem a jsou konzistentní
- úsudek zakládá na prozkoumání informací a částečném zvážení důsledků

13–18 chvalitebný výkon

- žák prokáže rámcové pochopení rozsahu problému a nejméně jednoho souvisejícího aspektu
- k vytvoření postoje využívá nejdůležitější informace z výchozích materiálů a některé vlastní myšlenky
- úsudek zakládá na prozkoumání informací a částečném zvážení důsledků

7–12 základní výkon

- žák prokáže jen velmi rámcové porozumění problému
- zaměřuje se pouze na jedno téma/aspekt
- využívá pouze poskytnuté informace
- názor zakládá pouze na názoru, nikoli na faktických informacích
- úsudek zakládá na částečném prozkoumání faktů s malým zohledněním důsledků

1–6 minimální výkon

- žák prokáže malé porozumění problému nebo jeho aspektů
- využívá jen ty nejzákladnější části poskytnutých informací
- při vytváření vlastního postoje míchá dohromady fakta a názory
- úsudek zakládá pouze na zohlednění jednoho nebo dvou aspektů celého sdělení
- chybí zohlednění důsledků



*„Vzdělání není věděním
o věcech, nýbrž je smyslem
pro toto vědění.“*

F. Rosenzweig



Sdělování myšlenek (20 bodů)

17–20 výjimečný výkon

- žák zaujme výrazný přesně definovaný postoj
- argumentace je systematická a přesvědčivá a jasně doložená fakty
- zabývá se všemi aspekty problému a prokáže, že do hloubky rozumí důležitým souvislostem
- zkoumá problém z různých úhlů pohledu

13–16 výborný výkon

- žák zaujme jasný postoj
- argumentace je systematická, případně s malými chybami v předložených faktech
- zabývá se hlavními aspekty a prokáže jisté porozumění souvislostem
- zauvažuje také nad zkoumáním více než jednoho úhlu pohledu

8–12 chvalitebný výkon

- žák zaujme definovaný, ale ne příliš vyhraněný postoj
- argumentace je méně systematická
- užívá obecné/nekonkrétní názory a doložení fakty je nedostačující
- zabývá se jen několika aspekty
- vidí problém jen z jednoho pohledu

5–9 základní výkon

- žák zaujme nedefinovaný a nekonkrétní postoj
- prezentace myšlenek je chaotická, nesystematická
- svůj postoj dostatečně nedoloží, používá všeobecná tvrzení
- zdůrazňuje pouze jeden aspekt problému

1–4 minimální výkon

- žákův postoj je neurčitý
- prezentace je stručná a zahrnuje všeobecná sdělení nesouvisející s tématem
- celkový pohled na problém je nejasný
- sdělení odbíhají od tématu

Využití historických znalostí (30 bodů)

25–30 výjimečný výkon

- žák vykoná přesnou analýzu výchozích informací a tématu
- hlavní i dílčí témata a pojmy pojednává s využitím řady faktických údajů
- k důkladnému pochopení problému využívá dříve nabytých vědomostí a na jejich základě jej propojuje s minulými, případně budoucími událostmi

19–24 výborný výkon

- žák vykoná přesnou analýzu výchozích informací
- hlavní témata pojednává s využitím faktických údajů
- ke zkoumání daných témat využívá všeobecné znalosti historie

13–18 chvalitebný výkon

- žák uspokojivě propojuje hlavní fakta se základními tématy
- aspoň jedno téma nebo koncept dokládá fakty
- uspokojivě využívá všeobecné znalosti historie

7–12 základní výkon

- žák prezentuje jen základní fakta s jistou mírou nepřesnosti
- využívá informace pro obecné vysvětlení aspoň jednoho tématu nebo myšlenky
- nevyužívá dostatečně historické znalosti
- opírá se hlavně o dodané informace

1–6 minimální výkon

- žák opakuje jeden nebo dva nepřesné údaje
- témata a myšlenkami se zaobírá pouze nepřesně a stručně
- historické znalosti nepoužívá skoro vůbec
- opírá se výlučně o dodané informace

4.9.2 Zpracování dějepisného tématu/referát, plakát (základní škola)

Znalosti

- 4 Problém vysvětlí jasně, logicky a konsistentně. Jasně vymezí téma práce. Shromáždí vhodná a relevantní fakta a jasně je strukturuje.
- 3 Problém vysvětlí důkladně a více méně přesně. Vhodně vymezí téma práce. Shromážděná fakta jsou správná, ale je jich málo.
- 2 Částečně vysvětlí problém, ale pomine některé klíčové prvky. Zadání práce není vymezeno správně. Fakta jsou zmatená a neuspořádaná.
- 1 Téma není vysvětleno vůbec. Nedostatečně vymezené zadání. Základní informace je nedostatečná.

Kvalita prezentace

- 4 Téma práce odpovídá zadání a je prezentováno nápaditě. Práce je velmi kreativní, je věcná, smysluplná, výstižná. Prezentace je plynulá, má logickou strukturu. Na obrazových materiálech je patrná důkladnost, důraz na detaily, nejsou překlepy, úprava čistá.
- 3 Téma práce souvisí se zadáním, práce je zajímavá a smysluplná. Prezentace je v zásadě plynulá. Obrazové materiály pěkně vypadají. Mírně nedostatečný důraz na detaily jako překlepy, úprava apod.
- 2 Téma práce příliš nesouvisí se zadáním. Sdělení je nejasné a chybějí podstatné prvky. Prezentace není smysluplná. Nedostatky v detailech.
- 1 Téma nesouvisí se zadáním, postrádá srozumitelnost. Velké nedostatky v detailech.

Kvalita analýzy

- 4 Práce je jasná, smysluplná, věcná, cílená. Má závěr. Jsou použity výstižné argumenty. Závěry jsou přesvědčivé a založené na důkazech.
- 3 Práce je smysluplná. Jasně formuluje problémy a řeší je. Argumenty jsou do značné míry uspořádané a výstižné. Závěry jsou celkem přesvědčivé.
- 2 Práce není dostatečně smysluplná, neřeší jasně vymezený problém. Argumenty jsou zmatené a nejasné. Řešení problému je nedostatečné.
- 1 Práce není smysluplná, neformuluje problém. Argumenty nejsou podloženy fakty. Chybí řešení.

Zdroje

- 4 V práci bylo využito neobvyklých zdrojů. Bylo konzultováno několik institucí. Literatura obsahuje množství primárních i sekundárních zdrojů.
- 3 Použití dostatečných zdrojů, konzultována jedna nebo dvě instituce. Literatura obsahuje dostatečné množství primárních i sekundárních zdrojů.
- 2 Chybějí dostatečné zdroje. Konzultována byla aspoň jedna instituce. Literatura obsahuje nedostatečné množství primárních a sekundárních zdrojů.
- 1 Žádné zdroje nebo nedostatečné, nebyly konzultovány žádné instituce.

4.9.3 Esej (střední škola)

Práce s informacemi

- 6 pracuje výhradně s přesnými a relevantními údaji
- 5 trvale pracuje s přesnými a relevantními údaji
- 4 většina údajů je přesná a relevantní
- 3 některé údaje jsou přesné a relevantní, některé ne
- 2 většinou pracuje se nepřesnými a nerelevantními údaji
- 1 skoro žádné údaje nejsou přesné a relevantní

Struktura

- 6 vždy má logickou a souvislou strukturu
- 5 trvale má logickou a souvislou strukturu

- 4 rozvíjí téma pouze na základě rámcové struktury
- 3 věnuje se danému tématu, ale vykazuje nedostatky ve struktuře, může dojít k odklonu od tématu
- 2 snaží se pracovat s tématem, ale práce nemá strukturu, dochází k odchýlkám od tématu
- 1 nezabývá se tématem a nemá strukturu

Rozvíjení myšlenek

- 6 vždy rozvíjí myšlenky úplně a jasně, používá vhodné příklady, důvody, detaily, vysvětlení a zobecnění
- 5 trvale rozvíjí myšlenky úplně, používá vhodné příklady, důvody, detaily, vysvětlení a zobecnění
- 4 uspokojivě rozvíjí a vyjadřuje myšlenky a zároveň je i vhodným způsobem doloží
- 3 myšlenky se snaží formulovat a rozvíjet, ale nedaří se mu to, nedokládá je vhodně
- 2 nedostatečně rozvíjí, vyjadřuje a dokládá myšlenky
- 1 nedokládá své myšlenky vůbec



„...Je to například vliv školy na osobnostní růst: většina náboženství má nikoli bezdůvodně za to, že člověk roste utrpením a protivenstvím. Potíž je v tom, že utrpení se musí přivozovat nějakým relativně mírným a vytrvalým způsobem, pokud hned někoho napneme na skřípec, sebereflexi to většinou nespustí.“

S. Komárek



5 VYUŽITÍ PORTFOLIA K HODNOCENÍ PRÁCE A VÝSLEDKŮ ŽÁKA

5.1 TYPY PORTFOLIÍ

Při hodnocení práce a výsledků žáka se setkáváme s několika typy portfolií. Tyto typy se liší účelem, kterému slouží. Účelu je podřízen obsah portfolia a způsob výběru jeho složek.

