

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ V PODMÍNKÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Mgr. Miroslav Kubíček

Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol
v oblasti zavádění formativního hodnocení v ZŠ

STUDIJNÍ TEXTY K DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ



ÚSPĚŠNÝ LEADER



ZKUŠENÝ MANAŽER



SDÍLENÍ A PRAXE



EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Pedagogická
fakulta
Univerzita Palackého
v Olomouci

Tato publikace je výstupem projektu Kompetence leadera úspěšné školy,
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008145

Jméno řešitele: Ing. Alena Opletalová, Ph.D.

Název díla: Formativní hodnocení v podmínkách základní školy

Autor: Mgr. Miroslav Kubíček a řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

URL autora: www.ccv.upol.cz

URL odkaz na původní dílo: www.klus.upol.cz



Formativní hodnocení v podmínkách základní školy by Autor: Mgr. Miroslav Kubíček
a řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity
Palackého v Olomouci is licensed under CC BY-SA 4.0.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ V PODMÍNKÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY

OBSAH

| | |
|--|----|
| Cíle distančního textu | 5 |
| 1 Formativní hodnocení | 6 |
| 1.1 Formativní hodnocení – vymezení pojmu | 6 |
| 1.2 Formativní hodnocení – slepé uličky | 7 |
| 1.2.1 Výuka bez kvalitních cílů učení | 7 |
| 1.2.2 Okouzlení atraktivními nástroji | 7 |
| 1.2.3 Sumativní hodnocení přestrojené za formativní hodnocení | 8 |
| 1.2.4 Rozdrobená kritéria, která se vyhýbají podstatě učení | 8 |
| 1.2.5 Představa, že formativní hodnocení lze ztotožnit se zpětnou vazbou dítěti nebo vzájemným (vrstevnickým) hodnocením dětí | 8 |
| 1.2.6 Postupné zavádění strategií formativního hodnocení | 9 |
| 1.3 Formativní hodnocení – předpoklady úspěchu | 9 |
| 1.3.1 Podpora vedení školy a většiny pedagogického sboru | 9 |
| 1.3.2 Učení dítěte jako východisko a cíl pro profesní učení | 9 |
| 1.3.3 Kultura školy – bezpečí pro učení všech | 9 |
| 1.3.4 Badatelské nastavení mysli („chci tomu rozumět lépe a dělat věci lépe“) | 10 |
| 1.3.5 Podpora (odborník, mentor, pedagogický lídr) | 10 |
| 1.3.6 Podpora kolegů (kolegiální podpora) | 10 |
| 1.4 Mastery learning | 11 |
| 2 Badatelský cyklus profesního učení | 12 |
| 2.1 Malé krůčky | 12 |
| 2.2 Cyklus profesního učení podle H. Timperley | 13 |
| 2.3 Badatelský cyklus profesního učení v praxi | 17 |
| 3 Další příklady k badatelskému cyklu profesního učení | 23 |
| 4 Kolegiální podpora | 34 |
| 4.1 Kolegiální podpora mezi učiteli sloužící žákovu učení | 35 |
| 4.2 Různé formy kolegiální podpory | 37 |
| 4.2.1 Skupinové cyklické sdílení dobrých zkušeností | 37 |
| 4.2.2 Komunity vzájemného učení (Teacher Learning Communities) | 37 |



| | |
|--|----|
| 4.2.4 Otevřené hodiny | 39 |
| Shrnutí – formy kolegiální podpory | 41 |
| 5 Scénář „3S“ | 41 |
| 5.1 Podmínky uskutečnění | 41 |
| 5.2 První fáze – společné plánování | 43 |
| 5.3 Fáze druhá – společná výuka | 44 |
| 5.4 Fáze třetí – společná reflexe | 44 |
| 5.5 Reflektivní rozhovor nad lekcí a dětskými výkony | 45 |
| 5.5.1 Zaměření na výstavbu lekce a cíle | 45 |
| 5.5.2 Zaměření na výkon žáků | 46 |
| 5.5.3 Ujasňování důvodů a pokusy o závěry | 46 |
| 5.5.4 Obecné rysy dobré výuky | 46 |
| 6 Učí se skupiny (TLC) a moderace | 48 |
| 6.1 Podmínky uvedení a Kolbův cyklus učení | 48 |
| 6.2 Model pro nastartování spolupráce v učících se skupinách (TLC) | 49 |
| 6.3 Příklad úvodního setkání učících se skupiny | 51 |
| 6.4 Moderace | 52 |
| 6.5 Ukázky důkazů o učení využitelných při moderaci | 54 |
| 7 Lesson study | 59 |
| 7.1 Lesson study – forma profesního učení | 59 |
| 7.2 Lesson study v rámci čtenářství | 60 |
| 7.3 Lesson study v rámci anglického jazyka | 61 |
| Shrnutí 69 | |
| 8 Cíle učení a kritéria úspěchu | 69 |
| 8.1 Jak postupovat při stanovování cílů | 69 |
| 8.2 Proč jsou cíle učení tak důležité? | 70 |
| 8.3 Rizika mechanického zveřejňování cílů učení | 71 |
| 8.4 Kritéria hodnocení | 72 |
| 8.4.1 Sady kritérií | 72 |
| 8.4.2 Sestavování sady kritérií | 73 |
| 8.5 Praktické techniky | 75 |
| 8.6 Dekontextualizace cílů učení | 76 |
| 9 Organizování diskusí, učebních činností a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků | 77 |
| 9.1 Význam strategie organizování diskusí | 77 |



| | | |
|-------|---|-----|
| 9.2 | Kladení otázek | 78 |
| 9.3 | Praktické techniky | 79 |
| 9.3.1 | Zapojení žáků | 79 |
| 9.3.2 | Způsoby získávání odpovědí | 80 |
| 9.3.3 | Diskusní a diagnostické otázky | 82 |
| 10 | Poskytování zpětné vazby | 84 |
| 10.1 | Vodítka pro další postup | 84 |
| 10.2 | Práce s chybou | 84 |
| 10.3 | Okamžitá zpětná vazba | 86 |
| 10.4 | Poskytování písemné zpětné vazby | 87 |
| 10.5 | Klasifikace | 88 |
| 10.6 | Kvalita zpětné vazby | 90 |
| 11 | Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem | 92 |
| 11.1 | Žák jako zdroj učení | 92 |
| 11.2 | Vrstevnické hodnocení | 93 |
| 11.3 | Kooperativní učení | 94 |
| 11.4 | Praktické techniky | 95 |
| 12 | Aktivizování žáků jako vlastníků vlastního učení (Owners of Learning) | 98 |
| 12.1 | Učení jako sebeřízení | 98 |
| 12.2 | Motivace | 99 |
| 12.3 | Praktické techniky | 100 |
| 12.4 | Žákovská portfolia | 102 |
| 12.5 | Individuální konzultace se žákem | 104 |
| 12.6 | Systematické pozorování žáků a analýza žákovských produktů | 104 |
| | Shrnutí | 106 |
| | Použitá literatura | 107 |



CÍLE DISTANČNÍHO TEXTU

- Definovat pojem formativní hodnocení.
- Vysvětlit vliv profesního učení pedagogů na učení žáků.
- Jmenovat podmínky pro zavádění formativního hodnocení na školách.
- Doložit na příkladech vliv vedení školy a kultury školy na zavádění formativního hodnocení.
- Popsat efektivní strategie formativního hodnocení.
- Formulovat hodnotné cíle učení.
- Vysvětlit souvislost kritérií hodnocení a výchovně-vzdělávacích cílů.
- Vysvětlit, jak pomáhají učitelé tzv. „důkazy o učení“.
- Popsat efektivní zpětnou vazbu.
- Uvést možnosti, jak aktivizovat žáky, aby se stali „vlastníky“ svého učení.

Tento studijní materiál byl vytvořen jako inspirativní text pro všechny pedagogy, kteří vnímají potřebu využívat formativní hodnocení ve své učitelské praxi. Tento materiál však nelze chápat jako jakousi kuchařku, protože žádné postupy nefungují stoprocentně, ale jsou postupy takové, které mají větší naději na úspěch než ostatní.

Text nabízí mnoho takových postupů jak naprostým začátečníkům, kteří se s problematikou teprve seznamují, tak i zkušeným učitelům a v neposlední řadě i pedagogickým lídrům a vedoucím pracovníkům – zástupcům a ředitelům škol.

V práci se snažíme propojovat teoretické modely a koncepce s realitou. Předkládáme vám ukázky z praxe a ukazujeme slepé uličky, kterými jsme se při zavádění formativního hodnocení mnohokrát vydali. Prezentované zkušenosti vycházejí ze zavádění formativního hodnocení na ZŠ a MŠ Horka nad Moravou a z účasti této školy v projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Klíčové je ovšem nahlédnout na sebe jako na učitele otevřeného profesního učení – jako na učitele-objevitele (badatele), který ví, že jeho vlastní učení může podporovat učení žáků. **Učitele, který chce měnit svoji výuku, aby zlepšil učení svých žáků.**

Pokud ve vás studium textu vyvolá otázky, kritické připomínky a další úhly pohledu, budete-li mít důvod a chuť k diskusi, potom bude také jeden z cílů naplněn.



1 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Cílem této kapitoly je vymezit a popsat pojem formativní hodnocení, který je v pedagogické praxi velmi často různě interpretován. Představujeme také „slepé uličky“, do kterých se při zavádění formativního hodnocení ve vaší škole můžete dostat. Upozorňujeme také na složitost zavádění formativního hodnocení do praxe v kontextu českého školství.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Definovat pojem formativní hodnocení.
- Uvědomit si tzv. slepé uličky formativního hodnocení.
- Vyjmenovat předpoklady pro úspěšné zavedení formativního hodnocení.

1.1 Formativní hodnocení – vymezení pojmu

Komplexnost formativního hodnocení zapříčinila, že se na definici neshodnou ani odborníci. Nejedná se však pouze o problém České republiky, protože ani v jiných zemích není tento termín dostatečně ukotven.

Co si pod pojmem formativní hodnocení představují vaši kolegové a vy sami? Jaké konkrétní kroky, strategie, techniky spojené s formativním hodnocením znáte nebo používáte?

Lze předpokládat, že analýza deseti různých odpovědí by zabrala spoustu času. Pojdme se podívat na některé definice, než se dostaneme k jádru pudla.

Formativní hodnocení je nástrojem pedagogické komunikace, informuje žáka o možnostech zlepšení a formuje tak jeho vývoj v rámci učebního procesu, ale i jeho osobnostní vývoj. Pokud učitelé pomáhají žákům hodnotit průběh a výsledky jejich učení, pěstují v nich větší sebedůvěru a přispívají k jejich sebeuvědomování a uvědomování si vlastního procesu učení. (Fischer, 1997)

S takovouto definicí není možné nesouhlasit a v deklarativní rovině by se k ní jistě přihlásila většina pedagogů. Domníváme se ale, že nenabízí to nejdůležitější.

Mnoho autorů zdůrazňuje, že *formativní hodnocení poskytuje žákovi informace o jeho výkonu ve chvíli, kdy se žák ještě může zlepšit. (Hausenblas, 2012)*

Obdobně to vidí i Košťálová, Miková a Stang (2008), které citují Blacka a Wiliama: *Hodnocení se stává formativním tehdy, pokud je informace z něj získaná využita pro adaptaci učení i vyučování za účelem dosažení cílů. Toto hodnocení napovídá žákovi i učiteli, co mají dělat dál.*

Pojdme se na poslední naznačenou definici podívat hlouběji. Celá definice zní takto: *hodnocení se stává formativním tehdy, když učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy neměli. (Black, Wiliam, 2009)*

Jinými slovy: v tomto pojetí není formativní hodnocení nic jiného než neustálé vyhodnocování dopadu vlastní výuky na učení žáků.



1.2 Formativní hodnocení – slepé uličky

V této pasáži bychom chtěli popsat některé lákavé možnosti v rámci zavádění formativního hodnocení, kterými jsme jako škola i jako tým zabývající se tématem formativního hodnocení prošli. Je nutné si uvědomit, že procesy v českém školství jsou zdlouhavé a trvá mnohdy roky, než se nějaká idea v jednotlivých školách uchytlí, proto je dobré hned na úvod varovat před nástrahami, které na vás mohou číhat.

Také bychom chtěli zmínit termín *over-assimilation*, tedy něco jako nadměrné ztotožnění se s nějakou věcí (procesem). Jistě i vy jste mnohokrát slyšeli věty typu „to už dávno děláme“ nebo „to dělám, jen to tak nenazývám.“ Někteří učitelé zkrátka ztotožní svoji vlastní praxi (zkušenost) s novinkou a leckdy v dobré víře obhajují vlastní postupy. Vše nové může být ohrožující, a jak jsme si již řekli, formativní hodnocení nemá v českých školách tradici.

V následujících subkapitolách předkládáme několik slepých uliček, které mohou dle našeho názoru významně zbrzdit, možná i zcela zastavit proces zavádění formativního hodnocení do škol.

1.2.1 Výuka bez kvalitních cílů učení

Cíle učení jsou velké téma, kterému se ještě budeme podrobněji věnovat. Špatně nastavené cíle mohou rozbít pokusy o vyhodnocování učení žáků již na samém začátku. S cíli bychom měli zacházet velmi opatrně, ale zároveň se nebát pojmout cíl jako výzvu, ke které se můžeme třeba jen přibližovat. Měli bychom uvažovat o **směřování všech aktivit k cíli** a měli bychom mít **jasné očekávání**, jak budou žákovské výkony vypadat a také **jak poznáme, že žáci cíl splnili**.

V praxi se velmi často setkáme s tím, že učitelé cíl takzvaně „podstřelí“, tj. zvolí nízký cíl (dle Bloomovy taxonomie musí žáci např. jen něco vyjmenovat nebo reprodukovat). Máme s tím vlastní zkušenosti.

Příklad

V rámci naší školy pracuje každý učitel na vlastním pedagogickém rozvoji mimo jiné tím způsobem, že si zvolí jeden cíl a průběžně ho během celého roku vyhodnocuje. Před několika lety jsme si zvolili rozvoj komunikačních dovedností v cizím jazyce na aktivitě „one minute speech“. Každý žák měl za úkol o libovolném tématu jednu minutu hovořit a nahrávku jsme pak společně rozebírali a hledali způsoby, kterými zvýšit kvalitu výstupu s oporou o sadu kritérií. To vše probíhalo v devátém ročníku. Po prvních dvou vyhodnoceních nám bylo jasné, že určitá skupina žáků nemá kam růst a formát je pro ně zcela nedostatečný (malý). Zlepšovala se pouze nejslabší skupina, pro nejlepší žáky aktivita nebyla dostatečnou výzvou a nemělo pro ně smysl v tom pokračovat.

1.2.2 Okouzlení atraktivními nástroji

Vzhledem k tomu, že je formativní hodnocení velmi složitý komplex neustálého vyhodnocování dopadů vyučování na učení žáků, který s sebou nese mnoho metod, strategií a technik, mají učitelé tendenci se chytat elementárních technik a vydávat je za podstatu formativního hodnocení. Myslíme zejména líbivé nástroje jako například losovátko¹, mazací tabulky² nebo semafor³. Na jejich využití není nic špatného, losovátko zajistí to, že učitel nebude v rámci diskuse s žáky dávat slovo jen několika žákům, mazací tabulky vám pomohou okamžitě kontrolovat výsledky nebo odpovědi ve třídě

1 Losovátko jsou dřevěné tyčky (obdobně mohou sloužit i zalaminované kartičky), na kterých jsou napsána jména žáků, přičemž učitel při organizování diskuse náhodně losuje žáky, kteří do ní vstupují. Odstraní se tím tendence učitele urychlovat debatu vyvoláváním aktivních, často se hlásících žáků, a zajistí se tak prostor pro ostatní.

2 Smyslem mazacích tabulek je možnost dát učiteli najevo výsledek nebo odpověď okamžitě zvednutím tabulky – často se využívá například v matematice.

3 Technika barevných kelímků (taktéž semafor, kdy kelímky jsou nahrazeny např. barevnými papíry): Každý z žáků obdrží tři barevné kelímky – zelený, oranžový a červený. Zelený kelímek značí, že učivu žák rozumí, oranžový kelímek žák použije, pokud cítí určité nedostatky v porozumění, a červený značí neporozumění učivu. Takto žáci v průběhu hodiny mohou hodnotit porozumění tématu. Učitel jejich hodnocení sleduje a žákům s obtížemi přichází na pomoc.



a semafor dává okamžitou zpětnou vazbu, pokud dítě nestíhá nebo situaci ve třídě nerozumí. Nicméně používání těchto nástrojů je pouhý doplněk, který svou jednoduchostí a atraktivitou často zastiňuje to, co je skutečně důležité.

1.2.3 Sumativní hodnocení přestrojeno za formativní hodnocení

Myslíme si, že velmi často přetrvává přesvědčení, že cokoli, co není známkou, je vlastně formativním hodnocením. Jmenujme dva typické příklady: slovní hodnocení, které je určeno pouze jako popis nebo zhodnocení žákovy výkonu a žákovi neslouží k tomu, aby díky němu mohl zlepšit svůj výkon, poučit se z chyb a překlenout mezeru mezi očekávaným a současným stavem; žákovská portfolia (respektive jakákoli forma archivace materiálů, výstupů, žákovských prací, čtvrtletních prací apod.) v případě, že nejsou aktivně používána pro zlepšení učení žáků. Slovní hodnocení i žákovská portfolia mají výrazný potenciál pro lepší učení dětí⁴, ale často jsou automaticky vydávána za nástroj formativního hodnocení, ať již je s nimi nakládáno jakkoli.

I sumativní hodnocení lze používat formativním způsobem. Doporučuje se využít sumativních výsledků k formativním účelům, jakmile se k tomu naskytne vhodná příležitost. V praxi to například vypadá tak, že známka z testu nebo písemné práce je doplňována slovním komentářem. Ten může být nejen podrobnějším popisem výkonu, ale může obsahovat i informace o individuálním pokroku žáka vzhledem k dosavadnímu průběhu jeho učení a může (a měl by) obsahovat i výzvy a doporučení, co by měl žák udělat pro to, aby jeho výsledky byly lepší, respektive aby se dále učil. Žák tak získává zpětnou vazbu, do jaké míry se v uchopení učiva posunul.

(Téma slovního hodnocení přesahuje ambice textu, ale upozorníme na zajímavou knihu: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení autorek H. Košťálové, Š. Mikové a J. Stang, vydané nakladatelstvím Portál v roce 2012.)

1.2.4 Rozdrobená kritéria, která se vyhýbají podstatě učení

Kritéria nebo sady kritérií by měly vždy provázet cíle učení z toho důvodu, aby žáci chápali, v jaké fázi učení se nacházejí vzhledem k cílům učení. Jinými slovy: je nutné vědět, jaká kritéria mám splnit, abych dosáhl cíle. Žáci potřebují mít dostupné informace, co ještě mají udělat, aby uspěli. Pokud mám napsat deset vět v dopise a mám osm, pak vím, že pokud napíšu další dvě, splním jedno z předepsaných kritérií.

Stanovování důležitých kritérií ale není jednoduché. Chtěli bychom varovat z vlastní zkušenosti, že učitelé mají tendenci vylepšovat a cizlovat sady kritérií, které jsou pak natolik obsáhlé, že jim často nerozumí nejen žáci, ale někdy ani učitelé.

Stanovení mohutné nabobtnalé sady kritérií může dávat pocit, že „to formativní hodnocení“ máme zvládnuté, ale méně je někdy více. Jedním z příkladů, který bychom zmínili, jsou například kritéria zeměpisných prezentací, která obsahovala položky jako oční kontakt, pohyb řečníka nebo pomlky mezi výkladem. V tomto případě bylo silně potlačeno soustředění žáků na obsah a vzhledem ke kritériím sledovali při učení méně důležité sekundární projevy.

Učitel by měl být garantem toho, že bude sledovat hodnotné cíle, a kritéria by mu v tom měla pomáhat. Neměl by sledovat kritéria k tomu, aby dělal formativní hodnocení.

1.2.5 Představa, že formativní hodnocení lze ztotožnit se zpětnou vazbou dítěti nebo vzájemným (vrstevnickým) hodnocením dětí

Mnoho slepých uliček, které popisujeme, mají společné to, že pro některé kantory může být lákavé zaměnit je s podstatou formativního hodnocení a vydávat je za to hlavní, a tím mít splněno. (Domníváme se, že větší část kantorů tak činí

⁴ Slovní hodnocení může pomoci například jako alternativa známky v případě, že žák má ještě příležitost využít informace obsažené ve slovním hodnocení ke korekci (zlepšení) vlastního výkonu. Žákovské portfolio je skvělý nástroj pro sebehodnocení žáků v případě, že je aktivně využíváno, například třídními učiteli v rámci třídnických hodin nebo na společných konzultačních schůzkách ve formátu učitel – žák – rodič.



nevědomě.) Zpětná vazba je fenomén, o kterém bylo spoustu napsáno, a ještě se k ní dostaneme v samostatné kapitole. Na tomto místě jen upozorňujeme, že pokud dáváme zpětnou vazbu žákům, nutně to nemusí znamenat, že zlepšujeme jejich učení.

1.2.6 Postupné zavádění strategií formativního hodnocení

Když jsme řešili, jakými způsoby zavádět formativní hodnocení, respektive navazovat na to, co už někteří kantoři uváděli v život, zvolili jsme postupné seznamování se strategiemi formativního hodnocení dle Dylana Wiliama. K těmto strategiím se postupně dostaneme v dalších kapitolách – tyto strategie jsou cenné a v podstatě proti nim nelze nic zásadního namítat, vždyť jsou dobře přijímány pedagogickou veřejností. Nicméně jsme je probírali postupně jednu po druhé a takto to rozhodně nefunguje. Je nezbytné využívat celý komplex strategií v určitou dobu a není dost možné je oddělit. Aplikovat se musí společně, nikoli odděleně.⁵

1.3 Formativní hodnocení – předpoklady úspěchu

K zavedení formativního hodnocení na škole nelze přistoupit ze dne na den. Je potřeba splnit určité předpoklady.

1.3.1 Podpora vedení školy a většiny pedagogického sboru

Vysoké požadavky kladené na učitele jsou jedním z úskalí formativního hodnocení. Zároveň je potřeba, aby formativní hodnocení bylo podporováno celým učitelským sborem včetně vedení a bylo zaváděno systematicky a pozvolně. Změna pojetí hodnocení je možná jen v případě podstatné proměny způsobu pedagogické práce, která musí mít podporu vedení školy a měla by být jasně formulovaná ve vizi, se kterou se ztotožní větší část pedagogického sboru.

1.3.2 Učení dítěte jako východisko a cíl pro profesní učení

Profesní rozvoj pedagogů – snaha dělat věci lépe – může být vnímán rozličně. Podle našeho názoru převažuje to, co si představíme pod zkratkou DVPP, tedy absolvovat zajímavé (zábavné) semináře a rozvíjet sebe jako učitele. Absolvovali jsme spoustu seminářů a často jsme se z nich vraceli s otázkou: Jak to dostat do praxe? Ve výsledku většinou k žádnému přenosu do vlastní výuky nedošlo.

Vybavte si sami některý ze seminářů, který jste zažili, a odpovězte si upřímně: Jakou konkrétní věc jste změnili ve své výuce po tomto semináři? Jak to pomohlo zlepšit učení žáků?

Nechceme bojovat za zrušení seminářů (někdy jsou jistě inspirativní), ale myslíme si, že jsou daleko efektivnější formy profesní podpory pedagogů, které mohou reagovat na konkrétní potřeby konkrétních žáků na konkrétních školách. Učitelé by neměli zapomínat na to, že jejich hlavním cílem je zlepšit učení žáků.

Možná se ptáte, co to znamená? Prostě jen to, že při přihlédnutí ke všem specifikům budou právě vaši konkrétní žáci v jedné konkrétní třídě dosahovat cílů učení lépe než dříve, cílů bude dosahovat více žáků než dříve a náročnějších cílů budou žáci dosahovat dříve.⁶

1.3.3 Kultura školy – bezpečí pro učení všech

Dalším důležitým předpokladem pro fungování formativního hodnocení je otevřené školní klima. Od žáků předpokládá uvědomělejší přístup k vlastnímu učení. Nejen učitelé musí změnit svůj dosavadní způsob vyučování, ale rovněž žáci

⁵ K tomu máme jedno doporučení – leckdy je možná dobré termín formativní hodnocení „zatajit“ a mluvit například o vyhodnocování toho, co jsme žáky naučili, nebo by bylo lepší místo termínu formativní hodnocení užívat pojmenování hodnocení ve formativní funkci. Z této formulace je trochu jasnější, že nejde o to říci žákovi, kam došel, ale dát mu vodítko na cestě. Také je potřeba říci, že změna je postupná a trvá poměrně dlouho, než si na ni žáci zvyknou.

⁶ Pokud budou ještě u učení prožívat radost, tak jsme takřka dosáhli ideálu.



musí přehodnotit svoje postoje k učení. Formativní hodnocení se prolíná celým výukovým procesem, nelze změnit postoj k hodnocení, pokud se nezmění postoje k výuce, žákům a znalostem samým. Není možné zavádět změnu v pojetí hodnocení bez změny vyučovacího stylu učitele či změny pojetí celé výuky a naladění školy. Budeme těžko zavádět formativní hodnocení na škole, která neopustila transmisivní (frontální) způsob výuky, nebo ve škole, kde polovina učitelů nepovažuje sebehodnocení žáků za přínosné. (Novotná, Krabsová, 2013)

1.3.4 Badatelské nastavení mysli („chci tomu rozumět lépe a dělat věci lépe“)

Každý dobrý učitel by se měl zároveň učit být neustále nastaven na to, že bude upravovat výuku podle reakcí žáků ve třídě, aby maximalizoval dopad své práce. Toto je jedno z nejnáročnějších témat vůbec: „nemůžu se tím zabývat – nestíhám“; „k tomu už se nemůžu vracet – nemám čas“; „v plánech na to mám jen jednu hodinu“. Slyšeli jste někdy něco podobného? Divili bychom se, kdyby tomu tak nebylo. Zajímavé je, že jsme si tento bič na sebe upletli tak trochu sami – jediné závazné jsou pro nás výstupy v RVP a ŠVP; časově tematické plány tvoří školy a učitelé. Zahrnili jsme je učivem a teď nemáme čas jít do hloubky, dělat zajímavé věci, nabízet žákům pohled na jejich vlastní učení a dávat jim více času a možností uspět. Učitel by měl výuku plánovat podle žáků, které učí, a ne podle učebnic. Směr učení – kudy dál – by měl znát kantor, který ve třídě učí, a ne autor učebnice.

1.3.5 Podpora (odborník, mentor, pedagogický lídr)

Zavádění formativního hodnocení je nekonečný proces. Vzhledem k fluktuaci pedagogů a obměnám pedagogických sborů je pořád koho uvádět do nelehké učitelé role. Učitelé, aby změnili zažitá postupy, potřebují mnoho podpory. Proto je dobré mít k dispozici nějakého odborníka, který se nově zaváděné oblasti věnuje. V tomto případě je vcelku jedno, o jakou oblast se jedná, může to být Hejného matematika, pedagogický konstruktivismus, genetická metoda čtení nebo cokoli dalšího. Tento model se nám osvědčil – kontinuálně spolupracovat v týmu, kde buď externí spolupracovník, nebo někdo z vlastních zdrojů přináší důležitou expertizu a posouvá tým dopředu. Pokud to finanční možnosti školy dovolí, je vhodné například interním mentorům nebo pedagogickým lídrům snížit úvazek (nijak dramaticky, např. 1–2 hodiny), aby měli prostor a čas pracovat s dalšími kolegy. V rámci externí podpory se osvědčuje model setkávání vícekrát a častěji s jedním odborníkem, protože se vždy jedná o dlouhodobý proces.

Zkuste si odpovědět: Máte zkušenost s nějakou koncepčně zaváděnou změnou? Jak jste během nich pracovali s lídry sboru, potažmo externími odborníky?

1.3.6 Podpora kolegů (kolegiální podpora)

Mohlo by se zdát, že kolegiální podpora a výše popsaná podpora se překrývá a jedná se o totéž. Z mnoha definic, které najdete v rámci různých projektů na internetu, to tak i bude. V projektu *Pomáháme školám k úspěchu* byla už v roce 2014 týmem kolem Hany Košťálové definována kolegiální podpora jako skutečně kolegiální, možná lze použít výraz *peer* podpora, podpora co nejsymetričtější. Jde nám o to, aby ve školách nastávala spolupráce dvou a více učitelů, kteří se podporují navzájem tím, že společně řeší nějakou výzvu, problém (např.: Jak vést děti k dovednosti odhalovat skryté autorské záměry? Jak zavádět v hodinách vzájemné hodnocení dětí? Jak vytvářet bezpečné prostředí pro efektivní diskuse?). Jeden pedagog klidně může být zkušenější než druhý, nebo taky ne.

V kolegiální podpoře nám nejde nutně o to, aby ten „zdatnější“ pomáhal „méně zdatnému“, aby mentor (kouč, supervizor, pedagogický lídr) podporoval „menteeho“, ale aby probíhalo učení vzájemné, spojené s vývojem a ověřováním nových praktických řešení. Usilujeme o tuto formu spolupráce také (ale ne hlavně) proto, že často s učiteli řešíme výzvy, pro které ještě nejsou k mání kolegové, kteří by mohli předávat svá moudra (a někdy je to i dobře). Ve školách zapojených do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* nepovažujeme mentorskou podporu za ideální, s výjimkou uvádění nových učitelů.



Mnohem více se nám osvědčuje podpora „kolegiálně symetrická“ (popsaná ve Scénáři 3S) (Košťálová, 2015) s tím, že čas od času si spolupracující dvojice či skupinky pozvou někoho, kdo má roli „kritického přítele“, aby zabránily kolektivní slepotě a upevnování nežádoucích stereotypů (nebo jedou na sdílení s dalšími, kteří se zabývají stejným problémem, apod.; je vcelku jedno, odkud přichází vnější osvěžení). Prakticky taková podpora může probíhat mezi párovými nebo tandemovými učiteli, mezi učitelem a schopným asistentem, nebo samozřejmě mezi kterýmikoli kolegy, kteří řeší ve své praxi blízké problémy či výzvy. Domníváme se, že takováto forma společného učení a objevování má větší dopad a také je dlouhodobě udržitelnější pro tým jako celek.

1.4 Mastery learning

Tuto část nelze přeskočit, ale není nutné ji hluboce studovat, protože přímo nekoresponduje s naším cílem, kterým je zavádění formativního hodnocení do školní praxe.

Chceme odkázat na letitou publikaci *Moderní vyučování*, jejímž autorem je Geoffrey Petty. Petty (1996) se formativnímu hodnocení v publikaci příliš nevěnuje (všehovšudy dvě stránky), ale vydestiloval stručný popis podmínek pro úspěch uvedení formativního hodnocení do praxe. Jak toho dosahovat? V zásadě tím, že budeme:

- žákům individuálně objasňovat věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné;
- žákům poskytovat tolik praxe, kolik pokládáme za potřebné;
- velmi přesně definovat dovednosti, které žáci potřebují pro úspěšné zvládnutí kurzu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem;
- žákům jasně oznamovat, proč neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, opravit chyby či se zdokonalit v dovednostech, v nichž nedosahovali požadovaného standardu;
- umožňovat libovolný počet pokusů.

Psychologové dokázali, že při plnění velmi snadných úkolů potřebují někteří z nás pětkrát až šestkrát více času než jiní. B. S. Bloom tvrdil, že je to maximálně dvakrát tolik. Tento spor není pro nás zásadní, ale je zcela jasné, že čas hraje významnou roli, se kterou bychom měli počítat.

Intelligence, vlohy či schopnosti jsou měřítkem toho, jak rychle jsou žáci schopni se učit – a nikoli, jak se lidé (a někdy i učitelé) často mylně domnívají, kolik se mohou naučit. Pokud žáci dostávají adekvátní pomoc, jsou jim ukazovány mezery v jejich učení a dostávají dostatek času, tak by 90 % žáků mělo zvládnout 90 % učiva. Možná to zní neuvěřitelně, ale výzkumy dávají B. S. Bloomovi, který s myšlenkou přišel, za pravdu. (tamtéž)

Známý je jeho příměr s autoškolou, která je poměrně těžká. Není úplně jednoduché se naučit řídit, naučit se všechny předpisy a značky, přesto je úspěšnost žáků autoškol velmi vysoká.

Zkuste si odpovědět: *Co mají následující dvě dámy společného? Ruth Lawrencová z Huddersfieldu šla ve dvanácti letech studovat na oxfordskou univerzitu matematiku a v roce 1985, ve čtrnácti letech, své studium zakončila s nejlepším prospěchem ze všech absolventů. Paní Fannie Turnerová ze státu Arkansas napsala řídičský test až na stý čtvrtý pokus v roce 1978 ve věku 75 let. Řešení naleznete v poznámce pod čarou.⁷*

Mastery learning (resp. zvládající učení) – zdá se – slibuje skoro modré z nebe, ale domníváme se, že naráží na podobný problém jako formativní hodnocení. Máme na mysli zejména čas a nároky na pedagogy. Žádá si velmi mnoho přípravy, v praxi bývá potřeba sestavit několik sad testů (plus testy opakovací) a použít je v kurzech, které se opakují. Málokomu

⁷ Obě měly k dispozici tolik času, kolik potřebovaly, a obě uspěly.



bývají tyto podmínky dopřány. Myšlenka, že se každý může naučit takřka cokoli, pokud chce, má dostatek snahy a času, je v naší praxi dost často opomíjena.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte pojem formativní hodnocení.*
2. *Jmenujte „slepé uličky“ při zavádění formativního hodnocení.*
3. *Jaké jsou předpoklady pro úspěšné zavádění formativního hodnocení ve školách?*
4. *Co charakterizuje termín „mastery learning“?*

2 BADATELSKÝ CYKLUS PROFESNÍHO UČENÍ

Cílem této kapitoly je představit badatelský cyklus profesního učení, který je předpokladem úspěšného zavedení formativního hodnocení ve škole.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat cyklus profesního učení podle H. Timperley.
- Položit klíčové otázky vyučovacího procesu.
- Vyjmenovat a popsat fáze profesního cyklu učení.
- Formulovat tři klíčové otázky, které rámuji formativní hodnocení.

2.1 Malé krůčky

Pro školy je důležité se zlepšovat, je na ně vyvíjen tlak z různých stran – ze strany ředitelů, zřizovatelů nebo rodičovské veřejnosti. Všichni chtějí, aby se kýžené změny staly co nejdříve. Důkazy výzkumů ale ukazují, že učitelé mění své třídní praktiky jen velmi pomalu. Některé dokonce zacházejí tak daleko, že tvrdí, že se učitelé odmítají změnit – že se drží souboru profesních zvyklostí, které představují tu nejdůležitější část profesní identity každého učitele, a proto se změnit nechtějí. Pravděpodobnějším důvodem těžkopádnosti změn v praxi učitele je zřejmě fakt, že tyto změny jsou skutečně náročné. Vysoký výkon v tak komplexní oblasti, jakým učení bezesporu je, vyžaduje automatizaci značného množství věcí, které učitel dělá.

Znovu uveďme příměr s autoškolou. Pro nového řidiče je neuvěřitelně náročné ovládat auto – ve vědomé rovině zapnout blinkr, přeřadit, otáčet volantem, kontrolovat zrcátka..., ale jakmile se podaří tyto činnosti zautomatizovat, stávají se jednoduchými. Problém nastává, pokusí-li se někdo zažitý (zautomatizovaný) styl řízení změnit – chce to stejné úsilí jako naučit se řídit.

Tuto věc nejlépe pochopíme díky pozorování začínajících učitelů – zkušený učitel několika pokyny usadí třídu a několika málo pokyny ji zase zaktivizuje. Začínajícímu učiteli dá tato operace daleko více práce a mnohdy její výsledek bývá nejistý. Tyto vypilované činnosti jsou výsledkem stovek, tisíců a někdy dokonce i desetitisíců opakování.⁸

Bohužel stejně tak je složité měnit již zažité automatizované návyky, i když rozhodně neprospívají učení žáků. Změna přístupu učitelů je daleko složitější než řízení auta a je potřeba přijmout to, že učení učitelů je pomalé. Také musíme každému, kdo se stal odborníkem v nějakém oboru, umožnit, aby postupoval malými krůčky. Dylan Wiliam (2011) uvádí názorný příklad – Tiger Woods poté, co vyhrál golfový turnaj Masters v roce 1997, chtěl změnit svůj golfový švih. Aby toho dosáhl, stáhl se na tři měsíce ze soutěží a soustředil se na svůj nový úkol. Žádný učitel si ovšem něco podobného nemůže dopřát.

⁸ Podobnou tezi vyslovil ve svém díle *Outliers: The Story of Success* Malcolm Gladwell, který tvrdí, že člověk se stane mistrem v jakémkoli oboru, pokud trénuje více než 10 000 hodin. Někteří autoři posléze přidali drobnou podmínku, že je potřeba během tréninku vystupovat z takzvané komfortní zóny – tzn. je potřeba si klást další výzvy.



Zautomatizované činnosti jsou pro učitele největším jméním a zároveň břemenem a měnit je opravdu není jednoduché.

Zkuste si odpovědět: *Jaké zautomatizované činnosti jsou vám blízké? Bez kterých se neobejdete? Vybavte si: Kolik nápadů a myšlenek jste nestihli realizovat? Respektive: Kolik práce vám dalo jakkoli měnit a inovovat vaši výuku?*

2.2 Cyklus profesního učení podle H. Timperley

Principy formativního hodnocení lze efektivně aplikovat na odborné učení. Díky uplatňování těchto principů se zlepšuje implementace výukových a učebních postupů, což vede k lepšímu výsledku studentů. Pro každého učícího se jedince, učitele či studenta efektivita jakéhokoliv procesu formativního hodnocení závisí na tom, jak si odpovídá na následující tři otázky: *Kam mířím?, Kde jsem?, Jaký bude můj další bezprostřední krok? (Kudy dál?)*. (Hattie, Timperley, 2007) Vidíme tu klíčovou provázanost mezi profesním učením a formativním hodnocením. Využívat formativní hodnocení znamená neustále upravovat vlastní výuku. Helen S. Timperley (2008) definovala cyklus profesního učení způsobem, který vede k efektivní učitelské praxi. Hodnocení je v tomto cyklu zásadní a obsahuje jak hodnocení učení žáka, tak posouzení efektivity vlastní učitelské práce.

První otázka *Kam mířím?* umožňuje učícímu se porozumět cílům jeho učení s akcentem na vlastní úsilí. Učitel potřebuje být schopen zodpovědět tuto otázku jak z hlediska studentů ve vztahu ke vzdělávacím cílům, tak z hlediska efektivity vlastní učitelské praxe. Je dokonce jakousi povinností učitele vědět, jakým směrem a k jakým cílům se ubírá jeho výuka.

Hledání a získávání informací o tom *Kde jsem?* umožňuje učícímu se posoudit prostor mezi jeho vzdělávacími cíli a jeho aktuální úrovní porozumění a výkonu v této oblasti. Může také posoudit, jak efektivní je jeho současné úsilí při dosahování cílů. Stejně jako v první otázce i v té druhé jde o paralelní proces učitelova přemýšlení, zahrnující žáky i sebe. U žáků se tato otázka týká prostoru mezi tím, co v současné době ví, a tím, co je třeba se naučit a udělat, aby dosáhli svých vzdělávacích cílů. U učitelů otázka cílí na efektivitu jejich současných výukových postupů při uspokojování potřeb všech žáků.

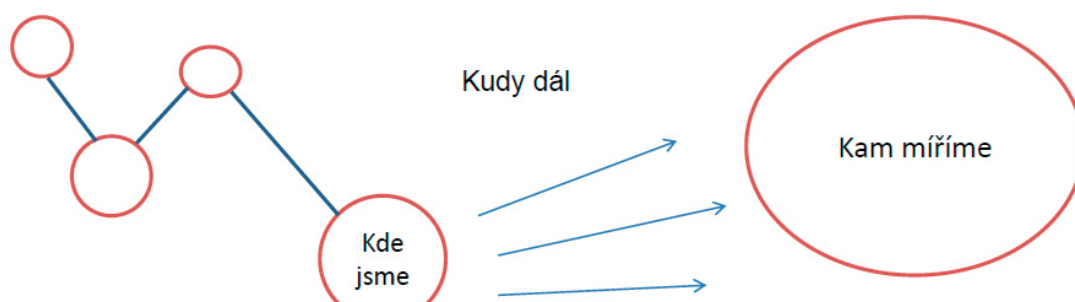
Informace o tom *Jaký bude můj další bezprostřední krok? (Kudy dál?)* umožňuje učícím se identifikovat, kam napřít svou pozornost a úsilí k dosažení svých cílů. Žáci potřebují vědět velmi konkrétně, co mohou udělat, aby dosáhli pokroku. Učitelé potřebují vědět, jak řešit otázku pokroku žáků skrze identifikaci specifických cílů pro své vlastní odborné učení.