Účel

Portfolia slouží jako podklad pro hodnocení práce žáka v řadě různých situací. Jsou používána pro monitorování práce a pokroku žáka v průběhu výuky i k rozhodování o další vzdělávací dráze žáka. Všechna portfolia bez ohledu na jejich účel obsahují nějaké „doklady“ o žakově práci. K tomu, aby mohly sloužit jako podklad pro rozhodování o výsledcích žáka, musí doklady dobře vypovídat o vědomostech, dovednostech a porozumění v dané oblasti vzdělávání. Musí tedy mít přímou souvislost s cíli vzdělávání vymezenými v dané oblasti.

Typ portfolia je odvozen od účelu, kterému slouží. Některá portfolia slouží k monitorování každodenního pokroku žáků a pomáhají žákům reflektovat jejich práci. Tato portfolia se zaměřují na sledování vývoje žakových vědomostí a dovedností a jsou používána k formativním a diagnostickým účelům. Sledují v první řadě proces žakovy práce. Jiná portfolia obsahují záznam toho, jak se žakova práce vyvíjela, například koncepty, myšlenky, opravy a potom finální produkty jeho práce. Tato portfolia se zaměřují na proces i na výsledek. Další portfolia obsahují pouze výslednou práci jako podklad pro souhrnné hodnocení. Mohou obsahovat výběr žakových slohových prací nebo uměleckých děl. Tato portfolia se zaměřují pouze na výsledek. Typickým příkladem takového portfolia je například soubor prací, které předkládá žák k přijímacímu řízení na vysokou školu uměleckého zaměření.

Obsah

Rozhodnutí o tom, co má být součástí portfolia a kdo má vybrat jeho prvky, je odvozeno od účelu portfolia. Některá portfolia obsahují téměř vše, co žák v daném období udělal, a všechny informace, které o něm shromáždil jeho učitel. Takové portfolio v mateřském jazyce může obsahovat žakovy poznámky, koncepty, výsledné práce, učitelovy komentáře k žakovým pracím, hodnocení ústního zkoušení, známky z písemných prací a domácích úkolů. Jiné portfolio bude obsahovat pouze několik přesně vymezených položek. Výtvarné portfolio může například obsahovat čtyři nejlepší výtvarné práce žáka nebo tři vzorky práce určitého typu.

Výběr

Výběr položek reprezentuje způsob konstrukce daného portfolia. Někdy vybírají obsah svého portfolia sami žáci. Někdy provádí výběr učitel buď sám



nebo ve spolupráci s žákem. V dalších případech je obsah předepsán zvenčí, například pro účely přijímacího řízení.

Portfolia tedy můžeme rozlišovat podle účelu (formativní, která se zaměřují na proces – sumativní, která se zaměřují na výsledek), obsahu (všechny práce – několik prací) a způsobu výběru (žák – externí autorita).

5.2 PRACOVNÍ PORTFOLIO

Některá portfolia mají formativní účel, obsahují všechny práce a jejich výběr tvoří sám žák. Takové portfolio dokumentuje každodenní práci žáka. Jeho majitelem je žák. Odráží jeho osobní cíle, a proto se portfolia jednotlivých žáků liší. Obsahují právě to, co má význam pro jednotlivé žáky. Informace uložená v portfoliu může pocházet i z mimoškolních aktivit. Učitel používá takové portfolio primárně k výuce. Žáci se učí sledovat svůj pokrok tím, že reflektují svoji práci a vybírají položky do svého portfolia. Portfolio se stává pokladnicí žakových myšlenek, nápadů, růstu, úspěchů. Tato portfolia se často nazývají pracovní nebo třídní a jsou používána pro kontinuální neformální hodnocení práce žáků. To, co žáci produkují ve své každodenní práci, je důležitým dokladem jejich učení. Takovéto formativní hodnocení očekává, že žáci přijmou zodpovědnost za své učení, budou reflektovat svůj vývoj a snažit se zlepšovat své výsledky. To znamená, že učitel musí předat část svého rozhodování týkajícího se výuky a hodnocení žákovi. Učitel a žák musí spolupracovat.

formativní		sumativní
← ----- X -----		→
všechny práce		několik prací
← ----- X -----		→
žák		externí autorita
← ----- X -----		→

5.3 DOKUMENTAČNÍ PORTFOLIO

Jako druhý příklad můžeme použít portfolio, které má spíše sumativní účel, z hlediska obsahu se nachází někde uprostřed a výběr položek je posunut směrem k externí autoritě.

Toto portfolio obsahuje nějaké práce, které vybral žák. Součástí práce s portfoliem zůstává i v tomto případě periodické sebehodnocení a reflexe vlastní práce. Toto portfolio však obsahuje rovněž několik položek, které jsou společné portfoliům všech žáků a které tudíž umožňují porovnání jejich práce. Učitel používá portfolio k formativnímu i sumativnímu hodnocení. Rozhodnutí, které společné prvky budou nejvhodnější a jak budou hodnoceny, zůstává na učiteli. Učitel také může rozhodnout o zařazení jiných informací, které jsou důležité pro porozumění vývoji jednotlivých žáků, například hodnocení ústního zkoušení nebo známek z písemných prací. Portfolio tohoto typu může poskytnout žákům, učitelům i rodičům kontinuální a podrobnou informaci o učení žáka a zároveň poskytuje širší informaci o jeho výsledcích. Zpravidla je označováno jako dokumentační.



formativní		sumativní
← ----- X -----		→
všechny práce		několik prací
← ----- X -----		→
žák		externí autorita
← ----- X -----		→

5.4 HODNOCENÍ POMOCÍ PORTFOLIA

Typ portfolia nepodmiňuje pouze obsah a jeho výběr, ale i kritéria, podle kterých je portfolio hodnoceno. Učitel, který používá portfolio pro hodnocení výsledků v matematice, může například použít široké spektrum materiálů, jako jsou projekty, testy nebo vlastní pozorování skupinové práce při řešení problémů. Tyto podklady mohou být hodnoceny odděleně na základě různých kritérií, přičemž toto detailní hodnocení může být velmi užitečné pro výuku. Učitel používající výtvarné portfolio k závěrečnému hodnocení může naopak použít jednu sadu kritérií na ohodnocení portfolia jako celku. Obvykle se zvyšujícími se požadavky na srovnatelnost portfolia roste i požadavek na specifikaci kritérií. Při použití portfolia k závěrečnému hodnocení například musí být kritéria velmi přesně vymezena a hodnotitelé musí být vyškoleni, aby byla zajištěna jejich vysoká shoda.

Portfolia bývají často využívána ke stanovení pokroku jednotlivých žáků v průběhu předem vymezeného období. K tomu je nezbytné předcházející vymezení jednotlivých úrovní vědomostí a dovedností žáků v dané oblasti. V případě formativního hodnocení může být úsudek učitele týkající se umístění žáka na stupnici ukazující jednotlivé úrovně hodně subjektivní. V případě, že portfolio je použito k rozhodování o budoucnosti žáka, musejí být kritéria pro hodnocení portfolia i promítnutí hodnocení do zakotvení žáka na danou úroveň velmi přesně předepsána, aby byly učiněny co možná nejobektivnější závěry a nedošlo k poškození žáka subjektivním názorem hodnotitele.

Portfolio jako nástroj pro poskytování zpětné vazby

Pro dlouhodobé shromažďování dokladů o pokroku žáků v oblasti klíčových kompetencí je účelné využívat portfolia pracovní nebo dokumentační. Prezentacním portfoliem se zde z toho důvodu nezabýváme.

Úkolem pracovního portfolia je dokumentovat učební pokrok žáka v dané oblasti vzdělávání z pohledu žáka i učitele. Je „vlastnictvím“ žáka, ale učitel ho používá jako nedílnou součást výukového procesu. Portfolio musí umožnit žákovi se dále rozvíjet na základě reflexe vlastní práce. Prostřednictvím portfolia se naučí sledovat, jak se rozvíjí jeho myšlení i jeho vědomosti a dovednosti. Učitelé musí portfolio umožnit sledovat žákův pokrok, hodnotit jej a dále usměrňovat. Pokud se učitel i žák naučí s portfoliem pracovat, stává se základním nástrojem k poskytování a získávání zpětné vazby. Proto je však důležitá dobrá spolupráce mezi žákem a učitelem. Žák musí mít dostatečnou svobodu v tom, co do portfolia uloží, aby neztratil pocit, že mu portfolio opravdu náleží. Učitel však musí mít jistotu, že portfolio bude obsahovat dostatek takového materiálu, který umožní dobře monitorovat žákovy pokroky. Najít rovnováhu mezi mírou ovlivňování ze strany učitele a svobodou žáka je obtížné a zároveň velmi důležité.