Zkuste si odpovědět: *Které tři klíčové otázky by si měl každý učitel umět zodpovědět v jakékoli fázi vyučovacího procesu?*

Řešení:

Žákovo učení

- Kam míříme? = cíl učení (nebo vize)
- Kde jsme? = jak si žák nyní vede vzhledem k cíli učení
- Kudy dál? = jaký je nyní nejbližší krok na cestě k cíli učení



Obr. 1: Klíčové otázky vyučovacího procesu

Fáze profesního cyklu učení

Mimo lineární vyjádření přístupu k profesnímu učení je možné proces neustálého vyhodnocování dopadů výuky na učení žáků znázornit i v cyklu. Celý model má pět fází, které postupně probereme.

Dimenze 1: Potřeby žáků – Zjišťování znalostí a dovedností žáků

Cyklus začíná identifikací znalostí a dovedností, které žáci potřebují ke zmenšení prostoru mezi tím, co vědí a mohou udělat, a tím, co potřebují znát a umět, aby uspokojili požadavky kurikula, standardy nebo jiné výsledky ceněné komunitou, ve které žáci žijí a učí se. Klíčové otázky zahrnují: Co již žáci vědí? Jaké důkazy o učení byly použity? Co se žáci musí naučit? Jak budeme jako učitelé stavět na tom, co studenti vědí? Současně učitelé zjišťují, co se potřebují naučit, aby zlepšili učení svých žáků. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do odborného učení řídí porozuměním potřebám pokroku žáků.

Klíčovými faktory této fáze je „badatelský“ nastavená mysl – učitel musí mít chuť zjišťovat, co jeho žáci vědí a co se musí naučit, aby dosáhli cíle; nutné je také nebazírovat na kvantitě probraného učiva a nezbytná je určitá změna paradigmatu při plánování následných lekcí. V efektivním plánování by nám měli pomáhat zejména vlastní žáci a jejich potřeby, nikoli učebnice.

Dimenze 2: Potřeby učitelů – Zjišťování znalostí a dovedností učitelů

Druhá dimenze cyklu nabádá učitele, aby zjistili, co potřebují vědět a udělat, aby byli efektivnější v oblastech, které potřebují žáci rozvíjet. Vzhledem k pravděpodobně složitosti při získávání odpovědí učitelé obvykle potřebují odbornou podporu při identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb tak, aby měly dopad na jejich žáky.

Tato dimenze cyklu se může objevit současně s dimenzí první, zvláště pokud učitelé nemají dostatečné znalosti k podrobnému posouzení svých studentů; nebo může být druhá dimenze dalším krokem v cyklu, jakmile bude provedena diagnóza potřeb studentů.



Pokud si učitelé zvyknou na cyklické vyhodnocování a jsou schopni převzít kontrolu nad svým vlastním učením, dimenze se mohou prolínat. Učitelé – pokud začnou vyhodnocovat dopady vlastní práce – často docházejí ke zjištění (to není nic překvapivého), že jejich odborné znalosti v mnoha oblastech pokulhávají a je nutné na nich začít pracovat. Zde je užitečné využít odborníků, které nabízí například sama škola, kde učitel působí. (Více o možnostech v kapitole o kolegiální podpoře.)

Dimenze 3: Profesní růst – Prohlubování odborných znalostí a zdokonalování dovedností

Ve třetí dimenzi cyklu se shromažďují tři zdroje důkazů: důkazy o potřebách učení žáků, důkazy o potřebách učení učitelů a důkazy o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení žáků.

Tradiční přístupy k odbornému učení a rozvoji učitelů začínají v tomto okamžiku, tj. bez realizace prvních dvou částí cyklu. Identifikace potřeby učit se specifické znalosti a dovednosti je často určována externím subjektem nebo vedením školy. Učitelé se tak mohou stát pasivními účastníky agendy někoho jiného, s doprovodnými problémy nedostatku motivace a angažovanosti. Procesy zahrnuté do první a druhé dimenze, které identifikují potřeby učení žáků a učitelů, umožňují, aby aktivity ve třetí dimenzi cyklu odpovídaly těmto potřebám.

(To je možná kritická poznámka k celému systému dalšího vzdělávání učitelů, ve kterém jsou potřeby učitele často – v dobré víře – určovány ředitelem školy, dostupným vzděláváním nebo doporučením kolegů, apod. Málokdy je v rámci vzdělávání zohledňován reálný stav učení v konkrétních třídách. Proto je možná také tak nízký dopad seminářů na výuku.⁹ Učitelé nereflektují vlastní praxi ve svém vzdělávání – konkrétní žáci si žádají konkrétní postup/přístup.)

Dimenze 4: Výuka – Zapojení studentů do nových učebních zkušeností

Je pouze malá pravděpodobnost pozitivní změny v učebním profilu žáka, jeho pokroku a výsledcích, pokud nedojde ke změně výuky. Změny v přesvědčení a znalostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím odborného učení, musí vést ke změně učebních postupů. V této fázi cyklu je proto důležité, aby učitelé i ti, kteří jim pomáhají, systematicky a kontinuálně vyhodnocovali, co se děje během každodenního učení.

Spolehlivé hodnocení praxe z našich zkušeností vyžaduje více pozorování. Cílem pozorování je posílit schopnost učitelů odpovědět na tři formativní otázky: Kam mířím? Kde jsem? Jaký bude můj další bezprostřední krok? Čím více se zaměříme na pozorování praxe, tím více požadavků na znalosti a dovednosti učitelů i pozorovatelů objevujeme.

(Z vlastních zkušeností můžeme říci, že v této fázi dochází ke skutečnému zděšení. Dosud byla většina učitelů celkem smířená s badatelským cyklem – žáci něco potřebují, já ostatně také, mohu to rozebírat, pozorovat a navrhnout různá opatření. Teď je potřeba udělat ten poslední krok a nějakým způsobem poupravit výuku pro lepší učení žáků. Přitom nemusí jít o nic drastického, třeba jen o to, že si vyzkoušíme novou metodu, kterou jsme se naučili, abychom odbourali ostych při argumentacích v rámci diskusí – protože jsme často naráželi na situaci, že to žákům nejde.)

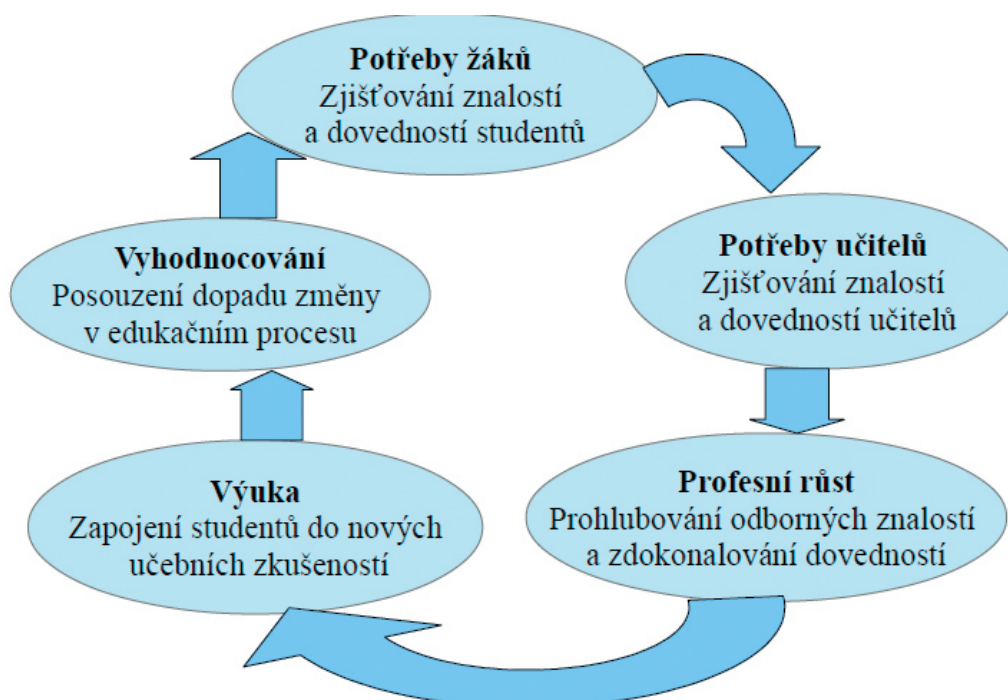
Dimenze 5: Vyhodnocování – Posouzení dopadu změny ve vzdělávacím procesu

Klíčová otázka v závěrečné dimenzi cyklu se ptá: „*Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a učinili při podpoře učení a pokroku našich žáků?*“ Tato otázka se opírá o vizi odborného učení jako procesu vývoje učitele, jako učícího se, přizpůsobivého odborníka. Adaptivní odborníci vědí, jak získat, organizovat a aplikovat odborné znalosti na specifické problémy výuky a učení. Tito odborníci mají schopnost vyhodnotit, kdy známé rutiny fungují a měly by být zachovány a kdy hledat nové informace, protože staré problémy přetrvávají nebo vznikají nové výzvy. (Píšová, 2010)

⁹ Zahraniční studie uvádějí, že z odborných seminářů použijí učitelé zhruba 15 % získaných informací ve své výuce.

Mnoho přístupů k odbornému učení je založeno na myšlence, že efektivní učitelé jsou rutinními odborníky. Kontextualizovaná povaha učební praxe – konkrétní učitel s konkrétní skupinou žáků v konkrétní škole – však poukazuje na nedostatek záruky, že nějaká specifická praxe bude mít očekávaný výsledek. Bezpochyby jsou některé vyučovací postupy s větší pravděpodobností účinnější než jiné, ale nikdo nemůže zaručit absolutní úspěch.

Existuje-li nějaký obecný princip učitelské praxe, pak je to ten, že **výuka musí odpovídat specifickým potřebám žáků**, které učitel vzdělává. A tak adaptivní odborníci, kteří jsou kompetentní k tomu, aby zjistili, kdy je praxe zvláště účinná při zlepšování učení žáků, a kdy tomu tak není, pravděpodobně maximalizují příležitosti žáků k učení.



Obr. 2: Fáze profesního cyklu učení

Opětné zapojení do cyklu profesního učení

Posouzení dopadu není konec cesty. Jak ukazuje schéma, šipky udržují cyklus. Pokud posouzení dopadu naznačuje, že staré problémy přetrvávají, může být zapotřebí přijmout jiné přístupy k odbornému učení. Na druhou stranu, pokud je dosaženo pokroku směrem k cílům pro žáky, pak je třeba identifikovat nové cykly, protože požadavky na výuku jsou zřídka statické. Nejdůležitější je analyzovat, zda všichni žáci těží ze změny vedoucí ke kvalitě. Obvykle se tyto cykly stále konkrétněji zaměřují v souladu se zvyšující se dovedností hodnocení učitelů a jejich sebereflexe. (Timperley, 2011)

Zkuste si odpovědět: Jaké jsou jednotlivé fáze badatelského cyklu profesního učení? Které tři klíčové otázky rámuji formativní hodnocení?

Řešení: *Formativní hodnocení v sobě skrývá tři klíčové otázky: **Kam mířím?** v sobě nese cíle nebo vize, ke kterým se výuka upíná; **Kde jsme?** popisuje momentální stav učení, který je nutné znát pro zodpovězení třetí otázky: **Kudy dál? (Jaký bude můj další krok?)** – ta nám pomáhá definovat kroky z místa, kde se nacházíme, vzhledem k našim cílům.¹⁰*

¹⁰ Někdy se tyto tři otázky označují termínem „formativní trojotázka“ – vzhledem k tomu, že jsou provázány navzájem.



2.3 Badatelský cyklus profesního učení v praxi

Každý model je dokonalý a průběh jeho realizace v praxi může mít různé podoby. Klíčové je to, že **v centru pozornosti stojí žák a jeho výkon**. Učitelé by se tak měli právě od tohoto bodu odrazit a postupně překlenovat rozdíl mezi současným stavem a cílem učení. Provedeme vás některými z našich vlastních zkušeností, které jsme s badatelským cyklem absolvovali.

Příklad

Psaní argumentačních esejí a následné aktivity, které reagovaly na zjištěné nedostatky, probíhaly v 9. ročníku. Žáci psali celkem tři argumentační eseje podle kritérií, která uvádíme níže. Po odevzdání argumentačních esejí a vyhodnocení jsme připravili na návrh žáků lekce, které měly odstraňovat nalezené nedostatky: např. nadužívání výrazu „I think“, lekce na práci s protiargumenty, podporu argumentů, draftování¹¹ nebo výběr témat. Žáci také měli možnost číst texty ostatních a nechat se inspirovat. Celkem jsme v 9. ročníku psaním strávili 15 vyučovacích hodin.

Kritéria argumentační eseje v 9. ročníku

| Oblast | Kritérium – popis kvality | Body |
|---------------------------|--|------|
| Struktura (4) | Úvod (1) ... uvedení do tématu, cíle, o čem to bude ... | |
| | Rozdělení do částí (2) ... jasné a logické členění textu (odstavce). | |
| | Závěr (1) ... shrnutí textu, odpověď na otázky, reflexe. | |
| Kvalita textu (6) | Věcnost textu (2) ... text jde k věci, stručně vyjadřuje myšlenky a argumenty. | |
| | Návaznost text (2) ... text na sebe logicky navazuje. | |
| | Jednoznačnost textu (2) ... vyjádření je jednoznačné, srozumitelné. | |
| Grammatická správnost (6) | Grammatika (6) ... použité gramatické prostředky jsou správné. | |
| Argumentace (6) | Míra argumentace (3) ... všechny myšlenky v textu jsou zdůvodněny (alespoň 3). | |
| | Kvalita argumentace (3) ... argumenty jsou logické a úplné. | |
| Obsah (5) | Dodržení tématu a cíle (5) ... text se neodchyluje od tématu a odpovídá na otázky v textu. | |
| Celková kvalita (3) | Kvalita esej, nápaditost (3) ... umělecký dojem. | |
| Rozsah (5) | Dodržení rozsahu ... požadováno je 300 slov. | |

Cíl jsme si zvolili vzhledem k jeho komplexnosti a náročnosti. Šlo nám hlavně o ukázkou toho, že i na relativně složitém tématu mohou pracovat všichni žáci na různých úrovních.¹² Během realizace jsme nespolečně pracovali s vyučujícími češtiny, kteří mohli metodu také rozvíjet. Zpětně to vnímáme jako nevyužitou příležitost, která mohla vést k úspoře mnoha času při přípravě.

K rozboru jsme vybrali čtyři různé práce žáků odlišné úrovně a porovnávali jsme tři jejich eseje, které v průběhu roku psali. Žáky jsme vybrali na základě jejich znalosti anglického jazyka od „nejslabšího“ po „nejlepšího“ ve skupině. Jako příklad uvádíme vždy první (vstupní) a třetí (finální) esej. Změny jsou viditelné pouhým okem bez nutnosti podrobného studia.

Veškeré žakovské texty uvádíme v původní podobě, včetně pravopisných chyb.

¹¹ Draftování je metoda, při které žáci rozepíší koncept, ke kterému se pak vrací, přepisují ho a upravují.

¹² Jedná se o běžnou veřejnou základní školu, která v cizích jazycích neselektuje třídy.



Žák 1 („nejslabší“):

Popis žákova výkonu: První práce v zásadě vůbec není argumentační esejí, jde spíše o výčet několika pro a proti. Nejedná se ani o souvislý text, celkový rozsah je zhruba třicet slov a práci nelze hodnotit jinak než nedostatečně. Ve druhé práci se už jedná o souvislý text, ve kterém se pracuje s argumenty, které pisatel podporuje (chybí jakýkoli úvod, závěr a zdroje), protiargument je použit jen jeden. Rozsah práce je zhruba 50 slov. Třetí esej splňuje rozsah, text na sebe logicky navazuje, jsou předkládány myšlenky pro, autor cituje ze zdrojů, které jsou uvedeny na závěr práce, dále zmiňuje překážky, které mohou bránit při realizaci (nejedná se tedy úplně o protiargumenty). V textu je velké množství gramatických chyb a překlepů, nicméně je čitateli srozumitelný a neodchyluje se od tématu.

Během sledovaného období je vidět významný posun ve schopnosti vyjadřovat se k nějaké problematice, uvádět argumenty, psát souvislý text nebo pracovat se zdroji. Při rozhovorech nad výstupy jsme identifikovali dva momenty, které pro tohoto žáka významně zlepšovaly kvalitu závěrečného výstupu, a to **výběr tématu, se kterým se identifikuje (rozumí mu), a možnost vidět a rozebírat eseje spolužáků (inspirovat se od vrstevníků).**

Esej č. 1

Donald John Trump president

make america great again

Aganst

i think he has big ego

I think he think is a boos

i think he is new hitler

He is realy dangerous man

I think he is realy aggressive

For

he is funny

Esej č. 3

Should cities offer free publick wi-fi

If this will be in somewhere ist big plus for this city because somthink like 75% of peoples has smartphon,yea some peoples has mobile dats,but some one no, this will help him to check his emal, facebook,or find somthink on maps. This city will be more popular,and more people travel there,or some peoples can live there,because there is a internet for free anywhere. In Prague is free wi-fi on bus stops or on tram stops, specifically in prague its 27 bus and tram stops wift free wi-fi, (date 11.6 2017) to end 2017 will be in Prague 300 bus stops wift free wi-fi. Anywhere on the prague its now something about 85 000 free wi-fi hotspots,(uin restaurants hotels bus stops and more). Project Czech Smart city cluster its about geting up standard of living, part of this projeckt is free wi-fi in cities. This projeckt start at 13.10.2016 Projeckt WiFi4EU, its projekt about that benches where you can be on wifi or where you can charge your phone, it belongs to him also Olomouc. But there is a risk of hackers and virs. Its be in newspaper,tv news,and more, its big promotion for that city. But is verry expensive, city must pay for modems , instal this modems, and internet of course,its can be more that millions just for instal, modems and internet for example 1 year.

Result:Its good idea, people would appreciate it.Its already tested.But its problem wift money ,hackers and virs.

Zdroje:

http://czechsmartcitycluster.com/codeless_portfolio/smart-prague/

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/2146989-v-praze-uz-se-lide-pripoji-na-wi-fi-i-pri-cekani-na-mhd-zatim-funguje-27-stanic>

<https://www.wiman.me/czechia/free-wifi-prague>

https://ekonomika.idnes.cz/wifi-internet-zdarma-brusel-evropska-komise-fmh-/eko_euro.aspx?c=A180320_133051_eko_euro_rts



Žák 2 („průměrný“)

Popis žákova výkonu: V první esejí autorka předkládá směsici názorů k tématu, kterou nijak nestrukturuje, a vlastně není jasné, jaké stanovisko zastává. Vyjádření nejsou jednoznačná, argumenty nejsou úplné, text na sebe logicky nenavazuje a není strukturovaný. Ve druhé práci je text členěn logicky na úvod, argumentační část, protiargumentační část a závěr. V prvním i druhém případě chybí zdroje a jedná se spíše o úvahy na zvolená témata. Třetí práce je strukturovaná, myšlenky v textu jsou zdůvodněny, názory jsou srozumitelné a podpořené argumenty, text se drží tématu a logicky na sebe navazuje. Slabinou práce je absence závěru.

Při sebehodnocení jsme došli ke zjištění, že **metoda je náročná na zpracování a v omezeném čase je složité formulovat myšlenky a dodržet všechna kritéria**. Proto by bylo vhodné věnovat se metodě ještě v jiném předmětu (přenést zkušenost i mimo kontext cizího jazyka). Přesto je patrné zlepšení při porovnání vstupní a výstupní eseje.

Esej č. 1

Is animal testing necessary?

Animal testing will ensure more confidence in the product. Testing on animal is better than testing on people. They help to new procedures for patients and scientific discoveries but in this manner not possible to prove the effects. Cause not possible predict how will people react.

Testing causes suffering to million animals. People can have different reaction than animal. They suffers in experiments and mistreatment. If there were no tests many medicines would today was not available. They use as tool in university.

Esej č. 3

Should the driving age be raised to 21?

In some countries the car can only be driven for 21 years. Many people solve the ideal age for driving a car. Some think that the ideal age is 18 years and some to 21. There are also those who think the car can be driven at the age of 16.

I think that teens should drive at the age of 21 because young people are irresponsible. Young people are sometimes irresponsible and drive when they drink. Today's teens are very energetic arrogant. They drive very fast and carelessly which may lead to accidents. The fact is, teens aren't always mature enough to handle driving.

Young people are more and more likely to be communicating on social networks even during the drive. In 2015 was 31% of young drivers were involved in traffic accidents. Accidents among young drivers are steadily increasing. Young people tend to risk showing others how good they are but they can not do this on the road.

On the other hand young drivers are responsible. Many people agree that teens need freedom. Some young people have to go to school or to work where they have to go by car.

Zdroje:

https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/socialni-site-i-unava-mladi-ridici-se-na-tragickych-nehodach-vyrazne-podilili-rika_1707091852_dp

<http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-udalosti/367131/mladi-ridici-mohou-za-31-lonskych-nehod-odbornici-at-ridi-pod-dohledem.html>

<http://www.debate.org/opinions/should-the-legal-driving-age-be-raised-to-21>

<https://radiozurnal.rozhlas.cz/tragicke-nehody-casto-zpusobuji-mladi-a-nezkuseni-ridici-pomuze-ridicak-na-6205211>

Žák 3 („nadprůměrný“)

Popis žákova výkonu: V úvodní esejí žák uvažuje nad argumenty pro a proti a nezastává jednoznačné stanovisko. Esej nemá jasný úvod a závěr, text není logicky strukturován, nevyužívá zdroje, nezdůvodňuje myšlenky ani neodpovídá na stěžejní otázku. Text má přesto kvalitu, dodržuje téma a předkládá zajímavé názory. Druhá esej naplnila příslib a autor



využívá veškerou zpětnou vazbu, kterou dostal při první esejí od spolužáků a učitele. Třetí esej splňuje většinu kritérií, pracuje s argumenty i protiargumenty a vše je vystiženo jasným a srozumitelným závěrem.

Otázkou k zamyšlení je logická souslednost textu a hlubší prozkoumávání tvrdých dat, která jsou použita. Při sebehodnocení jsme dospěli k závěru, že **nejtěžší bylo vůbec začít pracovat s touto metodou a skládat všechny informace v souvislý text.**

Esej č. 1

Video games should be consider as a sport.

This is really controversial topic for me and i can't say definitely yes or definitely no. For me playing video games are not sport in one thing, because in sport you must usually move or do something with your body, but no you just sit in the chair, move mouse that you hold in the hand and sometimes talk something into the mikrophone. But there is a reason why it can be sport. If you know chess, and yes you definitely know chess, you know that in chess you don't move too. What you do is thinking, so you exercise your brain and exercise belongs to sports. So playing VG are in this same as chess and it can be consider as a sport. So if is chess a sport, E- sport should be sport too.

Esej č. 3

Should the driving age be raised to twenty-one?

In this essay, I will talk about driving age, if it should be raised or not. For me this is very controversial topic and I can't say definitely yes or definitely no.

But I think it shouldn't be raised Today there is lot of young people between 15 and 21 and most of these people go to school. It doesn't matter if they finish elementary school or go to high school, they are able to go to the school at least on motorcycle (mostly on high school, on elementary school it is really unusual).

So the first reason why it shouldn't be raised is that young people can go to school fast on it or travel. And really interesting is that least of accidents are caused by drivers under 20 (approximately 3500 per year) and by people between 15 and 17 it is only 200 per year (but they can use only motorcycles). So more accidents than young people between 15 and 20 are caused by retirees.

But it is nice that least accidents are caused by young and inexperienced people, but accidents caused by them are most dangerous. That is probably caused by type of motor vehicle, 15-17 use motorcycles (so in every bigger accident driver die or gets hurt) and 18-20 usually use old cars like Felicia

(or something like that), which pass crash tests with luck, so in frontal collision this car become small something without free space inside. Next problem is that, as you can know- in the cities are traffic jams. By raising driving age it should be reduced, but not so much. But they would have to walk on foot or use bus and walking doesn't sound bad.

But if this is reason why we should raise driving age to 21, then we should forbid people to drive between 30 and 40, because most of accidents are caused by them. Because it is not by mistake, but they try how fast they can go, or just show off.

So for me this is not enough to raise driving age, I think they should only make test harder to prevent more unnecessary accidents.

Zdroje:

<http://www.policie.cz/clanek/nejcasteji-bourali-ridici-ve-veku-30-39-let.aspx>

https://www.chomutov-mesto.cz/?download=_/m-om-dopravni/priloha-c.-1---dopravni-nehody-dle-v-ku-a-ridicke-praxe.pdf

<https://www.czso.cz/documents/10180/20534694/32025414a10.pdf/4a398a84-f0d3-403f-8f61-c36a7a274189?version=1.0>

<http://www.debate.org/opinions/should-the-legal-driving-age-be-raised-to-21>



Žák 4 („nejlepší“)

Popis žákova výkonu: V první eseji si žák vybírá téma nad rámec nabídky a ukazuje se, že téma nebylo příliš vhodné pro argumentační esej. Jedná se o množství různých myšlenek, které však nemají logickou strukturu, odbíhají od tématu, často nejsou příliš srozumitelné. Text je na druhou stranu psaný velmi dobrou angličtinou. Při rozboru práce a porovnávání s kritérii se jasně ukazovalo, **že jen dobrá znalost jazyka nestačí k napsání kvalitní argumentační eseje.**

V dalších pokusech už autor texty strukturuje, ale stále se mu nedaří nezabíhat do detailů a neprosazovat příliš svůj názor (navzdory faktům). Autor si programově vybírá témata mimo nabídku, takže je někdy velmi složité vůbec argumenty a zdroje vyhledat.

V reflexi jsme popsali **velký posun v organizování a formulování myšlenek a vyšší míru práce se zdroji.**

Esej č. 1

Should America let Texas and California leave?

Same as Brexit, people from California and Texas wants to leave the U.S which is kinda hard for them. And i persnally think, if it'll happen, it'll be a disaster for the US. Both, California and Texas, are one of the most powerful countries in the US. With California being ranked 7th and Texax 11th (not sure about that) by millitary spending + GDP.

So they could survive on their own. Those countries shouldn't leave the US and it shouldn't even be possible. Us would be weakened, but not that much. Since a few more countires wants to leave (Alaska, hawaii, etc..) this would be their chance. If this scenario would happen, Us would probably not be superpower anymore and this would end in a disbaning the union and all the states would be left on their own.

And the rest of the Nato would suffer too and it would probably be disbanned too, followed by European Union as well. In a better scenario, only California and Texas would leave, which would make Us weaker intense of millitary budget and GDP. These 2 states would probably return to the union after some time, but the first scenario is more likely to happen in next few decades. For the countries what want's to leave, it would be for theirs reasson good idea.

Obviously the would be free, they could govern themself and do what they want to do. To be clear, this is deffinitely not the best idea and even not the best scenario to happen. If countries wants to leave, then they could make another decision why and for what reason they really wanna leave. Yes, if it's seems better for them to leave, then the rest of the US needs to make everything to make them stay in the US. People what care, don't wanna see being US weakened and being attacted some other coutries.

Esej č. 3

Spying on kid's cellphone

I'm going to write about Czech Republic only, since there are so many answers, if it should be illegal or legal, but that depends on each country.. As for me, it should definitely be illegal, since you're breaking into someone's privacy.. A lot of apps, like mspy, Screen Time and other and other, can track your activity on every other app you have in your own phone.. Some of them are pushing it into a next level, since for example with mspy, you can even see, what your kid is doing right now, with who is your kid chatting and not only on social media, but even your SMS.

Not to mention they can record your converstation, while you're calling with your friend. As i said, it should definitely be illegal.. And also considered as i crime.. And if the parent, commits that crime, they should be locked up at least for 2 years.. That's just my personal thought on this.



For

All through it is a bad thing to do, and parent shouldn't use it at all, it has it's advantages. A lot of people (mostly parents...) argue that it's necessary to actually have an app, that can track your kids information, since they can do nasty things on the internet.. For example parents are worried, because they thing that they should have full control of their kid's life. They want to keep eyes on who they are chatting with, they want to see the conversations, because they don't want them to write with a stranger and possibly have a some sexual thing going on with him.. Sometimes it can save kid's life,(which doesn't happen really often..) since you have their exact location.

Against

Now we're moving on the interesting part, which i agree on.. This is most likely that you won't hear this from parents, but from the kids, that are being tracked by the apps, that their parents bought.. They say that they want their own privacy, doesn't matter if you are 12 or 17, they still want privacy.. They argue, that it should be considered to be illegal and be taken as a crime. If their kids won't show their parents with who they are chatting with, they should not care.. They have their own minds and thoughts and they can consider, if it's dangerous.. After the kid will be 18 years old, they should be able to sue their parents, for what they did in the past, which i definitely agree on.

Conclusion

In Czech Republic, it is actually legal, but only in case of parent and children. Since it's not an ending debate, because adults agree, that it should be legal and they want to know what they children are doing.. And then we have the "victims" that their parents used the spying device, and they argue, that it should be illegal, since they need their own privacy, it's a mess. As said, it depends on each country if they make it illegal, but in Czech Republic it is actually legal. But if there was a petition to make it illegal, i would be all for it.

Zdroje

- My own head and experience
- Reddit
- And other few uninportant sites, which i used to search whenever it is legal or illegal

Celkově může tento průřez pracemi žáků 9. ročníku ukazovat, že volba komplexních a náročných cílů může vest ke zřejmým pozitivním výsledkům u všech žáků. U každého však trochu jinak, protože vzhledem k naprosto odlišné úrovni žáků ve třídě každý potřebuje jiný typ podpory a příležitost učit se v danou chvíli trochu něco jiného. K nejnvýznamnějším posunům zpravidla dochází u žáků nejslabších. Během používání této metody docházelo k **lepšimu formulování myšlenek, strukturování textu a práci se zdroji u všech žáků**. Zpětně vidíme určitou chybu v tom, že jsme nespolečně pracovali s vyučujícími českého jazyka. Myslíme si, že by bylo velmi vhodné osvojit si tuto metodu nejprve v mateřském jazyce a až poté v angličtině. Stálo nás to více úsilí a pravděpodobně se to i negativně odrazilo ve výsledné kvalitě esejí.

Výše uvedené práce a jejich interpretace ukazují, jaký smysl má dlouhodobá práce a vyhodnocování žákovských výstupů. V případě, že se učitel zaměřuje na konkrétní práce, doporučujeme možnost vracet se a texty opravovat. Žák má možnost vylepšovat vlastní dílo díky zpětné vazbě, kterou v průběhu učení dostává. Velké nároky jsou také kladeny na učitele, který je nucen rozebírat výstupy a navrhnout nejvhodnější řešení, které může pomoci zlepšit učení žáků. Učitel musí být také připraven se učit a brát na sebe riziko – (v tomto případě) musí umět vyhodnocovat cíle v dlouhodobém časovém horizontu, hledat mezipředmětové vazby, ovládat metody kritického myšlení, pracovat s kritérii nebo neustále sledovat, v jaké fázi učení se žáci nacházejí.



Kontrolní otázky a úkoly

1. Popište cyklus profesního učení podle H. Timperley.
2. Formulujte klíčové otázky vyučovacího procesu.
3. Vyjmenujte a popište fáze profesního cyklu učení.
4. Formulujte tři klíčové otázky, které rámuji formativní hodnocení.
5. Najděte konkrétní dovednosti, které se během psaní argumentačních esejí naučili žáci, a také jaké činnosti musel zvládnout učitel (co se musel naučit on).

3 DALŠÍ PŘÍKLADY K BADATELSKÉMU CYKLU PROFESNÍHO UČENÍ

V následující kapitole se zaměříme na příklad uvažování učitele v badatelském cyklu profesního učení a také podpoříme předcházející kapitolu dalšími příklady, které vznikaly na ZŠ v Horce nad Moravou v rámci evaluace Plánu pedagogického rozvoje školy – dokumentu, ve kterém pedagogové nahlížejí svoji práci skrze posun žáků.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit význam badatelského cyklu profesního učení v následujícím příkladu z praxe.
- Formulovat cíle tak, aby plnily potřeby vyhodnocování.
- Uvést konkrétní příklady cílů – ať z textu, nebo z vaší učitelské praxe.
- Jmenovat nástroje, které použili učitelé při vyhodnocování dopadů výuky na učení žáků.
- Uvést konkrétní příklady, jak může učitel podporovat učení žáků.

Zaměřujeme se na dopad výuky na učení dítěte – plánujeme lekci (3. ročník ZŠ)¹³

1. Kam míříme

Dlouhodobý cíl: Žáci mají zautomatizovanou *strategii předvídání* jako *dovednost*, která jim pomáhá porozumět textu. K tomu je třeba, aby se naučili nejen říkat, co asi bude dál, ale aby při tom vycházeli z textové „náповědy“ nebo „vodítek“ a ze svých čtenářských zkušeností. Jsou schopni svou předpověď těmito vodítky a zkušeností přílehlavě zdůvodnit.

(Učitel má stanovený cíl, který je jistě hodnotný a stojí za to k němu směřovat. Ošemetné ovšem může být, pokud k jeho naplnění kráčí, aniž by měl před očima své žáky. Vždy tedy musí zohlednit, kde se v procesu učení nacházejí jeho žáci.)

2. Kde žáci jsou

Při předvídání nejde o to, zda se žáci „trefí“ do toho, jak bude text pokračovat. Podstatné je, aby předpověď byla zdůvodnitelná textem, případně čtenářskými zkušenostmi. Například žák předpověď odůvodní takto: „*Honza půjde do jeskyně ještě potřetí a získá konečně ten kouzelný diamant. Myslím si to proto, že čteme pohádku a v pohádce princ nebo Honza často napotřetí získají to, co chtěli. Honza už v jeskyni dvakrát byl, tak myslím, že tam půjde do třetice.*“ Když nic jiného, předpověď by neměla být v rozporu s dosavadním vývojem textu.

Žáci v předchozích hodinách četli a předvídali. Předpovědi psali do pracovního listu. Měli podtrhávat v textu věty, o které opírají svoje předpovědi. Věty podtrhávali nahodile, předpovědi byly často v rozporu s tím, co vodítka v textu napovídala. Paní učitelka vyhodnotila pracovní listy i podtrhané texty a dospěla k přesvědčení, že se musí s žáky věnovat více tomu, aby dokázali v textech nalézat důvody pro své předpovědi.

¹³ Následující text je částečně převzat z přípravných materiálů k Festivalu pedagogické inspirace v Kunraticích 2019, který byl zaměřen na dopad výuky na učení žáků.



(Paní učitelka na základě žákovských výkonů analyzovala situaci, popsala, které další kroky by žáci měli udělat, aby dosáhli cíle, a následnou lekci naplánovala.)

3. Kudy dál

A. Cíl

Žáci (3. ročník) zlepšují svou dovednost předvídat při čtení textu. Zlepšení bude spočívat v tom, že svoje předpovědi lépe zdůvodní. Ke zdůvodnění využijí textové nápovědy (vodítka) nebo jiné argumenty, které nebudou v rozporu s dosavadním vývojem textu. Ideální bude, když při tom využijí své dosavadní čtenářské zkušenosti.

B. Jak a z čeho poznáme, že se žáci učí / nakolik dosáhli cíle

Potřebujeme vidět, že žáci propojují svou předpověď s textem a se čtenářskou zkušeností. Podtrhávání v textu je dobré, protože žáci jsou ještě malí a je pro ně zatěžující, aby text opisovali. Vyhodnocení předpovědi by se nemělo týkat jen toho, jak se žák „trefil“ – jak tomu bylo v případě použitého pracovního listu. Je potřeba upoutat pozornost žáků především k nápovědám a vodítkům.

Proto by se hodil pracovní list, kde bude kolonka pro předpověď a další kolonka pro zdůvodnění. V textu očíslováme každý řádek (Word – číslování řádků). Úkolem žáků bude vyhledat vodítko („nápovědu“) pro předpověď a zapsat do kolonky pro zdůvodnění číslo řádku, který podtrhli. Navíc bude kolonka dost velká na to, aby se mohli i širě vyjádřit.

Při vyhodnocení každé z předpovědí se budeme ptát:

1. V čem byla shoda mezi textem a vaší předpovědí?
2. V čem byl rozdíl mezi textem a vaší předpovědí?
3. Našli jste místa, která skutečně napovídají, jak by to mohlo být dál? Která to byla? Proč jsou ta místa podle vás vodítka pro předpověď?

C. Aktivity / zadání / příležitosti pro učení

Cíl: Čemu se dnes budeme učit a proč? Jak to navazuje na to, co už umíme? (viz výše)

Důkaz: Jak poznáme, nakolik jsme cíle dosáhli? (viz výše)

Evokace:

Individuálně, pak skupinky: Jak podle vás poznáme, že se nám dařilo předvídat, jak to bude dál?

Učitelka: Naváže na to, co se stane v evokaci. Shrne, co žáci nabídnou, případně klade další otázky směřující ke zdůvodnění předpovědí. (Možno využít pracovní list s předvídaním a text z minulé hodiny.)

Uvědomění:

Vybrat nový text k předvídaní – literárně dobře vystavěný, nabízející zřetelná vodítka. Text, při jehož čtení by si žáci mohli vzpomenout na obdobné texty a využít svou čtenářskou zkušenost. (Např. pohádkové číslo 3 nebo jiné; dobrý konec u pohádek, apod.)



Modelování – učitelka: Jak vyhledávám v textu místa, která mi napovídají, jak se text bude dále vyvíjet? A jak vyhodnocuji, jak se mi podařilo vodítka odhalit?

Řízená práce: Společné čtení s předvídáním s využitím pozměněného pracovního listu. První část nebo dvě děláme společně frontálně, abychom se všichni ubezpečili, jak máme pracovat.

Samostatná práce: Žáci pokračují ve dvojicích nebo ve skupinkách. Učitelka sleduje a pomáhá tam, kde je třeba. Společný návrat k předpovědím a k důvodům.

Reflexe:

Řekni svými slovy, co je důležité při předvídání textu.

Jak se ti dařilo opírat svou předpověď o vodítka? Nalézal jsi v textu místa, která napovídala, jak to bude dál? Podle čeho jsi je rozpoznával? Co bys ještě potřeboval zlepšit?

4. Kde žáci jsou po hodině: Došlo k posunu? Jaký posun považujeme za dostatečný? Kolik žáků se posunulo dost? Co dál dělat, kam dále s žáky jít?

Vyučující si ponechá (do příště) všechny pracovní listy a podtrhané texty. Pokud je to technicky možné, pořídí si nahrávku nebo epizodický záznam toho, co žáci říkali v reflexi. V materiálech hledá (podtrhává, kroužkuje) místa, která vypovídají o tom, jak se žákům daří rozpoznávat v textu místa, která signalizují, jak se bude text dále odvíjet. Užitečná je diskuse s kolegy. **Na základě zjištění vyučující uvažuje o tom, jaké další příležitosti mohou žákům dále pomoci.**

(Příklad výše nám názorně ilustruje, jak může vyučující podporovat učení žáků na základě badatelského cyklu. Jsme si samozřejmě vědomi, že takovouto hlubokou analýzu nelze aplikovat ve všech hodinách, ale je dobré touto dovedností disponovat a v míře únosné pro psychické zdraví učitelovo ji i používat.)

Na dalších příkladech bychom rádi ilustrovali průběžné (celoroční vyhodnocování dopadu výuky na učení žáků)¹⁴

Příklad 1

Paní učitelka zvolila v 1. třídě ZŠ tyto cíle:

Žák si vytváří pozitivní postoj ke čtení, čte rád.

Žák si umí vybrat knihu, která odpovídá jeho čtenářské úrovni, baví ho.

1. Během školního roku 2017/2018 jsme se v I. A věnovali prožitkovému čtenářství. Žáci se seznamovali s různými knihami během společného čtení na elipse, ať už se jednalo o volné čtení či čtenářské lekce.
2. Od druhého pololetí (přelom březen/duben) žáci začali číst samostatně ve čtenářských dílnách.
3. Během školního roku jsme několikrát navštívili místní knihovnu, abychom mohli vytvářet další čtenářské příležitosti.
4. Jakmile začali žáci samostatně číst vlastní knihy, představovali je po přečtení svým *spolužákům v řízených aktivitách*.

K průběžné zpětné vazbě: Abych mohla reagovat na žákovské potřeby, používala jsem následující nástroje:

¹⁴ Příklady jsou převzaty z vyhodnocení *Plánu pedagogického rozvoje školy* v ZŠ a MŠ Horka nad Moravou ve školním roce 2017/2018.



- **Čtenářská louka**

Během školního roku mohli žáci umístit kytičku na třídní plakát s názvem „Čtenářská louka“ za každou svou přečtenou knihu. Na každé květině byl prostor pro název knihy, autora a vlastní jméno.

Knihu žáci hodnotili počtem vybarvených puntíků (maximálně 5).

- **Dotazníky**

Protože se žáci v první třídě se čtením a psaním teprve seznamují, vyplňovali jsme vstupní materiály teprve v polovině školního roku (leden). Žáci s dopomocí vyplnili dotazník týkající se jejich čtenářských preferencí.

Já, čtenář – vstupní otázky:

Nejraději si doma knížky čtu: a) sám, b) s mámou nebo tátou, c) s babičkou nebo dědou, d) jiné.

Moje nejoblíbenější knížka se jmenuje:

Hlavní postava vypadá takhle:

Nejraději mám knížky, kde se píše o ...

Tuhle knihu bych si přál (vypsat název, žánr).

Já, čtenář – závěrečné otázky: (Žáci vyplňovali závěrečné dotazníky začátkem června.)

Nejraději si doma čtu knížky: a) sám, b) s někým (dopiš)

Moje knížka, kterou nyní čtu, se jmenuje ...

Kdybych se mohl proměnit v některou postavu z mé knížky, byla by to ..., protože ...

Nejraději mám knihy, kde se píše o ...

Knihy, které čtu, mám: a) z knihovny, b) dostal jsem, c) půjčil jsem si od kamaráda, d) koupil jsem si, e) objednal jsem si, f) jiné ...

- **Čtenářské deníky**

Během dílen čtení jsme postupně zavedli čtenářské deníky, do nichž si žáci zaznamenávají jednoduché úkoly ke čtenému textu.

Vyhodnocení jednotlivých kroků

Čtenářská louka

K dnešnímu dni, tj. 7. 6. 2018, se na čtenářské louce sešlo celkem 33 přečtených knih. Nejčastěji se jednalo o knihy, které žáci přečetli doma. V některých případech však žáci využili také knihy z třídní knihovničky o přestávkách.



Dotazníky

Vstupní materiály – Já, čtenář (odpovědi „jiné“ nejčastěji zahrnují vrstevníky jako sestra, bratr, sestřenice). Celkem odpovídalo 19 žáků.

Nejraději si doma čtu knížky: sám 10x / rodiče 4x / prarodiče 1x / jiné 3x / nečtu vůbec 1x.

Moje nejoblíbenější knížka se jmenuje: nelze vyhodnotit, odpovědi se různí, jedná se o pohádkové knihy, bajky či encyklopedie.

Hlavní postava vypadá takhle: doplňková kreslicí úloha, nelze vyhodnotit.

Nejraději mám knížky, kde se píše o... zvířatech 7x / vesmíru 4x / pohádkách 2x / princeznách 2x / pravěku 1x / království 1x / jiné 1x

Tuhle knihu bych si přál: nelze vyhodnotit, odpovědi se různí.

Materiály na konci školního roku – Já, čtenář (Celkem odpovídalo 23 dětí.)

Nejraději si doma čtu knížky: sám 11x / s někým 6x / obojí 6x.

Moje knížka, kterou nyní čtu, se jmenuje... (nelze vyhodnotit, odpovědi se různí).

Kdybych se mohl proměnit v některou postavu z mé knížky, byla by to..., protože... (nelze vyhodnotit, odpovědi se různí).

Nejraději mám knihy, kde se píše o: zvířatech 12x / přírodě 3x / dětech 2x / fotbale 1x / zbraních 1x / princeznách 1x / dinosaurech 1x / bojovnících 1x / baletu 1x.

Knihy, které čtu, mám z... (více možností): z knihovny 6x / dostal/a jsem 19x / půjčil/a jsem si od kamaráda 0x / koupil/a jsem si 7x / objednal/a jsem si 2x / jiné 0x.

Čtenářské deníky

Záznam do deníků probíhá většinou formou obrázku, někteří žáci již volí zápis psanou formou. Na konci hodiny vždy žáci sdílí ve dvojicích, co si zaznamenali do deníku. Vylosování se podělí o záznam s celou třídou. Žáci se na tuto aktivitu těší, často chtějí prezentovat své výtvary veřejně všichni.

Další krok

Již nyní se žáci začínají diferencovat podle úrovně čtení i zájmů. Během školního roku 2018/2019 bych se ráda více zaměřila na vhodný výběr knih pro jednotlivé čtenáře. Během příštího školního roku ověřím formou dotazníku preferenci knih. Ověřím, jak se žáci seznamují s novou knihou a jaká kritéria výběru jsou pro ně důležitá. Budeme pokračovat ve čtenářských dílnách i čtenářských lekcích.

(Paní učitelka si zvolila dlouhodobý komplexní cíl, na kterém může s dětmi společně pracovat. Z jejího vyhodnocení vyplývá, že se žákům daří díky vhodně zvoleným aktivitám stávat se postupně čtenáři. Je také nutné si uvědomit, že ke zjišťování dopadu na učení žáků můžeme volit různé nástroje.)

Příklad 2

Pan učitel tentokrát k prakticky stejnému cíli zvolil formulování hypotézy.

Hypotéza 1: Pokud bude mít žák volnost ve volbě žánru, bude raději číst.



Hypotéza 2: Pokud bude mít žák příležitost ke sdílení čtenářských zážitků a doporučení si knížek navzájem, bude raději číst.

Evaluační nástroj:

Dotazník *Portrét čtenáře* zaměřený na čtenářské postoje a chování (realizováno ve třídách VI. A a VI. B na začátku a konci školního roku). Vyhodnocení zápisů z četby (realizováno v průběhu celého školního roku ve třídě IX. A).

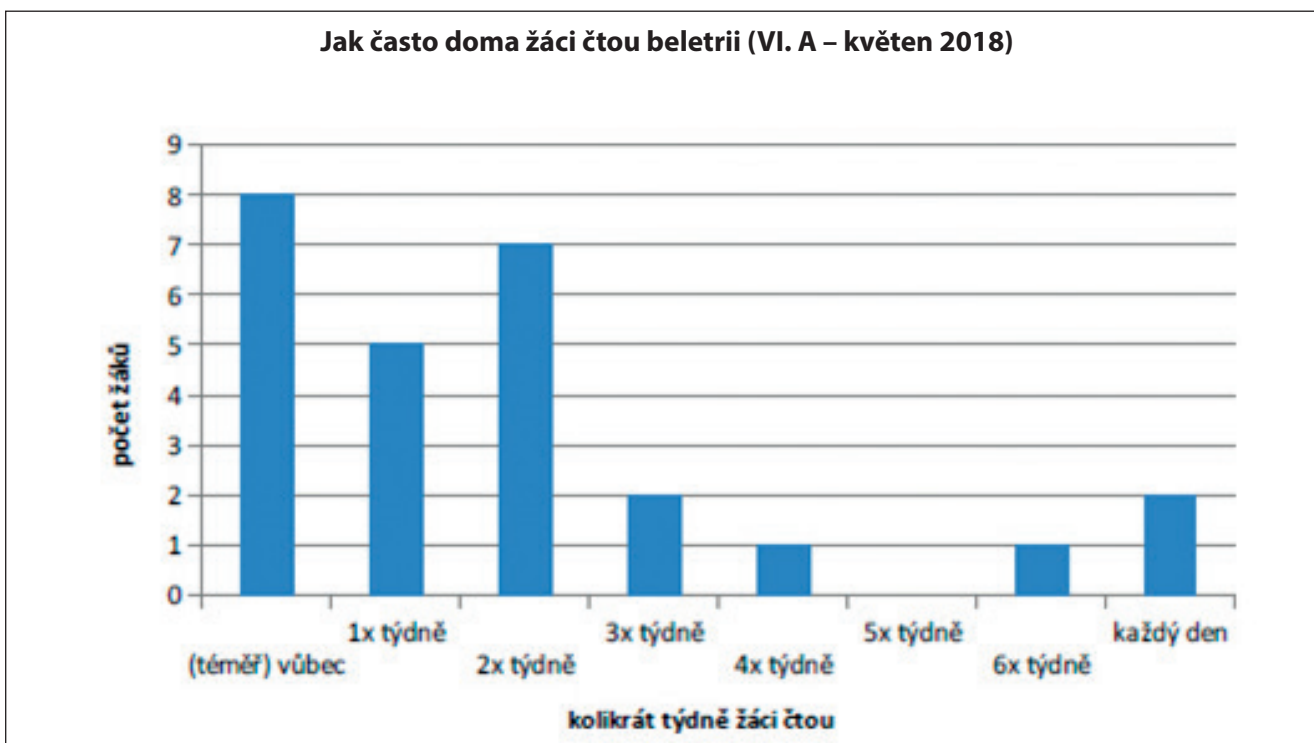
Realizované kroky ve školním roce 2017/2018

Ve všech třídách 2. stupně probíhá v rámci předmětu Český jazyk a literatura 1 hodina dílny čtení týdně. Ve sledovaných třídách (VI. A, VI. B, IX. A) jsme se zaměřili na co nejčastější zařazování příležitostí ke sdílení čtenářských prožitků (viz hypotéza 2) a žákům jsme umožnili volný výběr beletristické knihy pro dílny čtení a zápisy z četby (viz hypotéza 1).

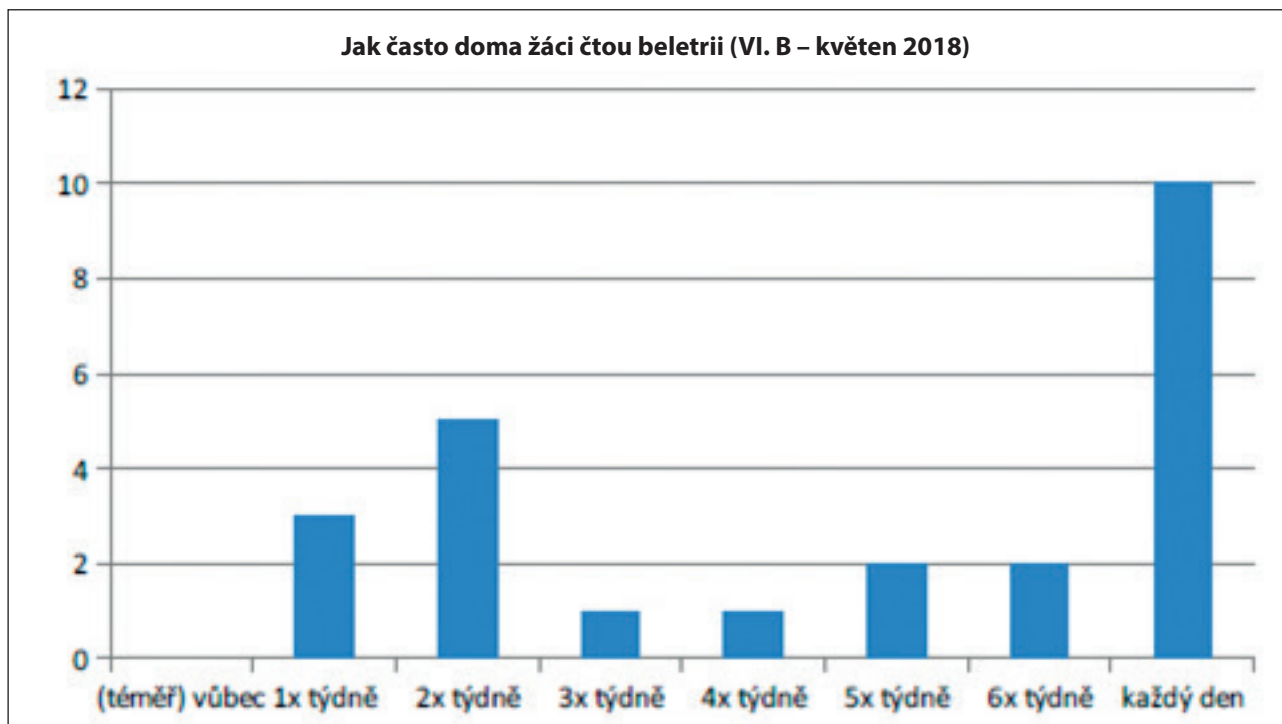
Vyhodnocení a interpretace

Ve třídě IX. A žáci zpracovávali zápis z přečtené knihy (4x ročně). Oproti minulému školnímu roku neměli povinnost vybírat z tzv. povinných žánrů, volba knihy byla zcela na nich. Vzhledem k tomu, že si na jednotlivé dílny čtení žáci nosili velmi různorodé beletristické knihy, bylo třeba pro tyto hodiny volit obecnější témata (přesahující hranice jednoho žánru). V předchozím školním roce projevovali žáci značnou nechuť k povinným žánrům, nynější možnost svobodné volby přivítali. Volnost výběru knihy s sebou nesla na druhou stranu větší zodpovědnost v tom, aby si žáci vybírali knihy, které je budou skutečně bavit a které jim přinesou čtenářský prožitek (viz dlouhodobý cíl PPRŠ: Žák si vytváří pozitivní postoj ke čtení, čte rád). Žáci tuto odpovědnost přijali, při vyhodnocování zápisů z četby v průběhu celého školního roku se v drtivé většině případů výrazně zlepšilo hodnocení přečtených knih oproti roku předešlému.

Ve třídách VI. A a VI. B, které jsou na 2. stupni nové, jsme se zaměřili na vývoj čtenářských postojů a chování v průběhu školního roku 2017/2018. V říjnu a květnu žáci vyplňovali dotazník *Portrét čtenáře*. Vybrané výsledky výstupního průzkumu z května 2018 prezentujeme v příložených grafech. V komentáři ke grafům poukazujeme na nejvýraznější změny, ke kterým u žáků od začátku školního roku došlo.



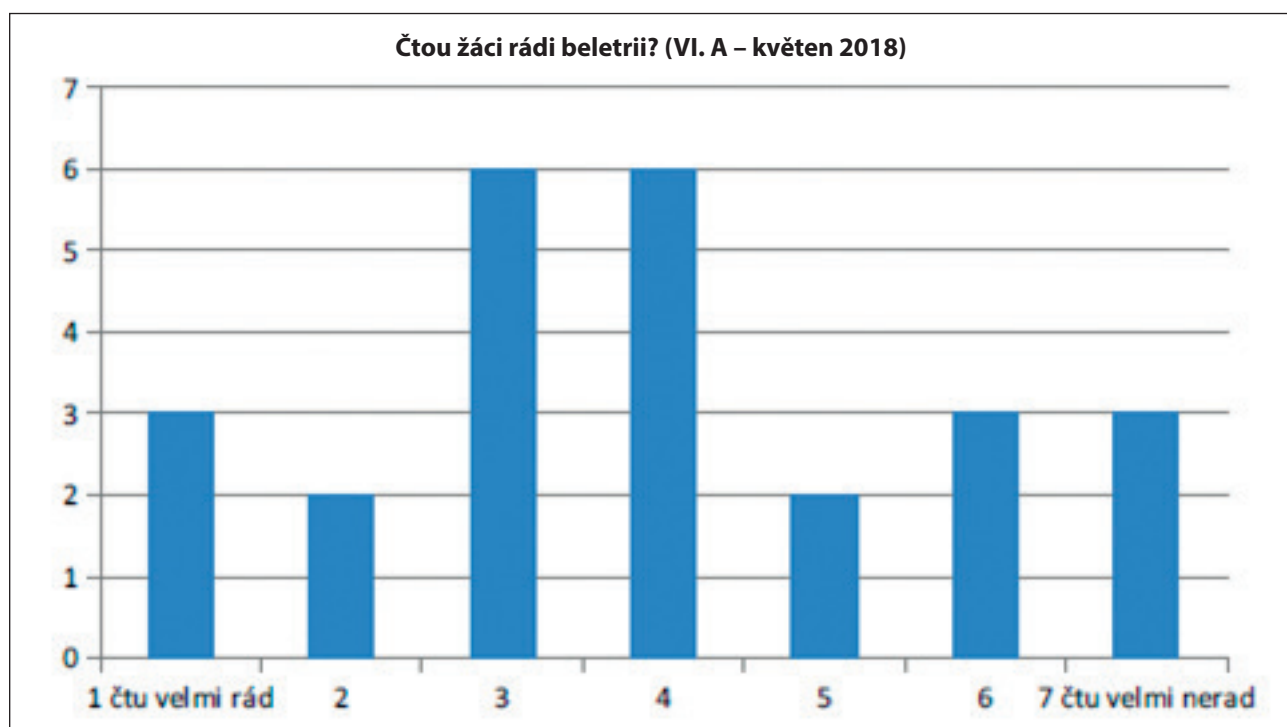
Graf č. 1



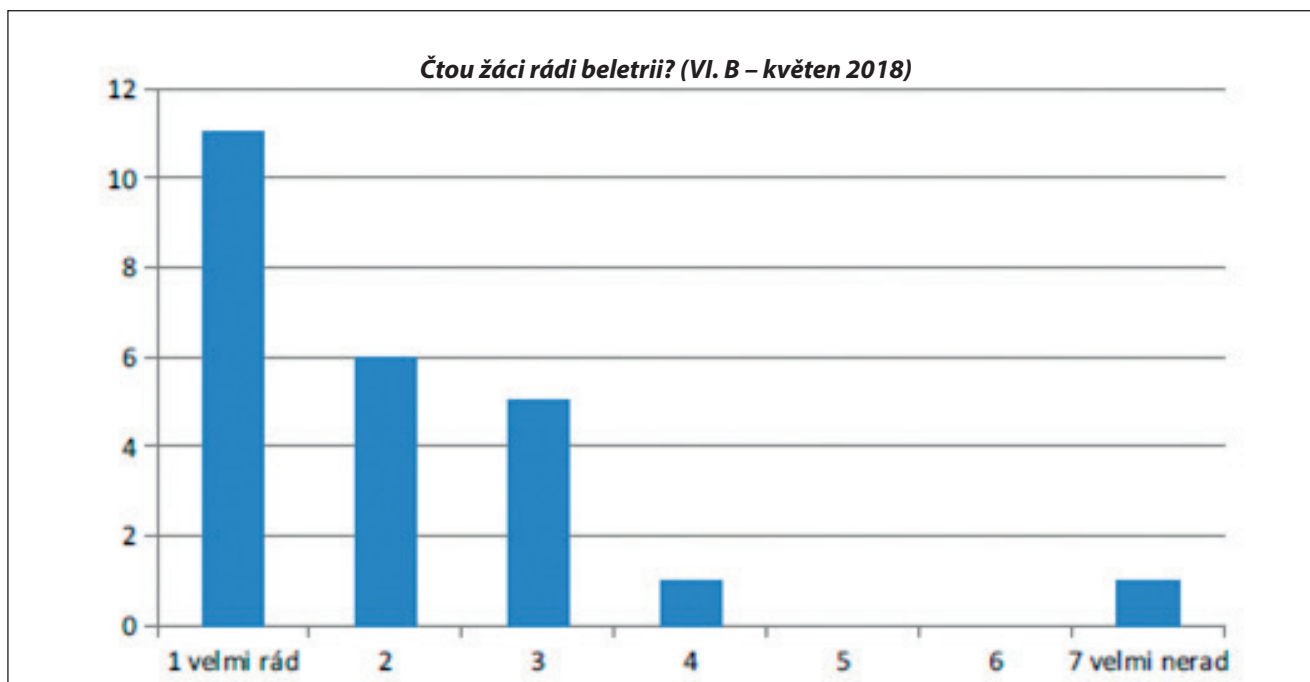
Graf č. 2

Ve třídě je stále značná skupina žáků, kteří nečtou (téměř) vůbec nebo maximálně jednou týdně.

Žáci VI. A čtou v průměru 1,9x týdně (květen 2018). Oproti říjnu 2018 došlo k mírnému nárůstu, tehdy byl průměr 1,7x týdně.



Graf č. 3



Graf č. 4

V této třídě patří většina žáků k pravidelným čtenářům. Žáci VI. B čtou v průměru 4,6x týdně (květen 2018), což je stejný výsledek jako v říjnu 2017. Žáci si udržují svůj vysoký čtenářský průměr, ke změně směrem k vyššímu či nižšímu průměru nedošlo.

Postoj ke čtení beletristických knih v této třídě odpovídá křivce normálního rozdělení. Jsou zde žáci s velmi pozitivním postojem ke čtení, rovněž žáci s velmi negativním postojem ke čtení. Většina třídy je v této otázce nevyhraněná. Průměr třídy je 3,9 (květen 2018), oproti říjnu 2017 došlo k mírnému zlepšení (předtím průměr 4,2).

V této třídě drtivá většina žáků považuje čtení za svou oblíbenou činnost. Průměr třídy 2,0 zjištěný v květnu 2018 je prakticky totožný s průměrem z října 2017.

Závěry:

V tomto školním roce jsme pracovali se dvěma hypotézami či spíše předpoklady:

1. Pokud bude mít žák volnost ve volbě žánru, bude raději číst.
2. Pokud bude mít žák příležitost ke sdílení čtenářských zážitků a doporučení si knížek navzájem, bude raději číst.

Ad 1. Zejména v IX. A se nám potvrdilo, že volnost výběru knihy pro dílny čtení a čtenářské zápisy výrazně zvyšuje pozitivní vztah k četbě. Žáci si vybírali knihy, které jim přinášely čtenářský prožitek.

Ad 2. Aktivity zaměřené na sdílení čtenářských zážitků jsme pravidelně zařazovali v dílnách čtení. Během uplynulého období však nedošlo k výraznějším změnám čtenářských postojů. Zvolená hypotéza byla navíc velmi obecná a ani mírné zlepšení postoje ke čtení ve třídě VI. A nelze jednoznačně přičíst zmíněným aktivitám.

Další kroky

V příštím školním roce budeme pokračovat ve sledování čtenářských postojů pomocí dotazníku Portrét čtenáře.

(Pan učitel v tomto případě zvolil pro vyhodnocování hypotézu. Díky tomu mohl na konci školního roku nahlédnout, zda dané aktivity plní účel, a může v případě potřeby reagovat a vytvářet další čtenářské příležitosti.)

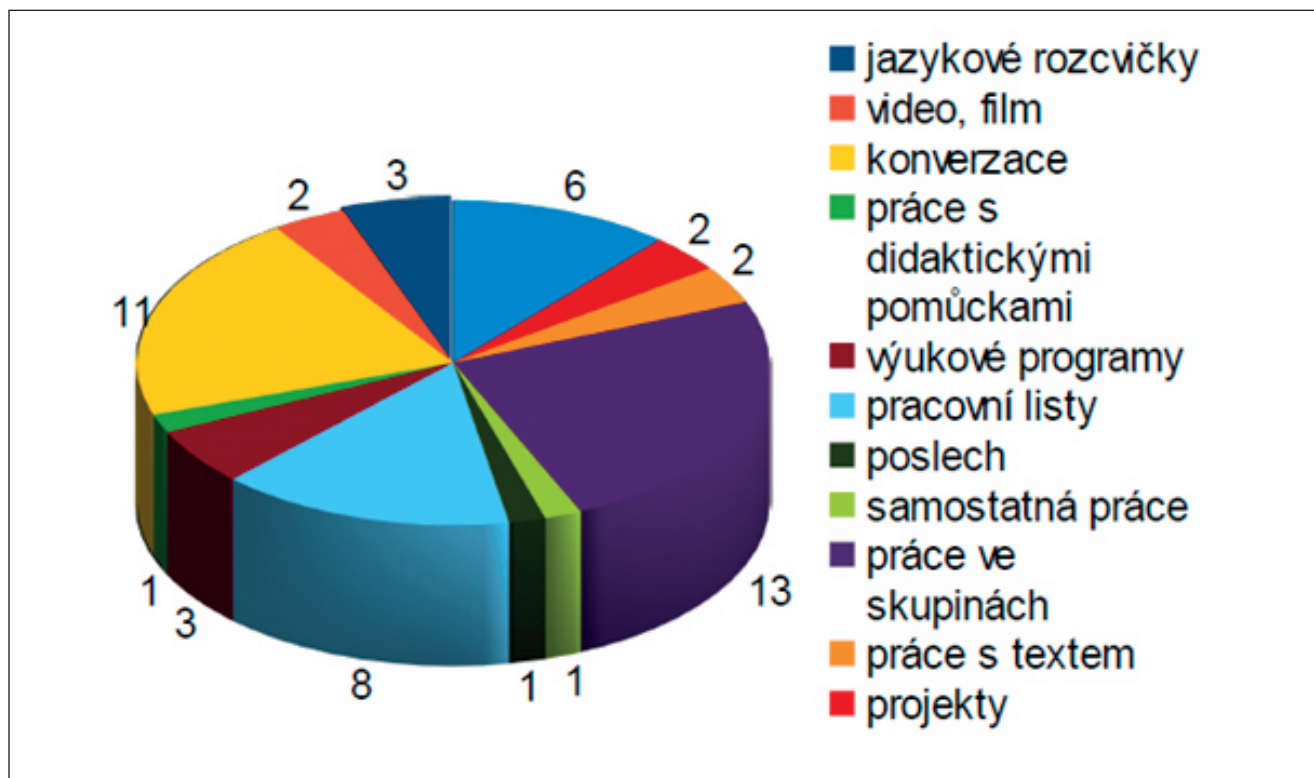
Příklad 3

Paní učitelka si ve výuce anglického jazyka v 8. a 7. třídě ZŠ formuluje tento cíl:

Žák vyhodnotí svůj pokrok a výsledky učení se cizímu jazyku na základě stanovených kritérií.

V tomto školním roce jsme se zaměřili na vyhodnocování pokroku a výsledků v osvojování angličtiny ve třídách 7. a 8. ročníku. Pro formulaci cílů na tento školní rok nám posloužila evaluace z loňska, konkrétně vyjádření žáků 7. ročníku v oblasti preferencí metod a forem výuky angličtiny.

Žáci se v této položce vyjadřovali k otevřené otázce *Které metody mi v hodinách angličtiny (viz graf) a konverzace vyhovují a proč? V grafu jsou zaznamenány všechny vyjádřené preference žáků, které zároveň odrážejí i jejich vlastní pocit úspěchu při práci v uvedených metodách a formách. Práce ve skupinách, která zahrnuje i párovou práci, se jeví být jako efektivní forma výuky angličtiny pro 42 % žáků 7. ročníku, kteří evaluační dotazník vyplňovali. Ve skupinových aktivitách žáci často realizují dialogy, skupinové konverzace a dramatizace reálných situací, ve kterých angličtinu mohou použít.*



Graf č. 5: Preference metod a forem výuky angličtiny

Mezi základní kompetence při komunikaci v cizím jazyce patří schopnost předat obsah sdělení více osobám mluvenou i psanou formou. Tento postup zahrnuje aktivizující výukové metody.



Žáci dokážou identifikovat svůj pokrok v angličtině zejména při realizaci týmové práce – vrstevnického učení, ve kterém je akcentována produktivní složka jazyka všech zúčastněných, ať už formou hry, dramatizace, tematického rozhovoru nebo skupinového projektu. Naším cílem bylo **posílit produktivní složku výuky angličtiny s využitím kooperativních strategií** a jako vhodnou formu pro vyhodnocování jsme zvolili jak integraci témat, tak složek výuky jazyka – gramatiky, slovní zásoby i reálií. Uplatnili jsme situační a inscenační aktivity a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

V 7. ročníku jsme v tomto školním roce vyhodnocovali čtyři výstupy:

- listopad 2017 – **Crime story**

Žáci si ve skupinách připravili dramatizaci autorského či inscenovaného příběhu s detektivní zápletkou, ve které použili novou slovní zásobu a minulý průběhový čas. Pořádili jsme videonahrávky těchto dramatizací, které jsme analyzovali a podrobili sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení na základě kritérií.

- leden 2018 – **New York**

Střípek reálií anglicky mluvících zemí si žáci osvojili formou individuální přípravy PP prezentace na téma New York, kde si mohli zvolit konkrétní podtéma a stát se specialistou, který zjištěné informace představí ostatním (např. *Central Park, The Statue of Liberty, History of New York, ...*).

Prezentace byly opět analyzovány z hlediska naplnění kritérií jak autorem prezentace, tak spolužáky.

- březen 2018 – **Fable, News reports, Romantic episode**

Žáci v 7. ročníku velmi rádi dramatizují. Březnová dramatizace byla výsledkem jejich výběru, žáci zvolili tři témata. Dramatizovali bajku, televizní zpravodajství a romantický příběh. Tentokrát šlo o zcela autorskou tvorbu, která odhalila různou úroveň jazykové pohotovosti a komunikační úrovně.

To, co bylo srovnatelné, však byla vysoká motivace žáků dramatizaci vymyslet, nazkoušet, realizovat a prezentovat spolužákům, kteří byli opět jedním z článků hodnocení na základě kritérií.

- květen 2018 – **Reading Review**

Žáci četli anglické knihy v originále na základě vlastní volby jazykové úrovně a připravených otázek. Formulovali recenzi knihy, kterou poté představili svému spolužákovi. Důraz jsme kladli na prožitek ze čtení a AHA moment, že žák dokáže číst anglický originál a rozumět mu. Deset žáků 7. ročníku si anglické knihy půjčilo na čtení domů.

V 8. ročníku jsme do hodnocených výstupů zařadili především projekty žáků, ve kterých využili rozmanitých písemných podkladů a které vznikly při spolupráci ve skupině nebo dvojici. Na rozdíl od VII. B osmáci neradi dramatizují, což může souviset i s věkovými specifiky.

- listopad 2017 – **Healthy Teenage Lifestyle**

V prezentacích tematického projektu *Healthy teenage lifestyle* se nám smysluplně propojilo učivo angličtiny, konverzace v angličtině a výchovy ke zdraví (CLIL). Žáci ve svých výstupech využívali modální slovesa.



Pro projekt byla nastavena následující kritéria:

1. Žák využívá nově osvojenou slovní zásobu.
2. Žák využívá nově osvojené vědomosti z oblasti zdravého životního stylu.
3. Žák se vyjadřuje gramaticky správně.
4. Projekt je vyvážený z hlediska textu a obrázků.
5. Projekt je prezentován jasně a srozumitelně.

Provedli jsme rozbor písemných provedení projektů a jejich prezentací. Šířeji formulovaná kritéria nám opět posloužila k sebehodnocení, ale také komplexnějšímu vrstevnickému hodnocení.

- leden 2018 – **Fairy tale**

Produktivní složku jazyka, ale také kreativitu jsme posílili v lednovém projektu *Fairy tale*. Žáci si mohli zvolit, zda půjdou cestou autorského příběhu nebo adaptují českou či zahraniční pohádku.

Podstatným kritériem bylo využití vlastní živé slovní zásoby a vystižení podstaty příběhu tak, aby si žáci stále vystačili se svojí úrovní jazyka a nedocházelo k zneužívání překladáče. To se nám podařilo i díky využívání draftů a konzultací se spolužáky a učitelem. Z žákovských prací vznikla sbírka pohádek a příběhů, se kterou bychom dále rádi pracovali v příštím školním roce a představili ji mladším žákům naší školy. Půjde o jakési autorské čtení.

- březen 2018 – **Describing and comparing photos**

V hodinách angličtiny a konverzace v angličtině jsme se také intenzivně věnovali dovednosti, která je nedílnou součástí mezinárodních jazykových zkoušek a kterou považujeme za důkaz jazykové pohotovosti a vyzrálosti žáků jak v oblasti slovní zásoby, tak gramatiky a reálií. Individuální, párový a skupinový nácvik popisu a porovnávání fotografií a obrázků byl završen individuální prezentací obou dovedností a připravenosti žáků reagovat na doplňující otázky spolužáků, kteří se opět stali jednou ze složek komplexního hodnocení této náročné kompetence. V průběhu nácviku byla u většiny žáků patrná zvyšující se úroveň jazykového projevu, stejně jako uvolněnost a kreativita v odhadování děje na fotografii, pohnutek postav nebo možného vývoje děje. Pro zhruba polovinu žáků byla možnost nácviku v týmech určující pro úspěch v závěrečném výstupu.

- květen 2018 – **Reading Review**

Zatímco v 7. ročníku jsme ve čtenářských dílnách kladli důraz na prožitek ze čtení, v 8. ročníku jsme se více zaměřili na kvalitu formulované recenze, písemný podklad, který poslouží žákovi při představení knihy spolužákovi. Využili jsme dovednosti, kterou si žáci osvojují v hodinách českého jazyka – čtenářské strategie shrnování, a podrobili vznikající popisy děje (zápletky) revizi na základě těchto kritérií.

Proces byl pro mnohé osmáky velmi náročný a potvrdil tak i obtíže, které v hodinách českého jazyka v osvojování čtenářských strategií mají. Cíle formulované pro tvorbu recenze knihy v 8. ročníku pokládáme za rozpracované a v 9. ročníku budeme na dílčích výstupech stavět.

Interpretace:

Výběr průběžně hodnotitelných výstupů a témat pro tento školní rok hodnotím velmi pozitivně a vycházím jak z kvality žákovských výstupů, tak z úrovně spolupráce, kterou žáci po celou dobu realizace vykazovali. Na základě rozboru



videí mohou také konstatovat vysokou úroveň motivace žáků představit kvalitní produkt skupinové práce, ať už jde o dramatizaci, prezentaci nebo projekt.

Bezpečné prostředí, uvolněnost a pozitivní prožitek efektivní spolupráce kvalitě použité angličtiny jednoznačně prospěly. U velmi slabých žáků byla spolupráce ve dvojici nebo skupině naprostým předpokladem pro splnění cíle a výrazným motivačním faktorem.

V oblasti sebehodnocení žáci využili příležitosti pracovat efektivně se svými pracovními verzemi výstupů, konzultovat se spolužáky a učitelem, posouvat svůj produkt postupně k žádoucí kvalitě a na této cestě neztratit motivaci.

V následujícím školním roce bych ve třídách 9. ročníku chtěla vytvářet **příležitosti pro rozvoj čtenářských strategií a pisatelství v angličtině** a následné aktivity, které budou mít dopad na kvalitu mluveného projevu žáků.

Na základě analýzy letošních výstupů osmáků se ukázalo, že úroveň produktivní složky jazyka v mluvené formě je v VIII. A podmíněna kvalitou písemných podkladů žáků. Plynulost a spontaneita jejich verbální prezentace je u mnohých ovlivněna obavou z gramatických chyb.

Dalším výsledkem analýzy práce žáků je, že VIII. B vykazuje lepší výsledky v jazykové pohotovosti a přirozenosti v komunikaci v angličtině navzdory chybám.

Jako další cíl se tedy nabízí **rozvoj jazykové pohotovosti a kreativity v komunikaci** na základě jednoduchých situačních dialogů, ve kterých bude prostor pro improvizaci.

(Paní učitelka velmi pokročilým způsobem reflektuje dopady své práce a vytváří příhodné podmínky, aby žáky dovedla k co nejlepším výsledkům. Z její interpretace je také evidentní, že si je vědoma specifik jednotlivých tříd a svou výuku jim uzpůsobuje tak, aby žáci mohli dosahovat co nejlepších výsledků.)

Předložili jsme vám tři různá ohlédnutí za učitelskou prací. Učitelé tak činí z toho důvodu, aby mohli maximalizovat učení svých žáků. Používají k tomu různé nástroje a různé způsoby. Domníváme se, že se jedná o jednu z hlavních dovedností učitele, kterou je potřeba trénovat.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jaké cíle je vhodné volit pro potřeby vyhodnocování? Zkuste uvést konkrétní příklady – ať z textu, nebo vaší učitelské praxe.
2. Jmenujte nástroje, které použili učitelé při vyhodnocování dopadů výuky na učení žáků.
3. Uveďte konkrétní příklady, jak může učitel podporovat učení žáků z příkladu plánování lekce pro 3. ročník ZŠ.

4 KOLEGIÁLNÍ PODPORA

Cílem této kapitoly je představit možnosti kolegiální podpory ve školách a poskytnout vám tipy na jejich zavádění do praxe vaší školy.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Pochopit význam kolegiální podpory při zavádění formativního hodnocení.
- Vyjmenovat a popsat formy kolegiální podpory.
- Zvolit formu kolegiální podpory pro potřebu zavádění formativního hodnocení.



Kolegiální podpora je při práci s badatelským cyklem a obecně při zavádění formativního hodnocení klíčovým faktorem, který rozhoduje o úspěchu a neúspěchu. Již z výše zmíněných podmínek vyplývá, že pokud změna na našich školách není koncepčního charakteru – tzn. že pokud se na změnách k přístupu ve vzdělávání nepodílí více učitelů (odborníků) – nelze uspět; respektive uspět může jen několik solitérů, kteří budou „pirátsky“ zavádět něco, na což může být nahlíženo skrze prsty.¹⁵ Využití modelů kolegiální podpory je nutné – čím více lidí pracuje na stejném cíli, tím mají větší šanci uspět. Mimo to se i vytváří určitá kultura školy.¹⁶

4. 1 Kolegiální podpora mezi učiteli sloužící žákovu učení

Kolegiální podpora je široký pojem. V našem pojetí jde o partnerskou společnou práci dvou a více učitelů, kteří neúnavně hledají ty nejlepší výukové postupy pro to, aby se v jejich hodinách každý žák v každé vyučovací hodině naučil něčemu pro něj hodnotnému a aby mu učení přinášelo radostné prožitky. Jde nám o *peer* podporu dostupnou každému učiteli v kterékoli škole ČR.

Kolegiální podpora pro nás znamená společnou práci profesionálů, kteří si mohou nabídnout vzájemně užitečné podněty. Pro dobrou partnerskou spolupráci se hodí komunikační a sociální dovednosti, jež si spojujeme s mentoringem. Proto někdy používáme obrat „kolegiální podpora s využitím mentorských dovedností“. Kolegiální podporu ale neztotožňujeme s „čistým“ mentoringem či koučováním.

Nejde nám o vztah toho, kdo ví a umí víc, s druhým, který ví a umí méně. Jde nám o vztah symetrický – každý člen kolegiálně se podporující dvojice či skupiny přináší vlastní expertizu a teprve společným přemýšlením a společně reflektovanými pokusy o řešení nějaké výukové výzvy se společně učí.

Vše, co zde uvádíme, jsou pouze náměty. Ve výuce je užitečné dělat to, co nám funguje. To, co vede k dosažení dobře zvolených vzdělávacích cílů.¹⁷

Učitel-profesionál si klade otázky:

1. *Jaký vzdělávací cíl bude pro mé žáky v tuto chvíli hodnotný a proč?*
2. *Z čeho a jak poznám, nakolik se každý žák opravdu učí a je na cestě k dosažení zvoleného cíle?*
3. *Co udělám, aby se každý žák opravdu učil a dosáhl cíle?*
4. *Jak budu reflektovat dopad své výuky na učení každého žáka a jak z toho vyvodím závěry pro další výuku a učení?*

Neexistují univerzální postupy vhodné pro každého vyučujícího, každou skupinu žáků a každého jednotlivého žáka. Každý učitel je jedinečný – a ať chceme, nebo ne, jde svou vlastní cestou. Ubývá učitelů, kteří věří na účinnost vlastního výkladu k tiše naslouchajícím žákům. Roste naopak skupina těch, kteří důvěřují tomu, že žák se učí vlastní činností, byť za intenzivní – ač mnohdy nenápadné – učitelovy podpory a vedení. Např. v případě rozvoje čtenářské gramotnosti platí, že „čtení se naučíš jedině čtením a diskusí o něm, myšlení se naučíš jen myšlením – a hojnou reflexí“.

Většina učitelů zná řadu metod a postupů, např. z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT*)¹⁸. Až příliš často se ale soustředíme na to, jak zvládneme metody. Chceme, aby naše výuka byla pestrá a aby děti zaujala, ale ne vždy při tom myslíme i na náročné vzdělávací cíle hodnotné pro děti. Musíme

15 Níže zmíněný Dave Logan tuto situaci označuje jako kulturu *osamělých pistolníků Divokého západu*, spojenou s postojem „já jsem skvělý, ty nikoliv“.

16 Zde si dovolíme odkaz na knihu *Zrození kmenového vůdce*, ve které Dave Logan tvrdí, že ke změně kultury postačuje 13 % lidí ve firmě.

17 Vzdělávacím cílem myslíme cíle v celém jejich rozsahu – tedy cíle znalostní, dovednostní, postojové. Výchovu a vzdělávání v našem pojetí neodlišujeme.

18 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení přinesl do ČR v roce 1997/98 OSF Praha a od roku 2000 o něj pečuje o. s. Kritické myšlení (KM).



změnit svůj pohled a přistoupit k tomu, že se soustředíme na **učení (learning) každého žáka**. Svou **výuku (teaching)**; tedy i využívání různých metod a postupů ve výuce) posuzujeme podle toho, jak žákovu učení prospívá.

Ptejme se:

1. *Skutečně se v mých hodinách žák učí? Jak to vím?*
2. *Učí se, jak nejlépe mu to jeho dispozice dovolují? Jak to vím?*
3. *Pomáhají mu skutečně mé oblíbené metody? Jak to vím?*
4. *Přináší žákovi radost to, že něčemu porozuměl, na něco přišel, že se učil? Jak to vím?*
5. *Co mohu udělat pro to, aby se žák učil více a aby měl z učení radost?*

K tomu potřebujeme znát vzdělávací cíle a rozumět jim: metody samy jsou jen nástroji k dosahování cílů, nemohou cíle zastoupit. Zkoumání vzdělávacích cílů může být jednou z oblastí spolupráce a vzájemného učení mezi kolegy.

Kolegiální spolupráce bez občasné korekce zvenčí však může vést ke společnému upevnování pedagogických stereotypů nebo točení se v kruhu bezradnosti. Korekci nebo zdvih nejlépe zajistíme tím, že si kolegové čas od času pozvou někoho, kdo může sehrát roli kritického přítele. Opět to může být zkušený kolega, ale přicházející zvenčí, a tudíž nezatížený společnými zkušenostmi. Bývá výhodné přizvat si do role kritického přítele odborníka, např. pedagogického konzultanta, externího čtenářského mentora apod. Může upozornit na stránky a souvislosti problému, které prakticky nenapadnou, ale které odborník zná díky přehledu v odborných zdrojích a často také díky tomu, že sleduje problém v rámci nejrozmanitějších kontextů, a tak snáze dokáže vyhmátnout jeho jádro a může kolegy upozornit na to, co jejich očím a porozumění zůstává skryto.