Rozhovor nad portfoliem

Nejdůležitějším momentem spolupráce mezi žákem a učitelem je pravidelný rozhovor, který nad žakovým portfoliem vedou. Cílem rozhovoru je podpořit žákovu reflexi vlastní práce a poskytnout mu vodítko, jak dále postupovat. Při rozhovoru by měla zůstat iniciativa na straně žáka, učitel klade doplňující otázky:

- Výběr a organizace materiálů: Jak jsi uspořádal(a) portfolio? Proč jsi ho uspořádal(a) tímto způsobem? Na základě jakého kritéria jsi rozhodoval(a) o zařazení materiálů do dílčích částí portfolia?
- Dovednosti a postupy: Žáci jsou nuceni přemýšlet, jakou práci udělali a jak při ní postupovali.
- Rozhovor poskytuje příležitost stanovit cíle a priority: Co chceš udělat dál? Co se chceš dál naučit? Odpověď může být velmi jednoduchá, cílem do dalšího období může například být přečíst určitou knihu.

Příklad 1

Příklady otázek kladených v rozhovoru nad portfoliem z mateřského jazyka

Počáteční otázky	Navazující otázky
<i>Jak pravidelně si pořizuješ záznamy o četbě a o své vlastní práci?</i>	<i>Které z přečtených knih se ti nejvíce líbily? Proč? Co z toho, co jsi napsal(a), považuješ za nejlepší? Proč?</i>
<i>Řekni mi něco k této práci.</i>	<i>Proč je pro tebe tato práce důležitá? Proč ses rozhodl(a) napsat právě toto? Jak tě to napadlo? Chtěl(a) bys mi to přečíst? Bylo pro tebe obtížné to napsat? Pomáhal ti s tím někdo?</i>
<i>Jaké jsi učinil(a) pokroky ve čtení a psaní od té doby, co jsme spolu naposledy hovořili?</i>	<i>Řekni mi, co nového jsi se v oblasti čtení a psaní naučil(a) od našeho posledního rozhovoru. Porovnejme seznam přírůstků do portfolia tenkrát a nyní. Jaký je mezi nimi rozdíl? Četl(a) jsi nějaké jiné knihy? Objevil(a) jsi nějaké nové autory, kteří tě zaujali? Čím tě zaujali?</i>

Obsah portfolia

Do jaké míry bude portfolio skutečně užitečnou pomůckou učitele při průběžném hodnocení pokroku jednotlivých žáků, závisí zejména na tom, jak dobře odráží výsledky v dané oblasti vzdělávání. Učitel musí pomoci žákům vytvořit takové portfolio, které dobře ukazuje, jak se žákům daří si osvojit dovednosti a vědomosti, které jsou v dané oblasti vzdělávání ústřední, tedy které odpovídají stanoveným vzdělávacím cílům. Vzdělávací cíle by měly být jednou ze součástí portfolia, aby průběžně připomínaly žákům, kam jejich proces učení směřuje. Základním předpokladem samozřejmě je, aby cílům vzdělávání odpovídaly výukové aktivity. Například je-li důležitým cílem vzdělávání v matematice řešení problémů a práce v hodinách je zaměřena na početní dovednosti, nebudou ukázky práce žáků o dovednosti řešit problémy vypovídat. V některých systémech je kladen velký důraz na to, aby cíle vzdělávání byly rozmanité a aby žáci měli příležitost jich dosahovat různorodými cestami, z kterých si mohou volit podle svých individuálních preferencí. Různorodosti aktivit pak odpovídají i součásti portfolia.

Příklad 2

Ukázka vzdělávacích cílů v mateřském jazyce v prvních ročnících základní školy a doporučené součásti portfolia, které tyto výstupy dokumentují.

Vzdělávací cíle	Složky portfolia
<i>Porozumět tomu, jak je jazyk používán v běžných situacích ve třídě</i>	<i>Učitelovy neoficiální záznamy o projevech žáků ve třídě v různých situacích</i>
<i>Experimentovat s mluveným slovem ve skupině, ve třídě, individuálně, hrát role</i>	<i>Audio/videonahrávky dokumentující, jak si žáci počínají v situacích, které vyžadují naslouchání a odpovídání</i>
<i>Komunikovat s učiteli, spolužáky a známými dospělými</i>	<i>Záznamy o četbě žáků</i>
<i>Naslouchat předčítání a samostatně číst různé typy textů, např. pohádky, obrázkové knihy, básně, písňové texty, věcné texty</i>	<i>Audio/videonahrávky z diskusí o četbě</i>
<i>Pracovat s rýmem a rytmem, opakovat je</i>	<i>Písemné práce žáků</i>
<i>Osvojit si čtenářské návyky</i>	<i>Průběžné záznamy o tom, v čem žáci chybují, včetně fotokopii textů, které slouží ke zkoumání jejich čtenářských strategií</i>
<i>S použitím vlastní zkušenosti, čtených i slyšených textů a obrazových vjemů vytvářet vlastní texty</i>	
<i>Porozumět struktuře textů (včetně poznámek, seznamů, symbolů)</i>	
<i>Používat psaný text za účelem sdělování</i>	

Příklad 3

Příklad portfolia, které dokumentuje míru naplnění vzdělávacích cílů v matematice

Vzdělávací cíle:

- *Osvojit si matematický způsob uvažování*
- *Aplikovat matematické postupy při řešení problémů z běžného života*
- *Porozumět matematickým vztahům a závislostem*
- *Demonstrovat sebedůvěru a vytrvalost při řešení matematických úloh*

Součástí portfolia:

- *Zpráva ze skupinového projektu s komentáři o příspěvcích jednotlivých žáků (například výzkum, jehož cílem je zjistit míru využívání matematiky v zaměstnání u rodičů žáků)*
- *Dopis žáka, ve kterém vysvětluje volbu jednotlivých součástí portfolia*
- *Matematický životopis*
- *Výňatky z žákova matematického deníku*
- *Práce z jiného předmětu, která se váže k matematice, např. analýza dat a jejich grafické zpracování provedené v rámci projektu v občanské výchově*
- *Řešení otevřené domácí úlohy, které vykazuje originalitu a použití neobvyklých postupů*
- *Opravy písemných prací, které ukazují, jak žák zlepšil své porozumění, odstranil chybné představy*
- *Úloha, kterou žák samostatně vymyslel (s řešením nebo bez něj)*
- *Záznam řešení komplexní matematické úlohy – včetně vzorců, podrobných výpočtů, grafického znázornění a podobně.*

Portfolia by neměla obsahovat pouze výslednou práci žáka, ale i informaci o tom, jak se tato práce vyvíjela. Portfolio v českém jazyce může kromě výsledných slohových prací obsahovat například také koncepty a komentáře, které dokumentují jejich tvorbu. Na základě takových informací může učitel hodnotit, jak žák o své práci přemýšlí, jak ji plánuje, zdokonaluje. Kromě žákovských prací mohou být součástí portfolia i záznamy učitele.

Důležité je, aby úlohy, které jsou zařazovány do portfolia, byly dostatečně otevřené, aby žákům umožňovaly demonstrovat jejich vědomosti a dovednosti v dostatečné šíři. Zadáváme-li žákům otázky, na které mají poskytnout předem dané odpovědi, mnoho se o jejich vědomostech a dovednostech nedozvíme. Důležité je rovněž, aby úlohy opravdu vyžadovaly vědomosti a dovednosti, které chceme hodnotit. Například zadáme-li žákům matematickou úlohu s dlouhým a obtížným textem, bude vypovídat stejnou měrou o čtenářských jako o matematických dovednostech žáků.

Představení portfolia

Mnozí učitelé vyžadují, aby reflexe žáka nad portfoliem byla formalizována. Chtějí, aby žák portfolio představil nebo komentoval některé jeho dílčí části. To žákům umožňuje se lépe soustředit a učiteli poskytuje východisko k dalšímu rozhovoru a hodnocení. Toto představení může mít rovněž formu dopisu, který je součástí portfolia.

Příklad 4

Příklad představení portfolia učiteli

„Zvolila jsem do svého portfolia tyto ukázky, protože představují moji nejlepší a nejhorsí práci:

Test z matematiky, ve kterém jsem získala 45 %, jsem zařadila proto, že ukazuje, že mám v matematice určité problémy. Také ukazuje, že se občas zapomínám učit (ha, ha, ha).

Do druhé části jsem zařadila Osobní rozpočet, Jamesův projekt a Loterii. Tyto práce jsem udělala opravdu dobře. Ukazují, že projekty mi jdou daleko lépe, zejména ty kreativní. Také mě baví více než řešení běžných matematických úloh."

Seznam součástí portfolia

Někteří učitelé vyžadují, aby portfolio obsahovalo seznam jeho součástí. Podle jejich názoru pomáhá povinnost vytvářet seznam žákům přemýšlet o výběru a organizaci materiálu.

Doklady o sebehodnocení žáků

Někteří učitelé poskytují žákům formuláře nebo dotazníky, které jim umožňují hodnotit svoji práci nebo svůj postup při řešení některého dílčího úkolu. Takové formuláře mohou být součástí portfolia, kde dokumentují, jak žák při řešení úloh postupuje.

Příklad 5

Příklad formuláře pro vlastní hodnocení strategií použitých při řešení zadaného matematického problému, který měli žáci za úkol řešit ve skupinách:

Přemýšlej o tom, jak jsi postupoval(a) při řešení úlohy, a zaškrtni odpovídající možnosti.

1. Vůbec jsem o použití strategií nepřemýšlel(a).
2. Použít strategie mě napadlo, ale dále už jsem o tom nepřemýšlel(a).
3. Podíval(a) jsem se do seznamu strategií, ale žádnou jsem nevyzkoušel(a).
4. Podíval(a) jsem se do seznamu strategií, jednu jsem vybral(a) a vyzkoušel(a).
5. Nepodíval(a) jsem se do seznamu, ale vzpomněl(a) jsem si na strategii, kterou jsem použil(a).
6. Použil(a) jsem nejméně jednu strategii, což mi pomohlo nalézt řešení.
7. Vyzkoušel(a) jsem následující strategie:
 - metoda pokusu a omylu
 - zaznamenání údajů do tabulky
 - zkoumání zákonitostí
 - vytvoření tříděného seznamu
 - řešení jednoduššího problému
 - postup pozpátku
 - náčrt
 - rovnice
 - jiné

Moje knihy				
Číslo knihy	Číslo strany	Titul knihy	Autorka	Číslo stran
1742	18.10	Bahýr a melbašy	Jitka Zvěřelá	81
1742	1.1	Božský lapák - Genda a Jitka Zvěřelá	Jitka Zvěřelá	164
204	11.1	Fyzika	Karel Jeřábek	156
13	20.3	Chalupní kalendář pro děti Jitka Zvěřelá	Jitka Zvěřelá	86

Příklad 6

Příklad formuláře pro hodnocení skupinové práce:

Vaše skupina:

1. poslouchala?
2. diskutovala o zadaném úkolu?
3. spolupracovala?
4. přicházela s dobrými nápady?
5. dokončila úkol?



Co se dařilo?

Co by sis přál(a), aby fungovalo jinak?

Příklad 7

Příklad formuláře pro hodnocení plánování ve dvojicích

1. Co ses naučila(a) ve vyučovací hodině, která byla zaměřena na plánování písemného vyjádření?
2. Připadá ti užitečné plánovat před tím, než začneš psát? Ano/Ne. Vysvětli.
3. Budeš nyní plánovat před tím, než začneš psát?
4. Co ti nejvíc pomohlo naučit se, jak postupovat při plánování příběhu?
 - Sledovat učitele, jak plánuje příběh.
 - Hovořit o nápadech s partnerem.
 - Plánovat společně s partnerem.
5. Jak ti tvůj partner pomohl s plánováním?
6. Jak jsi pomohl(a) ty svému partnerovi?
7. Napiš, jak se ti líbilo pracovat s partnerem.

Deníky

Mnoho učitelů požaduje, aby žáci zařazovali do portfolia své deníky, ve kterých popisují svou práci v předmětu a způsob, jak o ní uvažují. Tyto deníky podporují reflexi a sebehodnocení žáků a zároveň poskytují učitelům vhled do toho, jak žáci o práci v daném předmětu přemýšlejí. Záznamy v deníku například mohou prozradit mylné pochopení některých principů a pojmů. Tato informace je těžko dostupná z jiných zdrojů. Podoba deníků může být velmi odlišná. Někdy má podobu krátkých strukturovaných poznámek, jindy volného psaní o žákových postupech a pocitech.

Záznamy

Hojně používanou součástí portfolia jsou záznamy o tom, co žáci přečetli, napsali či viděli, které umožňují učitelům sledovat čtenářské a tvůrčí aktivity žáků.



Příklad 8

Příklad čtenářského záznamu

Začátek četby	Konec četby	Autor	Titul	Typ textu	Jiné informace
				<p>Např.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ novela, detektivka▪ komiks▪ literatura faktu▪ dokumentární film	<p>Tento text jsem zvolil(a), protože</p> <p>Tento text jsem si půjčil(a) od</p> <p>Můj názor na text</p> <p>Tento text bych doporučil(a)</p> <p>Jiné knihy od stejného autora/ filmy od stejného režiséra.....</p> <p>Text jsem nedočel(a), protože</p> <p>Tento text mi připadal obtížný/jednoduchý, protože</p> <p>Když jsem narazil(a) na obtížnou část textu, tak jsem.....</p> <p>Dozvěděl(a) jsem se tuto novou skutečnost:</p> <p>Podrobnější komentáře a postřehy mohou být součástí deníku.</p>

Úkoly zadávané učitelem

Portfolio může obsahovat řadu úkolů, které učitel zadává žákům ve škole či za domácí úkol. V některých případech do něj mohou být zařazena i pozorování učitele a jeho komentáře ke konkrétní práci žáka. Většina učitelů si nicméně ponechává své záznamy u sebe.

Hodnocení pokroku jednotlivých žáků

Pracovní portfolio poskytuje podklady pro průběžné formativní a diagnostické hodnocení žáků. Při rozhovorech nad portfoliem jsou identifikovány a diskutovány výsledky žáků. Učitel na základě těchto výsledků a rozhovorů pomáhá žákovi plánovat další postup, který povede k neefektivnějšímu rozvoji žáka v daném předmětu. Portfolio je velmi bohatým zdrojem informací o tom, co žák v daném předmětu dokázal. Důležité je, že umožňuje sledovat nejen žákovy výsledky, ale i postupy, kterých používá, což umožňuje dobře monitorovat pokrok, jakého žák v předmětu dosahuje.

V některých školách používají učitelé standardizované záznamy, které jim umožňují objektivně posoudit, na jaké úrovni vědomostí a dovedností v daném předmětu se žák právě nachází.

Příklad 9

Příklad mapování úrovně dovedností žáků v oblasti písemného projevu a pokroku, kterého v této oblasti dosahují

V Bainbrigde Island poskytuje místní školský úřad školám popis úrovně dovedností žáků v oblasti písemného projevu. Popsáno je celkem 9 úrovní. V následující tabulce uvádíme charakteristiku dvou z nich. U každé zároveň uvádíme seznam znaků, které jednotlivé úrovně charakterizují. Učitelé je používají k zařazení jednotlivých žáků.

Úroveň 5 Rozšiřující

Žáci často píšou o svých zážitcích a zájmech. Začínají přizpůsobovat text čtenářům a účelu textu. Například při psaní strašidelného příběhu pro děti z mateřské školy použijí jiné výrazy a popisy, než když bude příběh určen vrstevníkům. Práce obsahují úvod, stať a závěr a detailní popisy. Žáci rádi čtou své příběhy a jsou schopni poskytovat zpětnou vazbu svým spolužákům. Jejich editační schopnosti se rozvíjejí, ale jsou stále ještě velmi nevyrovnané. Technika psaní již žákům nedělá potíže. Většinu běžně používaných slov píšou správně, i když i zde pozorujeme stále ještě určité výkyvy.

Znaky charakteristické pro úroveň 5



	Začíná brát v úvahu čtenáře.
	Práce obsahují úvod, stať a závěr.
	Začíná zlepšovat svoji práci pomocí popisů a detailů.
	Naslouchá příběhům spolužáků a poskytuje jim zpětnou vazbu.
	Zvládl techniku psaní.
	Většinu běžně používaných slov píše správně.

Úroveň 6 Překlenovací

Žáci začínají s pomocí učitele organizovat své myšlenky do jednotlivých odstavců. Žáci na této úrovni jsou schopni psát texty pro rostoucí počet různých účelů. Je to období procvičování a žákovské výkony jsou často velmi nevyrovnané: žáci se například soustředí na jeden aspekt práce a zcela pominou aspekty ostatní. Žáci se učí, že sdělení je možno zpřesňovat pomocí argumentů a příkladů. V průběhu oprav textu se žáci učí (zpravidla s pomocí učitele) používat prostředků, jako jsou dialogy nebo podobenství. Žáci upravují práci svých spolužáků přesněji než v předcházející úrovni.