Odborník může zabránit častému jevu, kterému se říká *over-assimilation*. Asi všichni jsme slyšeli od kolegů na různých seminářích okřídlené „tohle už dávno děláme“, „toto se přeci dělalo vždycky“ apod. Dochází k tomu proto, že si učitelé vykládají myšlenky pomocí svých stávajících znalostí a zkušeností a mozek je přirozeně vede k hledání shod, takže nepostřehnou zásadní rozdíly mezi tím, co znají, a tím, co se jim nabízí.

Máme-li se z vlastní praxe naučit něčemu, co bude přenosné i do dalších situací, a tedy budovat si nezávislé profesní vědění, je třeba pamatovat na pravidelnou a do hloubky jdoucí reflexi proběhlé zkušenosti. Reflexe je užitečná tehdy, vede-li k formulování poučení pro příště, k zobecnění zkušenosti a k propojení s teorií. Reflexe tvoří most mezi praxí a teorií.

Při vytváření podmínek pro kolegiální podporu je potřeba pamatovat na to, aby kolegové měli dostatek času i na reflexi. S tím souvisí také možnost spolupracovat s kolegou nebo kolegy dostatečně dlouhodobě, aby společné učení mohlo projít několika cykly badatelského profesního učení, a mohlo tak jít dostatečně do hloubky.

Využívat různé formy kolegiální podpory znamená také respektovat aktuální stav každého pedagoga. Některé formy kolegiální podpory jsou jednodušší a hodí se také jako určité „osmělovače“ pro to, aby kolegové postupně přecházeli k formám náročnějším (viz informace v následujícím textu).

Dobrá veřejná základní škola soustavně usiluje o to, aby se každý její žák učil naplno a s radostí.¹⁹

¹⁹ Volně upraveno z:

Košťálová, Hana a kol.: „35' Scénář symetrické kolegiální podpory. Jak společně dosahovat toho, že se každý náš žák v každé hodině naučí něčemu pro něj skutečně hodnotnému. PŠÚ, 2018.

Košťálová, Hana: Příklady forem kolegiální podpory, které jsme vyzkoušeli v projektu Pomáháme školám k úspěchu od roku 2010 do současnosti. Materiál pro interní sdílení v PŠÚ, 2018.



4.2 Různé formy kolegiální podpory

V této fázi se vám pokusíme nabídnout některé druhy kolegiální spolupráce, které byly vyzkoušeny v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu. Jedná se o zhruba deset let, během kterých bylo vyzkoušeno mnoho forem spolupráce, ale jen některé lze považovat za inspirativní a stojí za zmínku. Důležitou formu spolupráce označovanou zkratkou 3S představíme později.

4.2.1 Skupinové cyklické sdílení dobrých zkušeností

Všechny učitelky 1. stupně se jednou měsíčně setkávaly k tématu čtenářská gramotnost za přítomnosti moderátora a mlčícího odborníka. Uvažily si k tomu čaj a kávu a pokaždé měly i něco na zub.

Nejprve proběhlo kolečko, v němž každá paní učitelka sdělila stručně ostatním jednu věc z výuky ČG, která jí v uplynulém měsíci udělala radost, která se jí povedla. Naslouchající kolegyně si dělaly poznámky.

Následovalo druhé kolečko, v němž každá řekla, o čem uvažuje, že nově do příště vyzkouší. Šlo o něco, co navazovalo na dosavadní úspěch, a učitelka měla zájem tuto oblast dále rozvinout, nebo si vytypovala něco z toho, co ji zaujalo u některé z kolegyň, a měla možnost se po společné části schůzky individuálně doptat na vše, co potřebovala.

Moderátor zapisoval v bodech, co kdo nabízí, a v druhém kole, co chce kdo zkoušet; kromě toho hlídal, aby se debata předčasně nerozemběhla do detailů, které by zajímaly už jen část skupiny. Na podrobnějším rozhovoru se mohly domluvit ty paní učitelky, které společně zaujala některá ze zkušeností.

Za měsíc si paní učitelky pověděly, co vyzkoušely, jak se to povedlo a co chtějí zkoušet dále.

Schůzek se účastnil také odborník na čtenářskou gramotnost. Jeho domluvený úkol byl: mlčet, nezasahovat, reagovat výhradně v případě, že ho některá z přítomných vyučujících přímo vyzve ke sdělení názoru nebo k odpovědi na otázku. Současně chystal materiály k tomu, co kolegyně zkoušely, aby byly k dispozici, pokud by se s nimi kolegyně chtěly seznámit. Materiály se shromažďovaly a ležely volně na domluveném místě v několika kopiích. Kdo chtěl, mohl z nich čerpat.

Postupně si paní učitelky samy nebo ve skupinkách domlouvaly ze své vlastní potřeby individuální konzultace s odborníkem, včetně návštěv ve výuce.

V této fázi profesního učení učitelů ještě nešlo o dopad jejich výuky na učení žáků. Hlavním cílem zde bylo vytvořit otevřené a bezpečné prostředí pro učení učitelů a rozdmýchání jejich chuti zkoušet něco, co pro ně osobně mohlo být nové, a společně o tom hovořit. Šlo především o ujištění kolegyň, že se po nich nežadají žádné převratné změny výuky, ale že to, o čem jde, je soustavné zaměření na reflexi vlastní praxe a na drobné kroky, které ji mohou zlepšovat.

4.2.2 Komunity vzájemného učení (Teacher Learning Communities)

Komunity vzájemného učení²⁰ mají ve světě dlouhou historii a zkoušely se v různých podobách. Byly také předmětem různých výzkumů, které shledaly, že tento formát vzájemného učení mezi kolegy je účinný, pokud jsou vytvořeny potřebné podmínky a dodrženy hlavní zásady.

20 Zkušenosti projektu PŠÚ s tímto typem kolegiální podpory popsal P. Albrecht v článku Komunity vzájemného učení – *Kritická gramotnost* č. 5 (2017), s. 40–43.



V projektu Pomáháme školám k úspěchu (PŠÚ) jsme zkoušeli a dále zkusíme formát *Teacher Learning Communities*, k němuž nás bezprostředně inspirovala praxe Dylana Wiliama spojená s formativním hodnocením a jeho zaváděním do vyučování. Komunitu tvoří menší skupinka (5–7) učitelů, kteří se společně zajímají o řešení nějaké konkrétní praktické výzvy.

Skupina se schází jednou měsíčně na hodinu (max. 90 min.). Schůzka má tři části:

1. **co jsme vyzkoušeli** a jak se to dařilo, co si z toho odnášíme;
2. **nový podnět** (krátký text, video, praktická inspirace, ...), který musí být připraven předem;
3. **plánování toho, co do příště vyzkoušíme.**

Podstatná je role moderátora nebo vedoucího skupiny – zkrátka člověka, který dbá na to, aby byl dodržen čas schůzky, aby se všichni dostali ke slovu a aby byl na schůzce k dispozici nějaký nový podnět, který dobře navazuje na to, o čem skupina právě přemýšlí a o co se v praxi pokouší.

Skupinky jsou malé, což je důležité i proto, abychom mohli dodržet domluvený čas trvání schůzek. Složení skupinky by mělo být pokud možno stálé, scházení ve skupině je od začátku plánované jako dlouhodobé – na celý školní rok, ideálně (podle Dylana Wiliama) na dva školní roky.

Komunita se neschází ke sdílení něčeho, čím se učitelé v hodinách zabývají, ale má své dlouhodobé téma a cíl (např. zavádění formativního hodnocení nebo využívání čtení a čtenářství v naukových předmětech). Jak sdílení a plánování, tak nový podnět, kterým se zabýváme v prostřední části, jsou vždy součástí našeho tématu a měly by podporovat cíl. Vnášení nových podnětů na každé schůzce neznamená, že účastníci musí na tyto podněty hned reagovat ve své praxi. Je naprosto v pořádku, pokud si inspiraci jen vyslechnou a pokračují ve zkoušení toho, co je zaujalo již dříve.

4.2.3 Moderace

Pojem moderace představuje, zjednodušeně řečeno, spolupráci učitelů při hodnocení žákovských výkonů. Rysy moderace můžeme shrnout následovně: Nejprve je důležité si s kolegou nebo kolegou stanovit zadání. Hodnocení žákovských výkonů se totiž může zaměřovat na různé aspekty rozvoje učení žáků, ale učitelé se musejí zaměřit jen na něco z toho. Při moderaci se můžeme zabývat celou třídou či jednotlivými žáky, nebo sledovat pokroky jednoho žáka. Cílem moderace však může být také porozumění výkonům žáků na základě určitého zadání. To se týká situace, když zkusíme nový vyučovací postup k novým vzdělávacím cílům a ještě nemáme zkušenost s tím, jak budou děti reagovat, jak bude probíhat jejich učení a k jakým konkrétním výsledkům může vést.

Teprve když díky moderaci rozebereme dětské výkony, porozumíme lépe tomu, co lze od dětí očekávat. Z takového porozumění pak mohou vznikat kritéria úspěchu podložená zkušeností se skutečnými výkony dětí.

Shrnutí kroků moderace:

1. Nejprve si samostatně prostudujte popis lekce a materiály, se kterými děti pracovaly (texty, pracovní listy apod.).
2. Pokuste se (za sebe) napsat, jak by měl vypadat ideální výkon žáka. Přemýšlejte nad tím, proč asi učitel volil dané zadání nebo otázky. K čemu mají sloužit?
3. Zaměřte se na výkony žáků. Nejprve si samostatně promyslete: Splňují výkony naplánovaný cíl? Proč ano, proč ne?
4. Porovnejte si s kolegou nebo kolegou své názory. Diskutujte. Podle potřeby se vraťte k popisu lekce, textu, pracovním listům a k cíli hodiny.
5. Pokud máte k dispozici další zdroje dat (například audio nebo videa), pak s nimi postupujte stejně jako s předchozími výstupy. Co nalézáte ve výkonech žáků hodnotného vzhledem k cíli lekce? Zvládají žáci i jiné dovednosti?
6. Sdílejte své postřehy s kolegou nebo kolegou.



7. Pokud máte možnost dále porovnat svoje postřehy a závěry, udělejte to.
8. Zapřemýšlejte zcela volně: Co vás na celém postupu zaujalo, bavilo, co bylo těžké?

4.2.4 Otevřené hodiny

A. Otevřené hodiny v triádách

Na školní rok byly v rámci školy ustaveny trojice spolupracujících učitelů (podle jejich volby). Každý člen triády otevřel jednou za pololetí svou hodinu pro zbývající dva členy. Z nich jeden poskytoval učitelům zpětnou vazbu k hodině, druhý poskytl zpětnou vazbu na zpětnou vazbu. V těchto třech rolích se kolegové v průběhu pololetí vystřídali. Totéž se odehrálo i ve druhém pololetí.

Než se tento formát kolegiální spolupráce ve škole spustil, představili ho autoři (ředitel a několik učitelů) kolegům na poradě. Proběhl workshop, v jehož rámci si sbor formuloval smysl a výhody této formy spolupráce a také rizika, která učitelé vnímají. Hned na místě se rizika řešila. Například se vyhlásilo pravidlo diskrétnosti (nikdo z trojice nebude nic vynášet dále) apod.

Učitelé si díky tomuto formátu v bezpečném prostředí zvykali na přítomnost dalších kolegů v hodině. Měli možnost zkoušet popisnou zpětnou vazbu.

Brzy se ukázalo, že učitelé potřebují paralelní výcvik v poskytování cílené popisné zpětné vazby. Postupně se také učili formulovat zakázku – zvolit si, k čemu v hodině chtějí od kolegů dostat zpětnou vazbu. Učili se sdílet plány hodin ještě před výukou a učili se společně hodinu reflektovat.

Učitelé se v této fázi ještě nezaměřovali na dopad své výuky, ale především na výkon učitele (např. na učitelské řemeslo, využívání metod, na komunikaci apod.).

B. Otevřené hodiny pro členy sboru

Ve škole zavedli zvyk otevírat pravidelně hodiny pro kolegy. K otevírané hodině vznikne pozvánka, která je vyvěšena na učitelské nástěnce. Ví se, kolik lidí do hodiny smí přijít. U pozvánky je možnost zapsat se až do dohodnutého počtu. Zástupkyně, která řeší suplování, ho zajistí. Každý, kdo chce přijít na hodinu, ví, že podmínkou je účast i v reflexi a analýze hodiny, která probíhá těsně po vyučování v rozsahu 60–90 minut. Reflexi a analýzu moderuje další osoba (rozhodně ne ten, kdo hodinu vedl).

Učitelé, kteří se rozhodli hodinu otevřít, ji většinou nechystají sami; požádají o pomoc buď externího odborníka, s nímž škola spolupracuje, nebo interní metodiky či jednoduše kolegu, jemuž důvěřují. Řada otevřených hodin také probíhá v páru (tandemu), a tím se pocit bezpečí u učitelů posiluje.

Učitelé dávají předem kolegům k dispozici plán hodiny a formulují svoji zakázku – to, na co se v hodině zejména zaměřují a k čemu chtějí dostat zpětnou vazbu od kolegů. Zakázka může znít například: „Zajímá mě, zda jsem zvolila dobré důkazy o učení vzhledem k tomu, jaké cíle v hodině sleduji.“

Důkladná a strukturovaná reflexe hodiny se týká zakázky a obvykle trvá jednu vyučovací hodinu. Postupně se ale posiluje i sledování dopadu na učení dětí. Nejde pak jen o to, zda popisná zpětná vazba byla správně formulována, ale zda přispívá k lepšímu učení dětí, tedy jestli měla dopad na žákovu učení.



4.2.5 „3S“ jako forma kolegiální podpory

Formu kolegiální podpory nazvanou „3S“ můžeme vysvětlit jako společné plánování, společnou výuku a společnou reflexi vyučovací hodiny.

Při společné práci formou „3S“ jsou si kolegové rovnými partnery, kteří hledají řešení, jež nejsou předem známa žádnému z nich. Nejde o mentoring ani koučing. Každý člen se snaží přispět co nejvíce, oba/všichni cítí odpovědnost za proces i za výsledek. Pokud se něco nepovede podle očekávání, nejde o chybu. Jde o zkušenost, kterou lze reflexí zúročit. Chybou je nerefléktovat nebo reflektovat povrchně či formálně.

Podmínky pro „3S“ v praxi:

| <i>Čas a pravidelnost: „radši méně, ale pravidelně a častěji“</i> | <i>Lídr: „tahoun, hybatel, zneklidňovač, opora“</i> | <i>Kritický přítel: „vnější oko, zrcadlo“</i> |
|---|--|---|
| <p><i>Potvrdilo se, že čas je největším problémem. Čas na společné plánování a čas na společnou reflexi. Pomáhá, když si kolegové rezervují v týdenním rozvrhu napevno pravidelný čas pro spolupráci a ani v tlaku jiných povinností ho neruší.</i></p> <p><i>Ještě náročnější je zorganizovat společnou výuku (tzv. párovou výuku) či vzájemné návštěvy v hodinách. Zkušenost říká, že vedení školy obvykle vyjde vstříc a podmínky vytvoří. Je dobré přijít s konkrétními návrhy.</i></p> | <p><i>Lídr čili tahoun dvojice, skupinky nemusí být formálně jmenován, lídr musí fungovat. Skupina, kde nikdo není ochoten převzít odpovědnost za zneklidňování a prověřování příležitostí, uhyne. Role neformálního lídra se může mezi členy přesouvat.</i></p> | <p><i>Při všech formách kolegiální podpory je dobré mít čas od času nablízku člověka, který není členem spolupracující dvojice (skupiny). Hovoří se o pozorovateli, informovaném externistovi (knowledgeable other), o kritickém příteli apod. Vybírají si ho členové skupinky – musí mu důvěřovat. Může to být další kolega ze školy, kamarád z jiné školy, zástupkyně, lektor apod. Poskytuje zpětnou vazbu podle toho, oč si kolegové řeknou (zakázka). Nikdy nepřebírá odpovědnost za řešení. Ta zůstává těm, kteří ho přizvali. Ti jsou majiteli celého procesu i jeho výsledku (ownership). Mohou pohled a postřehy kritického přítele vzít v úvahu, mohou je plně přijmout, mohou je také odmítnout.</i></p> |

Rámcový průběh „3S“:

1. Na spolupráci se domluví dva či více učitelů, které spojuje profesní zájem a lidsky si vyhovují. Nemusejí to být učitelé téhož ročníku nebo téhož předmětu. Vytvoří si rámcový plán pro zamýšlenou dobu spolupráce, zejména si dohodnou rytmus spolupráce. Plán může být při realizaci přirozeně upravován.
2. Společně plánují výuku (hodinu, blok atd.). Cílem je, aby plán byl nejlepší, jakého jsou v danou chvíli schopni. Momentálně už ani jednoho nenapadá žádné další vylepšení. Nemávlí rukou nad nějakou svou (třeba intuitivní) pochybností, ale prozkoumali ji.



3. Naplánovanou hodinu hned nebo co nejdříve odučí. Varianty:
 - a) Učí párově. Mohou, ale nemusí si pořídit videonahrávku.
 - b) Jeden vyučuje, zbývající pozoruje/í. Podle domluvy shromažďuje/í informace, s nimiž budou vyučující a pozorovatel/é po výuce pracovat. Mohou, ale nemusí využít video.
 - c) Učí každý sám ve své třídě. Sejdou se k reflexi. Mohou, ale nemusí využít video.
4. Reflektují důkladně a co nejdříve po hodině – buď bezprostředně, nebo odpoledne po vyučování. Opírají se o hmatatelné důkazy o tom, jak učení probíhalo a k čemu dospělo. Reflexi odvíjejí od toho, jak se v hodině dařilo žákům, co přispělo k žákovu úspěchu, co naopak žáka brzdilo. Cílem reflexe je dospět k závěrům, které je možné bezprostředně využít pro další plánování, ale také k trvalému obohacení pedagogického myšlení zapojených učitelů.
5. Poznatky získané reflexí výkonu žáků vzhledem k cíli učení a vyhodnocením toho, co fungovalo, využijí pro další plánování, ať společně, nebo individuální. (Albrecht, 2017; Kafková a Mikulášek, 2017)

Shrnutí – formy kolegiální podpory

V této kapitole jste se seznámili s některými formami kolegiální podpory, které můžete ve svých školách podniknout. Věříme, že výše zmíněné formáty jsou ty, které mají největší naději na úspěch. Chápejte je ovšem pouze jako modely, v různých školách se drobně inovují a mění.

Tato kapitola je pouze úvodem k možnému prohloubení profesní spolupráce v rámci škol. V další kapitole se budeme věnovat principům „3S“, které považujeme za nejvhodnější princip spolupráce mezi učiteli, a částečně se zmíníme o tématech učících se komunit a moderaci.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Proč je kolegiální podpora důležitá při zavádění formativního hodnocení?*
2. *Které klíčové otázky by si měl učitel klást, aby jeho výuka vedla k dosahování cílů?*
3. *Jaké formy kolegiální podpory vás zaujaly?*

5 SCÉNÁŘ „3S“

Cílem této kapitoly je podrobně popsat čtenářům formát kolegiální podpory jakožto stěžejní bod pro rozvoj spolupráce v pedagogickém týmu. Na tento formát jsou navázány i další formy kolegiální spolupráce (moderace, učící se skupiny), které byly představeny v předchozí kapitole.

Formát „3S“ je partnerskou společnou prací dvou a více učitelů. Společně hledají výukové postupy, díky nimž se přiblíží vizi, že se každý jejich žák každou vyučovací hodinu naučí něčemu pro něj hodnotnému. Naplňování tohoto cíle mohou učitelé průběžně vyhodnocovat a hledat možné zásahy, jak vylepšit jednotlivé fáze vyučovacího procesu, a tudíž i jeho dopad na učení žáků.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Jmenovat podmínky proveditelnosti spolupráce formou „3S“.

5.1 Podmínky uskutečnění

Při společné práci se podporujeme tím, že se vzájemnou oporou (jeden o druhého) zkusíme cesty, které budou mít co největší dopad na učení každého žáka. Společně tvoříme, společně řešíme problémy, společně se učíme. Pomáhá nám to



zvládnout stále se proměňující požadavky na naši práci. Není podstatné, zda máme dobrý dojem z použití nějaké nové metody, důležité je, zda to pomohlo žákovi učení a zda to přispělo k žákově radosti z učení.

I když je některý člen dvojice nebo skupiny zkušenější, při společné práci formou „3S“ jsou si rovnými partnery – kolegy, kteří hledají řešení, jež nejsou předem známa nikomu z nich. Každý člen se snaží přispět co nejvíce, zodpovědnost za proces i za výsledek mají oba z páru nebo každý člen ze skupiny. Pokud se něco nepovede podle očekávání, nejde o chybu. Jde o zkušenost, kterou můžeme reflexí zúročit. Chybou je nereflektovat nebo reflektovat pouze povrchně či formálně.

Zásadní pro proveditelnost spolupráce formou „3S“ jsou tyto **tři podmínky**:

1. Čas a pravidelnost: „radši méně, ale pravidelně a častěji“

Klíčovou podmínkou, která nebývá splněna a stává se překážkou spolupráce, je čas. Čas na společné plánování a čas na společnou reflexi. Pomůže nám, když si zařadíme tyto časy do svého týdenního rozvrhu napevno po celou dobu spolupráce s kolegou/kolegy.

Podobně bývá náročné zorganizovat společnou výuku – párovou výuku či vzájemné návštěvy v hodinách. Zkušenost říká, že vedení školy obvykle vyjde vstříc a podmínky vytvoří. Je dobré přijít s konkrétními návrhy, jak to zařídit.

2. Lídr: „tahoun, hybatel, zneklidňovač, opora“

Lídr čili tahoun skupiny nemusí být formálně jmenován, lídr musí fungovat. Skupina, kde nikdo není ochoten převzít odpovědnost za zneklidňování a prověřování příležitostí, uhyne. V sehrané skupině se role neformálního lídra může mezi členy přesouvat.²¹

3. Kritický přítel: „vnější oko, zrcadlo“

Při všech formách kolegiální podpory je dobré mít čas od času nablízku dalšího člověka, který není členem naší spolupracující dvojice či skupiny. Hovoří se o pozorovateli, informovaném externistovi (knowledgeable other), o kritickém příteli apod. Vybírají si ho členové spolupracující skupiny – musí to být někdo, komu všichni důvěřují (třeba další kolega ze školy či kamarád z jiné školy, zástupkyně, lektor apod.). Jeho úkolem je poskytnout zpětnou vazbu podle toho, oč si dvojice či skupina učitelů řekne. Nikdy nepřebírá odpovědnost za řešení. Ta zůstává těm, kteří si jej pozvali. Oni jsou majiteli celého procesu i jeho výsledku (ownership). Mohou pohled a postřehy kritického přítele vzít v úvahu, mohou je plně přijmout, mohou je plně odmítnout.

Tři hlavní podmínky zavádění kolegiální podpory s principy „3S“ tedy jsou:

- realistické a dopředu plánované setkání,
- existence lídra(ů),
- kritický přítel (odborník, externí mentor).

²¹ Role lídra je velmi důležitá, je vhodné, aby v každé spolupracující skupině byl někdo, kdo přichází s novými nápady a dokáže vzít na sebe i trochu rizika a vnášet do stojatých vod chaos. Role lídra nemůže být formální. Role lídra by neměla být kompetitivní – z role lídra by neměly plynout nějaké (viditelné) výhody. Škola by měla usilovat o situaci, kdy roli lídra bude moci převzít kterýkoli z pedagogů v závislosti na vlastní odbornosti (a chuti).



5.2 První fáze – společné plánování

Do této části můžeme řadit i přípravnou fázi, která samotnému plánování předchází. Fáze přípravy – co vše si potřebujeme promyslet, než se do toho dáme „naostro“.

Najdu si toho, s kým chci spolupracovat, nebo si on našel mě, nebo jsme se našli. Sejdeme se na přípravné schůzce, kterou si předem domluvíme. Cílem této schůzky je: sladit se v tom, **co od spolupráce očekáváme** (smysl, účel, záměr, cíl atd.); domluvit si pro začátek aspoň orientačně, kolik chceme dát společné práci **času** – např. chceme si vyzkoušet práci na jednom cíli a pak ji zhodnotit a podle toho postupovat dále; **chceme to jinak** – popřípadě jak; dohodnout si podobu a **formy spolupráce**, které nám pomohou uchopit cíl (budeme se setkávat, plánovat, navštěvovat se v hodinách, nahrávat se..., cokoli, co nás napadne, přijde nám užitečné a oboustranně stravitelné); dohodnout si **režim spolupráce** (jak často se budeme setkávat, na jak dlouho, kde, jak se na schůzky připravíme, jak budeme zaznamenávat průběžné výstupy ze společné práce); domluvit si **organizační role** ve dvojici či skupině (kdo domlouvá místnost, kdo komu co připomíná, kdo vede a shromažďuje společnou dokumentaci...); dohodnout si **odborné role** (jak se bude zajišťovat případný potřebný přísun odborných informací a rad).

To, na čem jsme se dohodli, si jednoduše zapíšeme, abychom se k tomu mohli vracet.

Přípravnou fázi nelze přeskočit a je dobré domluvit si podrobně konkrétní kroky včetně očekávání a cílů, které nám má vlastní spolupráce přinést.

Příklad

Plánování hodiny českého jazyka a literatury (práce s textem)

Při plánování chceme získat plán hodiny, který bude obsahovat následující body:

- Cíl učení – zvolený deskriptor podle čtenářského kontinua²² či jeho část.
- Cíl učení slovy žáka – cíl případně přeformulujeme podle aktuálního stavu žáků.
- Důkazy o učení – z čeho já i žák poznáme, nakolik jsme cíle dosáhli. Co bude hodnotit žák, jak a kdy? Co budu hodnotit já, učitel; jak a kdy? O jaké důkazy svoje hodnocení opřu?
- Prostředky k dosažení cíle – činnosti, metody, postupy uspořádané do harmonogramu hodiny.
- Případné varianty – buď různě náročné verze úkolů, nebo varianty, po nichž sáhneme, když se hodina bude vyvíjet jinak, než jak jsme naplánovali v hlavní lince přípravy.
- Text či texty, s nímž budou žáci pracovat (respektive jiné materiály, které ve výuce použijeme).
- Rozdělení rolí – pokud budeme vyučovat *párově*, rozdělíme si úkoly (role) pro práci v hodině. Pokud bude *jeden vyučovat a druhý pozorovat*, dohodneme se, nač se pozorovatel především zaměří, co má pro účely reflexe zaznamenat písemně (epizodické záznamy²³ citátů a jednání žáka). Pokud bude jeden z nás pořizovat *videozáznam*, opět se dohodneme, na co se podle možností zaměří. Budeme-li vyučovat *odděleně ve svých třídách*, domluvíme se, co se budeme snažit zachytit formou kratičkých epizodických poznámek přímo v hodině nebo těsně po ní, abychom to pak využili při reflexi a rozboru.

Zkuste si odpovědět: *Které konkrétní kroky je vhodné udělat při fázi formulování záměru a společném plánování?*

²² Čtenářské kontinuum je nástroj pro mapování čtenářského pokroku žáka v různých oblastech.

²³ Epizodické záznamy jsou zápisky, zvukové záznamy či videonahrávky z výuky, které popisují (zachycují) realitu ve třídě a slouží k pozdějším detailním rozborům. Zaznamenává je obvykle jiná osoba, než která vede výuku.



5.3 Fáze druhá – společná výuka

Společná výuka může mít různé varianty:

- **Vyučujeme párově:** dodržujeme dohodnuté rozdělení úkolů (rolí); podle potřeby si sdělujeme nápady na pružné úpravy; pokud nenastává krize, nejednáme svévolně v rozporu s domluvou. Užitečné je, když zachytíme svoje postřehy telegrafickými poznámkami, abychom je neztratili pro fázi reflexe a rozboru.
- **Jeden vyučuje, druhý pozoruje:** Vyučující postupuje podle plánu, volněji než při párové výuce může pozměňovat běh hodiny oproti plánu. Pozorovatel se zaměřuje na dohodnuté jevy, zvláště na ty, které souvisejí s cíli učení. Obvykle zapisuje formou krátkých záznamů (tzv. epizodické nebo anekdotické záznamy) – zejména sleduje, jak se žáci vyrovnávají se zadanými problémy, pozoruje vybrané žáky apod. „Nevyučující“ partner může pořizovat **videozáznam**. Ten je užitečný pro následnou reflexi a rozbor (nebo si postavíme kameru na stativ).
- **Vyučujeme odděleně** ve svých třídách: Pokud organizační překážky znemožní společnou přítomnost v hodině, máme ještě jednu, nouzovou možnost. Ta klade větší nároky na to, jak si pořídíme a zachováme průběžné postřehy z průběhu hodiny. Pokud se nám záznamy i přes veškerou snahu nedaří a video si nemůžeme dovolit, pak se jednoduše při následné reflexi zaměříme na ty produkty žáků, které máme po hodině v ruce. Je tedy třeba zvlášť dobře promyslet zdroje důkazů o učení a do hodiny zařadit činnosti spojené se záznamy, které si pořizují žáci. Mohou to být zápisky v sešitě či na papíře z fáze před čtením, může to být foto tabule se záznamem společného brainstormingu žáků, mohou to být tabulky doplňované individuálně či ve dvojicích postupně během četby i po ní (např. tabulka předpovědí, tabulka postav, mohou to být zápisy s otázkami, které si žáci položili v průběhu aktivit nebo po nich, apod.).

Musíme pořizovat video?

Nemusíme, ale je to výhoda. Pokud si záznam pořídíme, pak:

- Snažíme se zachytit projevy žáků a interakci učitele s žáky, nenatáčíme pouze učitele.
- Nahrávku si prohlédne nejprve natočený učitel a vybere pasáž, o níž se chce speciálně s kolegou pobavit.
- Po domluvě může vybrat pasáž i kolega, který nevyučoval. Zajímavé je porovnat, co koho zaujalo.
- Nahrávku si natočený učitel uloží, nebo ji smaže – podle své volby. Nahrávka se nezveřejňuje, pokud si to natočený výslovně nepřeje.
- Je třeba počítat s tím, že hledáček kamery zužuje kameramanovu pozornost a často znesnadňuje filmujícímu partnerovi sledovat současně celou hodinu.

Zkuste si odpovědět: *Které tři hlavní možnosti nabízí společná výuka?*

5.4 Fáze třetí – společná reflexe

Co nejdříve po výuce se sejdeme (ideálně už v daný den). Reflektujeme hodinu krok za krokem, zvýšenou pozornost pak věnujeme jen některé ze situací, k nimž došlo a které měly vliv na dosažení cíle.

Rozebereme výkony a produkty žáků vzhledem k cíli. Porovnáváme svoje vidění se žakovským sebehodnocením. Snažíme se rozpoznat, jak na tom žáci v naplňování daného cíle jsou, jak přemýšlejí a co umějí.

Při plánování musíme uvažovat abstraktně: představujeme si, jak hodina proběhne, jak žáci budou reagovat, jaké neočekávané situace mohou nastat, jak se s nimi vypořádáme. Po hodině se na ni zpětně díváme skrze konkrétní zkušenost, již jsme učinili. Výpovědní hodnota této zkušenosti nemusí být vždy hned zřejmá. Můžeme mít příjemný



dojem, že se hodina zdařila, a neproblematizovat si ho nějakým rozbořem, nebo můžeme mít naopak prožitek nepříjemný a nemáme chuť ho prodlužovat. Přesto jako reflektující profesionálové vyvineme maximální úsilí, abychom odhalili, co se v hodině doopravdy stalo a co z toho plyne pro naši další práci.

Pro reflexi navrhuje například tyto otázky:

- Co jsme očekávali a jak jsme se na to připravili?
- Co se ve skutečnosti stalo? Nakolik jsme s žáky dosáhli cílů hodiny? O co se při hodnocení opíráme?
- Co žákům pomohlo cílů dosáhnout? Co žákům znesnadnilo dosahování cílů?

Úkol: Vyberte nějakou situaci ze záznamu a popište ji.

Zkuste si odpovědět: *Co jste dělali vy a co dělal žák (žáci)? Co jste si mysleli a cítili jako učitelé, co si asi myslel a cítil žák? Jak se tato vnímání a prožívání dané situace vzájemně ovlivnila? Měli žáci z práce a výsledků radost? Měli jsme z práce radost my, učitelé?*

Co z toho plyne pro příští hodiny? Co musíme jako učitelé teď udělat, aby žáci příště navázali na to, co zvládli, a rozvinuli to?

Náročnější dlouhodobé reflektivní otázky mohou znít třeba takto:

- Co dělám?
- Proč to dělám?
- Jaký to má dopad?
- Jak to vím?
- A co budu dělat dál?

Formát „3S“ je pouze modelem, který může v realitě různých škol fungovat různě. Nejzásadnějším sdělením je to, že všechny tři fáze je nutné absolvovat společně – společně plánovat, mít konkrétní společný zážitek z výuky a také společně reflektovat.

5.5 Reflektivní rozhovor nad lekcí a dětskými výkony

Zde bychom vám chtěli nabídnout rozšířenou sadu otázek, kterou je možné použít buď pouze v reflexi, nebo už při fázi společného plánování. Sady otázek jsou určeny spíše pro pokročilé učitele.

Cíle rozhovoru:

- Učíme se porozumět dopadům výuky na učení žáků.
- Přicházíme na to, co bychom mohli dělat dále, aby se naši žáci učili ještě lépe.
- Při rozhovoru nad lekcí nejdříve nastudujeme její výstavbu a cíle, dále prozkoumáme zadání, které mělo přinést důkazy o učení vzhledem k cílům, pak budeme analyzovat žákovské výkony a přitom se pokusíme odhalit naše skrytá přesvědčení a teorie o výuce a učení.

Všechny tyto procesy nás vrací zpět k badatelskému cyklu profesního učení a pomáhají nám identifikovat cesty, kterými bychom se ve své výuce měli ubírat.

5.5.1 Zaměření na výstavbu lekce a cíle

- a) Prostudujte průběh lekce: Co bylo cílem? Čemu se měli žáci naučit? Čím byl cíl hodnotný pro učení konkrétních žáků?
- b) Prostudujte si zadání. Věnujte se chvíli jen zadání: Míří takto formulované zadání (nebo učební situace) k cílům učení lekce? Čím?



- c) Představte si konkrétní výkon žáka při daném zadání: Co vše má obsahovat a jak má vypadat, aby svědčil o tom, že žák dosahuje cílů učení? Budte úplně konkrétní. (Pokud jste autorem lekce a vyučujícím v dané třídě, zahrňte do svých očekávání i znalost žáků. Pokud žáky neznáte, vycházíte pouze z toho, co podle vás vyžaduje samo zadání, a netrápíte se tím, že nevíte, jak mohou reagovat konkrétní žáci.)
- d) Přemýšlejte nad tím, co všechno musí žák umět nebo znát, aby zadání bylo náročné „tak akorát“.

Tyto otázky mohou být mnoha učiteli vnímány jako nadbytečné. Je nutné si však uvědomit, že takovýto rozhovor absolvujeme zřídka a slouží k nácviku těchto činností.

Určitě není škodlivé, když si učitel položí některou z těchto otázek při plánování – může se pak stát, že si podobné otázky budeme klást automaticky.

5.5.2 Zaměření na výkon žáků

- a) Pracujte ideálně samostatně. Označte v práci žáka (ve výkonu žáka) ta místa, která vypovídají o tom, že výkon žáka míří k cíli lekce nebo ho dosáhl či přesáhl. Ujasněte si, proč si to myslíte.
- b) Znovu zkuste chvíli pracovat samostatně. Najděte v práci žáka (výkonu žáka) ta místa, která vypovídají o tom, že se žákovo myšlení ubírá jiným směrem než k cíli lekce. O čem všem to svědčí?
- c) Co v práci žáka úplně chybí a proč tomu tak (asi) je?

5.5.3 Ujasňování důvodů a pokusy o závěry

- a) Porovnejte si s kolegou nebo kolegou, co jste v pracích našli a jak o tom přemýšlíte. Zdůvodňujte a vyjasňujte si navzájem, proč si myslíte, co si myslíte. (Zkoušejte odhalit své osobní teorie.) Podle potřeby se vracejte k cíli hodiny, zadání, případně výstavbě celé lekce.
- b) Přemýšlejte, co můžete udělat se získanými informacemi vzhledem k potřebám žáků a jejich dalšímu učení.

5.5.4 Obecné rysy dobré výuky

Pro fungující spolupráci mezi dvěma nebo více učiteli je nutné, aby sdíleli společné hodnoty, které rámuji dobrou výuku. Je scestné se domnívat, že spolupráce bude funkční, pokud některý učitel akcentuje gramatická pravidla a druhý rozvíjí hlavně mluvený projev žáků (například ve výuce cizích jazyků).

Co považujeme za dobrou výuku, by mělo být definováno, a k tomuto konsensu by se mělo dojít napříč pedagogickým sborem, kdy stěžejním faktorem je osoba ředitele, který za kvalitu výuky zodpovídá.

Dále nabízíme pohled na rámec, co může kvalitní (dobrá) výuka znamenat a jak se může projevat v každodenní práci učitele.²⁴ Učitel neustále zajišťuje, aby ve třídě byla nastolena a udržována taková kultura, v níž se žáci mohou společně do učení ponořit, experimentovat, riskovat, řešit výzvy bez stresu a radovat se z úspěchů.

- **Smysluplnost:** Učitel ověřuje, zda žáci vnímají výuku jako smysluplnou, případně výuku upravuje.
- **Svobodná volba:** Učitel dává v každé hodině žákům skutečnou možnost volby.
- **Spolupráce:** Učitel vytváří příležitosti ke společné práci žáků.
- **Respekt:** Učitel vytváří a upevňuje kulturu, v níž se každý žák cítí respektován učitelem i spolužáky.

²⁴ Možná bychom mohli zmínit i tyto dvě podmínky: 1. Učitel ve třídě vytváří podmínky příznivé pro učení každého žáka i třídy jako celku. 2. Učitel neustále vyhodnocuje dopad svého působení na učení každého žáka a přizpůsobuje podle toho další výuku.



- **Vysoká očekávání a maximální podpora:** Učitel dává najevo, že od každého žáka čeká hodně a že je současně připraven každému žákovi maximálně pomoci.
- **Radost z úspěchu:** Učitel oceňuje žákovy pokroky a dbá na to, aby si jich byl vědom i žák a radoval se z nich.
- **Chyba jako příležitost:** Učitel nehovoří o chybách. Ukazuje žákům, jak využít slepých uliček a omylů. Učí je chápat, že skutečné učení je tvorba, experiment, pokus – omyl.

Tyto obecné rysy by měla dobrá výuka dle našeho názoru mít. Během spolupráce je dobré se soustředit jen na některé z nich, respektive při kolegiálním učení je vhodné prozkoumávat jednotlivé aspekty postupně. Jak učitel může tyto body zakomponovat do své výuky a co to vlastně znamená v praxi, se pokusíme nastínit v následujících řádcích:

- **Učitel pracuje s cíli učení.**

K dlouhodobým a komplexním cílům určuje aktuální cíle krátkodobé a dílčí; formuluje cíle jazykem žáka; zapojuje postupně žáky do stanovení cílů tak, aby žáci vnímali cíl jako svůj vlastní.

- **Učitel formuluje k cílům důkazy o učení.**

Promyslí, z čeho on i žák poznají, nakolik cílů dosáhli. Promyslí, v čem a jak se žák bude sám hodnotit; v čem a jak bude hodnotit žáka učitel. Promyslí, zda a jak se bude pracovat s kritérii úspěchu.

- **Učitel plánuje prostředky k dosažení cílů.**

Rozmýšlí kroky, postupy, činnosti, metody; vybírá vhodné texty. Plánuje aktivity před čtením – při čtení – po čtení. Plánuje, co bude žákům modelovat a jak.

- **Učitel vyučuje a sleduje učení žáků vzhledem k cílům,** aby mohl výuku, případně cíle uzpůsobovat hned nebo v dalších hodinách.
- **Učitel po hodině vyhodnocuje důkazy o učení žáka.**

Pátrá po tom, nakolik bylo cílů dosaženo a co k tomu přispělo. Rozebírá žákovské produkty a pátrá po tom, co vypovídají o myšlení a učení žáka. Má-li epizodické záznamy, rozebírá je. Má-li nahrávku, rozebírá ji. Ideálně to činí aspoň občas s někým dalším.²⁵

- **S oporou o takto získané informace plánuje učitel další výuku.**

(Znovu vstupuje do badatelského cyklu profesního učení a formuje výuku tak, aby byla co nejvíce prospěšná žákům, které učitel učí.)

Zkuste si odpovědět: *Myslíte si, že je možné dojít k celkové názorové shodě v tématu definování kvalitní výuky (například sborem)? Na jaké překážky je možné narazit? Máte vy nějakou zkušenost s podobným rámcem?*

²⁵ Tyto deskriptory kvality jsou převzaty ze *Standardů kvality výuky na ZŠ a MŠ Horka nad Moravou*.



Kontrolní otázky a úkoly

1. Zkuste shrnout tři hlavní fáze formátu „3S“.
2. Jaké rysy má mít kvalitní výuka?
3. Na jakých základních bodech by měla panovat shoda mezi učiteli, kteří vstupují do spolupráce?