Znaky charakteristické pro úroveň 6

	Začíná psát texty k různým účelům.
	Začíná uspořádat myšlenky do logického sledu.
	Začíná tvořit odstavce.
	Začíná zlepšovat text s použitím literárních prostředků.
	Rozvíjí editační dovednosti.
	Učí se správně psát obtížná slova.

Učitelé zjistili, že žáci často demonstrují dovednosti, které spadají do různých úrovní. Mnoho učitelů si proto začalo zaznamenávat do tabulky k jednotlivým úrovním, kdy žáci jejich ovládnutí demonstrovali. Pokud žák demonstruje všechny znaky jedné úrovně a některé znaky úrovně následující, může ho učitel přiřadit na rozhraní mezi těmito dvěma úrovněmi (např. žák 1 v následující tabulce). Z tabulky je zřejmé srovnání jednotlivých žáků i pokrok každého jednotlivce.

Někteří učitelé věří tomu, že použití portfolia v kombinaci s mapou jednotlivých úrovní umožňuje odpovědět na nejčastější otázky rodičů: Dělá moje dítě pokroky? Dělá moje dítě pokroky přiměřené jeho věku a odpovídající pokrokům jeho vrstevníků? Portfolio poskytuje odpověď na první otázku. Z obsahu portfolia rodiče poznají, jak se jejich dítě rozvíjí. V tabulce mapující pokrok žáků (bez jmen ostatních žáků) rodiče vidí, jak rychle jde jejich dítě kupředu. Např. žák 15 se nezlepšuje tak rychle jako ostatní žáci.

Ukázka záznamového archu učitele (měsíc/rok)

Úroveň Žák	Přípravná 1	Vznikající 2	Rozvíjející 3	Počáteční 4	Rozšiřující 5
1. Jan B.	9/92	1/93	↔		
2. Emil C.	9/92 1/93				
3. Nora H.	9/92	↔ 1/93			
4. Věra N.	9/92	1/93			
5. Ondřej B.	9/92 1/93				
6. Michal J.		9/92	1/93		
7. Jana G.	9/92 1/93				
8. Jana I.			11/92	2/93	
9. Kamila I.	11/92	↔			
10. Iva S.		12/92	1/93		
11. Ivo J.	9/92 2/93				
12. Petr H.	9/92 1/93				
13. Bela X.		9/92	2/93		
14. Hana B.		9/92		2/93	
15. Eva U.	9/92 2/93 žádný pokrok!!!!				
16. Olda B.	9/92 2/93				
17. Oto W.	9/92		2/93		
18. Lenka I.	9/92	2/93			
19. Lina V.	9/92	2/93			

6

SEMINÁŘE PRO UČITELE

V projektu Prostor pro sdílení a vzdělávání jsme pro partnerské školy připravili semináře. Vzhledem k tomu, že každá ze zúčastněných škol měla zcela jiné zkušenosti a jiné vzdělávací a tréninkové potřeby v oblasti hodnocení klíčových kompetencí, je těžké přinést v publikaci popis jednotného postupu semináře. Proto uvedeme základní postup s variantními návrhy, v nichž se budou odrážet i naše zkušenosti z dalších seminářů vedených na totéž téma.

Pro semináře jsme využívali takřka všech materiálů, které jsme shromáždili v této publikaci v předchozích kapitolách. Uvádíme na ně odkazy (čísla příslušných kapitol).

Seminář

Úkolem lektora je zjistit na začátku semináře, s jakými zkušenostmi a očekáváními přicházejí účastníci. Pro zjištění očekávání a pro sladění ve věci cílů semináře existuje řada postupů, které není třeba speciálně připomínat.

V semináři by poté neměla chybět fáze evokační, která umožní účastníkům, aby si vybavili a utřídili svoje dosavadní představy o tom, jak zacházet s klíčovými kompetencemi a jejich hodnocením ve výuce.

Pro tuto fázi je možné zvolit řadu postupů na základě odhadu lektora o tom, jaký vstup do problematiky hodnocení klíčových kompetencí by byl pro danou skupinu nejvhodnější. Nebývá snadné to rozhodnout zvláště v případě, že se skupinou pracujeme poprvé a máme jen kusé nebo zprostředkované zprávy.

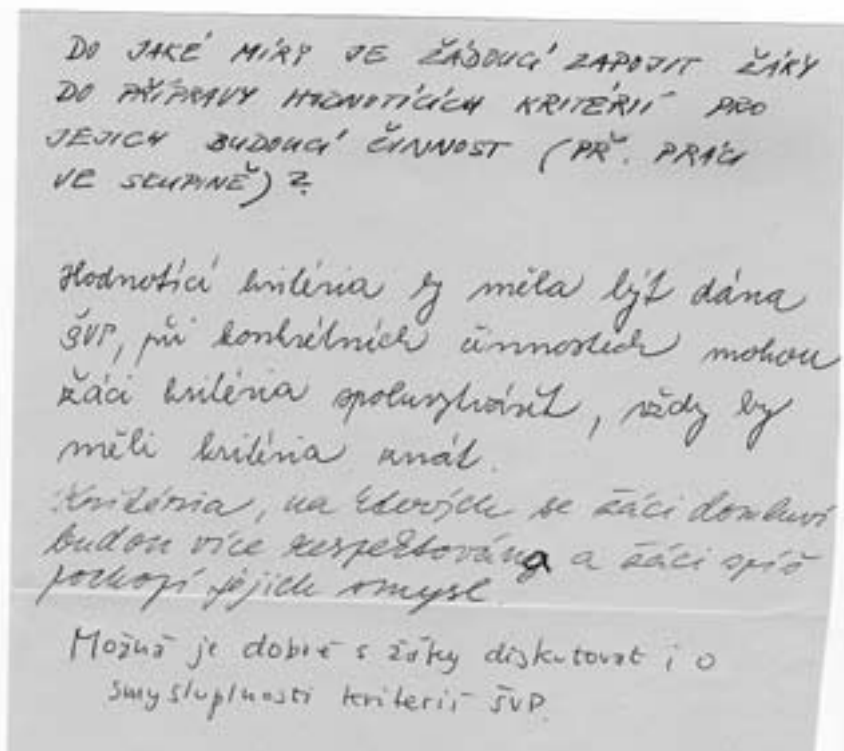
Čím jsme si nejistější, tím širší evokační vstup je dobré zvolit. Příliš „těsná“ evokace – taková, která staví před účastníky těžko splnitelné nebo matoucí úkoly – nesplní svůj účel a navíc může skupinu hned na začátku semináře blokovat. Na druhé straně by evokační úkol jistou výzvou pro účastníky představovat měl, aby nevznikl pocit ztráty času.

Varianta 1 – široká evokace

Můžeme zvolit metodu „Pošta“, která je založena na vlastních otázkách účastníků a jejich kooperativním řešení. Výhodou je, že účastníci pokládají otázky na své momentální úrovni porozumění tématu a na stejné úrovni je také zodpovídají. Nemusejí se tedy cítit ohroženi a současně lektor dostává velmi podrobnou zprávu o stavu skupiny.

Nejprve vyzveme účastníky, aby si promysleli tři otázky, které je právě v souvislosti s hodnocením napadají nebo které řeší. Pak si jednu z nich vyberou.

Lektor připraví papíry A5 co nejvíce barev. Každý účastník si vybere papír a svou otázku na něj čitelně napíše (vhodné je psát na papír orientovaný na výšku). Pak papír přehne do formátu obálky a odnese na poštovní úřad, což může být třeba židle uprostřed místnosti. Když jsou v úřadu shromážděny všechny zásilky, vezme si každý účastník jednu z nich, a to takovou, která neobsahuje jeho otázku. V orientaci pomáhá barva papíru. Každý na otázku odpoví, i kdyby měl třeba spekulovat a psát jen domněnky. Pak vrátí zásilku na úřad, vezme si další zásilku, přečte si otázku a první odpověď a sám připiše odpověď další. Může v ní reagovat i na předchozí odpověď. Toto se opakuje tak dlouho, dokud není v každé zásilce 1 otázka a 3 odpovědi od různých pisatelů. Na závěr si každý účastník vezme nějakou úplně cizí zásilku, přečte si ji, a kdo chce, může přečíst a komentovat pro celou skupinu. Následuje diskuse o otázce a možných řešeních. Podle času a chuti může lektor dopřát účastníkům prodiskutovat tři čtyři otázky. Zásilky si pak vybere a o přestávce je všechny vyvěsí na stěnu, nástěnku apod.