6 UČÍCÍ SE SKUPINY (TLC) A MODERACE

Cílem této kapitoly je popsat modelový příklad nastartování spolupráce v učících se skupinách a co nejpodrobněji popsat proces tzv. moderace, který je využíván při popisování kvality žákovských výkonů. Principy z formátu „3S“ by měly být zachovány.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Jmenovat podmínky pro spolupráci v učících se skupinách.
- Jmenovat a popsat fáze Kolbova cyklu učení.
- Popsat model pro nastartování spolupráce v učících se skupinách (TLC).
- Formulovat tři formativní otázky pro zahájení spolupráce učících se skupin.
- Vyjmenovat některé z cílů, které mohou mít učící se skupiny.
- Vysvětlit pojem moderace.
- Jmenovat předpoklady úspěšného rozhovoru opřeného o informace podle H. Timperley a Lorny Earl.

6.1 Podmínky uvedení a Kolbův cyklus učení

Uvedený popis je modelovým příkladem, jak nastartovat autenticky spolupráci učitelů v učících se skupinách ve vazbě na jejich vzdělávací potřeby.

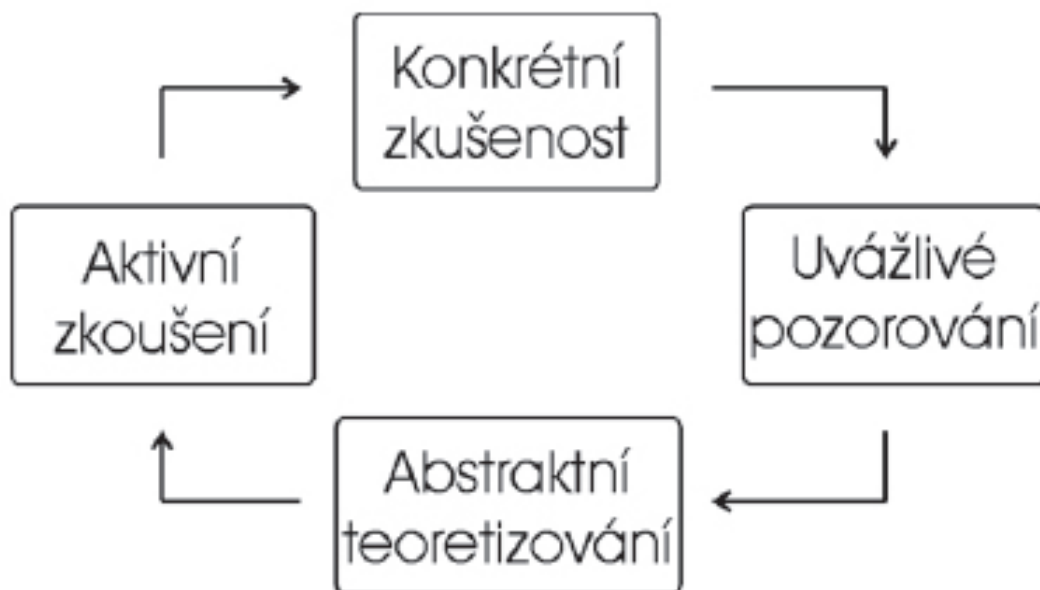
Moderátor má jasno v cílech setkání a jeho výsledku a má promyšlený plán, jak toho dosáhnout. Badatelský model profesního učení se zde realizuje ve dvou rovinách: **Moderátor ohledává autentické příležitosti pro učení pedagogů ve vztahu k jejich žákům** v oblasti hodnocení ve formativní funkci a **pedagogové definují, co se v této oblasti potřebují naučit vzhledem k potřebám svých žáků**. Vychází z učitelovy zkušenosti, z toho, co už učitel ve výuce vyzkoušel, co se mu podařilo a kde vidí potíže v zavádění hodnocení podporujícího učení.

Zde je vhodné zmínit **Kolbův cyklus učení**. Tento cyklus má 4 fáze:

1. konkrétní zkušenosti („něco se přihodilo“);
2. přemýšlení, sledování, pozorování, uvažování, reflexe („co se stalo?“);
3. utváření abstraktních konceptů a představ (rozšíření našeho poznání vypracováním teorie, popřípadě změnou teorie existující);
4. aktivní experimentování, plánování, generalizace závěrů do nových konceptů, testování nových koncepcí (změny našeho poznání, nové zkušenosti, poučení ze zkušeností).

Testováním se získají nové konkrétní zkušenosti a cyklus se opakuje. Jde o cyklický proces, který může začít kteroukoliv fází; každá zkušenost poskytuje novou zkušenost a navozuje motivaci k učení se: konkrétní zkušenost, aktivní experimentování, pozorování, přemýšlení, abstraktní představa. Platí plně u bezděčného učení, ale jde o poznatky využitelné i při projektování vzdělávacích akcí a především při lektorské činnosti.

V grafické podobě vypadá Kolbův cyklus učení takto:



Obr. 3: Kolbův cyklus učení (zdroj: <http://www.transformace.cz/cz/kecteni/kolb.shtml>)

Aby „učící se skupina“ mohla prostřednictvím kolegiální spolupráce směřovat ke sladování, vzájemnému učení, podpoře, je zapotřebí vyjasnit si očekávání a stanovit si, k čemu směřujeme, jaké cíle a výsledky by společné učení mělo mít.

6.2 Model pro nastartování spolupráce v učících se skupinách (TLC)

Model je strukturován tak, aby nasedal na formativní trojotázku: Kde jsme? Kam míříme? a Kudy dál?

A. Kde jsme?

| | |
|---|--|
| Jaká očekávání k práci formativní skupiny mám já, učitel? K čemu může být setkání formativní skupiny užitečné z pohledu priorit školy? | <i>Na otázky si odpovídá nejdříve učitel sám, pak je diskutujeme ve trojicích, následně proběhne diskuse ve skupině.</i> |
| <i>(prostor pro vlastní poznámky)</i> | |
| Jaké konkrétní přístupy, strategie, které jsem po semináři vyzkoušel(a) ve své výuce, skutečně podporují učení dětí? Jak konkrétně? (Co se mi osvědčilo?) | <i>Na otázky si odpovídá nejdříve učitel sám, pak je diskutujeme ve trojicích, následně proběhne diskuse ve skupině. Vše zapisujeme na flip.</i> |
| Příklad: <i>Vyzkoušela jsem si nějaké diskusní techniky, práci se signalizací barevných kelímků při výkladu, jako reflexi jsem použila výstupní propustky.</i> | |
| <i>Přemýšlel jsem o cíli a jeho vyhodnocování, stanovil jsem kritéria pro hodnocení, žáci pracovali sami a pak v malých skupinách.</i> | |



| | |
|---|--|
| Co by podle mého názoru mohlo být výstupem setkávání skupiny, abych to považoval(a) za užitečné? | <i>Na otázky si odpovídá nejdříve učitel sám, pak je diskutujeme ve trojicích, následně proběhne diskuse ve skupině. Vše zapisujeme na flip.</i> |
| Příklad: <i>Společné vyjasňování si práce s kritérii ve škole, jak pracujeme s cíli učení, jak převádět zodpovědnost za učení na žáky, jak pracovat s různorodou skupinou žáků...).</i> | |
| Co se my, učitelé, potřebujeme naučit, abychom mohli naplnit svá očekávání, došli k očekávaným výstupům? | <i>Můžeme nechat učitele rovnou diskutovat ve skupinkách a pak sdílet společně.</i> |
| Příklad: <i>Naučit se stanovovat kritéria k cílům učení, sestavit lekci, kde budou mít žáci příležitosti k učení (ne výklad a PPT), stanovovat si odpovídající cíle do hodin, rozumět výstupům žáků a podle nich připravit další hodinu...</i> | |

B. Kam míříme

| | |
|--|--|
| Jaké cíle pro naše společné učení ze zjištěného stavu vyplývají? | <i>Učitelé navrhují cíle a moderátor pomáhá s jejich definováním. Zapisuje cíle.</i> |
| <i>(prostor pro vlastní poznámky)</i> | |
| Jak a z čeho poznáme, že se přibližujeme k cílům? Jaké mají být výsledky našeho společného učení za několik dalších setkání? | <i>Učitelé navrhují, co je výsledkem učení u jednotlivých cílů.</i> |
| <i>(prostor pro vlastní poznámky)</i> | |

C. Kudy dál?

| | |
|--|---|
| Ke kterému z cílů budeme směřovat naše učení v dalším setkání? | <i>Učitelé diskutují ve skupinkách a navrhují cíle.</i> |
| <i>(prostor pro vlastní poznámky)</i> | |
| Co konkrétního pro to potřebujeme udělat? | <i>Učitelé diskutují ve skupinkách a navrhují další postup.</i> |
| <i>(prostor pro vlastní poznámky)</i> | |



6.3 Příklad úvodního setkání učící se skupiny

V této pasáži předkládáme komplexní příklad úvodního setkání učící se skupiny, který může být použit společně s výše popsaným modelem. Je to určeno spíše pokročilým učitelům. Některé z pojmů jsou vysvětleny v poznámkách pod čarou.

Příklady cílů, které stanovil moderátor pro úvodní setkání.

Učitelé:

1. Reflektují používané strategie, postupy a metody podporující učení žáků.
2. Pojmenují své aktuální vzdělávací potřeby ve vazbě na potřeby svých žáků (viz Badatelský cyklus profesního učení).
3. Stanoví si cíle a předpokládané přínosy svého učení pro setkávání učící se skupiny.
4. Vyberou si cíl učení pro další setkání a dohodnou společnou cestu k jeho dosažení.

• Příklad odpovědi na otázku: **Kam jdeme? (Kam směřujeme?)**

Cíle a předpokládané přínosy společného učení učící se skupiny na 10 setkání (popsáno tak, jak tomu momentálně rozumíme):

1. *Budeme trénovat plánování lekce „plánováním pozpátku“²⁶ – cíle, důkazy o učení, zadání jako důkaz o učení²⁷, aktivity potřebné k dosažení cílů, hodnocení.*

Očekávaný přínos pro učitele: *Dokážu plánovat, realizovat a vyhodnocovat lekce, kde se žáci skutečně učí něčemu hodnotnému.*

2. *Na základě hodnocení stanovíme další postup ve výuce. Naučíme se analyzovat důkazy o učení²⁸.*

Očekávaný přínos pro učitele: *Rozumím lépe vzdělávacím potřebám svých žáků a plánuji podle nich jejich další učení.*

3. *Budeme reflektovat, jak přenášíme zodpovědnost za učení na žáky.*

Očekávaný přínos pro učitele: *Vidím, že žáci se v hodinách skutečně učí, učení je baví. Dokážu lépe podporovat žáky v dosahování cílů jejich učení.*

4. *Posílíme své profesní kompetence a sebevědomí.*

Očekávaný přínos pro učitele: *Baví nás učit se(be) a učit své žáky.*

• Příklad odpovědi na otázku **Jak dál? (Kudy dál?) Jak toho dosáhneme?**

1. *Naplánujeme si hodinu „plánováním pozpátku“ a odučíme ji. Na setkání skupiny příště doneseme plán lekce (cíle, důkazy o učení, aktivity k dosažení cíle a hodnocení, včetně tří příkladů o učení žáků rozdílné kvality).*
2. *Na setkání budeme analyzovat a sdílet plán lekce a důkazy o učení.*

26 Systém plánování, který nejprve stanovuje cíle učení, dále důkazy o učení a až v následné fázi jednotlivé kroky, které vedou k dosažení cílů – bude rozebráno později.

27 Zadání by mělo co nejpřesněji směřovat k důkazu o učení. Příklad bude rozebrán později.

28 Viz Moderace; podrobněji bude popsáno v této kapitole.



3. *Za pomoci moderátora budeme revidovat své postupy, promýšlet a plánovat další cíle pro učení žáků.*

Očekávaný výsledek setkání: Každý učitel si přinese na další setkání písemnou přípravu do hodiny s popisem – cíle, důkazy o učení, způsob hodnocení (vyhodnocování) a tři výstupy žáků rozdílné kvality.

Učitelé si sami stanovili cíle svého učení, jeho výsledky, vybrali si, ke kterému z cílů nasměřují svou pozornost ve výuce, a dohodli se, co konkrétně se potřebují naučit, aby jejich další setkání bylo pro všechny užitečné.

V rámci setkání učicích se skupin nám badatelský cyklus profesního učení pomáhá s monitorováním toho, co jsme se od minula naučili ve vztahu k cílům, učitelé pak sdílejí své zkušenosti, promýšlejí za pomoci moderace své lekce, vyhodnocují výstupy žáků a plánují další postupy do výuky. Na konci setkání se zamýšlejí nad svými dalšími potřebami a sami si rozhodují o dalším postupu (s dopadem na učení žáků).

Ze zkušeností, které s činnostmi učicích se komunit na školách máme, se ukazuje, že jejich činnost je ovlivňována mnoha proměnlivými faktory. Situace se mění v čase i prostoru – na různých školách byly situace, kdy učící se skupinky fungovaly a pak postupně zanikaly. Není možné vysledovat (respektive popsat) stoprocentně úspěšnou implementaci. Jisté je, že musí nasedat na potřeby pedagogů, dávat jim smysl a měla by být zachována dobrovolnost účasti pro všechny zúčastněné.

6.4 Moderace

Moderaci jsme už nastínili v předchozí kapitole, ale budeme se jí věnovat ještě hlouběji zde. Přemýšlení v badatelském cyklu začíná od odhalování potřeb žáků. Abychom tyto informace jako učitelé měli, musíme dobře rozumět, co žáci potřebují, aby mohli lépe (s větší pravděpodobností) dosahovat cílů učení. K tomu nám slouží právě moderace. Neobejdeme se bez ní v žádném modelu kolegiální podpory, pokud skutečně míříme k žákovi a jeho učení. Nutno podotknout, že interpretace žakovských výkonů je extrémně náročná činnost. Věříme, že následující text a příklady by vám mohly pomoci.²⁹

Odhalování osobních teorií při interpretaci dětských výkonů a dopadu naší výuky

V badatelském cyklu profesního učení získáváme informace o dopadu naší výuky tak, že hodnotíme žakovo učení. Ne proto, abychom žákovi dali známku, ale proto, abychom se dozvěděli, jakým způsobem naše výuka žákům pomohla, aby dosahovali cílů učení, které jsme pro ně vytyčili. Chceme se poučit o tom, co máme dělat dál, aby naši žáci překlenuli mezeru mezi tím, co umí, a tím, co by měli umět. Získané poznatky o dopadu naší dosavadní výuky na učení žáků slouží k našemu profesnímu učení, na jejich základě přemýšlíme o tom, co příště můžeme udělat jinak nebo čemu novému se můžeme naučit.

Stejně o hodnocení přemýšlíme, když ho chceme použít pro formativní účely. Drobný posun nastává v tom, že při formativním hodnocení se nezaměřujeme na profesní učení pedagoga, ale „pouze“ na učitelovu a žakovu další akci, která má za cíl zlepšit žakovo učení. Pro posouzení výkonu a učení dětí, pro rozhodování o tom, co dělat dál, a pro další profesní rozvoj se potřebujeme navzájem podporovat s kolegy a zvat na pomoc odborníky.

Začínáme vždy pohledem na žakovské výkony. Ty nám pomáhají rozumět, jak se žáci učí. Jaký máme k těmto žakovským výkonům přístup? Například:

²⁹ V této pasáži čerpáme ze semináře Hany Košťálové a Ondřeje Hausenblase na letní škole k rozvoji čtenářské gramotnosti – blok Osobní teorie (12. – 17. srpna 2018, Brno).



1. V průběhu hodiny děti hovoří ve dvojicích, skupinách i v rámci celé třídy, nebo také s námi, učiteli při konzultaci, a tím vším nám dávají možnost nahlédnout do toho, jak přemýšlejí.³⁰ Pokud chceme mít tyto zdroje k dispozici i poté, kdy situace skončí, je nutné pořádně si nějaký záznam.³¹
2. Děti vytvářejí hmotné produkty – píšou, kreslí, vytvářejí prezentace nebo tvoří složitější produkty typu film, dramatizace, model apod.³²

Když máme před sebou žákovské výkony a chystáme se zjistit, jak žáci dosáhli cílů učení a co k tomu vedlo, přistoupíme (musíme přistoupit) k interpretaci. (Podobně jako když máme před sebou text. Dětský výkon je text svého druhu, který si my jako čtenáři nějakým způsobem vykládáme.)

Interpretaci ovlivňuje naše přesvědčení a osobní teorie o tom, co vede k čemu. Teorie je soustava propojených myšlenek. Osobní teorie mají vliv na interpretaci, ale také na to, které informace budeme hodnocením získávat především.

Příklad 1

Většina dětí vypsala z textu informace, které považujeme za vedlejší. Naše interpretace může říkat, že zadání „vypište si důležité informace“ děti nezvládly, protože jsou ještě malé a nepoznají důležité informace. Osobní teorie nám totiž (asi většinou) říká, že jsou informace, které jsou objektivněji důležitější než informace jiné. Závěr může být, že informace musíme žákům nadiktovat, aby bylo zajištěno, že budou mít v sešitě správný zápis.

Hlubší teorie může říkat, že význam informace je relativní – že neexistují informace univerzálně důležitější a méně důležité. Závěr může být, že se s žáky znovu vrátíme k tomu, jak se důležitá informace pozná vzhledem k účelu, k němuž ji potřebujeme. Místo toho, abychom žákům jen zadali úkol nebo abychom jim nadiktovali správný zápis, zařídíme, že se naučí samostatně určovat (ne samozřejmě všichni a ne hned), které informace potřebují v konkrétní situaci.

Příklad 2

Žáci neprojevují žádný viditelný pokrok ve vztahu ke čtení, přestože mají dvakrát měsíčně v rozvrhu dílnu čtení, během níž čtou zhruba 15 minut. Řada žáků nemá přichystanou knihu na začátku dílny čtení a teprve se po nějaké shání, řada z nich také knihy po zahájení četby odkládá jako nezajímavé, na dílny čtení se nikterak zvlášť netěší. Asi dvacet procent žáků čte s nadšením a čtou i doma, ale to jsou ti žáci, kteří četli i před zavedením dílny čtení.

Paní učitelka dospěla k osobní teorii, že si děti neumějí vybrat knihu, protože knih je příliš a děti-nečtenáři potřebují vodítko v podobě seznamu, který množství knih omezí. Vyhodnotila, že dosavadní činnosti na podporu výběru knih nejsou účinné. Tedy že nestačí to, že si děti v kroužku knihy ukazují a bodují je, někdy si o knize povídají ve dvou a někdy je představují celé třídě.

Hlubší teorie říká, že aby se děti mohly začíst, potřebují daleko více času než dvakrát 15 minut měsíčně. To je pro slabé čtenáře zoufale málo. Měli by dostat podporu pro to, aby knihu otevřeli dostatečně často, aby se nevytratil předchozí zážitek a nemuseli se do průběhu nořit znovu od začátku a aby se čtení dostalo do jejich životů pravidelně. Přehled osvědčených knih může pomoci s výběrem četby, ale děti v první řadě potřebují více hájeného času, v němž je nebude nic vyrušovat a kdy zažijí opakovaně radost ze čtení. Tato teorie má jiné praktické důsledky pro rozhodování paní učitelky.

Úkol: Pokuste se oba úkoly dosadit do badatelského cyklu profesního učení.

30 Viditelné učení, zjevné učení (John Hattie: *Visible Learning*), učení je myšlení, které probíhá v hlavě toho, kdo se učí. Úkolem učitele je zařídit takové situace, které nám pomohou mít přístup k tomu, co probíhá v žákově mysli.

31 Audiozáznam, videozáznam, epizodický záznam z výuky (zápisky pozorovatele).

32 Produkty žáků si uchováme pro potřeby moderace.



Zkuste si odpovědět: *Jaké konkrétní potřeby žáků v uvedených příkladech učitelé identifikovali, co se mohli naučit a jakou změnu ve své výuce mohli udělat?*

Osobní teorie si běžně neuvědomujeme, ale přesto jednáme na jejich základě. Souvisejí s naším přesvědčením („vždyť přeci...“). Zásadně ovlivňují naše chápání žákova výkonu, jeho interpretaci i závěr, který uděláme pro další vyučovací akci. Pro kvalitní interpretaci potřebujeme vést rozhovor o důkazech novým způsobem, tak abychom své osobní teorie odhalili a mohli je prověřovat a podle potřeby upravovat.

Tím se dostáváme k samotnému jádru profesního učení (respektive formativního hodnocení, které je na něj úzce navázáno) – abychom mohli svou výuku proměňovat, potřebujeme zvědomovat svá hluboko uložená přesvědčení a osobní teorie. Podaří-li se nám je upravit, může to vést k zásadní změně našeho dopadu na učení žáků.

Helen Timperley a Lorna Earl (2009) popsaly čtyři předpoklady rozhovoru, jenž vede k odhalování skrytých přesvědčení a osobních teorií:

1. Rozvíjíme badatelské nastavení mysli. (Učitel se zajímá o učení žáků, zkoumá dopady své výuky a snaží se nalézt odpovědi na otázky, jak zařídit, aby se moji žáci učili naplno a s radostí.)
2. Budujeme vztah respektu a výzev. (V rámci spolupracující dvojice a skupiny.)
3. Máme přístup k odbornému vědění. (Máme odborníka, na kterého se můžeme obrátit, když nevíme kudy dál.)
4. Využíváme těch důkazů, které nám poskytují odpovídající informace. (Neanalyzujeme takové důkazy, ze kterých se o učení žáků příliš nedovíme. Mělo by se jednat o takové výstupy, které nám umožní nahlédnout do mysli žáků a poodhalit jejich postupy přemýšlení.)

Moderace nemá v českých podmínkách velkou tradici, pohled na ni je zpočátku často rozpačitý a mnoho kantorů považuje takovou aktivitu za ztrátu času. Investice do této činnosti se rozhodně vyplácí, protože přivádí pozornost k důkazům o učení, k realitě, kterou si „nevycucáte z prstu“. Uvidíte, že skupina učitelů, která se baví o své práci nad žakovskými pracemi, vykonává smysluplnou činnost. Vzhledem ke složitosti si dovolíme ještě jeden příklad s konkrétními výstupy.

6.5 Ukázky důkazů o učení využitelných při moderaci

V této části se podíváme na konkrétní ukázky důkazů o učení, které by mohly být vhodné k moderaci, ukazují mnohotvárnost přemýšlení a pomáhají nám nahlédnout do žakovských mysli. Průběh lekce představíme jen letmo, nemá pro nás v tomto případě zásadní význam.

Lekce navazovala na předchozí hodinu o G. Galileovi, ve které učitel cílil zejména na rozlišení církevních dogmat a vědeckého přístupu. V navazující hodině zařadil učitel práci s textem o chemiku C. C. Pattersonovi, který zasvětil život boji proti obohacování benzínu olohem. Poukazoval na jeho jedovatost a nakonec se mu po obrovském, desítky let trvajícím boji podařilo tento soubor vyhrát. Učitel očekával, že žáci budou vidět souvislost v boji za pravdu v různých historických etapách a vymezování se vůči nesouhlasící většině.

Rámcový průběh hodiny

Evokace:

fotka Galilea (mazací tabulky, Kdo to je?, Co dokázal?)

diskuse (církev, dogma, vědecký důkaz)



Hypotéza – Mohla by se taková situace opakovat i v současnosti?

Uvědomění si významu informací:

Otázky v pracovním listu, čtení textu ve dvojicích, každý si může číst sám svůj text, nebo se mohou žáci domluvit a každý si přečte polovinu a pak vyplňují společně.

Reflexe:

Společná diskuse nad otázkou 4 / fotky C. C. Pattersona a G. Galileie – co mají společného, co myslíte?
Samostatné zhodnocení vlastní hypotézy.

Učitel akcentuje, co dva muži (Galilei a Patterson), o kterých se s žáky bavili, mají společného, vše si pečlivě připravil, našel vhodné příklady, připravil si texty... Pokud by nerozebíral důkazy o učení, mohl by mít splněno a věřit tomu, že je skvělý učitel a naučil žáky vše, co chtěl.

Takto pro nás okomentovala lekci a vzniklé důkazy o učení psycholožka Šárka Miková. Text je plný podnětných myšlenek: **Co učitel zadal do pracovního listu?** „Vysvětli svými slovy, co mají muži na obrázcích společného?“ Šlo o G. Galileia a C. C. Pattersona, jejichž případy děti studovaly napřed v dějepise a pak v chemii.

Co učitel očekával, že dostane? Čekal dětskou variantu následující odpovědi: „Oba dali přednost vědecké pravdě před bludem hlásaným z pozice síly.“

Co dostal od jednoho z žáků? „Muži na obrázku mají společný nos, jinak asi nic.“

Zní to jako učitelská anekdota. Jak s tím mohl naložit učitel? Mávnout nad tím rukou? Zlobit se na devátáka, že se vysmívá vážně míněnému úkolu? Nebo za ním zajít a zjistit, jak to myslel? Přesně to učitel udělal. A dozvěděl se, že žák bezelstně odpověděl na to, na co si myslel, že se učitel ptá. Sledoval „muže na obrázcích“ – tedy co na nich je vidět..

Tenhle hodně jednoduchý příklad odhaluje, **jak křehká se ukazují naše zadání**. Jak snadno zavedeme myšlení dětí mimo trasu k cíli. V méně očividných případech nás pak stojí velké úsilí, abychom porozuměli myšlení dítěte a zjistili, **nakolik se v jeho výkonu při učení zrcadlí naše vlastní vyučování**.

Měli bychom se zaměřit na to, co považujeme za **klíčové východisko pro celý badatelský cyklus**: Jak poznáme, nakolik děti dosáhly cílů učení? Jak rozpoznáme, v čem spočívá mezera mezi tím, kde děti jsou, a tím, kde by být mohly nebo snad měly? Jak odhalíme dětské vzdělávací potřeby, které jsou v zóně nejbližšího vývoje dítěte, a co ho může účinně posunout směrem k tomu, kam míříme?

A dotírají další otázky: Jak hodnotné naše cíle pro žáky jsou? Jak jim to, co zadáváme, pomáhá dosáhnout plánovaných cílů učení? Jak rozklíčovat dětské výkony, když míříme k cílům, které nelze ověřovat znalostními testy?

Po odpovědích na tyto otázky budeme dál společně pátrat. Už jsme se smířili s tím, že definitivní odpovědi nenajdeme, ale že cenné je naše **badatelské nastavení mysli**.“ (Miková, 2007)

Přikládáme tři příklady žákovských výstupů k prezentované lekci. Jedná se o odpovědi v různých kvalitách, mohou vám sloužit k tréninku moderace:



2.

Podpis:

Hypotéza:

Obdobná situace by se v současnosti opakovat. Protože lidé forťáky objevují

1. Vypiš co nejvíce situací, ve kterých lidé využívali olovo.

lidé obvykle vykládali své lázně, nádobí a soudy, stavěli z něho vodovodní potrubí a dokonce jimi sladili víno

2. Jaký vliv má olovo na lidské zdraví?

"Halucinogenní droga" lidé vyskakovali třeba z oken, zemřeli, nebo propadli v šílenství

3. Co přesně vědec Clair Patterson zjistil?

Vrhl se do nejrozhnějších mořských hloubek tam měřil olovo. V povrchních ~~mořských~~ vodách je koncentrace olova poměrně vysoká, ale v oceánských hlubinách se ho vyskytuje jen poměrně málo.

4. Vysvětlí svými slovy, co mají muži na obrázcích společného.

Galileo Galili a Clair C. Patterson mají společného to že něco objevili ale lidé se nelíbilo to co říkali a tak je odsoudili.
Galileo Galili - musel odolat co řekl
Clair C. Patterson - musel přemístit svůj výzkum

Vyhodnot a okomentuj naplnění své hypotézy:

To že lidé forťáky objevují a je to tvrzení proti tvrzení.

Moje hypotéza se potvrdila.



1.

Podpis: "

Hypotéza:

Obdobná situace by se v současnosti opakovat nemůže protože je to nereálné

• všechno o vesmíru se ne.

1. Vypiš co nejvíce situací, ve kterých lidé využívali olovo.

- Chemici přišli na to, že olovo lze používat jako antibakteriální přísadu do benzínu kletá - zvyšuje jeho oktanové číslo.

2. Jaký vliv má olovo na lidské zdraví?

Je nebezpečné pro zdraví, protože člověk se ani nemusí dostat do těla kreví, když se ho dotkne a může zemřít.

3. Co přesně vědec Clair Patterson zjistil?

Zjistil jak moc je olovo nebezpečné
Vrhl se do měření koncentrace olova
v nejruznějších mořských hloubkách.

4. Vysvětli svými slovy, co mají muži na obrazech společného.

Oba dva našli něco německého a neprospěšného. Oba dokázali něco co mělo dopad na zem a udělalo se do sed. Každý něco dokázal.

Vyhodnot' a okomentuj naplnění tvé hypotézy:

- Možná může ale jen pokud jsi budeme
dávát pozor co děláme a kdy to
děláme.



5.

Hypotéza:

Obdobná situace by se v současnosti opakovat protože.....

Podpis:

1. Vypiš co nejvíce situací, ve kterých lidé využívali olovo.

Využívali především z olova - vztahovali jím své lázně, horečky a suchy.

2. Jaký vliv má olovo na lidské zdraví?

Olovo nám může způsobit otravu.

3. Co přesně vědec Clair Patterson zjistil?

Zjistil, že zatímco v povrchních vodách je koncentrace olova poměrně vysoká, tak v oceánických hlubinách se ho vyskytuje jen nepatrné množství.

zvět: Olovo se do moře dostalo relativně nedávno.

4. Vysvětli svými slovy, co mají muži na obrázcích společného.

Muži na obrázku mají společný asi nos jinak asi nic.

Vyhodnot' a okomentuj naplnění tvé hypotézy:



Kontrolní otázky a úkoly

1. Jmenujte fáze Kolbova cyklu učení.
2. Na které tři formativní otázky by měl nasedat model pro zahájení spolupráce učících se skupin?
3. Pokuste se vyjmenovat některé z cílů, které mohou mít učící se skupiny.
- 4., hrňte v několika větách, co je moderace.
5. Jaké předpoklady musí mít úspěšný rozhovor opřený o informace (v našem případě moderace) podle H. Timperley a Lorny Earl?
6. V přiložených důkazech o učení najděte místa, která ukazují na to, že výkon žáka míří k cíli lekce.

7 LESSON STUDY

Cílem této kapitoly je vymezit v českém prostředí nepříliš známý pojem lesson study a explicitně objasnit pozitivní vliv lesson study na formativní hodnocení a kolegiální učení.

Něco málo již bylo nastíněno v předchozí kapitole o kolegiální spolupráci. V následujících řádcích bychom se chtěli věnovat i dílčím zkušenostem z českého prostředí.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Definovat pojem lesson study a popsat její princip.
- Jmenovat výhody formátu lesson study.
- Jmenovat možná úskalí při realizaci lesson study.

7.1 Lesson study – forma profesního učení

Definice nám říká, že *lesson study* („zkoumání hodiny“) je postup profesního rozvoje, prostřednictvím kterého se japonské učitelé věnují systematickému zkoumání své výukové praxe s cílem učinit ji efektivnější. Toto zkoumání a prověřování probíhá ve skupině učitelů, kteří spolupracují v rámci několika *lesson study*.

Práce na těchto lekcích zahrnuje plánování, výuku, pozorování a kritické vyhodnocování lekcí. Učitelé si vybírají společný cíl a s ním související výzkumnou otázku, kterou chtějí prozkoumávat, což dává rámec a směr jejich společné práci. Tato výzkumná otázka pak slouží jako vodítko pro práci se všemi *lesson study*.

Když učitelé pracují na *lesson study*, společně sestaví podrobný plán lekce, který jeden z nich využije a učí podle něj ve své třídě (zatímco ostatní členové skupiny lekci pozorují). Pak se skupina sejde, sdílí svá pozorování lekce a diskutuje o nich. Skupina často lekci přepracovává a další z učitelů ji zrealizuje v jiné třídě, zatímco členové skupiny opět výuku pozorují. Poté se skupina opět sejde, aby o pozorované výuce diskutovala. Nakonec učitelé vytvoří písemnou zprávu (nebo jen sepiší informace) o tom, co se díky *study lessons* naučili především ve vztahu ke své výzkumné otázce.

„Pojem je odvozen od japonského slova *jogyokenkyuu*, termín *lesson study* byl poprvé použit Makoto Yoshidou (ředitelem *The Center for Lesson Study* na *William Paterson University* v USA). Pojem může být také přeložen jako „*research lesson*“ (vytvořeným *Catherine Lewisovou*), čímž se poukazuje na míru podrobného zkoumání jednotlivých lekcí.“ (Lewis, Perry, Murata, 2006)

Lesson study (zkoumání hodiny) dobře odpovídá tomu, čemu Helen Timperley říká „*badatelské nastavení mysli*“. Učitelé zapojení do *lesson study* skutečně hodinu zkoumají, vyvíjejí její novou podobu, kterou opět vyzkoušejí a podrobují opětovnému zkoumání. Smyslem vylepšování hodiny je dosáhnout co nejlepšího učení u co největšího počtu žáků.



Zkoumání hodiny (*lesson study*) se odehrává ve skupině. Skupina si zvolí téma či cíl, většinou takový, u kterého mají spolupracující učitelé pochybnosti, zda je dosavadní výuka dost účinná. Nebo – jako v případě našich *lesson study* – šlo učitelům o cíl nový, který svou výukou s žáky dosud zaměřeně a soustředěně nesledovali.

Významnou aktivitou v procesu *lesson study* je společné vytvoření plánu na konkrétní hodinu (*lesson*). Učitelé se baví o významu jednotlivých kroků a mohou formulovat svá očekávání toho, jak asi děti budou reagovat a jak je ten který krok posune směrem k cíli (v běžné výuce zde učitelé uvažují o důkazech o učení). Jeden ze skupiny pak hodinu odučí – většinou se svými žáky. Po hodině se opět skupina sejde, prochází svoje poznámky a uvažuje o tom, do jaké míry hodina naplnila očekávání a nakolik k tomu přispěly jednotlivé kroky.

Ve své vlasti, v Japonsku, začala *lesson study* jako součást profesního učení učitelů matematiky. Dnes se využívá jako nejběžnější forma profesního učení pro všechny předměty. Daný přístup vyžaduje určitý čas, aby zapojení učitelé získali zběhlost v tomto způsobu práce. Zahraniční zkušenosti říkají, že jakmile učitelé jednou přijdou *lesson study* na chuť, už se jí nevzdávají.³³

Tuto formu spolupráce považujeme za jednu z neefektivnějších metod posilování učitelových dovedností. Je to taková komplexní pedagogická posilovna vystavěná na konkrétní potřeby dětí i učitelů.

7.2 Lesson study v rámci čtenářství

Následující text je autentickým popisem zkušenosti s *lesson study*, kterou popisuje trojice učitelek, které se dlouhodobě znají a spolupracují ve čtenářském týmu. Z jejich reflexe jasně vyplývá, že získané poznatky implementují do vlastní výuky každá trochu jiným způsobem podle žáků, které budou učit. Jejich vzájemné obohacení je vsutku modelové. *Lesson study* jako forma akčního výzkumu inspirovala čtenářský tým projektu Pomáháme školám k úspěchu k nové formě spolupráce mezi učiteli, s nimiž se dlouhodobě setkává nad tématem prožitkového čtenářství.

Učitelky, které následující text napsaly, nechávají čtenářům nahlédnout, jak díky formátu *lesson study* a s využitím technologických možností vylepšovaly společně s kolegyněmi z úplně jiných částí republiky čtenářské lekce, které mířily na vzdělávací cíle, jež byly nové nejen pro děti, ale i pro paní učitelky (Sládková, 2017, s. 15–21):

Na únorovém (2018) setkání prožitkového čtenářství jsme si s kolegyněmi naplánovaly dílnu čtení, jejímž cílem bylo rozšíření čtenářských teritorií o komiksový žánr. Ještě na místě jsme vytvořily přípravu a pracovní list pro potřeby dílny. Zároveň jsme si domluvily data a pořadí, ve kterém budeme učit. A protože jsme každá z jiného koutu republiky, domluvily jsme se, že hodiny natočíme na video a budeme je takto společně sdílet, přičemž společnou reflexi uskutečníme po Skypu.

Se svými žáky jsme začaly mapami čtenářských teritorií. V tuto chvíli jsme sdílely svoje čerstvé zkušenosti prostřednictvím e-mailu a byly jsme nadšené, jak děti práce bavila, a zároveň překvapené, co všechno čtou. Sdílely jsme fotografie, videa, popis hodiny i svoje pocity. S Lenkou jsme zjistily, že část našich žáků komiksy docela intenzivně čte, přestože jsme si myslely opak, a to proto, že děti komiksy nenosily do dílen čtení.

Po odučení první lekce a zhlédnutí videa – učila kolegyně ve čtvrté třídě – jsme během reflexe po Skypu došly k závěru, že bude lepší, pokud komiksové knihy nabídneme dětem k nahlédnutí alespoň týden před plánovanou dílnou čtení, aby děti byly více v obraze. Zároveň jsme si společně uvědomily, že je potřeba pozměnit otázky v pracovním listu pro ty děti, které už komiksy čtou. To jsme také udělaly.

³³ V českém prostředí byla metodika *lesson study* pilotně ověřena ve výuce matematiky na 1. i 2. stupni základních škol. Zkušenosti jsou popsány v publikaci *Zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky* (Cachová a kol.: *Mezinárodní šetření TALIS 2013*, vyšlo 2015). Aktivitu realizovala Česká školní inspekce a všechny další podklady včetně videohodin a příručky *Jak reflektovat vlastní praxi* je možné volně stáhnout na webových stránkách csicr.cz.



Jako druhá učila Lenka. Na videonahrávce jsme viděly, jak si její páťáci práci užívali, a zároveň bylo hodně patrné, jak se u Petry i Lenky odpovědi dětí opakovaly. Například že někoho v komiksech ruší obrázky, že si děj raději představuje sám... To se vyskytovalo i v mojí třídě.

Pro mě bylo hodně důležité a inspirativní sledovat, jaké doplňující otázky Lenka klade, jak děti vede svými otázkami k tomu, čeho je dobré si při čtení komiksů všimnout.

Před třetí hodinou, kterou jsem učila u svých čtvrtáků, jsme už přípravu ani pracovní list nijak neupravovaly, ale já jsem zohlednila vše, co jsme během reflexí odhalily, a ve společné diskusi kladla dětem otázky cíleněji a promyšleněji.

Všechny tři nás tato spolupráce velice posunula a dohodly jsme se, že naplánujeme společnou čtenářskou lekci, ve které budeme pracovat s nějakým komiksovým textem, a opět jako lesson study.

Závěrem

Musím podotknout, že tato naše komunikace na dálku přinášela nesporné výhody, které by v „normální“ lesson study neproběhly. Mám tím na mysli to, že jsme natáčely videa, tím pádem si každá z nás musela nejdříve provést sebereflexi, kterou jsme navíc musely sepsat, a to byla ještě jakási nadstavba, protože když se kolegyně jdou do hodiny podívat, písemnou sebereflexi asi nikdo nedělá... Zajímavá zkušenost.

Při našem posledním skypovém rozhovoru jsme všechny tři cítily potřebu, a vlastně nejvíc chuť, vyzkoušet něco podobného znovu. Už během našich hovorů nám vyskakovala myšlenka naplánovat komiksovou čtenářskou lekci, ale věděly jsme, že už to do konce roku nestihneme. Domluvily jsme se tedy, že stavební kámen naší další lesson study zasadíme na letní škole. Tak uvidíme, zda svému slibu dostojíme! My s Petrou budeme pokračovat se svými žáky, Lenka bude mít žáky nové, a i to bude nutné v přípravě či v pořadí učení zohlednit.

Úkol: *Pokuste se v textu najít konkrétní příklady profesního učení učitelů a také, jaké kroky učitel dělá, aby zařídil učení svých žáků.*

Zkuste si odpovědět: *Co učitelé odhalili o své výuce?*

7.3 Lesson study v rámci anglického jazyka

V následující pasáži se vám pokusíme přiblížit zkušenost s lesson study v rámci sdílení učitelů anglického jazyka, které se uskutečnilo 10. a 11. dubna 2018 v ZŠ a MŠ Horka nad Moravou. Skupinky učitelů se aktivně podílely na plánování, výuce a reflexi. První den odpoledne probíhalo plánování, druhý den výuka, přepracování hodiny, další výuka a reflexe.

Následující příklady (ze třetí a osmé třídy) ilustrují první a druhou naplánovanou lekci, které učitelé vyučovali (zpravidla jako párovou výuku). Ostatní učitelé, kteří byli lekcím přítomni v roli pozorovatelů, měli jasně stanovenou zakázku – například sledování reakcí žáků na zadanou instrukci, pokládání otázek, stínování jednotlivých žáků nebo skupinek žáků, atp.

V obou případech předkládáme také druhou upravenou lekci, přepracovanou na základě zkušeností (změny jsou uvedeny kapitálkami a kurzívou), které učitelé získali během první společné výuky, a společnou reflexi, co se během lesson study naučili.