Varianta 2 – užší evokace

Pro evokaci můžeme zvolit metodu Kmeny a kořeny (nebo ji modifikovat do metody 4 rohy či 5 rohů). Účastníci nebo žáci se rozdělí do skupin (3–5 skupin) a každá si vylosuje jednu zadanou otázku. K ní má podat pokud možno vyčerpávající odpovědi. Otázky by měly být formulovány tak, aby mířily k podstatě tématu. Ve skupině si účastníci nebo žáci zvolí svůj kmen, tedy toho, kdo bude zaznamenávat všechny informace, které mu přinesou kořeny. Kořeny jsou všichni ostatní členové skupiny. Ti se snaží přinést co nejvíce „živin“ (informací, návrhů) ke svému kmeni tím, že sbírají odpovědi na otázku, kterou mají řešit, od všech ostatních v místnosti. Když se všichni všech zeptají, sejdou se skupiny zpět u svých kmenů, pokusí se snesené informace roztřídit a připraví je pro prezentaci.

Co by nemělo v instrukcích pro účastníky či žáky chybět

- Každý kořen si otázku zapamatuje (nesmí si ji zapisovat).
- Otázku kořeny položí postupně všem z ostatních skupin (včetně kmenů).
- Tázaný zodpovídá na otázku tolikrát, kolikrát je dotázán. Opakovanou odpověď na tutéž otázku se snaží vylepšit, rozšířit.
- Odpovědi kořeny přinášejí svému kmeni tak, aby je nezapomněly, nesmějí si je totiž zapisovat.
- Skupina nakonec prezentuje svou odpověď na zadanou otázku – neopakuje pouze to, co kořeny snesly, ale zaujme svoje vlastní stanovisko. Pokud nesouhlasí s něčím z toho, s čím kořeny přišly, doplní při prezentaci, proč s danou informací či názorem nesouhlasí.

Otázky pro kmeny a kořeny při semináři o hodnocení

1. Co je podle vás hodnocení formativní a co hodnocení sumativní? Uvedte vše, co vás na toto téma napadne. (Pokud budete mít čas, promyslete, co by podle vás mohlo být hodnocení učení a hodnocení pro učení a jaký vztah mají pojmy k hodnocení formativnímu a sumativnímu.)

2. Jak rozumíte tvrzení, že hodnocení je centrální částí vyučování a učení?
3. Co je podle vás zpětná vazba a co hodnocení? Co je podle vás popisná zpětná vazba a co korektivní zpětná vazba?
4. Jak rozumíte výroku, že součástí hodnocení je vždy porovnávání?
5. Co by podle vás mohl být zvládací přístup k učení? Jak by mohl souviset s hodnocením?

Varianta 3 – ještě užší evokace

V této variantě se účastníků ptáme přímo na jejich zkušenosti s rozvíjením klíčových kompetencí a jejich hodnocením. Zadání může znít takto: „Vzpo-
meňte si, kterou dovednost z oblasti klíčových kompetencí dnes běžně se
svými žáky rozvíjíte. Která je to dovednost, jak ji rozvíjíte a jak hodnotíte
pokrok žáků v této dovednosti?“

Po prezentaci nebo diskusi v evokační fázi semináře je možné pokračovat
různě podle potřeb skupiny. V našich seminářích jsme se zaměřili na fakt,
že hodnotit klíčové kompetence vyžaduje od učitelů některé dovednosti.
Zde jsme použili pracovní list, který je nyní kapitolou 1.6.

Podle potřeby účastníci mohou v této části semináře pokračovat textem
Karla Starého o formativním hodnocení, který lze nalézt na portále RVP
(www.rvp.cz). Čtou ho pomocí některé metody aktivního učení, například
čtení s otázkami nebo *učíme se navzájem*. Diskutují o textu ve spojení se
svou praxí ve dvojicích nebo skupinách. Nakonec můžeme text prodiskuto-
vat ještě v celé skupině.

V další části semináře se učitelé soustředili na tzv. mezipředmětové doved-
nosti. Přemýšleli o tom, které sociální a kognitivní dovednosti jsou součástí
klíčových kompetencí a žáci si je osvojují v různých předmětech. Ukázalo se,
že někdy je užitečné hovořit o dovednostech (diskuse, vyhledávání informa-
cí), jindy o činnostech nebo produktech (ústní prezentace, referát).

Účastníci si přečetli příklad (kap. 1.5) z Mezinárodní školy v Praze. Sami se pak
v mezipředmětových skupinách dohodli na dalších dovednostech a činnostech,
které by bylo dobré se žáky rozvíjet po domluvě s dalšími kolegy ze školy. Kaž-
dou z činností nebo dovedností pak analyzovali a popsalí její složky. Všechny
dílní dovednosti se pak pokusili popsat na několika úrovních zvládnutí.

Příklad ze semináře

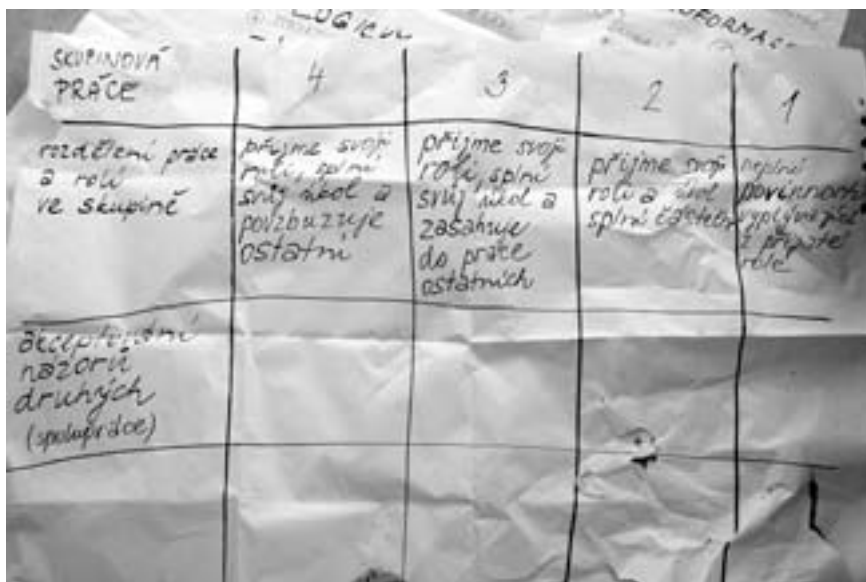
Kritéria pro práci s odbornou literaturou formulovaná účastníky

	A	B	C
znalost příruček v oboru schopnost vybrat vhodnou	zná vhodné příručky zvolí nejvhodnější	porovnáním příruček zvolí tu nejvhodnější	vhodnou příručku najde s dopomocí
orientace v příručkách způsob řazení informací	ve zvolené příručce se sám zorientuje	orientuje se po prostudování obsahu	informaci najde s dopomocí
porozumění termínům a jejich zkratkám	rozumí používaným termínům a zkratkám	význam termínů a zkratek si najde	význam termínů a zkratek použije pouze po objasnění
správná volba informací vzhledem ke kontextu	volí správnou informaci na základě kontextu	ke správné volbě užije další zdroj	není schopen, neumí zvolit správnou volbu
aplikace nalezených informací	naleznou informaci správně aplikuje citace zdroje	informaci neaplikuje přesně, nedostatky citacích a zdrojích	zdroj/citaci neuvádí neaplikuje nalezené informace

Podobně účastníci zpracovali referát (kap. 3.2), čtení s porozuměním, ústní prezentaci (kap. 2.1.3).

V další části semináře jsme věnovali hodně času **popisné zpětné vazbě** (kap. 1.3 a 2.4). Šlo nám o to, aby si účastníci uvědomili její místo v konstruktivistické škole a aby si způsob poskytování zpětné vazby několikrát vyzkoušeli.

Postupovali jsme podle Kolbova cyklu zkušenostního učení (kap. 1.4). Nejprve jsme vyvěsili plakáty s dlažbovcem a pětichlupem (kap. 2.4). Požádali jsme účastníky, aby ve dvojicích nebo malých skupinách promysleli a zformulovali popisnou a korektivní zpětnou vazbu tvůrcům plakátů.



Výkony účastníků jsme reflektovali a zobecnili – vyjasnili jsme si principy dobrého poskytování zpětné vazby (kap. 1.3). Účastníci si promysleli, jak budou zpětnou vazbu poskytovat v dalším cvičení. V něm jsme je rozdělili do skupin. Každá skupina dostala kopie dětských produktů. Byly to tabulky INSERTu vytvořené žáky 9. třídy (kap. 2.3) a žáky 3. třídy, dále „dopisy sovičce“ vzniklé v rámci dílny psaní ve 3. třídě, dále kopie čtenářských deníků vedených na formulářích, které najdete zde v kap. 2.1. Úkolem účastníků opět bylo podat autorům popisnou a korektivní zpětnou vazbu.