Lesson plan 1

10. – 11. dubna 2018

Třída: III. A (14 žáků) 1. vyučovací hodina

Téma: Jídlo (Food)

Cíl vyučovací hodiny:

Žák pojmenuje deset druhů jídla anglicky a užije fráze *Do you like...? + Yes, I do/No, I don't*

Dlouhodobý cíl: Žáci si připraví a uvaří vybraný pokrm podle anglického receptu.

Anotace hodiny:

Evokace – úvodní motivační aktivita – ochutnávka kousku chleba se zavřenýma očima; vyvození tématu hodiny.

Otázky: Jaké máte oblíbené jídlo? Dokážete některá jídla pojmenovat anglicky?

Uvědomění – společné přiřazování slovíček k obrázkům.

Samostatná činnost – ochutnávač – žáci ochutnávají a poznávají vybraná jídla – ta zapisují pod správná čísla na lístečky; společná kontrola – žáci chodí psát na tabuli.

– **lidské bingo** – žáci zjišťují, jaká jídla má kdo rád – fráze *Do you like...?*

Reflexe – Jaká jídla teď známe v angličtině? Znáš i nějaká další?

Otázka *What's your favourite food?* – žáci zapíší do sešitu svou odpověď: *My favourite food is...*

Struktura hodiny:

- 1. 5 minut** – ochutnávka v kruhu – kousíček chleba (pokyny *close your eyes, open your mouth*); žáci poznávají, co ochutnali – chléb se anglicky řekne *bread* + ukázat slovíčko napsané; vyvození tématu hodiny – co by mohlo znamenat toto slovíčko (*food*) – pojem položit na koberec; otázky: Jaké máte oblíbené jídlo? Dokážete některá jídla pojmenovat anglicky?
- 2. 5 minut** – 10 žáků si vylosuje obrázek s jídlem, na koberci poté přiřadí k anglickému slovíčku – společně pak říkáme nahlas
- 3. 20 minut** – během vysvětlování další aktivity (**ochutnávač**) učitel po třídě rozmístí dublované očíslované kartičky s jídly (*fish, yoghurt, pizza, chicken, ice cream*) a očíslované krabičky s kousky pokrmů k ochutnání (*apple, banana, chocolate, potatoes, salad*); žáci chodí po třídě, poznávají a ochutnávají jídla a zapisují pod správná čísla na lístečky; samy si správnost kontrolují se slovíčky na koberci; poté společná kontrola – žáci chodí psát na tabuli (lísteček nalepí do sešitu?); učitel se zeptá např. *Do you like bananas?* Odpověď bude pravděpodobně *Yes* nebo *No*, proto říci a zapsat *Yes, I do/No, I don't* na tabuli.
- 4. 10 minut** – hra **lidské bingo** – žáci chodí po třídě a ptají se spolužáků *Do you like...?*; pokud je odpověď kladná, žák se pod slovíčko podepíše; kdo má všechna políčka podepsaná (pozor, od každého může mít pouze jeden podpis!), zvolá BINGO! (Lísteček nalepí do sešitu?)
- 5. 5 minut** – Jaká jídla teď známe v angličtině? Znáš i nějaká další?

Otázka *What's your favourite food?* – žáci zapíší do sešitu svou odpověď:

My favourite food is...



Lesson plan 2 (přepracovaná lekce – resp. opatřená komentáři, které vyplynuly z úvodní lekce)

Třída: III. M (13 žáků)

Téma: Jídlo (Food), 4. vyučovací hodina

Cíl vyučovací hodiny:

Žák pojmenuje deset druhů jídla anglicky a užije fráze *Do you like...? + Yes, I do/No, I don't*

Dlouhodobý cíl: Žáci si připraví a uvaří vybraný pokrm podle anglického receptu.

Anotace hodiny:

Evokace – úvodní motivační aktivita – ochutnávka kousku chleba se zavřenýma očima; vyvození tématu hodiny, otázky: Jaké máte oblíbené jídlo? Dokážete některá jídla pojmenovat anglicky? (*Je možné se ptát anglicky – What is your favourite food? What can you name in English? Popřípadě modelovat odpovědi ...*)

UVědomění – společné přiřazování slovíček k obrázkům

Samostatná činnost – ochutnávač – žáci ochutnávají a poznávají vybraná jídla – ta zapisují pod správná čísla na lístečky; společná kontrola – žáci chodí psát na tabuli

– **lidské bingo** – žáci zjišťují, jaká jídla má kdo rád – fráze *Do you like...?*

Reflexe – Jaká jídla teď známe v angličtině? Znáš i nějaká další?

Otázka *What's your favourite food?* – žáci zapíší do sešitu svou odpověď: *My favourite food is...*

Struktura hodiny:

- **5 minut** – ochutnávka v kruhu – kousíček chleba (pokyny *close your eyes, open your mouth*); žáci poznávají, co ochutnali – chléb se anglicky řekne *bread* + ukázat slovíčko napsané; vyvození tématu hodiny – co by mohlo znamenat toto slovíčko (*food*) – pojem položit na koberec; otázky: Jaké máte oblíbené jídlo? Dokážete některá jídla pojmenovat anglicky? (*Viz předchozí poznámka*)
- **5 minut** – 10 žáků si vylosuje obrázek s jídlem, na koberci poté přiřadí k anglickému slovíčku – společně pak říkáme nahlas (*vytvořit pro všechny žáky – přidat slovní zásobu a další kartičky.*)
- **20 minut** – během vysvětlování další aktivity (**ochutnávač**) učitel po třídě rozmístí dublované očíslované kartičky s jídly (*fish, yoghurt, pizza, chicken, ice cream, tomatoes, butter, ham*) a očíslované krabičky s kousky pokrmů k ochutnání (*apple, banana, chocolate, potatoes, salad*); žáci chodí po třídě, poznávají a ochutnávají jídla a zapisují pod správná čísla na lístečky; samy si správnost kontrolují se slovíčky na koberci; poté společná kontrola – žáci chodí psát na tabuli (lísteček nalepí do sešitu? *Není potřeba, nemíří to k cíli!!!*); učitel se zeptá např. *Do you like bananas?* Odpověď bude pravděpodobně *Yes* nebo *No*, proto říci a zapsat *Yes, I do/No, I don't* na tabuli.

Necháme děti ptát se mezi sebou už teď – můžou si tak procvičovat i otázku – učitel to takto vztahuje více na sebe a bere prostor žákům, stačí, když tu otázku řekne jednou – můžou například modelovat s párovým učitelem ...

- **10 minut** – hra **lidské bingo** – žáci chodí po třídě a ptají se spolužáků *Do you like...?*; pokud je odpověď kladná, žák se pod slovíčko podepíše; kdo má všechna políčka podepsaná (pozor, od každého může mít pouze jeden podpis!), zvolá BINGO! (Lísteček nalepí do sešitu? *Spíše nás to zdržovalo v první lekci*)
- **5 minut** – Jaká jídla teď známe v angličtině? Znáš i nějaká další?

Otázka *What's your favourite food?* – žáci zapíší do sešitu svou odpověď *My favourite food is...* A řeknou ve dvojicích, pokud jsou hotovi.



Reflexe účastníků lesson study v III. A a III. M

Co nám metoda LESSON STUDY dala/vzala?

- 1. Díky lesson study jsem si znovu uvědomila, na co vše je při výstavbě hodiny potřeba myslet. Díky tomu, že byla lekce odučena dvakrát během dne, bylo možné eliminovat nežádoucí prvky, a tím lépe směřovat k určenému cíli hodiny. Během společného plánování zaznělo mnoho nápadů, mám pocit, že si tím každý z nás rozšířil své obzory. Diskuse potvrdila, že jsme hodinu vystavěli vhodně ve vztahu ke stanoveným cílům. Mluvili jsme i o možných variantách pro rozdílné třídy. Lekci nebylo třeba příliš přepracovávat. Moc se mi líbila párová výuka. Aktivita na sebe plynule navazovaly, bylo možné využívat co nejvíce názornost. Dařilo se nám ověřit, zda každý žák pracuje/učí se.*
- 2. Toto sdílení mne obohatilo, měla jsem možnost zhlédnout a pozorovat vedení hodiny AJ ve 3. ročníku. Na hodině se mi líbila originalita výuky nových slov, dynamičnost hodiny i interaktivní postupy. Sdílení jako takové mi poskytlo novou inspiraci, ukázalo přínos párové výuky a další možnosti – nové informace o využití různých webových stránek (sdíleno oboustranně) a různých her a aktivit využívaných při výuce AJ. Bylo zajímavé a inspirující setkat se a diskutovat s kolegy ze školy v odlišném prostředí. Děkuji za aktivní a velmi vstřícný přístup.*
- 3. V těchto hodinách jsem se poprvé setkala s párovou výukou. Pozitivně hodnotím, že mám „nějaký náhled“ na to, jak párové učení pojmout. Otázkou zůstává: pokud mám ve třídě asistenta, se kterým jsem již sehaná a většinu pomocných úkolů (nachystej, rozdej, zapiš) běžně zvládá, jestli a jak služeb párového vyučujícího využívat. Uvědomila jsem si důležitost tolerance při sdílení nápadů druhých. Následná diskuse o hodině byla přínosná hlavně v uvědomění si, kde jsme skončili, a jak na lekci navázat. Za užitečné také považuji zakázky, které si učitel stanovil.*
- 4. Výuka v páru je výborná věc. Bylo by skutečně báječné mít takové hodiny stále. Žáci spolupracovali a celkově se velmi aktivně podíleli na všech aktivitách. Díky tomuto setkání jsem měla možnost nahlížet na jedno vybrané téma z mnoha různých úhlů pohledu a hlouběji se zamyslet nad jednotlivými aktivitami, aby vše do sebe harmonicky zapadalo.*

5. Zhodnocení plusů a mínusů, v čem se na příště poučit:

+

víc hlav víc ví – vznikla „vymazlená“ hodina

mohli jsme to hned vyzkoušet, případně upravit a znovu vyzkoušet

dostali jsme zpětnou vazbu na zakázku

–

někdy jsme se v přípravě cyklili

trvala poměrně dlouho a musela být do zítřka

kdybychom nevyužili pomůcky, tak mohl nastat problém, protože jsme neměli všichni notebook

při realizaci – neznali jsme děti, kolega párového učitele. Nakonec to ale všechno velmi dobře dopadlo, takže to bylo super!



English, VIII. A, VIII. B – Sdílení angličtinářů – Horka nad Moravou 10. – 11. 4. 2018

Topic – Environmental issues (1. lekce)

Vzdělávací cíle:

1. Žák využívá osvojenou slovní zásobu k porozumění faktograficky náročnějším textům o problematice životního prostředí.
2. Žák formuluje poselství, výzvu k ochraně životního prostředí s oporou o fakta.
3. Žák vyjadřuje svůj postoj k příčinám a důsledkům vybraného problému, navrhuje řešení.

Sociální cíle:

1. Žák spolupracuje ve skupině na řešení problému, přebírá vlastní odpovědnost za dílčí úkoly.

| | | |
|--------|--|---|
| 5 min | <p>EVOKACE</p> <p>1. Back story – uvedení do tématu, stanovení cílů hodiny (OSN)</p> <p>2. Sticking notes</p> <p>Žáci si vybavují své vědomosti o tématech životního prostředí a umísťují lepítka se svými prekoncepty na připravené flipy.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oceans are becoming dumps. • Species of animals are disappearing. • The climate is dramatically changing. • We are running out of the fossil fuels. • We are producing a lot of waste. | <p>Ondra</p> <p>barevná lepítka, flipy s tématy</p> |
| 25 min | <p>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</p> <p>Žáci jsou rozděleni do pěti skupin, losují si téma.</p> <p>Modelování práce ve skupině.</p> <p>příčina – popis stavu – důsledek – opatření</p> <p>Expertní skupiny</p> <ul style="list-style-type: none"> • ocean pollution • endangered species of animals • climate change • fossil fuels • recycling <p>Žáci využívají materiál z evokační aktivity a rozmanité informační zdroje ke zpracování tématu a formulaci poselství (výzvy) k řešení problému.</p> <p>Monitorování práce skupin</p> | <p>Marcela</p> <p>Ondra</p> <p>pracovní list – struktura pro závěrečný produkt</p> <p>Jitka</p> <p>Šárka</p> <p>Markéta</p> <p>Ondra</p> <p>Mája</p> <p>Marcela</p> |
| 15 min | <p>REFLEXE</p> <p>1. Prezentace práce skupin</p> <p>2. Hlasování</p> <p>Vyjasňování, vyjádření postojů, diskuse</p> | <p>Ondra</p> |



English, VIII. A, VIII. B – Sdílení angličtinářů – Horka nad Moravou 10. – 11. 4. 2018

Topic – Environmental issues (2. lekce)

Vzdělávací cíle:

1. Žák využívá osvojenou slovní zásobu k porozumění faktograficky náročnějším textům o problematice životního prostředí.
2. Žák formuluje poselství, výzvu k ochraně životního prostředí s oporou o fakta.
3. Žák vyjadřuje svůj postoj k příčinám a důsledkům vybraného problému, navrhuje řešení.

Sociální cíle:

1. Žák spolupracuje ve skupině na řešení problému, přebírá vlastní odpovědnost za dílčí úkoly.

| | | |
|-------|--|---|
| 5 min | <p>EVOKACE</p> <p>1. Back story – uvedení do tématu, stanovení cílů hodiny (OSN) <i>(CHCE TO PŘIDAT „NĚCO“, VÍCE VTÁHNOUT DĚCKA DO TÉMATU – PŘIDÁME KRÁTKÉ VIDEO O TÉMATU Z YOUTUBE..., CHCE TO VĚTŠÍ „ŠOK“)</i></p> <p>2. Sticking notes Žáci si vybavují své vědomosti o tématech životního prostředí a umísťují lepičky se svými prekoncepty na připravené flipy.</p> <ul style="list-style-type: none">• Oceans are becoming dumps.• Species of animals are disappearing.• The climate is dramatically changing.• We are running out of the fossil fuels.• We are producing a lot of waste. <p><i>(PŘIDÁME LEPKY S ČESKÝM PŘEKLADEM, NĚKTERÉ DĚTI SE V TOM ZTRÁCELY A V KOMBINACI S TĚŽKÝM TÉMATEM TO MŮŽE ODRAZOVAT; ANGLIČTINĚ TO NEUBLÍŽÍ ...)</i></p> | Ondra barevná lepička, flipy s tématy |
|-------|--|---|



| | | |
|--------|--|--|
| 25 min | <p>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</p> <p>Žáci jsou rozděleni do pěti skupin, losují si téma <i>(ZKUSME JE NECHAT VYBRAT – VOLBA JE VŽDY OK)</i></p> <p>Modelování práce ve skupině. příčina – popis stavu – důsledek – opatření <i>(MODELUJEME OBA UČITELÉ ...)</i></p> <p>Expertní skupiny</p> <ul style="list-style-type: none">• ocean pollution• endangered species of animals• climate change• fossil fuels• recycling <p>Žáci využívají materiál z evokační aktivity a rozmanité informační zdroje ke zpracování tématu a formulaci poselství (výzvy) k řešení problému.</p> <p>Monitorování práce skupin <i>POTŘEBUJÍ ZNÁT SLOVNÍ ZÁSOBU – VYKOPÍROVAT POJMY, KTERÉ POTŘEBUJÍ, NEBO POVOLIT UŽÍVÁNÍ MOBILŮ – JE TAM MNOHO NOVÝCH SLOV, KTERÉ CHTĚJÍ POUŽÍT...</i></p> | Marcela Ondra pracovní list – struktura pro závěrečný produkt Jitka Šárka Markéta Ondra Mája Marcela |
| 15 min | <p>REFLEXE</p> <p>1. Prezentace práce skupin</p> <p>2. Hlasování <i>(VYMĚNIT ZA KOMENTOVÁNÍ DLE KRITÉRIÍ, ZKUSIT SI DÁT MEZI ŽÁKY ZPĚTNOU VAZBU – PROČ JE TO NEBO NENÍ KVALITNÍ VÝSTUP, POPŘÍPADĚ CO TEDY UDĚLAT JINAK...)</i></p> <p>Vyjasňování, vyjádření postojů, diskuse</p> | Ondra |



Reflexe účastníků lesson study v VIII. A a VIII. B

- Velký přínos a výzva. Začít na sobě pracovat. Takové situace nakopnou a přinesou spoustu inspirace.
- Často se držíme rutin, které nás nutí jet v zaběhaných kolejích.
- Učitelé často nevnímají potřeby žáků. Někdy mám pocit, že v týmu angličtinářů na naší škole nejsme na jedné vlně, a toto sdílení pro mě byla příležitost, jak čerpat a souznít.
- Mě velmi obohatily Ondrovy nápady, připomínky a poznatky. Je důležité, že se sejdou různé názory, nutilo mě to přemýšlet do hloubky a neklouzat po povrchu.
- Přínos: Hodně nápadů, se kterými se tvořivě pracovalo. Oceňuji úzké zaměření. Menší skupiny by byly efektivnější, pozitivní dopad na skupinovou dynamiku. Mně velikost naší pracovní skupiny vyhovovala. Záleží na složení skupiny, jinak nastavená skupina by mířila k jiným cílům
- Zajímá mě formativní hodnocení a vnímám, že porozumění všem jeho aspektům je dlouhodobý proces (pro žáky, pro učitele, pro rodiče...)
- Důležité je pustit děti „do kuchyně“, odhalovat jim naše pedagogické motivy, co stojí za těmi naformulovanými cíli.
- Přínosem pro mě bylo, že jsem se naučila sestavit přípravu hodiny v E-U-R modelu, což v cizím jazyce není jednoduché.
- Lekce, kterou jsme připravili, kladla žákům vysoké cíle. Vnímala jsem, že pro fázi reflexe nám nezbýval dostatek času. Téma lépe koncipovat jako dvouhodinovku. Pěkně se ukázalo výrazně odlišné typologické složení VIII. A a VIII. B.

Návrhy:

- Složení skupiny učitelů – více systematickosti v řízení přípravy hodiny (převaha intuitivců ve skupině, hodně nápadů / menší okamžitá kontrola nad efektivitou aktivity pro naplnění cíle hodiny).
- Video třídy na vědomí dopředu (informace byly, video by pomohlo ještě víc).

Otázky:

- Jak by proběhla práce žáků ve skupinách bez facilitace tutorů skupin?
- Vyplatilo by se použít gramatický scaffolding? Ovlivnilo by to pozitivně práci některých žáků?
- Podařilo se nám smysluplně hodnotit *fluency* a *accuracy* aktivity?

Úkol: Zamyslete se, zda je možné lesson study zorganizovat ve vaší škole. Pokud ano, jaké kroky je nutné učinit? Pokud ne, tak jaké překážky tomu brání?

Kontrolní otázky a úkoly

1. Popište postup techniky lesson study.
2. Na základě předložených zkušeností se pokuste pojmenovat hlavní výhody tohoto formátu.
3. Pokuste se najít, na jaká úskalí je možné při realizaci lesson study narazit.



Shrnutí

Společné znaky účinných forem kolegiální spolupráce:

1. Míří k lepšímu učení dětí prostřednictvím zlepšování výuky zapojených kolegů.
2. Odehrávají se co nejlépe v třídě a výuce; často je výuka součástí kolegiální spolupráce.
3. Staví na zcela konkrétní zkušenosti učitelů a přímo se obracejí zpět k praxi.
4. Zahrnují spolupráci dvou a více kolegů – pedagogů, kteří řeší stejný nebo blízký praktický problém.
5. Kolegové mají mezi sebou vztah důvěry a bezvýhradného respektu, výhodou je co největší vztahová symetrie.
6. Kolegové mají možnost čas od času konfrontovat svoje vidění s pohledem kritického přítele a čelit nové výzvě, kterou to může přinést.
7. Spolupráce má dlouhodobou povahu a nové kroky vycházejí z reflexe předchozích.
8. Podpora se odehrává v reflektivním cyklu (popisují ho např. Kolb, Timperley). Reflexe je nezbytnou součástí kolegiální spolupráce.
9. Má minimální nároky na byrokratické a formální úkony.

8 CÍLE UČENÍ A KRITÉRIA ÚSPĚCHU

Cílem této kapitoly je zdůraznit důležitost promyšleného stanovování cílů výuky a práce s nimi. Neméně podstatná jsou také kritéria úspěchu práce, která pomáhají sledovat žákův učební pokrok.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat postup při stanovování cílů.
- Ve vztahu k formativnímu hodnocení vysvětlit význam cílů.
- Uvést pozitiva hodnocení založeného na kritériích.
- Popsat způsoby tvorby kritérií a jmenovat pravidla jejich tvorby.
- Uvést postup/způsob zapojení žáků při vytváření kritérií.
- Vysvětlit termíny: sada kritérií / kritérium / deskriptor (indikátor).
- Vysvětlit plánování pozpátku a uvést jeho výhody.

Teoretická východiska:

- Žák se učí lépe, když zná cíl učení, rozumí mu a přijme ho za svůj.
- Žák se učí lépe, když sám předem promyslí, jak bude vypadat dobré splnění úkolu.
- Žák se učí lépe, když plánuje svou cestu k dosažení cíle a spolupracuje s druhými žáky.
- Žák se učí lépe, když vyhodnocuje vlastní učení s oporou o důkazy („Proč si to myslím“) a vzhledem k cíli učení.³⁴

8.1 Jak postupovat při stanovování cílů

Existuje několik různých přístupů, jakým způsobem by měly být cíle stanovovány. Uvedme nejčastější z nich.

V anglosaských zemích se na výchovně-vzdělávací cíl uplatňuje tzv. pravidlo **SMART**:

- **S**pecifický (konkrétní pro téma a žáky, s nimiž pracujeme).
- **M**ěřitelný (je patrné, co budu měřit a vyhodnocovat; žáci jsou s tím obeznámeni).
- **A**kceptovatelný (žáci vědí, co dělat, jaké úsilí vyvinout, a přijmou cíl za svůj).

³⁴ Všechny body jsou parafrází na poznatky, které uvádí Dylan Wiliam (2011) v publikaci *Embedded Formative Assessment*.



- Realizovatelný (reálný ve svých odhadech, lze uskutečnit v dané třídě, učebně, je realistický vzhledem k osobě žáka, atd.).
- Termínovaný (časově vymezený – jedna hodina, několik hodin, celý rok).

Nestačí však cíle pouze správně zvolit a sdělit je žákům, stejně důležité se jeví např. se k cílům průběžně vracet a vyhodnocovat, zda se k cíli žáci blíží, a poskytovat jim odpovídající úkoly a zpětnou vazbu, která ovlivní jejich celkový výkon. Cíle tak bezprostředně souvisí s rozvojovými úkoly, tedy úkoly, které plně respektují potřeby žáka rozvíjet se v určitých oblastech a které představují šanci k seberealizaci žáků.

Výzkumy potvrzují, že učení dosahuje nejvyšší efektivity právě tehdy, jestliže žáci znají cíl hodiny, tematického celku, činnosti, když přesně vědí, co si mají během vyučovací hodiny osvojit. Mohou potom organizovat vlastní práci, vytvořit si konkrétní plán vlastního postupu. Promyšlenost cílů a kritérií hodnocení pomáhá zefektivnit a zkvalitnit podávání zpětné vazby – jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků. (Skalková, 2007)

Pracovat úspěšně s cíli učení klade na učitele vysoké nároky. Je velice složité mít promyšlené (hodnotné) cíle učení pro každou lekci. Abychom zvýšili pravděpodobnost, že se žáci skutečně naučí to, co jsme si stanovili jako cíl, je vhodné při výstavbě lekce plánovat tzv. pozpátku.

Plánování pozpátku:

1. **Stanovíme cíle lekce** – co bude žák umět (chápat, dělat, pamatovat si) na konci lekce, až bude odcházet ze třídy. (Zde je zásadní, abychom byli jako učitelé schopni stanovit cíle učení a nejen popis činností, které bude žák během lekce dělat.)
2. **Vytvoříme zadání jako důkaz o učení** (*Z čeho poznám, že učení proběhlo?*) a popíšeme kvalitu získaných důkazů pomocí kritérií (*Jak kvalitně učení proběhlo?*). Důkladným promyšlením a formulováním důkazů o učení zároveň kontrolujeme reálnost a jasnost stanoveného cíle. Někdy je třeba se vrátit k prvnímu kroku a formulaci cílového stavu opravit. První a druhý krok je tedy možné opakovat.
3. **Naplánujeme postup lekce** (Co musí dělat žák, aby se učil tomu, čemu se má naučit?).

Domníváme se, že dodržení tohoto postupu vede učitele v praxi k tomu, že více propojují své záměry a výsledky učení žáků. Také si myslíme, že plánování pozpátku pomáhá uniknout formalismu při stanovování cílů učení.

8.2 Proč jsou cíle učení tak důležité?

Výsledky mnoha výzkumů potvrzují, jak významný vliv má na výsledky učení žáků, když rozumí tomu, co mají dělat, a tomu, jak se od sebe liší cíle učení (*learning intentions*), kontext učení a kritéria úspěchu (*success criteria*).

Když s žáky sdílíme cíle učení, měli bychom se nejprve rozhodnout, zda jim předkládáme spíše instrukce, nebo kritéria. Někdy můžeme zadání formulovat velmi konkrétně – např. vyžadujeme, aby byl záznam z laboratorního cvičení strukturován určitým způsobem, grafy narýsovány a označeny tužkou apod. Jindy zase pro žáky může být nejužitečnější, když jim pomůžeme rozvinout jejich schopnost vystopovat rysy kvalitní práce. Hlavní roli zde hrají sady kritérií.

Je také velmi hodnotné, když cíle učení a kritéria úspěchu vytváříme společně s žáky, kteří je později díky tomu budou schopni lépe aplikovat v kontextu své vlastní práce. To většinou není demokratický proces, jak by se na první pohled mohlo zdát. Učitel má totiž zvýhodněnou pozici ve vztahu k předmětu, který učí, protože o něm (zpravidla) ví daleko více než jeho žáci.

Shirley Clarke (Wiliam, 2011, s. 59) poukazuje na to, že někdy zaměňujeme cíle učení s kontextem učení. Např.: „Žák



dokáže napsat pokyny, jak vyměnit pneumatiku u bicyklu“ (záměna cíle učení s kontextem učení). Vyjasnění cíle učení by mohlo znít: *Žák dokáže napsat přesné pokyny. Kontextem učení by byla výměna pneumatiky u bicyklu.* Nebo například učitel si stanovil cíl: „*Umět sestavit argumenty pro a proti v případě asistované sebevraždy.*“ Asistovaná sebevražda je v tomto případě kontextem učení. Obecnější kategorií je: „*Umět navrhnout argumenty pro a proti v případě kontroverzních témat.*“ Jiným kontextem, ve kterém mohou žáci aplikovat, co se naučili, může pak být například navržení argumentů v případě potratu.

Výhodou oddělení cílů učení od kontextu učení je jednodušší diferenciací instrukcí bez toho, že bychom vytvořili třídu, ve které různí žáci pracují směrem k různým cílům. Všichni žáci mohou mít stejné učební cíle („*napsat přesné pokyny*“). Diferenciací přichází v podobě kritérií úspěšné práce. Jedním z efektivních způsobů, jak to zajistit, je vymezit kritéria úspěchu podle toho, jak dalece žáci dokáží přenést své dosavadní učení do nových kontextů (každý žák píše přesné pokyny k tématu, které ho zajímá).

8.3 Rizika mechanického zveřejňování cílů učení

Když nevíte, kam jdete, můžete také dojít úplně jinam. Není úplně překvapivé, že cesta od volby vzdělávacích činností až po promyšlení výsledků učení je extrémně dlouhá. I když se však vymezení cílů učení našich žáků zdá zcela jasné – a mnoho učitelů a škol začíná při zavádění formativního hodnocení právě tím, že vypracují vlastní cíle učení – je důležité pochopit, že stanovení správných cílů učení není jednoduché.

Právě zdánlivá přímočarost specifikování učebních cílů a kritérií úspěchu způsobuje zjednodušující zkratkatelou realizaci, která oslabuje jejich efektivní použití.

Mnoho škol proto nařizuje, že každá hodina musí začínat výsledkem učení, což vytváří předvídatelnou kulturu „dodržování pravidel“, učitelé napíší výsledky učení na tabuli, žáci si je opíší do sešitů a hodina následně pokračuje bez jakékoli další zmínky o daných výsledcích učení. Jeden z žáků, který měl popsat cíle učení, řekl: „*To je to, co si na začátku hodiny opisujeme do sešitu a při tom si povídáme s kamarády.*“

Samozřejmě že je obecně dobré, aby žáci věděli, kam se ubírají. Je očividné, že pokud žáci vědí, kam směřujeme, tím spíše toho dosáhneme. Avšak existují nejméně tři důvody, proč může být zahájení každé hodiny tím, že budete popisovat výsledky učení, špatným nápadem.

Za prvé, ne vždy sami přesně víte, kam vaše hodina směřuje. Pokud chcete, aby žáci uměli vyčíslit chemické rovnice, je zde jasně stanovený cíl učení pro celou třídu. Pokud však chcete, aby se žáci vyjádřili k básni K. J. Erbena, je zcela jasné, že někteří žáci budou mít úplně jiný názor než ostatní. V takové situaci neexistuje jeden jediný cíl pro celou třídu, ale je zde celý „horizont“ přípustných cílů.

Ve skutečnosti je v pořádku, když se různí žáci naučí různé věci. Někdy se může zdát, jako by žák mířil zcela špatným směrem, což ale může nakonec znamenat, že jen objevil nápaditější přístup k danému úkolu, než je učitelovo pojetí.

Za druhé, někdy, když žákům prozradíte, kam jejich cesta vede, můžete zkatit celou tuto cestu. Učitel například zadá třídě úlohu, jejímž klíčem k vyřešení je uvědomit si, že trojúhelníky se stejnou základnou a stejnou výškou mají stejný obsah, i když jejich rozměry nejsou v této úloze udány, a není tedy možné vypočítat jejich obsah. Řeknete-li žákům, že řeší takovou úlohu, pak se z toho, co by mohlo být pro žáky zajímavou výzvou, stane jen běžné matematické cvičení.

Za třetí, začínat každou vyučovací hodinu popisováním výsledku učení je návodem k bezduchému a nudnému učení.



Ne všichni žáci jsou motivovaní. Je spíše nutné je nějak zapojit a nadchnout. A přesně to je umění skutečně dobrého učitele – najít způsob, jak žáky zapojit, aby zvládli nudnou obsahovou náplň tím, že ji něčím oživíme.

Učitel například začne hodinu přírodovědy otázkou: „Proč trvá uvařit brambory v troubě při teplotě 200 °C déle než v hrnci s vroucí vodou při teplotě 100 °C.“ Většina žáků toho zná o vaření brambor dost na to, aby věděli, že premisa otázky je správná. Důležitým faktem je, že učitel měl dopředu připravený jasný cíl učení, ale usoudil, že bude lepší zahájit hodinu poutavou otázkou než formulací cíle učení.

Obecně tedy platí, že učitelé by měli plánovat své aktivity ve třídě směrem od cílů učení, ale ty nelze vždy specifikovat předem. Ani se to pokaždé nedoporučuje, protože to může zmařit celou cestu, a existují lepší způsoby, jak žáky zapojit a motivovat. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

8.4 Kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení chápeme jako „měřítka, kterými poměříme kvalitu různých produktů“. Při hodnocení založeném na kritériích vymezujeme výkon žáka k zadaným kritériím – měřítkem hodnocení je tedy splnění úkolu za předem známých podmínek jeho hodnocení. Ačkoliv se žáci mezi sebou často porovnávají (kdo zaběhl lepší čas, kdo napsal test s nejnižším nebo naopak nejvyšším počtem bodů), existují výzkumy (Kluska, 2009), které říkají, že téměř polovina respondentů z řad žáků by chtěla být při hodnocení srovnávána s požadavky, které stanovil učitel, tj. s kritérii. Důležitá je jejich vazba na výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení se od nich odvíjejí.

Uvádí se, že hodnocení založené na kritériích má několik pozitiv:

1. Slouží ke konkretizaci výkonu žáka.
2. Pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a upozorňuje na slabé stránky práce žáka.
3. Tím, že výkon žáka není porovnáván s výkony ostatních žáků, ale vzhledem k předem známému kritériu, je to pro žáky motivující.
4. Vtahuje osobnost žáka do procesu učení i hodnocení, směřuje ho k seberegulaci učení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky, je proto velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáka (*Žáci se učí klást si otázky: Rozumím požadavkům na výkon? Jsou mi jasná kritéria, podle kterých je hodnocen můj výkon? Ztotožňuji se s těmito kritérii?*), vrstevnické hodnocení a samozřejmě i pro hodnocení učitelem.
5. Tím, že umožňuje žákovi i učiteli sledovat míru dosažení stanoveného cíle, zmírňuje subjektivitu hodnocení, činí učební proces transparentnějším a přispívá k větší spravedlivosti hodnocení. (Starý, 2008)

Z hlediska formativního hodnocení nám kritéria úspěchu pomáhají mapovat, kam žák v procesu učení došel a jaké konkrétní kroky by mohl udělat, aby cíle dosáhl. Rizikem ovšem je to, že učitel vytvoří příliš složitá (nejednoznačná) kritéria, která učení nepomáhají.

8.4.1 Sady kritérií

Sady kritérií jsou jedním z příkladů, jak lze adaptovat metodu primárně určenou pro sumativní hodnocení (známkování vedené snahou o objektivizaci hodnocení) na formativní hodnocení.

Pro formativní funkci hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. **sady kritérií (rubrics)**, tj. několikaúrovňové popisy očekávaného výkonu. Ty učitel i žákům samotným umožňují průběžně sledovat pokrok v jednotlivých složkách. Ony popisy očekávaného výkonu bývají nazývány různě – **deskriptory** (indikátory, ukazatele vyjadřující různou hodnotu kvality daného kritéria, stupně kvality dosažení kritéria apod.). Kritéria spojená s deskriptory ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musí žáci pro zvládnutí práce udělat a co bude v jejich práci sledováno. Kritéria a deskriptory jsou organizovány



do přehledné tabulky, v níž vždy jeden řádek odpovídá jednomu kritériu a každá kolonka na řádku popisuje určitou míru zvládnutí daného **kritéria (tzv. popis kvality)**.

Znát kritéria učení pomáhá žákům, aby se stali tzv. „vlastníky“ (*owners*) svého učení. Učitel tím pomáhá žákům rozpoznat kvalitu určitého výkonu proto, aby si sami uvědomovali, jaký je rozdíl mezi jejich současným a očekávaným (žádoucím) výkonem. Je dobré, když učitel dává žákům procesní kritéria v menších krocích proto, aby věděli, jak se dostat od toho, co umí teď, k tomu, kam se mohou posunout.

8.4.2 Sestavování sady kritérií

Na začátku sestavování sad kritérií stojí definice „kvalitní“ práce. Jako východisko pro tvorbu kritérií lze využít modelové příklady různých prací, ukázek, produktů na kvalitativně odlišné úrovni, které učitel sám či společně s žáky postupně analyzuje, a na základě těchto poznatků formuluje žádoucí kritéria.

Při tvorbě sad kritérií by se měla dodržet následující pravidla:

1. Stanovit kritéria dříve, než začnou žáci pracovat, aby věděli, co se od nich očekává.
2. Kritéria musí být zformulována jazykem, který je pro žáky srozumitelný, blízký, (žáci musí jasně rozumět kritériím, kterými bude jejich práce hodnocena).
3. Kritéria by žáci měli mít vizuálně před sebou (na nástěnce, tabuli, nalepené v sešitě či založená v portfoliu), aby se k nim mohli v procesu učení vracet.
4. Počet kritérií musí být přiměřený (varujeme před příliš vysokým počtem kritérií – pokud učitel stanoví více kritérií, například až 20, může se psaní písemné práce zvrhnout na odškrtnávání seznamu věcí, které musí být dodrženy; nepůjde o plynulý proces práce).
5. Kritéria upravujte podle dosažené míry rozvoje dané kompetence, dovednosti, znalosti. (Starý a kol., 2016)

Samotná tvorba kritérií může probíhat třemi způsoby:

1. Kritéria mohou být kompletně vytvořena a předložena žákům.
2. Kritéria mohou být utvářena učitelem postupně před zraky žáků – žáci se stávají účastníky procesu hledání a formulování kritérií, pomáhá jim to pochopit hodnotící kritéria, tj. proč jsou stanovena takto a ne jinak, co je pro učitele důležité a jak učitel nad kritérii a jejich tvorbou přemýšlí.
3. Poslední možností je zapojit žáky do jejich tvorby. Žákovská kompetence pojmenovat vhodná kritéria se s věkem neustále zdokonaluje. (Kratochvílová, 2012)

Příklad sady kritérií vidíte v tabulce:

| 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 odstavci (využije všechny značky), označuje v průběhu prvního čtení. | Žák označí přiměřený počet informací (2–3 na odstavci), ale používá převážně jednu až dvě značky. | Žák označí příliš mnoho nebo příliš málo informací, používá jedinou značku, nejdříve celý text čte a pak se vrací a označuje. |



| | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|
| 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 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 informací, informace jsou skutečně informacemi, nejen 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. |

Tento příklad poskytuje žákům mnoho vodítek pro dobrý výkon i jeho posouzení. Je ukázkou „hodnocení jakožto učení“ – když žáci předem proberou s vyučujícím, co jednotlivé popisy znamenají, už tím se učí. Stejně tak se učí z toho, když svůj výkon mají popsat a zařadit nebo když mají popsat a zařadit výkon spolužáka.

Stěžejní otázkou zůstává, jak předem odhalit kritéria úspěchu v budoucím žákově výkonu. Velmi pomáhá zkušenost s tím, čeho jsou žáci schopni. Kritéria a indikátory se musí propojovat jednak v požadavcích ve věci samé (např. kritéria dobrého referátu) a také v možnostech těch žáků, které právě učíme a jimž je úkol určen (po pátáčích budeme požadovat jiný výkon než po osmáčích).

Obvykle je těžké kritéria tvořit dříve, než získáme zkušenosti s tím, jak si žáci s daným úkolem poradí. Učitel se o to může pracovně pokusit a sám si pro sebe cvičně kritéria stanovit. Když pak žáci úkol plní, učitel koriguje své vidění a porozumění. Učitel upravuje jak zadání, tak kritéria. I proto se vyplatí spolupracovat se zkušenějším (dalším) kolegou, který nám může s komplexními zadáními a kritérii pomoci.

Vhodné je vtahovat do přemýšlení o kritériích i žáky. Zde uvádíme možnosti, **jak kritéria s žáky sdílet**:

1. Kritéria vytvoří učitel, přinese je do třídy a různými cestami je žákům vysvětlí, nejlépe na příkladech.
2. Kritéria učitel vyvodí společně s žáky z již hotové práce – zpětně. Může k tomu využít i ukázky prací jiných žáků. Následně tato kritéria použijí žáci při další práci (podobném úkolu).
3. Kritéria vyvozuje učitel společně s žáky ze zadání před započítím práce. Vyvození zahrnuje tři kroky: a) rozbor zadání, tj. jaká kritéria vyplývají ze zadání, b) co v zadání přímo není, ale my v naší třídě už víme, že je třeba na to myslet, c) co by ještě žáci chtěli přidat jako doplňkové kritérium.

Dobré je také položit si otázku, kdy má smysl s kritérii pracovat. Asi intuitivně tušíme, že není nutné vytvářet sadu kritérií k doplňovačce z nějakého gramatického jevu. Jednoduchá kritéria lze využívat často.³⁵ Sadu kritérií využijeme pouze

³⁵ Myslíme tím jednoduchá kritéria úspěchu, která se omezují na „splnil / nesplnil“. Například – četl jsem text soustředěně (nemluvil jsem, nezvedal jsem oči od textu); sledoval jsem, jak rozumím tomu, co čtu; použil jsem dohodnutý počet značek na odstavce; značky jsem používal hned při prvním čtení textu; použil jsem všechny čtyři značky během čtení textu.



ke komplexnějším zadáním dlouhodobější povahy. Užitečné je, když se celá škola (nebo alespoň její většina) domluví na kritériích k těm úkolům, které žáci plní v rámci různých předmětů u různých vyučujících.

8.5 Praktické techniky

Technikou, která pomáhá žákům porozumět cílům učení a kritériím úspěchu, je **diskuse ve skupině nad příklady prací jiných žáků**. Žáci při tom sledují pozitiva a negativa každé této práce. *Například učitel druhého stupně učí žáky, jak napsat laboratorní záznam. Předtím, než žákům zadá, aby napsali svůj vlastní laboratorní záznam, vybere pět žákovských příkladů z posledních let. Žáci pak mají za úkol ve skupinách rozhodnout, zda jsou některé práce lepší než jiné, a pokud ano, tak z jakého důvodu si to myslí. Každá skupina informuje ostatní skupiny o svých závěrech a důvodech své volby. Učitel všechny tyto argumenty sbírá a použije jako podklady pro vlastní sadu kritérií k laboratorním záznamům.*

Žáci totiž sami dokáží identifikovat slabé stránky práce jiných žáků, a tudíž i prvky, kterým by se ve své budoucí práci měli vyhnout. Tento postup však není demokratickým postupem – učitel využívá svou znalost oboru k tomu, aby formoval diskusi a zajistil, že sady kritérií budou věrně zachycovat pojmy a kompetence daného předmětu.