Toto cvičení bylo poměrně náročné. Účastníci jsou samozřejmě zvyklí poskytovat svým žákům zpětnou vazbu, ale nesoustředí se vždy na všechny zásady, které by při tom měly být splněny. Zvláště často sklouzávají učitelé k výrokům začínajícím obratem: „A ještě bych ti vytkla...“, nebo „Tvůj výkon byl docela dobrý, ale vůbec se ti nepovedlo...“ apod.

Poskytování zpětné vazby jsme s jednou skupinou procvičovali pomocí sady kritérií k diskusi (kap. 3.5). Polovina skupiny si připravila diskusní téma a pak o něm diskutovala. Druhá polovina skupiny pozorovala a zaznamenávala si výkony kolegů. Pak se pozorovatelé pokusili o popisnou a korektivní zpětnou vazbu. Na závěr jsme opět reflektovali, jak se pozorovatelům dařilo se s úkolem vyrovnat, a připomněli jsme si zásady pro popisnou a korektivní zpětnou vazbu.

V další fázi semináře jsme se zaměřili na propojení klíčových kompetencí a obsahu oborů / předmětů. Účastníci se sešli ve skupinách podle předmětů, zvolili si některou mezipředmětovou dovednost a promýšleli, jak ji budou aplikovat ve svém předmětu a na látce, kterou vyučují. Naším cílem bylo především prozkoumat, jak je možné hodnotit současně sociální a kognitivní dovednosti a znalosti z oboru. Inspiraci můžete najít stejně jako naši účastníci v kapitole 4. Zde musíme upozornit na to, že jako příklad není vhodné nabízet účastníkům text v kapitole 4.9 (hodnocení v dějepise) – je to příklad velmi vzdálený zkušenostem našich učitelů. Podobně i příklady v kapitole 4.5 a 4.8 (matematika v zahraničí). Přesto jsme tyto příklady do publikace zařadili, neboť si myslíme, že jakmile získají naši učitelé více zkušeností s prací s kritérii a indikátory, budou moct čerpat poučení i z podobných zahraničních zdrojů.

V jednom semináři jsme zadali za úkol do příště vyzkoušet to, co si účastníci promysleli v semináři pro svůj předmět. Na příštím setkání jsme začali zkušenostmi účastníků.

V závěrečné části semináře jsme věnovali čas portfoliu (kap. 5). Práce začala evokací, v níž jsme chtěli účastníkům dát příležitost, aby si vybavili a utřídili vše, co je k tematice portfolia právě napadá. Podle reakcí jsme pak volili další postup. Účastníci sami promýšleli, k jakým úkolům nebo činnostem by v jejich předmětu bylo vhodné využívat portfolia. V projektu sáhli z vnitřní potřeby po portfoliu vyučující, kteří pracovali se čtenářským deníkem vedeným pomocí záznamových listů (kap. 2.1), a paní učitelka, která nacvičovala se žáky výpisky pomocí metody INSERT (kap. 2.3). O portfoliu začali uvažovat i další vyučující například proto, že při skupinové práci vznikají žákům záznamové listy, které je těžké umístit do sešitů.

Semináře zaměřené na hodnocení je těžké plánovat univerzálně. Víc než jiná témata vyžaduje hodnocení velmi promyšlený a značně individuální přístup. Doporučujeme proto lektorům, aby – pokud je to jen trochu možné – nabízeli v problematice hodnocení spíše různé individuální intervence (konzultace, mentoring).

7

ZÁVĚR

Tato publikace vznikla v rámci projektu *Prostor pro sdílení a vzdělávání učitelů a odborných pracovníků ve školství*. Svým názvem se staví za myšlenku, že bezpečným prostorem pro sdílení a vzdělávání má být především škola se vším, co žákům nabízí, i v tom, co od nich požaduje. Otevřené sdílení v atmosféře důvěry vede ke vzájemnému obohacování všech účastníků vzdělávacího procesu, k osobnostnímu zrání a růstu. Významnou příležitostí ke sdílení je dialog mezi učitelem a žákem, který vedou nad průběhem a výsledky žákova učení.

Výsledkem důvěry a sdílení mezi učiteli a projektovým týmem je i tato publikace. Mnoho materiálů, které nabízí, vzniklo přímo ve výuce zapojených učitelů, do níž směli zblízka nahlédnout členové projektového týmu v roli konzultantů. Spolupráce s učiteli umožnila oběma stranám lépe porozumět procesu rozvíjení klíčových kompetencí u žáků a jejich hodnocení. A právě to bylo cílem projektu v této aktivitě.

Zveřejněním získaných zkušeností chceme nabídnout čtenářům dialog o hodnocení zaměřeném na podporu klíčových kompetencí. Publikace by měla sloužit učitelům, ale také lektorům dalšího vzdělávání.

Některé z materiálů vznikly přímo v projektu, další jsme nasbírali mezi učiteli často bez možnosti dohledat autora, jiné jsme převzali z periodik, s nimiž spolupracujeme – z *Moderního vyučování* a z *Kritických listů*. Seznam autorů jednotlivých kapitol najdete v závěru publikace.

POJMY

Autentické hodnocení

Hodnocení a zpětná vazba, které probíhají paralelně se žákovým učením, jsou jeho součástí. Například když žák vytváří plakát podle zadání, učitel ho pozoruje a poskytuje mu okamžitou zpětnou vazbu. Když je plakát hotov, žák sám nebo učitel mohou vyhodnotit podle předem formulovaných kritérií, jak se dílo dařilo. Žák plakát nevytvářel proto, aby byl plakát hodnocen. Vytvářel ho proto, aby se něčemu naučil. Hodnocení je tu proto, aby žák získal informaci o tom, co se mu v průběhu učení podařilo a co by měl případně pro příště vylepšit.

Neautentické hodnocení = kontrola, tedy hodnocení takových žákových výkonů, které probíhají jen za účelem hodnocení, a ne žákova učení (zkoušení, testy).

Hodnocení

Zjišťování hodnoty sledovaného jevu a výrok o hodnotě sledovaného jevu. Hodnocení je případ zpětné vazby. „Hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém **rozlišujeme** lepší od horšího a **vybíráme** lepší, nebo se snažíme najít cestu k **nápravě** či alespoň **zlepšení** horšího. (Slavík, 1999, str. 15)

Hodnocení formativní

Informuje žáka ještě v průběhu učení o tom, jak se mu daří a případně co změnit. Hodnocení formativní by mělo mít formu popisné a korektivní zpětné vazby.

Hodnocení pro učení

Jiný termín užívaný pro průběžné formativní hodnocení. Užívá se pro zpětnou vazbu, kterou žáci dostávají ještě v průběhu učení, kdy na základě takto získaných informací mohou své učení korigovat a dospět k co nejlepšímu výsledku.

Hodnocení sumativní

Shrnuje silné stránky žákova výkonu za určité období nebo v určitém zadání, a shrnuje také žákovy potřeby. Bývá kombinací popisu se škálováním, může zohledňovat individuální žákův posun a současně vztahovat jeho výkon k přijatým kritériím.

Zvláštní případ sumativního hodnocení jsou známky udělované na základě sociálně vzniklé vztahové normy – v tom případě chybí popis výkonu, který je sumativně označen jako výborný, chvalitebný atd.

Hodnocení učení

Termín, který se užívá pro označení „kontrolního“ hodnocení, tedy hodnocení, které přichází poté, co žákově učení skončilo. Děje se tak například testem, zkoušením, písemkou.

Individuální vztahová norma

Žákův výkon a jeho složky jsou hodnoceny ve vztahu k výkonu minulému. Současně ale je žákův výkon vztažen k předem známým vzdělávacím cílům. Mapuje se tedy individuální změna (ideálně zlepšení či pokrok) na cestě k cílům.

Korektivní zpětná vazba

Ve škole je to otázka položená tak, aby žák sám přišel na to, co by mohl ve své práci zlepšit a proč. Případně doporučení sdělené tak, aby se žák musel rozhodnout, zda ho přijme nebo do jaké míry ho přijme a proč. („Co kdybys příště...“ „Myslíš, že ...“)

Kriteriální hodnocení

Žákův výkon a jeho složky jsou hodnoceny ve vztahu k předem popsaným očekáváním toho, jak bude žákův výkon vypadat. Nezáleží na tom, jak daný výkon zvládnou další žáci.

Popisná zpětná vazba

Ve škole: konkrétní popis žákova výkonu. Pro didaktické účely se volí popis zpravidla toho, co se zdařilo. Pro nezdařilou část výkonu použije učitel postupy korektivní zpětné vazby, nejčastěji otázky (scaffolding).

Porovnávací měřítko pro hodnocení ve škole

Každé hodnocení je porovnávání. Ve škole porovnáváme žákův výkon se zvoleným měřítkem. Jím může být a) sociální norma, b) kritéria (standards), c) individuální vztahová norma.

Scaffolding

Těžko přeložitelný anglický termín, který lze opsat jako „opora při postupném budování poznání“. Přirovnává pomoc, jíž se má dostat žákovi, k postupnému stavění lešení, které je vždy jen o patro výš než sama stavba. Lešení je dočasná opora, která stavbařům pomáhá vybudovat další patro stavby.

Učitel nebo jiný člověk, který je „o krok napřed“, pomáhá žákovi přesně v té míře, aby žák mohl bezpečně učinit při svém poznávání potřebný další krůček. Učitel při tom přenáší co nejvíce odpovědnosti za zvládnutí úkolu na žáka. V souvislosti se zpětnou vazbou to například znamená, že se učitel zaměří při korektivní zpětné vazbě pouze na zvolený jeden jev, který žák dostatečně nezvládl, a položí mu takovou otázku, která pomůže překlenout rozpor mezi tím, co žák vykonal, a tím, jak by to měl vykonat jinak. Učitel žákovi řešení nesdělí, ale promyslí dobrou otázku, která se stane pro žáka potřebným lešením k tomu, aby zvládl další krok na své poznávací cestě. Důležité je, že pokud žák část úkolu zvládl, je potřeba mu ukázat, co přesně se podařilo, a s pomocí navázat v tom pravém místě.

Sociálně vzniklá norma

Žákův výkon je hodnocen ve vztahu k výkonům ostatních žáků v téže skupině, obvykle třídě.

Zpětná vazba

Ve škole: informace, zda žák je na správné cestě vzhledem k nějakému vzdělávacímu cíli. Je poskytována žákovi pravidelně, aby mohl svoji práci průběžně zlepšovat. „Informace o tom, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě.“ (Reitmayerová, Broumová, 2007, str. 8)

Zóna nejbližšího vývoje

Psycholog Lev Vygotskij popsal ve svém díle Vývoj vyšších psychických funkcí tzv. zónu nejbližšího vývoje jako oblast, v níž nejsnáze dochází k učení. V zóně nejbližšího vývoje dítě zvládá problémy a úlohy s dopomocí toho, kdo je „o krok před ním“. Zónu nejbližšího vývoje můžeme snadno pozorovat v interakci matky s malým dítětem: maminka dítěti v knize například ukazuje „to je pejsek a dělá haf haf“. Nejprve je na stránce knihy pejsek jen jeden. Dítě začne v knize rozlišovat pejska od slepice a od kravičky a myšky. Později maminka zvolí knihu složitější, v níž je několik různých pejsků mezi řadou dalších výjevů. Dítě postupně na vyzvání ukazuje různé pejsky, pak je vyhledává samo. Maminka většinou intuitivně pozná, kdy je potřeba úkol zkomplikovat a nakolik. Pak mu poskytuje oporu tak dlouho, dokud ji dítě potřebuje. Do oblasti nejbližšího vývoje by měla mířit i školní výuka – měla by navázat na to, co dítě bezpečně zvládlo, a současně předně stavět nové výzvy na úrovni, která je zvládnutelná například v kooperaci s ostatními žáky, kteří si navzájem mohou dopřát oporu.

Žákův výkon

To, co žák vykoná(vá), ne pouze výsledek, ale i průběh.

Příklad: Výkon = odevzdaný referát. Výkon = žákova účast na skupinovém řešení problému.

LITERATURA

- Bartoš, M. (ed.): Krajinou pochybností. Sborník úvah z Ekologických dnů Olomouc v letech 2005 a 2006.
- Beach, S. (1999): Hodnocení z perspektivy kritické pedagogiky. Sdružení Orava.
- Bruner, J. (1978): The role of dialog in language acquisition. In: Sinclair, A., Jarvella, R. J., Levelt, W. J. M. (eds.): The Child's Concept of Language. New York, Springer – Verlag.
- Clay, M., Cazden, C. (1992): A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L.C. Moll (ed.), Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology. New York, Cambridge University Press.
- Duke, N., Pearson, P. D. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup, S. J. Samuels (eds.): What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association.
- Fielding, L., Pearson, P. D. (2003): Reading Comprehension: What Works? In: Educational Leadership 51, 5: 62–67.
- Harvey, S. (1998): Nonfiction Matters: Reading, Writing and Research in Grades 3–8. York, ME, Stenhouse.
- Hausenblas, O., Košťálová, H.: Plánování pozpátku. Kritické listy 16, podzim 2007, str. 13–17.
- Hausenblas, O.: Fakta – pojmy – generalizace. Kritické listy 21, zima 2006, str. 20–23.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., Osland, J. (1991): Organizational Behaviour, An Experiential Approach. Prentice – Hall International Edition, London.
- Kolektiv (2007): Klíčové kompetence v základním vzdělávání. VÚP, Praha.
- Kolektiv (2008): Klíčové kompetence na gymnáziu. VÚP, Praha.
- Košťálová, H.: Zeměpis na pustém ostrově. Jak uspořádat obsah oborů v učivo. Kritické listy 21, zima 2006, str. 15–20.
- Košťálová, H.: Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi. Kritické listy 27, léto 2007, str. 4–6.
- Košťálová, H.: Susan Detwiller – Plánování výuky a hodnocení ve společensko-vědních předmětech. Kritické listy 23, léto 2006, str. 41–46.
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2008): Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Portál, Praha.
- Neubauer, Z. (2001): Smysl a svět. Nadace Dagmar a Václava Havlových Vize 97, Praha.
- Reitmayerová, E., Broumová, V. (2007): Cílená zpětná vazba. Portál, Praha.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. The Elementary School Journal, 83, 335–351.

- Slavík, J. (1999): Hodnocení v současné škole. Portál, Praha.
- Starý, K. (2006): Sumativní a formativní hodnocení. Portál RVP, www.rvp.cz
- Stiggins, R. (2002): Assessment crisis: The absence of assessment for learning. Phi Delta Kappan, 758–765.
- Stiggins, R.J., Arter, J., Chappuis, J., Chappuis, S. (2005). Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It Well.
- Tierney, R. (2000): Literacy assessment reform: Shifting believes, principled possibilities, and emerging practices. In R. Robinson, M. McKenna, J. Wedman (eds.): Issues and trends in literacy education. Boston, Allyn and Bacon.
- Vygotskij, L. S. (1976): Vývoj vyšších psychických funkcí. SPN, Praha.

www.kritickemysleni.cz

Autorská skupina

Projektový tým, zapojení učitelé a autoři publikace

Projektový tým

Zdeněk Dlabola
Jana Kargerová
Hana Košťálová
Šárka Miková
Jiřina Stang
Jana Straková
Zdena Vildová

Učitelé ověřující hodnotící nástroje

ZŠ Křesomyslova, Praha 4
Svatopluk Mareš
Romana Míková

ZŠ Na Dlouhém lánu, Praha 6
Martina Freimanová
Eva Pecková

ZŠ Jitřní, Praha 4
Gabriela Janovská
Jana Langerová

Autoři podkladů k výuce a hodnocení

Svatopluk Mareš, Romana Míková (kap. 2.1)
Pavla Budějovská, Adéla Havelková, Pavlína Juřicová (kap. 2.2)
Martina Freimanová (kap. 2.3)
Eva Burdová, Adéla Hůlková (kap. 2.5)
Jana Langerová (kap. 2.6, 3.5)
Kateřina Šafránková (kap. 2.7.2)
Monika Olšáková (kap. 4.3)
Vladimíra Peštálová (kap. 4.4, 4.9)
Jindřich Monček, Lenka Mončeková (kap. 4.5)

Autorky publikace

Hana Košťálová (kap. 1.1.–1.4; 1.6, 1.7; 2.1–2.6; 3.1–3.2; 4.1; 6)
Jana Straková (kap. 1.5; 2.7; 4.8; 5)

Editorka

Hana Košťálová

Hana Košťálová, Jana Straková a kolektiv autorů

HODNOCENÍ: DŮVĚRA, DIALOG, RŮST

Vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV, o. s.) | info@skav.cz | www.skav.cz

Praha 2008

108 stran

Editorka Hana Košťálová

Obálka, grafická úprava, sazba z písma Verdana Andrea Šenkyříková

Fotografie Hana Košťálová

Vytiskla tiskárna PBtisk s.r.o., Dělostřelecká 344, Příbram

Formát 210 × 297

Náklad 500 ks

Neprodejné

ISBN 978-80-254-2417-9



www.skav.cz