Příklad

Užitečné pro žáky může být, když učitel připraví model pokroku, kterého lze využít jako podpory pro sadu kritérií. Například skupina učitelů zeměpisu navrhla následující model pokroku pro psaní v zeměpisu.

Stadium 1: Protiklady – žák využívá přesných místních jmen k rozpoznání lokalit a k popisu vlastností lokalit používá slova opačného významu (tvrdý/měkký, kopcovitý/rovný, mokrá/suchý, bohatý/chudý).

Stadium 2: Různé typy – žák rozpoznává různé typy lokalit užíváním slov (teplý, chladný, ledový, velmi horký) a užíváním termínů (samostatně stojící obydlí, dvojdomek, řadový dům, byt).

Stadium 3: Porovnávání – žák používá čísla k porovnávání vlastností lokalit (např. dvakrát více lidí, poloviční rozsah teploty apod.) a k popisování rozdílů mezi lokalitami.

Stadium 4: Poměry a schémata – žák uvádí dílčí popisy s cílem poskytnout dojem z celé lokality a užívá termínů, které propojují pojmy (hustota, podobnosti a odlišnosti, vlhkost) s cílem popsat znaky lokality.

Učitel může rovněž využít žákovských prací (textů), aby na nich ilustroval vynikající kvalitu. *Učitel si vybere texty žáků a zapíše si do svého klasifikačního sešitu provizorní klasifikační stupeň, ale do samotné práce žáků nenapíše nic. Následující den každý žák dostane zpátky svou vlastní práci a společně s ní i kopii tří dalších textů, které učitel ohodnotil jako nejlepší ve třídě. Žáci jsou požádáni, aby si je před další vyučovací hodinou přečetli. Během hodiny pak společně diskutují o tom, co jsou společné rysy těchto tří textů. Všichni žáci jsou vyzváni k tomu, aby přepracovali své eseje a poté je znovu odevzdali.*

Za povšimnutí stojí, že žáci prostřednictvím této strategie dostávají konkrétní příklad, jak má vypadat vynikající práce. Klíčové je také to, že žáci, jejichž text nebyl vybrán, musí provést kognitivní práci spočívající v porovnání vlastní práce s poskytnutými příklady a skrze vlastní sebehodnocení jsou angažováni více, než kdyby dostali zpětnou vazbu od někoho jiného.



8.6 Dekontextualizace cílů učení

V této části bychom se ještě jednou rádi vrátili k dekontextualizaci cílů učení. Myslíme si, že samotné stanovování cílů podle jistých pravidel může přinášet úspěch, ale faktem zůstává, že větší část žáků (vlastně i dospělých) neumí přenášet poznatky mimo naučený kontext (prostředí). Tento poznatek bychom jako učitelé měli znát a pracovat s ním ve vědomé rovině a připravovat žákům rozmanité příležitosti, ve kterých se kontext učení může různě měnit.

Existuje několik velmi jednoduchých a jasných věcí, které mohou učitelé udělat, aby významně vylepšili stanovování cílů učení.

Učitel na základní škole svým žákům např. říká: „*Cílem dnešní hodiny je porozumět vlivu produkce banánů na producenty banánů.*“ Důvodem této konkrétní činnosti téměř jistě není, aby žáci porozuměli specifickým problémům, kterým musí producenti banánů čelit. Učitel spíše využil tento specifický kontext k tomu, aby ukázal obecnější dopad produkce na producenty, a je tedy lepší, když to cíl učení reflektuje. Cílem učení by tak bylo „porozumět dopadu produkce na producenty“, přičemž produkce banánů je jen kontextem učení.

Učitel tedy může postupovat tak, že stanoví cíl učení: „*Porozumět dopadu produkce na producenty*“ a žáci mohou pracovat v rozličných kontextech učení ideálně dle vlastní preference. Někomu přijde zajímavé zabývat se ropou, uhlím, rýží nebo i výše zmíněnými banány.

Učíme-li žáky sečíst dvě čísla, například 245 a 756, nezajímáme se dále o tato dvě konkrétní čísla, naši žáci umí tato čísla téměř jistě sečíst. Nás jako učitele zajímá, jestli dokážou použít to, co se naučili, na dvě jiná odlišná čísla.

Pokud bychom je v hodině matematiky naučili sečíst pouze výše zmíněná dvě čísla a žádná jiná čísla by naši žáci sečíst neuměli, tak neumí téměř nic, protože tytéž okolnosti a zrovna tato dvě čísla se už pravděpodobně nikdy nebudou opakovat. Jediné přínosné učení je takové, které žáci umí aplikovat i mimo kontext učení.

Jakkoli se to jeví jako snadné, naše mozky nejsou příliš dobré v oddělování kontextu učení od učení samotného. Neschopnosti našich mozků přenášet věci z jednoho kontextu do druhého si na druhém stupni základní školy můžeme všimnout téměř každodenně. Učitel přírodopisu se ptá učitele matematiky: „Proč žáci neumí rovnice a grafy.“ Učitel matematiky jistě odpoví: „No, v mých hodinách matematiky rovnice a grafy umí.“

Dnes už víme, že přenos jednoho kontextu do druhého je mnohem efektivnější, setkávají-li se žáci s toutéž myšlenkou ve více než jednom kontextu. To je také důvod, proč je myšlenka oddělení kontextu učení od cílů tak důležitá. Jakmile začnete přemýšlet o tom, co učíte, jako o konkrétním případě něčeho jiného, začnete uvažovat v obecnějších kategoriích a můžete vymýšlet další příklady.

Úkol: *Pokuste se dekontextualizovat následující cíle učení:*

1. *Žák uvaří rýži.*
2. *Žák popíše události, které vedly k začátku druhé světové války.*
3. *Žák vyjmenuje typické plodiny subtropických oblastí.*
4. *Žák napíše vypravování z letních prázdnin.*
5. *Žák rozumí parazitickému způsobu života.*

Řešení: *Návrhy odpovědí jsou v poznámce pod čarou.³⁶*

³⁶ Ad 1. Žák dokáže uvařit přílohu (rýže je zde kontextem, který lze nahradit jiným typem přílohy: brambory, těstoviny, kuskus apod.).

Ad 2. Žák rozumí tomu, proč vznikají konflikty (druhá světová válka je zde kontextem, příčiny válek v dějinách mají typické znaky, které lze apli-



Kontrolní otázky a úkoly

1. Popište postup při stanovování cílů.
2. Ve vztahu k formativnímu hodnocení vysvětlete význam stanovených cílů.
3. Uveďte pozitiva hodnocení založeného na kritériích.
4. Popište způsoby tvorby kritérií a jmenujte pravidla jejich tvorby.
5. Uveďte postup/způsob zapojení žáků při vytváření kritérií.
6. Vysvětlete tyto termíny: sada kritérií / kritérium / deskriptor (indikátor).
7. Vysvětlete plánování pozpátku a uveďte jeho výhody.

9 ORGANIZOVÁNÍ DISKUSÍ, UČEBNÍCH ČINNOSTÍ A ÚLOH, KTERÝMI ZJIŠŤUJEME DŮKAZY O UČENÍ ŽÁKŮ

Cílem této kapitoly je vysvětlit strategii formativního hodnocení organizování diskusí. Předkládáme praktické tipy k jejímu využití ve třídě.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit význam strategie organizování diskusí.
- Vysvětlit význam kladení otázek.
- Jmenovat a popsat praktické techniky ke zvýšení aktivity žáků.
- Uvést příklad základních typů otázek učitele.
- Vysvětlit termín „scaffolds“.

9.1 Význam strategie organizování diskusí

Druhá strategie formativního hodnocení, na rozdíl od vyjasňování cílů a kritérií úspěchu, je více orientována na výuku. Stěžejní část neprobíhá ve fázi plánování, ale přímo ve třídě. K úspěšnému zvládnutí strategie je nutný určitý pedagogický talent a bezpečné prostředí, které přispívá k lepšímu učení. Žáci si musí být jisti, že do procesu vstupují v prostředí, ve kterém je chyba příležitostí, a nehrozí jim tak žádné nebezpečí. Když učitel zvládne první krok efektivního učení (žáci rozumějí cílům učení a kritériím úspěchu), potřebuje následně zjistit, kde se žáci ve svém učení nacházejí. Učitel většinou pro žáky plánuje různé učební aktivity, zřídka však detailně plánuje to, jak budou zjišťovat, kde se žáci ve svém učení nacházejí. V následujícím textu bychom vám rádi ukázali některá vodítka, jak dopředu plánovat důkazy o učení žáků a jak vytvářet dobré otázky, které efektivně napomáhají učiteli, aby mohl upravit výuku s ohledem na aktuální potřeby žáků.

Klásové otázky, které nevypadají jako klasické testové otázky, je složité. Žáci totiž konstruují své poznání sami. Dávají význam prakticky všemu, co kolem nich prochází, včetně toho, co právě vyučuje učitel. Někdy si však vytvářejí významy, které učitel nezamýšlel. Jindy na naši dobrou otázku odpovídají něčím, co jsme je nenaučili. To způsobuje jakousi nepředvídatelnost výuky a učení. Proto je nezbytné, aby učitel zkoumal myšlení žáků ještě předtím, než si vytvoří domněnku, že žáci něčemu porozuměli předpokládaným způsobem, a než se rozhodne, že jejich učení posune k dalším cílům. Zkoumat myšlení žáků mohou učitelé právě těmito chytrými otázkami.

kovat na různé příklady).

Ad 3. Žák chápe vztah zeměpisné šířky a zemědělské produkce (plodiny a subtropy jsou kontext – žák by měl porozumět důvodům, proč se různé plodiny pěstují na jiných místech světa).

Ad 4. Žák dokáže napsat vypravování (letní prázdniny jsou zde kontextem, který je možné různě nahrazovat – víkend, školní výlet, odpoledne s kamarády apod.).

Ad 5) Žák chápe vztahy mezi organismy (parazitický způsob života je zde kontextem, žák by měl pochopit, že jednotlivé organismy se snaží maximalizovat své zisky a k tomu si vybírají nejpříznivější podmínky).



Jednou z častých námitek je, že učitelé nemají čas vytvářet takové otázky, protože jsou zaneprázdněni opravováním žákovských prací. Každý učitel má pravděpodobně zkušenost s tím, že mnohokrát vpisoval do žákovských prací stejnou poznámku. Žáci mu po skončení hodiny odevzdali práci, aniž by zjistil, zda tomuto úkolu nebo zásadnímu bodu porozuměli. Učitel má však možnost zjišťovat porozumění žáků ještě předtím, než skončí vyučovací hodina, a může to udělat u všech žáků najednou, aby pak nemusel opakovaně do jejich práce vpisovat stejné komentáře.

Zde se dotýkáme jednoho z hlavních principů formativního hodnocení, a to zjišťování stavu poznání žáků ještě v procesu učení, nikoli po odevzdání práce.

S touto strategií úzce souvisí problematika kladení otázek, která je jednou z klíčových dovedností učitele důležitých ke zvládnutí této strategie, proto se jí budeme věnovat důkladněji v následující pasáži.

9.2 Kladení otázek

Dotazování, tj. pokládání dobrých otázek, učitel využívá k několika účelům:

- ke zkoumání žákova porozumění (rovněž ke zjišťování prekonceptů³⁷, resp. miskonceptů, s nimiž žák v průběhu učení pracuje);
- k rozvoji žákova myšlení prostřednictvím evokace vyšších myšlenkových operací;
- k dovedení ke správnému porozumění.

Prostřednictvím dotazování získává informace také žák – o tom, jaké má znalosti či dovednosti, zda porozuměl či nikoli, jak při učení přemýšlí apod. Někteří autoři považují správně položenou otázku za podstatu vyučování, správná otázka by měla tvořit most mezi vyučováním a žákovým učením se. Úspěšný učitel je schopen položit správnou otázku ve správný čas, předvídat konceptuální nástrahy a je připraven s širokým repertoárem otázek, které pomohou žákům k hlubšímu porozumění dané látce. Aby tomu tak skutečně bylo, je nesmírně důležité, aby učitel měl otázky připravené a měl promyšlený zcela určitý směr, tedy čeho chce dotazováním dosáhnout. (Pasch, 2005)

Zdůrazněme důležitost reakce, která je postavena na podpoře žákova dalšího učení. Zajímavé je, že učitel málokdy uvažuje o čase, který by měl být žákovi dopřán, aby pochopil otázku. Pojdme se podívat na kladení otázek prizmatem výzkumů.

Black s kolegy (Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2004) si povšimli, že učitelé dialog ve třídě často neplánují ani nevedou způsobem, který by pomohl žákům v jejich učení. Zejména si všimli, že učitelé nedodržují tzv. *wait time*.³⁸ Pro učitele bylo náročné překonat tzv. „mrtvý čas“, tj. čas, kdy žáci neodpovídají, protože přemýšlejí. Když učitelé toto překonali, docílili významných změn. Začali své otázky více promýšlet a plánovat a žáci podávali promyšlenější odpovědi, více se hlásili (snížila se neschopnost žáků odpovědět na otázku), více se zapojovali do komunikace v hodině (byli ochotnější se sami ptát a poskytovali více alternativ a možných vysvětlení).

Některé výzkumy poukazují na to, že pro mnohé žáky jsou otázky, které pokládají učitelé, nedostatečnou výzvou. Jednalo se o uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti. Učitel by měl proto využívat dotazování k evokaci vyšších myšlenkových operací svých žáků, pomoci by mu mohlo například respektování výchovně-vzdělávacích cílů a využití některé z taxonomií (například Bloomovy taxonomie). (Flórez, Sammons, 2013)

37 Používá se zejména v tzv. pedagogickém konstruktivismu v modelu E – U – R, kdy v první fázi (evokaci) zjišťuje učitel, jaké informace žáci o tématu (učivu) mají.

38 Další výzkumy zjišťovaly, jak dlouho učitelé čekají na odpověď žáků. Ukázalo se, že někteří učitelé vyčkají v průměru pouze jednu vteřinu (*wait time 1*). Pokud do této doby nedostanou odpověď, mají sklon zasahovat do výuky tím, že otázku opakují, vyjadřují jinými slovy, pokládají jinou otázku či vyvolají některého z žáků. A když už žák odpoví, mají sklon do jedné vteřiny reagovat (*wait time 2*) – buď pochvalou, nebo položením jiné otázky či poznámkou k tomu, co řekl žák. Učitel tedy poskytuje žákům málo času na pečlivé promyšlení otázky. Výzkumy proto doporučují vyčkat 3–5 vteřin po položení otázky.



Dále také doporučujeme nezačínat otázku jménem žáka, který má odpovědět, např. *Petře, proč jsi zvolil tento spojovací výraz?*, protože se potom snadno stane, že ostatní žáci vědí, že nebudou tázáni, proto otázky ani odpovědi nemusí věnovat pozornost. Efektivnější je položit otázku, vyčkat a teprve potom někoho z žáků jmenovitě vyvolat.

Povaha učitelských otázek však nestojí jen na míře otevřenosti a kognitivní náročnosti otázek, ale zejména na zpětné vazbě k odpovědím žáků. Důležité je, jak učitel nakládá s žakovskými odpověďmi.

Nejčastěji je uplatňován mechanismus tzv. zamlčeného hodnocení.³⁹ Kromě toho učitelé uplatňují také relativistický přístup (pokud učitel položí otevřenou otázku, přijímá všechny žakovské odpovědi a hodnocení se vzdává, nezastavuje se u žádné odpovědi, jako by nebyla dost zajímavá). Na závěr autoři konstatují, že učitelé, kteří se vzdávají explicitního hodnocení žakovských výkonů, jednak oslabují své didaktické působení, a vliv na rozvoj myšlení žáků je tak minimální, jednak neposilují svůj vztah s žáky. (Myhill, Warren, 2005)

Zmíněná studie má příznačný název – *Scaffolds or straitjackets?* (Lešení, nebo svěřací kazajka?) Termínem *scaffolds* (lešení) je označována podpora, která je žákům k dispozici v průběhu učení.

9.3 Praktické techniky

Následující podkapitola obsahuje mnoho tipů do výuky.⁴⁰ Žádná metoda (technika) nefunguje automaticky a často je nutné při zavádění těchto metod vytrvat – zvláště ve třídách, ve kterých nejsou žáci na podobný styl práce zvyklí.

Jedním z nejuniverzálnějších výukových postupů je diskuse ve třídě vedená učitelem. Obvykle vychází z modelu pojmenovaného jako „iniciace – odpověď – hodnocení“. Znamená to, že učitel položí otázku, vybere žáka, který na ni odpoví, a pak reaguje na jeho odpověď – obvykle se to děje hodnotícím komentářem. V diskusi tohoto typu evidentně dominuje učitel.

9.3.1 Zapojení žáků

Z výzkumů vyplývá, že ve třídách, ve kterých jsou žáci velkou měrou zapojeni v procesu učení, má tato jejich angažovanost podstatný vliv na jejich výkony. V běžné praxi to většinou vypadá tak, že učitel žákům klade otázky, oni se hlásí a na tyto otázky odpovídají. Učitel vlastně dává žákům na vybranou, zda chtějí nebo nechtějí participovat tím, že jim umožní, aby zvedli ruku, když znají odpověď na otázku. Tak se mezi výkony žáků zvětšuje propast, protože ti, kteří participují, se stávají „chytřejšími“, zatímco ti, kteří na otázky neodpovídají, se vzdávají příležitosti své schopnosti zlepšit.

Z tohoto důvodu učitelé ve svých hodinách mohou uplatňovat pravidlo „žádná ruka nahore“ neboli „losovací kelímek“, která má jedinou výjimku: když chce žák položit nějakou otázku. Učitel na dřívka od nanuku nebo proužky papíru napíše jména žáků (jedno jméno na jedno dřívko). Dřívka umístí do kelímku a po položení otázky vytáhne jedno dřívko. Žák, jehož jméno bylo vylosováno, na otázku odpovídá. Je důležité vrátit dřívko do kelímku, aby žáci, kteří už odpovídali, zůstali soustředění a v procesu učení. Není však možné garantovat, že se k odpovídání dostanou všichni žáci. Je také možné nechat už vytažená dřívka mimo kelímek a vrátit je až ve chvíli, kdy se zdá, že žáci, kteří už odpověděli, nepracují. Pokud mají žáci obavy, že učitel výběr dřívek nějak manipuluje, může dát kelímek s dřívky vybranému žákovi, který má ten den roli „losovatele“. Touto technikou je zajišťována náhodnost výběru, což pomáhá udržovat v procesu učení všechny žáky.

³⁹ Více v kapitole o zpětné vazbě.

⁴⁰ Techniky jsou převzaty z knihy D. Wiliama – Zavádění formativního hodnocení (Edulab, 2016) a doplněny komentáři z vlastní pedagogické praxe.



Vybírání žáků náhodným způsobem je významnou změnou ve smluvním vztahu mezi učitelem a žákem. Mnohými žáky, kteří nejsou zvyklí participovat na dění ve třídě, však není vítáno. Neoblíbené může být i u žáků, kteří jsou zvyklí se neustále hlásit, protože v tuto chvíli ztrácí výsadní postavení a mnohdy musí čekat na odpověď, kterou už dávno vědí. Tomu můžeme předejít, když náhodně vybereme dva žáky, aby odpověděli na otázku, a o třetí odpověď požádáme zbývající žáky ve třídě, zda chce ještě někdo něčím přispět. Když některý z žáků odpoví obligátním „nevím“, může učitel situaci přejít ve stylu: „Dobrá, vrátím se k tobě později.“ Učitel pak nasbírá odpovědi na danou otázku od jiných žáků a vrátí se k tomuto žákovi s druhou otázkou: „Která z uvedených odpovědí se ti líbila nejvíce.“

Jistou alternativou k pokládání otázek jsou výroky, na které nechá učitel žáky reagovat. Kladení otázek tak nemusí být jediným způsobem, jak ve třídě vyvolat diskusi mezi žáky. Někdy je vhodnější, když učitel žákům předloží tvrzení, například: „Rusko nese největší vinu na vypuknutí první světové války.“ Žáci musí přemýšlet o argumentech, které by podpořily jejich názor, zda to tak je či nikoli. Kvalita diskuse ve třídě se zvyšuje, když mají žáci příležitost diskutovat své odpovědi ve dvojicích nebo malých skupinkách předtím, než odpoví.

9.3.2 Způsoby získávání odpovědí

Následující techniky spočívají v tom, že učitel položí nějakou otázku takovým způsobem, který mu umožňuje, aby v krátkém čase získal odpovědi – a zároveň informace o učení – od všech žáků najednou. Ze zkušeností vyplývá, že takové techniky mají pozitivní vliv na učení žáků, pokud učitel klade otázky spíše kognitivní povahy, tj. zaměřené na myšlení žáků, než otázky afektivní povahy, tj. zaměřené na pocity žáků. To je dáno zejména tím, že někteří žáci jednoduše nejsou nastaveni na veřejné sdílení pocitů.

a) ABCD karty

Každý žák má sadu karet, na každé kartě je jedno písmeno. Někteří učitelé používají 4 karty A, B, C, D, jiní sadu s devíti kartami A, B, C, D, E, F, G + P jako pravdivé a N jako nepravdivé. Karty mohou být využívány jako odpovědi i na otázky s více možnostmi správných odpovědí. Pokud učitelé kladou žákům otázky s více variantami správných odpovědí, umožňuje jim to lépe diferencovat jejich učení – i žáci s nejlepšími výkony zůstávají motivováni a jsou ochotni hlouběji přemýšlet o variantních odpovědích.

ABCD karty mohou být také využívány v úkolových situacích, v nichž neexistuje správná nebo chybná odpověď, ale pouze různé úhly pohledu na věc, která nemá jednoznačné vysvětlení příčin. Během diskuse o této otázce žáci vystaví na lavici kartu s odpovědí, která ukazuje jejich pohled na věc. Učitel je pak o otázce nechá diskutovat s žáky, kteří mají na problematiku jiný názor; pokud žáci názor změní, tak pouze vymění písmeno na lavici za jiné. Po skončení diskuse žáci znovu odpovídají na stejnou otázku a mohou vystavovat více než jednu kartu, což značí to, že diskuse vedla žáky ke komplexnějšímu vnímání dané otázky.

Někteří učitelé karty využívají pro takzvané „písmenkové rohy“. Učitel položí otázku a nabídne na ni žákům čtyři různé odpovědi. Pokud je každá odpověď zastoupena alespoň třemi žáky, učitel je posílá do rohů místnosti, které jsou označeny A, B, C, D. Úkolem žáků v každém rohu je vymyslet, jak přesvědčit spolužáky v ostatních rozích, že jejich odpověď je nejlepší (má nejlogičtější argumenty). Někdy se žáci během společné diskuse přesouvají z rohu do rohu, v tomto případě může učitel flexibilně reagovat a přesouvat různé skupiny, aby podporoval diskusi. Pokud žáci mění svou polohu během diskuse ve třídě, je to dáno tím, že se učí něčemu novému, a mění tak své názory.

Tyto karty je také možné používat při přemostění během dvou vyučovacích hodin. *Například učitel na druhém stupni tyto karty může použít pět minut před koncem hodiny, ve které žáci řešili rovnice o jedné neznámé. Učitel požádal žáky, aby postupně vyřešili šest příkladů, z nichž čtyři vycházely z toho, co se žáci učili právě v této vyučovací hodině. Když žáci postupně*



zvedali karty s odpověďmi, učitel zjistil, že téměř všichni odpověděli správně. Dvě poslední otázky se týkaly učiva, které plánuje na další vyučovací hodinu, tj. že neznámá veličina se objevila na obou stranách rovnice. Jen několik žáků odpovědělo správně i na tyto otázky – na základě toho může učitel vidět, že to, co plánuje na další vyučovací hodinu, je přiměřené.

Používání těchto karet vyžaduje od učitele, aby otázky plánoval a pečlivě formuloval dopředu, nehodí se tak pro spontánní diskusi ve třídě, kde je efektivnější využít tzv. „bílé tabulky“.

b) Bílé tabulky

Bílé tabulky jsou využitelné v učebních situacích, kdy učitel rychle zformuluje otázku a ihned dostává odpověď od všech žáků třídy tak, že ji napíše na tabulku. Učitelka, které nezbyly v rozpočtu finance na zakoupení tabulek, je nahradila bílými papíry z kartonu, které umístila do průhledného plastového obalu na papíry. Zjistila, že tato varianta je dobře přizpůsobitelná potřebám výuky, protože jí umožňuje předtisknout na bílé papíry různé obrázky a schémata pro konkrétní vyučovací předmět (graf pro hodinu matematiky, mapu USA do hodiny zeměpisu apod.). Tato technika se dobře osvědčuje zejména v hodinách matematiky, kdy učitel má okamžitý přehled o výsledcích žáků.

c) Výstupní propustky

Pokud otázka vyžaduje delší odpověď, může učitel využít tzv. „výstupní propustky“, například pro otázky typu: „*Jaký je rozdíl mezi hmotností a váhou?*“ Výstupní propustky nejlépe fungují, pokud je mezi dvěma vyučovacími hodinami přirozená přestávka. Učitel má čas pročíst si odpovědi žáků a rozhodnout se, kam bude jejich učení dále směřovat. Pokud žáci na zadní stranu karet napíší své jméno, může učitel výstupní propustky využít pro uspořádání skupinové práce v následující lekci. Může buď vytvořit homogenní skupiny a sám pracovat s žáky, kteří mají největší potíže v porozumění, nebo heterogenní skupiny, ve kterých se ocitne alespoň jeden žák, který na propustku zaznamenal kvalitní odpověď. Jestliže navíc práce nebyla učitelem hodnocena, žáci s kvalitními odpověďmi nevědí, že mají nejlepší odpověď, což v heterogenních skupinách vede k otevřenější diskusi.

Propustky mohou mít mnoho variant, záleží na kreativitě učitele. Pro některé žáky je vhodnější propustku strukturovat, osvědčila se nám například členění 3-2-1. Žák má na konci lekce zapsat 3 věci (informace), které o dané problematice zjistil, 2 zajímavé věci, které ho překvapily (resp. které nevěděl), a 1 otázku, kterou k tématu stále má a nenašel na ni odpověď.

d) „Mysli – prober se spolužákem – vyslov přede všemi“ (think – pair – share)

Technika je známější pod názvem žádná ruce nahoře, *no hands* či *no hands up*. Žákům je po položení otázky dopřán čas na rozmyšlenou, čas na prodiskutování se spolužákem a až potom následuje sdělení odpovědi celé třídě. Znamená to, že i když žáci znají odpověď, nehlásí se. Žákům to umožňuje promyslet si odpověď, neprůbojnější žáci mají možnost se vyjádřit (např. svému blízkému spolužákovi). V rámci této techniky lze využít i lékařských špachtlí, dřívěk od nanuků nebo kartiček se jmény žáků. Učitel potom, co žáci dostanou čas odpověď prodiskutovat, vylosuje jméno žáka, který odpoví. Los zajišťuje náhodnost výběru a motivuje žáky k pozornosti a účasti na výuce. Zároveň jsou všichni zapojeni do procesu učení.

Tato technika nemusí vyhovovat zejména žákům, kteří pravidelně a bez problému participují na výuce, může jim být nepříjemné, že učiteli nemohou dokázat, že znají odpověď na otázku. Pro tyto žáky je důležité, aby se dokázali upozadit a dali příležitost i ostatním. Znovu platí, že je vhodné náhodně vybrat dva žáky, aby odpověděli, a o třetí odpověď požádat zbývající část žáků ve třídě, pokud chtějí něčím přispět či něco dodat.



e) Otázky na závěr hodiny/tématu

Protože se někdy žáci mohou obávat položit otázky, zejména ty, které se týkají jejich neporozumění látce, není škodlivé nechat žáky pokládat otázky za skupinu. Pokud nikdo z žáků ve skupině nezná na otázku odpověď, není hloupé se zeptat před celou třídou nebo učitele. Variantou této techniky je, že skupiny žáků napíší otázky na papír. Učitel otázky vybere, roztřídí a vyjádří se k nim. Pokud se tato technika využívá pravidelně, vede ke zlepšování dovednosti pokládat otázky.

Všechny výše uvedené techniky způsobují větší zapojování žáků do procesu jejich vlastního učení a učitelé poskytují důkazy o kvalitě učení každého žáka, na základě kterých je schopen uspořádat další výuku tak, aby lépe vycházela vstříc jejich potřebám. Kvalita důkazů o učení žáků a kvalita přizpůsobování další výuky závisí na kvalitě otázek, které žákům klademe.

9.3.3 Diskusní a diagnostické otázky

a) Příklad diskusní otázky

Učitel v hodině fyziky klade otázku s cílem podnítit diskusi žáků: „Do sklenice vody jsou přidány kostky ledu. Co se stane s hladinou vody, když kostky ledu roztají?“

- A. hladina vody klesne
- B. hladina vody zůstane stejná
- C. hladina vody se zvedne
- D. pro odpověď nemáme dostatek informací

Učitel, který předchází výuku zaměřil na Archimédův zákon, bude doufat, že žáci vyberou odpověď B, ale existují oprávněné důvody, proč vybrat alternativní odpovědi. Pokud je významným faktorem odpařování, pak bude lepší volbou odpověď A. Otázka nespecifikuje, zda kostky ledu plavou. Jestliže je přidáno tolik kostek ledu, že zůstávají na dně sklenice, pak bude hladina vody stoupat s tím, jak bude led tát.

Velmi pokročilí žáci si mohou uvědomit, že odpověď B není fakticky tou nejsprávnější bez ohledu na to, co si myslí učitel fyziky. Když led taje, odebírá teplo z okolní vody – ve skutečnosti to stojí značné množství energie, aby se led o teplotě 0 °C proměnil na vodu o teplotě 0 °C, takže jak led taje, ochlazuje to okolní vodu větší měrou, než jen pouhým následkem toho, že led je chladnější než voda. Jestliže je teplota vody vyšší než 4 °C, tak se v průběhu ochlazování její objem zmenšuje, takže pak by správná odpověď mohla být A (ačkoli by množství bylo příliš malé na to, abychom ho ve školních podmínkách mohli měřit). Na druhé straně: jestliže je teplota vody nižší než 4 °C, pak se při ochlazování bude rozpínat, takže odpověď C by také mohla být správná. Vzhledem k tomu, že učitel potřebuje slyšet důvody, proč žáci zvolili tu kterou odpověď jako správnou, je toto dobrá diskusní otázka, nikoli dobrá diagnostická otázka.

b) Příklad diagnostické otázky

Dobrým příkladem diagnostické otázky je například v dějepise otázka: „Proč se historici obávají zkreslení, když analyzují zdroje?“

- A. Lidem není nikdy možné důvěřovat, že říkají pravdu.
- B. Lidé úmyslně opomíjejí důležité detaily.
- C. Lidé jsou schopni poskytovat smysluplné informace pouze tehdy, jestliže událost přímo prožili.
- D. Lidé interpretují stejnou událost různými způsoby, a to podle své zkušenosti.
- E. Lidé si neuvědomují motivy svého jednání.
- F. Lidé si pletou sled událostí.



Učitel touto otázkou může (bez nutnosti podnítit diskusi mezi žáky, i když i to je možné) posoudit, zda žáci pochopili klíčovou podstatu této výukové části. Zásadní je zde kvalita alternativních odpovědí, které jsou tak věrohodné a přijatelné, že učitel může učinit závěr, že žáci, kteří vybrali odpověď D, skutečně porozuměli podstatě tohoto jevu doprovázejícího práci historika.

Diagnostické otázky mohou být využívány různými způsoby, například mohou zjišťovat rozsah porozumění na počátku výuky nebo v jejím průběhu – učitel si ověřuje, v jaké kvalitě žáci porozuměli obsahu učení předtím, než postoupí dále. Stěžejní diagnostické otázky by měly vycházet ze dvou principů, aby byly efektivní:

1. Žákům by nemělo trvat více než 2 minuty, ideálně však méně než jednu minutu, aby na otázku odpověděli. Tato otázka má mít charakter rychlého ověření jejich porozumění.
2. Učitel by měl být schopen prohlédnout si a vyhodnotit odpovědi žáků do 30 vteřin (ideálně v polovičním čase). Pokud to trvá déle, existuje významné riziko, že se žáci přestanou v úloze angažovat a v důsledku toho se u nich může objevit rušivé chování.

Existují i názory, které napadají otázky s předem připravenými odpověďmi. Domníváme se však, že v takovýchto případech slouží učitelé k formativnímu uzpůsobení výuky podle potřeb žáků. Otázky s výběrem odpovědí jsou často připravovány pro myšlenkové operace nižšího řádu, ale dva výše zmíněné příklady poměrně jasně ilustrují, že je možné do nich zahrnout i myšlení vyššího řádu. Nespornou výhodou otázek s možností výběru je zejména to, že počet možných odpovědí žáků je limitován. Když je učitel zaplaven mořem třiceti bílých tabulek a na každé z nich je jiná odpověď, může to pro něj být značně stresující.

S těmito odpověďmi učitel může samozřejmě dále pracovat a podporovat diskusi ve třídě třeba tím, že nechá žáky dále obhajovat své odpovědi buď v heterogenních, nebo homogenních skupinkách.

Pokud bychom se chtěli zaměřit na kvalitní otázky mířící na myšlení vyššího řádu, má to ještě další výhodu, kterou je přenositelnost otázek. Učitelé často zjistili, že pracovní listy nebo plány vyučovacích hodin vytvořené jinými učiteli pro ně mají omezenou využitelnost. Kvalitní otázky však fungují napříč třídami, napříč školami a pravděpodobně i napříč vzdělávacími systémy. Sdílení těchto otázek by mohlo být významnou věcí, kterou můžeme zlepšovat učení žáků.

Jakmile žáci rozumí cílům učení a znají kritéria úspěchu, může si učitel směle osvojovat výše nastíněnou strategii, která na první pohled vypadá velmi přirozeně a většina učitelů tuto strategii nějak ve výuce aplikuje – učitelé s žáky diskutují. My bychom ale měli vědět, které diskuse a jaké otázky pomáhají žákům v učení a učitelé ve zjišťování úrovně znalostí (dovedností, kompetencí) žáka.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Vysvětlete význam kladení otázek.*
2. *Jak dlouho je vhodné čekat na žákovu odpověď?*
3. *Představte metodiky některých praktických technik ke zvýšení aktivity žáků.*
4. *Jaké dva základní typy otázek může využít učitel?*
5. *Vysvětlete termín „scaffolds“.*



10 POSKYTOVÁNÍ ZPĚTNÉ VAZBY

Cílem této kapitoly je jmenovat a popsat zásady poskytování zpětné vazby tak, aby sloužila rozvoji žákovu učení.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat vodítka při zpětné vazbě.
- Představit techniky okamžité zpětné vazby.
- Jmenovat parametry kvalitní zpětné vazby.
- Popsat způsob práce s chybou.
- Uvést techniky poskytování písemné zpětné vazby.
- Navrhnout způsob, jak vylepšit klasifikaci.
- Vysvětlit termín zamlčené hodnocení.

10.1 Vodítka pro další postup

Hlavním cílem zpětné vazby je dosáhnout pozitivní změny v učení žáků, nelze tedy za zpětnou vazbu považovat například známku, protože ta postrádá bližší informace – pokud učitel sdělí žákům na konci tematické oblasti či po testu známku či dosažený počet bodů, nemá to pro ně takový efekt. Je to podobné, jako kdybychom řekli osobě, která přiletěla na letiště v Praze, že v Berlíně nastoupila na špatné letadlo. (Slavík, 1999)

Zpětná vazba funguje formativně pouze tehdy, když informace zpětně působí na toho, kdo se učí. Ten tuto informaci využívá, aby následně zlepšil svůj výkon. Pokud je informace poskytována žákovi tak, aby mu v učení pomohla, avšak on ji nemůže využít, aby svůj výkon zlepšil, pak tato informace není formativní.

Jeden žák na druhém stupni si pročítal zpětnou vazbu od učitele ke svému úkolu z biologie. Učitel mu napsal: *„Měl bys být systematictější při plánování svých badatelských prací.“* Žák tuto zpětnou vazbu komentoval následovně: *„Nevím, co to znamená. Kdybych věděl, jak být systematictější, byl bych systematictější.“* Tento typ zpětné vazby je přesný – popisuje, co by se mělo stát – avšak není nápomocný, protože žák neví, jak zpětnou vazbu využít k tomu, aby svůj výkon zlepšil.

Efektivní zpětná vazba musí obsahovat vodítka pro další postup nebo jednání žáka a ve svém důsledku směřovat k pokroku v jeho učení. V atletice například nestačí vysvětlit současný a cílový stav – tvůj momentální výkon je 15 sekund, musíš běžet rychleji a zrychlit na 12 sekund. Trenér musí navrhnout sled činností, které atleta posunou ze současného stavu do stavu cílového. Dovednost rozdělit dlouhou cestu k cíli učení na sled malých uchopitelných kroků – od toho, kde se právě žák nachází, k tomu, kam má dojít – nejlepší trenéři rozvíjejí mnoho let. (Wiliam, 2011)

Domníváme se, že zpětná vazba je často zaměňována s formativním hodnocením. Mnoho učitelů vnímá zpětnou vazbu jako alternativu ke známám (sumativnímu hodnocení) a příliš o zpětné vazbě nepřemýšlí. Namísto známky dostávají žáci ústní nebo písemný popis toho, co mají dělat, nebo jaká je učitelova představa o tom, co mají žáci dělat.

Efektivní zpětná vazba dává žákovi informaci, jaké konkrétní kroky má učinit, aby zlepšil své učení, a přichází ve chvíli, kdy je možné s ní ještě pracovat.

10.2 Práce s chybou

Chybu vnímáme jako rozdíl mezi očekávaným a aktuálním výkonem žáka. Chybu pojímáme jako informaci, která vyzývá ke změně daného stavu, ke korekci, nápravě. Prostřednictvím chyb žáci poznávají své nedostatky a snaží se je odstranit



učením. Tento princip může být naplněn jen tehdy, pokud jsou analyzovány příčiny chyb a pokud je žákovi poskytnuta zpětná vazba, jak a co zlepšit. Ve formativním modu hodnocení je chyba indikátorem učení a v zájmu žáka je netajit své obtíže, protože cílem formativního hodnocení je napomoci žákům k jejich odstranění. (Slavík, 1999)

Klíčové je pro učitele budovat ve třídě kulturu myšlení, kde každá chyba přináší potenciál k učení. Častá otázka začínajících učitelů (mnohdy i pokročilejších, kteří si připouštějí, že se stále mají co učit) je, jak na chybu žáka reagovat, popřípadě kdy na ni reagovat?

Navrhujeme tyto čtyři fáze práce s chybou:

1. **Detekce chyby** – rozpoznání, zda k výkonu došlo, posouzení správnosti výkonu, zaregistrování chybné výpovědi.
2. **Identifikace chyby** – bližší určení chyby; přináší podrobnější zpětnovazební informaci – říká žákovi, v čem vlastně udělal chybu, kde konkrétně se chyba nachází, jak je závažná a jak mnoho se žák odchýlil od stanoveného cíle.
3. **Interpretace chyby** – cílem této fáze je: a) vysvětlit smysl chyby, najít její pravděpodobné zdroje; b) promyslet, co s chybou udělat.
4. **Korekce chyby** – oprava odpovědi výkonu i postupu chybné činnosti; doporučení, jaké znalosti doplnit; připojení komentáře zmírňujícího frustraci z chyby jako projevu neúspěchu. (Kulič, 1992)

Začínajícím učitelům (respektive všem, kteří se poskytováním zpětné vazby začínají zabývat seriózněji) doporučujeme zaměřit se na tyto tři otázky: *Co je klíčová chyba? Co je pravděpodobný důvod toho, proč žák udělal chybu? Jak mohu žáka vést k tomu, aby se vyvaroval této chyby v budoucnu?* Z informací uvedených v předchozích kapitolách víme, že informace o chybném výkonu je obsahem zpětné vazby a že pomáhá, pokud chybu/nedokonalost vztahujeme k předem stanoveným cílům a kritériím. Učitelé se pak výrazně zlepšují v podávání zpětné vazby a v reakci na chybu žáků.

Cílem práce s chybou je to, abychom chyby napravovali a posouvali naše učení směrem k cílům učení. Velký význam má tzv. *autokorekce*, tj. samostatné hledání a nalézání chyb, jejich příčin a realizace opravy. Hledání chyb a další práce s ní pomáhá žáka rozvíjet, učí ho samostatnosti a zodpovědnosti. Je dokázáno, že chyby, které sami objevíme, nás ovlivní mnohem více než ty, na něž nás upozorní někdo jiný. (Kulič, 1971)

Učitelská praxe často ukazuje, že učitelé nenechávají žáky, aby chybu sami odhalili (detekce a identifikace chyby) a opravili (korekce chyby). Také jim nevysvětlují příčinu chyby a ani je k tomu nevedou (interpretace chyby). To vše zvyšuje nebezpečí, že žák bude chybu znovu opakovat. Většinu chyb je nutné takovýmto způsobem reflektovat, což na druhou stranu s sebou nese velké nároky na čas.

Nedávný výzkum ukázal, že u českých učitelů humanitních předmětů se kroky detekce, identifikace a korekce v případě ústní zpětné vazby odehrávají nejčastěji v tzv. *zamlčeném hodnocení*. Znamená to, že učitel naznačí, že odpověď je chybná, a žáci urychleně nabízejí novou odpověď, případně učitel po nesprávné žákovské odpovědi sdělí správnou odpověď sám. Je tím sice naplněn zpětnovazební prvek v komunikaci, ale žáci nedostávají informativní zpětnou vazbu. Vodítka, aby se žáci sami dobrali správné odpovědi, využívali učitelé minimálně – v pouhých 6 %, oproti 94 % zpětné vazby v mechanismu zamlčeného hodnocení. (Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012)

Různé typy zpětné vazby mohou mít odlišný efekt na různé druhy učení; např. pokud je některý typ zpětné vazby efektivní pro nižší úroveň dovedností a obsahových znalostí, nemusí mít stejný účinek v případě vyšší úroveň dovedností.



Problematika práce s chybou je složitá a přesahuje rámec této publikace. Nicméně je důležité, aby učitelé dopřáli žákům prostor odhalit vlastní chyby a vedli je k nápravě jejich chyb, aby nedocházelo k tzv. chybové recidivě⁴¹ (**neustálé opakování téže chyby**). **Tu téměř jistě nevymýtí, pokud budou učitelé poskytovat zaručeně správné odpovědi.**

10.3 Okamžitá zpětná vazba

Dále uvádíme odděleně několik základních informací o ústní (bezprostřední, méně formální) a písemné zpětné vazbě (více formální, žák ji zpravidla dostává s určitým časovým odstupem), protože z hlediska učitele vyžaduje každý z typů odlišné dovednosti.

Okamžitá zpětná vazba nemusí být jen ústní, ale také neverbální – posunek, úsměv, přikývnutí. Aby mohla být zpětná vazba poskytnuta, je nejprve potřeba sledovat, kde se žáci nacházejí, případně kde nebo kdy se ztratili. Pomoci k identifikaci současného žákova stavu porozumění mohou sloužit následující techniky:

- **Technika semaforu**

Již zmíněnou techniku je vhodné připomenout i zde vzhledem k tomu, že slouží i k okamžité zpětné vazbě. Slouží jak žákům (pro rozpoznání jejich učebních potíží), tak učitelům (pro ověření toho, jak jejich žáci dané látce porozuměli a jaký učební postup mají zvolit v dalších hodinách). Žáci své porozumění dávají najevo zvednutím jedné ze tří kartiček: zelená (plně rozumím); oranžová (mám určité potíže, nejistotu); červená (neporozuměl jsem). Učitel během několika málo sekund získá výbornou zpětnou vazbu o porozumění učivu ze strany žáků, žáci rozvíjí schopnost sebehodnocení. Techniku semaforu je možné s obměnou využít také v průběhu výkladu učitele: žlutou kartičkou žák signalizuje, že výklad je příliš rychlý; červenou kartičku žák využije, chce-li učiteli položit otázku; v ostatních případech nechají žáci na lavici zelenou kartičku. (Košťálová, Straková, 2008)

- **Odpověďové karty**

Každý žák si vytvoří karty, na nichž budou na obou stranách odpovědi, např. *Ano – Ne, Souhlasím – Nesouhlasím, Rozumím – Nechápu; Víím – Nevím; Plus – Mínus; Pravda – Lež* apod. Když učitel položí otázku, žák vybere příslušnou kartu a zvedne svou odpověď beze slov nahoru. Učitel tak získá přehled, jak žáci porozuměli otázce nebo problému, a podle toho může volit další učební činnosti. Další variantou je nabídnout žákům otázku s několika možnými odpověďmi. Možnosti by měly pokrýt veškeré druhy neporozumění, které mohou nastat, aby učitel snadno identifikoval, na jaké úrovni neporozumění nastalo. Když učitel položí otázku, žák beze slov zvedne příslušnou kartu. (Wiliam, 2011)

- **Mazací (stíratelné) tabulky**

Mazací tabulky mohou výborně sloužit i pro potřeby okamžité zpětné vazby. Jedná se o pevnou tabulku velikosti A5 nebo A4, na kterou žáci píšou mazacími fixy a své řešení ukazují učiteli nebo spolužákům. Tabulky je možné využít např. pro náčrty v matematice, mapy v zeměpisu, jazykové jevy v češtině, slovíčka v cizích jazycích, jména autorů či postav v literatuře, letopočty v dějepisu apod. Upozorňujeme však, že hromadné využití podobných technik nemusí být tolik účinné, protože někteří žáci se nesoustředí na položenou otázku, ale na to, aby neselhali (veřejné srovnávání pro ně může být ohrožením). To je vede k tomu, že věnují pozornost spíše sledování svých spolužáků. Není možná od věci využívat tuto techniku ve dvojicích či menších skupinkách. (Nováčková, 2006)

⁴¹ Tento termín není běžně užíván, ale myslíme, že vystihuje podstatu věci.



Další možností je žáky vyzvat, aby si své odpovědi na otázku zapisovali. Introvertní žáci mají možnost si své odpovědi promyslet, utřídit a potichu zformulovat, co chtějí sdělit. Extrovertní žáci to vede k hlubšímu promyšlení a precizující formulaci. Osvědčené je také sdílení ve dvojicích: introverti většinou mají zábrany sdělovat své nápady před celou skupinou; poté, co si je předají ve dvojici, získají větší jistotu, že jejich nápad stojí za to, aby byl prezentován; nedokážou-li své zábrany zatím překonat, může jejich nápad prezentovat druhý ze dvojice – žádný nápad nemusí zapadnout.

Pokud je odpověď identifikována jako správná, může ji učitel buď potvrdit a navázat vlastním výkladem, nebo ji potvrdit a položit další otázku, která vyplývá z předcházející odpovědi. Nesprávnou odpověď žáka lze buď jasně opravit (sám učitel vysloví správné řešení), nebo položit novou či jinak formulovanou otázku, která žáka navede ke správnému řešení.

Právě verifikace je pro formativní hodnocení významná, protože poskytuje žákovi potřebné informace k jeho výkonu, aby mohl svoji práci zlepšovat.

10.4 Poskytování písemné zpětné vazby

Reakce na žákův výkon neprobíhá jen ústně, ale také písemně, často s delší časovou prodlevou, a jedná se většinou o reakci na didaktické testy či souvislé písemné projevy. Výhodou tohoto typu zpětné vazby je více času na promyšlení odpovědi, na druhou stranu je časově velmi náročný.

- **Červeno-zelené karty**

Červeno-zelené karty lze využít třemi způsoby:

- a) Nejprve všichni žáci otočí své karty červenou stranou nahoru. Poté jim učitel položí otázku či zadá instrukce k úkolu. Žáci v tichosti přemýšlí či pracují. Až budou připraveni odpovědět, otočí kartu zelenou stranou nahoru. To učiteli umožňuje udělat si rychlý přehled o tom, jak se žákům daří pracovat, a dle potřeby jim nabídnout pomoc.
- b) Poté co žák dokončí samostatnou práci, otočí kartu zelenou stranou nahoru. Jedná se o znamení, že k němu učitel může přijít a poskytnout mu vodítka pro další práci.
- c) Žáci, kteří dlouho přemýšlí, než se pustí do úkolu, mohou použít zelenou kartu k tomu, aby dali najevo, že zadání rozumí a nepřejí si být vyrušováni. Když otočí kartu červenou stranou nahoru, signalizuje to učiteli, že žádají pomoc nebo chtějí, aby se u nich učitel zastavil, aby s ním mohli sdílet své úvahy. (Miková, Stang, 2010)

Není také od věci na písemný test reagovat okamžitou zpětnou vazbou. Uvádíme příklad nálady ve třídě po písemném testu či diktátu. Žáci jsou neklidní a pátrají po správné odpovědi. V této chvíli je ideální využívat této situace a motivace žáků a mít připravený správný text diktátu, ukázat cvičení v učebnici, společně se podívat do sešitů a vysvětlit si problémy. Efekt takovéto práce bude mnohem větší, než když už zvoní a učitel odchází ze třídy a přinese opravené písemky příští hodinu nebo dokonce za týden. (Kovalík, 1995)

S písemnou zpětnou vazbou velmi úzce souvisí také otázka, zda opravovat všechny chyby v daném písemném projevu (žáci nejsou většinou schopni se z tolika chyb poučit) a jakým způsobem tak činit. Zde máme pocit, že někteří učitelé tuto aktivitu považují za ztrátu času a hrnou se dopředu probírat novou látku, i když žáci mají v hlavách právě skončený test.



Dále uvádíme některé techniky, které je možné k písemné zpětné vazbě použít:

- **Tečka na konci řádku**

Při pravopisném cvičení či libovolném testu stačí označit tečkou řádek, v němž se vyskytla chyba. Úkolem žáka je chybu odhalit. Lze pracovat také s typologií chyb. Učitel napíše na kraj řádku G (chyba gramatická) či S (chyba ve stavbě slova) či I (chyby v interpunkci) apod.

- **Třídění chyb (Error Classification)**

Tato technika je využitelná zejména u učitelů mateřského jazyka či cizích jazyků: učitel v písemných pracích žáků podtrhne chyby v testu a žákům potom práci vrátí. Ti následně sami třídí chyby, které udělali. Mohou si navíc najít spolužáka, který jim s doplněním nedostatků a opravou chyb pomůže.

- **Oprava písemných projevů žáků**

Důležité je používat dohodnutý způsob opravy, aby žáci použitým značkám rozuměli. Je vhodné při opravování slohových prací nejprve opravit pravopisné chyby. Stylistické nedostatky neopravovat, ale vybrat jeden, který je považován za nejzávažnější, a žákovi napsat pod text doporučení, na co si má dát pozor, nad čím se má více zamyslet, co může zlepšit (např. *nahrad' některá opakující se přídavná jména synonymy*). Poznámky by nikdy neměly být formulovány v obecné rovině – např. špatný slovosled či stylisticky nevhodné. Tyto informace žákům nepomáhají. Někdy je také dobré si uvědomit, že čím méně chyb opravíme, tak tím více roste žákovo sebevědomí a často i zaujetí pro předmět. Zkrátka zaměřit se na věci, které žák chápe a můžeme ho v nich rozvíjet.

- **Technika „Tři otázky“**

Tuto techniku uvádíme jako zpětnovazebnou reakci na práci žáka. Do žákova psaného projevu učitel vpisuje čísla v místech, kde by se měl žák zastavit, zamyslet se nad nimi a uvědomit si něco. Tato čísla potom vepíše pod práci a ponechá mezi nimi volné řádky na žákovu odpověď. Každému žákovi je potřeba několik čísel udělit – bez ohledu na to, zda jeho práce byla vydařená či nikoli. Důležité je, aby každý z žáků měl stejný rozsah práce. (Wiliam, 2011)

10.5 Klasifikace

Z mnohých studií realizovaných v posledních letech na ZŠ a SŠ v USA vyplývá, že klasifikace (procenta, body, známky) ve skutečnosti snižují výkony žáků. Nemůžeme se sice jen tak jednoduše zbavit klasifikace (na veřejných základních školách to leckdy považujeme za kontraproduktivní), ale můžeme stanovit chytřejší systém klasifikace, který poskytuje přesnější informace o výkonech žáků a zároveň podporuje jejich učení. Klíčové je neklasifikovat žáky, pokud jsou ještě v procesu učení. Jakmile totiž žáci dostanou známku, učení končí. Možná se nám to nelíbí a budeme s tím dlouho polemizovat, ale výzkumy ukazují, že je to relativně trvalý charakteristický rys fungování lidské mysli. Je třeba se s tím vyrovnat a uzpůsobit tomu systém hodnocení. Jestliže známky zastavují učení, pak by je žáci měli dostávat tak řídko, jak jen to bude možné.

Potřebujeme tedy takové systémy hodnocení, které primárně podporují učení žáků. Informace o jejich učení jsou zaznamenávány na úrovni použitelné pro učitele, žáky i rodiče. Informace zahrnují i to, kde se žáci ve svém učení nacházejí. Důkazy o učení žáka, které mají kvalitní úroveň (viz tabulka níže), pak mohou být vždy shrnuty pro sumativní účely. Není totiž možné postupovat jiným směrem: od shrnujících zpráv o učení žáka po jeho učební potřeby.



Příklad systému, který podporuje učení žáků

Ukážkou, jak lze tyto principy hodnocení aplikovat ve výuce přírodních věd, je následující příklad z fyziky, ve kterém jsou identifikovány klíčové výstupy učení žáka pro každé hodnotící období. Například pro první hodnotící období je stanoveno deset oblastí hodnocení:

1. Správné používání laboratorního vybavení, 2. Převody metrických jednotek a jejich označování, 3. Počítání hustoty, 4. Aplikování hustoty (vznášení, klesání, vytváření vrstev, tepelná roztažnost), 5. Hustota jako charakteristická vlastnost látek, 6. Skupenství látek (na molekulární úrovni), 7. Zákonitosti ideálního plynu, 8. Komunikace (grafy), 9. Komunikace (laboratorní protokoly), 10. Badatelské dovednosti.

Badatelské dovednosti

| Hodnocená oblast | Správné používání laboratorního vybavení | Převody metrických jednotek a jejich označení | Počítání hustoty | Aplikování hustoty | Hustota jako charakteristická vlastnost látek | Skupenství látek | Zákonitosti ideálního plynu | Komunikace (grafy) | Komunikace (laboratorní protokoly) | Badatelské dovednosti | % | Stupeň | |
|---------------------|--|---|------------------|--------------------|---|------------------|-----------------------------|--------------------|------------------------------------|-----------------------|---|--------|---|
| Výstupy | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | | | |
| Klasifikační období | 1. | 1. | 1. | 1. | 1. | 1. | 1. | 1. | 1. | 1. | | | |
| Příjmení | Jméno | | | | | | | | | | | | |
| Bečka | Josef | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 70 % | C |
| Doupal | Jan | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 80 % | B |
| Kolář | Tomáš | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 90 % | A |
| Pavlík | Petr | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 40 % | D |
| Žanda | David | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 100 % | A |

Poznámka:

0 bodů = žádný důkaz mistrovského zvládnutí

1 bod = nějaké důkazy mistrovského zvládnutí

2 body = silné důkazy mistrovského zvládnutí

Příklad: Oblast č. 1 – Správné používání laboratorního vybavení

Dílčí cíle této oblasti:

- žák pracuje bezpečně – pracuje soustředěně a rozvážně, kapaliny neochutnává; dbá na to, aby se nepopil, neboť může hrozit nebezpečí poleptání;
- žák správně používá váhy;
- žák správně váží kapalinu (zohledňuje hmotnost nádoby, ve které je kapalina umístěna);
- žák odměřuje objem kapaliny v odměrném válci a správně odečítá objem kapaliny.



Důkazy o učení:

- a) pozorování,
- b) domácí úlohy týkající se bezpečnosti práce,
- c) laboratorní protokoly vytvořené žáky.

Na základě nashromážděných důkazů učitel boduje skóre v tabulce (viz výše), každou oblast u každého žáka (pro větší přehlednost je může barevně zvýraznit podobně jako u semaforu):

- 0 = žádný důkaz mistrovského zvládnání (červená)
1 = nějaké důkazy mistrovského zvládnání (žlutá)
2 = silné důkazy mistrovského zvládnání (zelená)

Výsledkem je strukturovaný přehled dosažených výkonů žáků ve třídě. Výsledný součet bodů každého žáka je vydělen dvaceti. Získáme tak výsledek v procentech, který může být použit jako vodítko pro klasifikaci na konci dílčích hodnotících období (čtvrtletí, pololetí).

Žáci nicméně mohou kdykoli v průběhu tohoto období učiteli poskytnout další a další důkazy, které svědčí o dosažení cílů v jednotlivých oblastech. Například když chce Jan Doupal vědět, co musí udělat pro to, aby dostal jedničku (stupeň A), učitel mu sdělí, ve kterých čtyřech oblastech se může zlepšit, aby získal za oblast dva body namísto současného jednoho.

Na konci hodnotícího období mohou žáci psát test, který může být využit k tomu, aby potvrdil dosud nashromážděné důkazy. Pokud výkon žáka v testu ukazuje jinou úroveň zvládnání, než se projevila na úrovni práce ve třídě, učitel situaci dále zkoumá. Obvykle s žákem promlouvá, aby zjistil rozsah porozumění a osvojených dovedností.

Největším efektem tohoto hodnotícího systému je, že nutí žáky i učitele přemýšlet v pojmech dlouhodobějšího učení. Jestliže žák projeví mistrovství v čemkoli na začátku hodnotícího období, avšak později v jeho průběhu selhává, jeho sumativní hodnocení se může zhoršit. Zavedeme-li podobný systém hodnocení, žáci jsou více zapojeni do monitorování svého vlastního učení (přebírají za něj zodpovědnost), častěji se ptají na vysvětlení (jak od učitele, tak od spolužáků) a považují učitele spíše za toho, kdo je vede, než toho, kdo je řídí. Jejich výsledky se díky tomu zlepšují.⁴²

10.6 Kvalita zpětné vazby

Efektivní zpětná vazba by měla být založena těchto třech principech:

- 1. Měla by přinést více práce jejímu příjemci než poskytovateli.** Jako učitelé bychom měli zařídit, aby se žáci písemnou zpětnou vazbou od nás zabývali. Například můžeme komentář k esejům žáků napsat na kus papíru. Každá skupina složená ze čtyř žáků dostane své čtyři eseje a čtyři komentáře k nim. Žáci mají rozhodnout, který komentář patří ke kterému eseji.
- 2. Měla by být cílená.** Většinou ve zpětné vazbě dáváme žákům velké množství informací a pak už nevyžadujeme, aby s naší zpětnou vazbou něco dělali. Pro žáka nemá smysl, když vyjmenujeme celý seznam chyb nebo nedostatků jeho práce – neví, co si z této zpětné vazby má vzít. Proto je účinné zpětnou vazbu zaměřit na několik zásadních věcí, kterým se žák – podle učitele – má na své cestě zlepšování věnovat.
- 3. Měla by vycházet z učebních cílů,** které učitel s žáky sdílel. Jestliže učitel žákům poskytl podrobné zadání, cíle učení nebo kritéria úspěšné práce, pak by se k nim měla vztahovat i zpětná vazba.

⁴² Příklad k systému hodnocení ve fyzice na základě modelu D. Wiliama.



Je potřeba neustále myslet na to, jaký vliv má na žáka zpětná vazba od učitele. Například v matematice je časté, že učitel udělá „fajfku“ ke správnému výsledku a otazník nebo křížek k chybnému výsledku. Alternativou k tomuto postupu by bylo, kdyby učitel řekl žákovi: „Pět řešení je špatně. Zkus je najít a opravit.“ Tuto techniku je možné využít i v jiných předmětech. Když učitel čte slohovou práci žáka, může na okraj každého řádku, kterému je z nějakého důvodu dobré věnovat pozornost, umístit tečku. Žákům, kteří mají obtíže odhalit různé typy chyb, může učitel pomoci tím, že na okraj napíše např. G (gramatická chyba), S (chyba ve stavbě slova), I (pro chybu v interpunkci), apod. (Wiliam, 2011)

Zpětná vazba by měla být poskytována tzv. popisným jazykem, při kterém bychom měli dodržet následující:

- 1. Popisovat vnímané** – popisovat to, co můžeme vnímat našimi smysly; zároveň je třeba popisované vztahovat ke kritériím, která jsme předem stanovili a představili je žákům či je společně s žáky vytvořili, nebo vztahovat ke kritériím obecným, např. gramatickým pravidlům (nevztahovat hodnocení k žákovi samotnému).
- 2. Popisovat pokrok** – měli bychom se řídit individuální vztahovou normou čili popisovat to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil; co reálně udělal, za jakých okolností a jaké úsilí při tom vyvinul.
- 3. Popisovat pocity žáka** – např. Máš asi radost, že jsi dokázal toto pravidlo při psaní diktátu správně použít.
- 4. Dát prostor k odhalení chyb** – žák by měl být veden k samostatnému hledání chyb, získá tak větší motivaci, než když ho na chyby upozorní učitel. Vhodnými otázkami ho můžeme upozornit na chyby, které sám neobjevil. Obsaženy mohou být náměty typu: *Aby tvé referáty měly trochu více uspořádanou strukturu, pomohlo by udělat si heslovitou osnovu, aby bylo vidět, jak na sebe myšlenky navazují.* (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

Udělování zpětné vazby je velice složité a nechceme psát pouze o popisné zpětné vazbě jako o dogmatu, které je jediné správné. Popisná vazba musí zejména prospívat žákovi, a pokud po udělení zpětné vazby dojde ke zlepšení žákova výkonu (to je vlastně jediné měřítko úspěchu zpětné vazby), tak je vcelku jedno, zda byla zpětná vazba čistě popisná.⁴³

Někteří autoři (Kolář, Vališová, 2009) nejsou příznivci jen popisného jazyka, při němž popisuje učitel žákův výkon především analyticky. Dle jejich názoru učitel vždy vkládá do své práce i svou osobnost, je zainteresovaný na úspěchu žáka. Analýza výkonu má tak vždy dvě polohy – jednak hodnocení výkonu žáka a jeho chování (poloha analytická, která popisný jazyk vyžaduje) a jednak polohu vlastního ocenění, hodnocení. V této souvislosti autoři doporučují obecné pravidlo – pozitivně hodnotit výkon i osobnost žáka, negativně jen konkrétní výkon.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Popište vodítka zpětné vazby.*
2. *Jaké techniky je možné využít při okamžité zpětné vazbě? Tyto techniky představte.*
3. *Jaké parametry má kvalitní zpětná vazba? Tyto parametry vyjmenujte.*
4. *Jakým způsobem je možné vylepšit klasifikaci? Navrhněte způsob, jak vylepšit klasifikaci.*
5. *Co je tzv. zamlčené hodnocení? Termín vysvětlete.*
6. *Představte techniky okamžité zpětné vazby.*
7. *Popište způsob práce s chybou.*

⁴³ Nicméně respektujeme vhodnost popisné zpětné vazby v drtivé většině případů.



11 AKTIVIZOVÁNÍ ŽÁKŮ JAKO ZDROJŮ UČENÍ PRO SEBE NAVZÁJEM

Cílem této kapitoly je vyzdvihnout přínos vrstevnického učení žáků a vrstevnického hodnocení. Nabízíme praktické techniky pro jejich realizaci ve výuce.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Uvést podmínky pro úspěšné použití strategie aktivizování žáka jako zdroje učení.
- Popsat techniku vrstevnického hodnocení a vysvětlit jeho význam.
- Vysvětlit pojem kooperativní učení a uvést podmínky při jeho použití.
- Popsat vybrané aktivity pro aktivizování žáků.

11.1 Žák jako zdroj učení

Ačkoli existuje velké množství klíčových výzkumů, které ukazují mimořádnou účinnost skupinové práce a kooperativního učení, jen zřídka je jejich realizace ve třídě efektivní. Aby mohla být efektivní a zlepšovala učení žáků, měla by podle některých odborníků mít čtyři hlavní rysy:

1. **Motivace** – žáci pomáhají spolužákům učit se, protože v dobře strukturovaném kooperativním prostředí je to v jejich vlastním zájmu (to také zvyšuje jejich úsilí).
2. **Sociální soudržnost** – žáci pomáhají svým spolužákům, protože jim na nich záleží (což opět zvyšuje jejich úsilí).
3. **Personalizace** – žáci se naučí více, protože jejich zdatnější spolužáci je do práce zapojí, přestože mají nějaké potíže.
4. **Kognitivní rozvoj** – ti, kteří ve skupinové výuce poskytují pomoc, jsou nuceni o myšlenkách a pojmech přemýšlet přesněji či hlouběji.

Jedním z mimořádně překvapivých výsledků výzkumů je, že efekt vrstevnického učení může být téměř tak velký jako individuální výuka žáka učitelem. Mnozí žáci totiž nerozumí jazyku, kterým učitel mluví, a mají problém zeptat se ho, když něčemu nerozumí. Mají k tomu různé důvody: aby se učitel nezlobil, aby nepřerušovali jeho řeč, aby nevypadali před ostatními hloupě. Často tak předstírají, že porozuměli tomu, co učitel říká. Když však žák pracuje se spolužákem, klidně se ho zeptá, zda by mohl zpomalit své vysvětlování nebo zda by mohl něco vysvětlit znovu, dokud tomu neporozumí.

Jsou-li nastaveny dobré podmínky, pak vrstevnické hodnocení může vést k efektivnějšímu učení, než kdybychom měli jednoho dospělého a jednoho žáka. Je to z důvodu jiného nastavení vztahu. Efektivní kooperativní učení však **musí mít skupinové cíle**, aby žáci pracovali jako skupina, nikoli pouze ve skupině, a **musí být zajištěna individuální zodpovědnost**, aby jednotliví žáci nebyli „ve vleku“ ostatních. Jsou-li tyto dvě zásady kooperativní práce naplněny, pak je toto učení stejně efektivní jak pro žáky s výbornými, tak pro žáky s podprůměrnými výsledky.

Ve studii, která se věnovala 85 učitelům ZŠ, vyhodnotilo 93 % z nich, že uplatňují skupinovou práci. V rozhovoru s 21 vybranými učiteli v této skupině se ukázalo, že pouze pět z nich v rámci kooperativního učení pracuje s cíli pro skupinu a s prvkem individuální odpovědnosti. Pouze jeden z 21 učitelů splňoval komplexní kritéria efektivní výuky jako: úlohy a otázky s otevřeným koncem, které podporují myšlení vyššího řádu (vyšší myšlenkové operace jako analýza, syntéza a hodnocení podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů), úlohy vyžadující vklad všech členů skupiny, rozmanité úlohy vztahující se k hlavnímu učebnímu tématu a role stanovené pro jednotlivé členy skupiny. (Wiliam, 2011)



11.2 Vrstevnícké hodnocení

„Jedním z důvodů, proč se děti tak dobře učí od dětí o trochu starších, než jsou samy, může být nejenom to, že starší děti dobře chápou jazyk těch mladších a dokážou mluvit v jejich pojmech, ale také to, že jsou pro ně mnohem vhodnějším vzorem, protože jejich schopnostem se lze snáze přiblížit.“ (Holt, 1995)

Učitel nemůže poskytnout všem žákům ve třídě adekvátní zpětnou vazbu, proto by měla být posilována aktivní role spolužáků, proto nabývá na významu vrstevnícké hodnocení, tj. vzájemné hodnocení mezi spolužáky.

Vrstevnícké hodnocení vychází z tzv. **vrstevníckého učení**⁴⁴, resp. vrstevnícké pomoci při učení (tutoring a mentoring), mezi kterou řadíme např. pomoc vrstevníků žákům se slabšími výkony (s tím, že efekt vzájemného učení a hodnocení může být téměř stejně velký jako v případě individuální výuky, jak jsme si nastínili výše).

Ačkoliv je intelektuální potenciál žáků různý, vývojově a generačně jsou na tom žáci podobně. Kromě rozvoje sociální soudržnosti a angažovanosti se rozvíjí u těch žáků, kteří druhým něco vysvětlují, kognitivní elaborace (tj. schopnost explicitně vyjádřit to, co jsem pochopil/a), která odpovídá vyšší úrovni porozumění. Aby vrstevnícké učení bylo efektivní, musí být nastaveny skupinové cíle a zajištěna individuální zodpovědnost (aby někteří žáci nebyli ve vleku ostatních). Výše citovaný Wiliam doporučuje pro posílení spolupráce ve skupinách žákům oznámit, že celá skupina dostane stejnou známku jako ten nejslabší člen skupiny. To je hodně radikální přístup, ale může změnit charakter práce ve skupinách ve prospěch skutečné spolupráce ve formě citlivé a adresné pomoci schopnějším jedincům těm ostatním. Prospěšné to je stejně pro ty, kteří pomoc přijímají, jako pro ty, kteří ji poskytují. Pokud jeden žák svůj úkol nesplní, selhala celá skupina. Uplatňuje se zde postoj vzájemné závislosti, který vystihuje motto: „Všichni za jednoho, jeden za všechny.“ (Pasch, 2005)

Od vrstevníckého učení je potom jen malý krok k vrstevníckému hodnocení, které:

1. Motivuje žáky k lepšímu výkonu a vyvinutí většího úsilí.
2. Přispívá k žákovu osobnímu i sociálnímu rozvoji: žáci si zkouší obě role, hodnoceného i hodnotícího; učí se, jak komunikovat se svými spolužáky – jakým způsobem posoudit projev, jak klást otázky, jak reagovat na tvrzení ostatních.
3. Třídí dovednost aktivního naslouchání.
4. Rozvíjí komunikativní kompetence – žáci mají možnost vyjádřit se k projevu spolužáka, posoudit ho, položit mu otázku, reagovat na tvrzení ostatních a diskutovat.
5. Je bohaté – žák nezískává zpětnou vazbu jen od učitele či jednoho spolužáka, ale může získat zpětnou vazbu od všech žáků ve třídě.
6. Poskytuje pohled na produkt z jiného úhlu pohledu, od vrstevníků – mnohem lépe žáci přijímají hodnocení od referenční vrstevnícké skupiny spolužáků než od vyučujícího a zapojují se i žáci, kteří jsou za jiných okolností pasivní.
7. Je podáno jazykem, kterému žáci rozumí, což může být velmi důležité pro pochopení některých procesů či pro přijetí odlišného názoru. (Mareš, 2013)

Wiliam také upozorňuje, že účelem vrstevníckého hodnocení je pomoci hodnocenému žákovi zkvalitnit jeho výkon, spolužáci by však neměli být angažováni v sumativním hodnocení. Přesto existují výzkumy, které se zabývaly tím, jak se liší známka od učitele a od spolužáka. Ve svém výzkumu (Kwan, Leung, 1996) s 96 studenty došli k závěru, že

⁴⁴ Odlišné je tzv. kooperativní učení, kterému se věnujeme v další podkapitole.



téměř 70 % studentů obdrželo od spolužáků známku stejnou jako od učitele; 15 % obdrželo od vrstevníků známku lepší; 15,6 % známku horší. Zajímavější je však tendence vrstevníků známkovat horšími známkami za dobré výkony a lepší známky udělovat horším výkonům. Autoři se s odvoláním na předchozí výzkumy domnívají, že tento výsledek je dán nedostatkem zkušeností studentů s hodnocením a potřebou neriskovat, „hrát“ na jistotu. Lze argumentovat, že s praxí se však tato schopnost žáků zlepšuje. Vzhledem k povaze vrstevnického hodnocení je pochopitelné, že velmi citlivě reaguje na vztahy mezi žáky, na to, zda mezi nimi panuje přátelství/nepřátelství, empatie/rivalita. Aby mohlo být ve třídě uplatňováno, musí v ní panovat **otevřené (podporující) třídní klima, ve kterém žáci necítí ohrožení**.

Uvádět v praxi vrstevnické hodnocení je velmi náročné. Bylo by bláhové si myslet, že každý učitel, který si přečte něco o pozitivním dopadu vrstevnického učení, bude okamžitě úspěšný. Žáci se tuto dovednost musí učit, být souvisle podporováni v otevřeném prostředí, ve kterém necítí ohrožení. Počáteční neúspěch a nerozmyšlené uvedení do vyučovací reality může mnoho učitelů odradit nebo je posunout do stavu myslí, že tohle už přeci dávno děláme, když si po písemné práci říkáme, co se nám podařilo...

11.3 Kooperativní učení

Kooperativní učení probíhá tehdy, pokud žáci pracují kooperativně na dosažení společných cílů učení. To stojí v protikladu k individuálnímu učení, kdy se žáci učí samostatně, a kompetitivnímu učení, kde se žáci snaží být lepší než ostatní. Aby kooperativní uspořádání bylo produktivnější než uspořádání kompetitivní a individualistické, musí být dodrženy tyto principy:

- 1. Pozitivní vzájemná závislost** – všichni členové týmu spolupracují na splnění společných cílů. Aby skupina uspěla, musí uspět každý člen skupiny. Členové vzájemně spolupracují, sdílejí studijní materiály, vyměňují si názory, pomáhají si v učení a vzájemně se podporují.
- 2. Individuální zodpovědnost** – každý člen skupiny je zodpovědný za svou práci a jeho příspěvek ke společné práci je pravidelně hodnocen ostatními členy. Každý člen demonstruje splnění úkolu.
- 3. Přímá interakce** – každý člen skupiny se podílí na splnění úkolu, může přímo diskutovat s ostatními členy. Interakce je možná v každém okamžiku, každý může ihned získat pomoc ostatních.
- 4. Sociální a kooperativní dovednosti jako prostředek i výchovný cíl** – tým funguje efektivně, jestliže členové vzájemně komunikují, důvěřují si, vzájemně si pomáhají, naslouchají si, kontrolují řešení a ověřují porozumění.
- 5. Reflexe a hodnocení** – efektivní tým potřebuje adekvátní čas a prostor pro reflexi, hodnocení osobního růstu a pokroku všech členů. Princip je naplňován stanovením kritérií hodnocení. (Kasíková, 2010)

Základní podmínkou učení je pocit bezpečí. V situaci ohrožení nastupuje stresová reakce a naše pozornost a energie se automaticky upínají ke zdroji skutečného nebo domnělého ohrožení, nikoli k úsilí porozumět a osvojit si nové. (Kopřiva, 2005)

Citované tvrzení jednoznačně poukazuje na nevhodnost zařazování kompetitivních aktivit do výuky. Kompetice negativně ovlivňuje nejen oblast žákova poznávacího výkonu, ale ve významné míře též sociální klima třídy a úroveň vztahů mezi dětmi a vztahů mezi učitelem a žáky. Vzpomenete-li si na dnes snad už „retro“ příklad aktivity – soutěž o početního krále, uvědomíte-li si, kolik negativních emocí může frustrace z prohry a neúspěchu přinést, kolik stresu žáci prožívají v kompetitivních aktivitách a jak se negativní emoce přenášejí do jiných aktivit a na jiné účastníky vzdělávacího procesu, pomůže vám to ujasnit si rozdíly mezi kooperací a kompeticí a vyhodnotit argumenty svědčící ve prospěch kooperace ve výuce.

Zkuste si odpovědět: *Existují podle vašeho názoru ve výuce předměty a učební situace, kde je zařazování kompetitivních aktivit přínosné? Které to jsou?*



Úkol: Zkuste se teď na chvíli vrátit ve vzpomínkách do svého dětství. Vzpomenete si na situace ze školního prostředí, které vás ohrožovaly? Situace, kdy pro vás škola nebyla bezpečným prostředím? Napište si seznam těchto situací. Buďte ve vyjadřování velmi konkrétní.

11.4 Praktické techniky

Vrstevnickému hodnocení se musí žáci učit postupně a pomáhá jim, pokud předem znají kritéria hodnocení. Nutné je zavést také určitá pravidla, mezi něž patří ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a užívání popisného jazyka zpětné vazby.⁴⁵ Dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu se může řídit jednoduchou a časově nenáročnou technikou „uznání – otázka“⁴⁶. Když je hodnocení zaváděno do výuky, doporučuje se začínat s vrstevnickým hodnocením ve formě písemné zpětné vazby, která poskytuje čas na promyšlení odpovědi a není veřejná. Navíc si ji adresát může v klidu přečíst, založit si ji a poučit se z ní.

- **Učitelovi pomocníci / C3B4ME**

Žáci, kterým se podařilo vyřešit zadaný problém, chodí po třídě a pomáhají najít řešení i ostatním – *učitelovi pomocníci*. Podobně funguje technika „**C3B4ME**“: Předtím, než žák požádá o pomoc učitele, musí oslovit alespoň tři jiné spolužáky („*See three before me*“).⁴⁷

- **Tříbarevný test (three-color quiz)**

Zvoleny jsou tři barvy. Černou tužkou je psáno to, co ví žák jako individuum. Zelená je pro psaní toho, co vědí členové skupiny. Modrá barva reprezentuje znalosti z pracovních listů, sešitů nebo knih. Nejprve každý žák sám v tichosti, se zavřenými knihami, odpovídá na otázky černou tužkou. Ve druhé fázi skupina žáků diskutuje nad odpověďmi a zapisuje je (či opravuje) zelenou tužkou – tyto informace jsou založeny na tom, co vědí ostatní členové či co vyprodukuje skupina jako celek. V poslední fázi žáci připisují informace ze sešitů, poznámek nebo učebnic či opravují stávající informace – teď však již pouze modrou tužkou. Tuto aktivitu je možné zařadit jako kontrolu domácího úkolu či při opakování. Barvy umožňují rychlý přehled o tom, co žáci zvládli napsat sami, co vyprodukovali jako skupina (závislí na spolužácích) a jak moc jsou závislí na učebnicích a dalších zdrojích informací. Lze takto sledovat rovněž individuální pokrok žáka.

- **Dílny psaní⁴⁸ s využitím vrstevnické pomoci**

Vrstevnického hodnocení lze také velmi dobře využít pro podporu písemného projevu žáků při úpravě tzv. draftů (*peer editing*). Po napsání určitého textu si žáci v malých skupinách čtou své práce navzájem. Říkají si, co se jim na první verzi textu líbí. Následně se zaměří na pasáže, kterým nerozumí, je třeba je vyjasnit či dovysvětlit. Je jasné, že finální práce nejsou vždy vynikající, ale většina je více kvalitních než verze původní. Pokud žák nemá dostatek informací o práci svého spolužáka, může se hodnocení práce či produktu svého spolužáka vzdát. Obecně daná technika naplňuje základní princip formativního hodnocení, že žáci mají možnost svoji práci na základě novějších poznatků, resp. zpětné vazby upravit.

45 Tuto dovednost by měli trénovat i mnozí učitelé.

46 Když žák prezentuje svoji práci, nejprve jeho spolužáci formulují svá konkrétní ocenění a uznání toho, co se žákovi povedlo. Ve druhém kroku, který slouží ke zlepšení žákovy práce, je žákovi položena otázka, která mu může pomoci odhalit problém či chybu v jeho výkonu a případně mu i naznačí způsob řešení. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

47 Někdy se technika označuje i zkratkou A3B4ME (*Ask three before me* – zeptej se tří, než se zeptáš mě).

48 V případě písemného projevu na několik etap hovoříme o dílnách psaní (analogicky k dílnám čtení).



- **Vzájemné hodnocení pravopisných cvičení**

Žáci si mohou navzájem opravovat diktát či pravopisné cvičení a navíc napsat spolužákovi krátké shrnutí, kde zhodnotí, kolik udělal chyb a v jakém jevu se jich dopouští. Na závěr by mělo zaznít doporučení, na procvičení jakých jevů je třeba se zaměřit.

Analogicky mohou žáci postupovat při vrstevnickém hodnocení domácích úkolů. Učitel může dát žákům příležitost, aby si sami svoji práci vyhodnotili nebo si práci vyměnili ve dvojicích a vyhodnotili si ji vzájemně. Jindy může skupina čtyř žáků hodnotit úkoly jiné skupiny žáků. Ze zkušeností učitelů vyplývá, že pokud tyto způsoby práce uplatňují pravidelně, stanou se minimálně dvě překvapivé věci – více žáků začne vypracovávat domácí úkoly a jejich práce je pečlivější (uvědomují si, že svoji práci budou předkládat spolužákům; více jim bude záležet na kvalitě, protože práci budou spolužáci hodnotit). Pokud totiž žáci nepřinesou domácí úkol, nemohou se v hodině podílet na hodnotící činnosti.

- **Dvě hvězdičky a žádost**

Tato technika je jednoduchá a je účelná, když s vrstevnickým učením začínáme. Ve chvíli, kdy jeden žák poskytuje zpětnou vazbu druhému, musí mu poskytnout hodnocení dvou věcí, které podle něho byly v práci spolužáka dobré (dvě hvězdičky) a jedno doporučení k vylepšení (žádost). Tyto komentáře žáci píšou na malá poznámková lepítka proto, aby je mohl příjemce odstranit, pokud zpětnou vazbu na nich napsanou pro sebe nepovažuje za prospěšnou. K tomu, aby učitel zlepšil kvalitu zpětné vazby, kterou si žáci navzájem píšou na lístečky, vybírá od žáků tyto lístečky poté, co na zpětnou vazbu odpověděli. Může je promítat (anonymně) na tabuli a ptá se žáků, zda a proč by daný hodnotící komentář pro ně mohl být užitečný. Žáci pak diskutují o tom, jaké jsou charakteristické rysy efektivní zpětné vazby, a výsledná kritéria pro efektivní zpětnou vazbu jsou pak sepsána na flipový papír nebo tabuli a vyvěšena ve třídě jako vodítka pro poskytování zpětné vazby spolužákům.

- **Otázky na závěr tématu**

Učitelé se většinou ptají na konci lekce, ve které se žáci učili nové látce, zda má někdo nějakou otázku. Přestože žáci mají spoustu otázek, které by ukazovaly na jejich porozumění či neporozumění, ruku většinou nezvednou a učitele se nezeptají. Abychom se tomu vyhnuli, mohou otázky pokládat za skupinu – pokud na otázku nikdo ve skupině nemá odpověď, není přece hloupé se zeptat. Žáci mohou otázky pokládat také tak, že každá skupina na pruh papíru napíše alespoň jednu otázku, učitel otázky vybere a roztřídí a na všechny otázky odpoví. Shromáždění všech otázek předtím, než se na ně začne odpovídat, je velmi užitečné: stejnou otázku může mít více skupin žáků, navíc učitel může při odpovídání vytvářet souvislosti mezi různými typy otázek (a žáky samotné by možná nenapadlo, že souvislost mají). Tato technika, využívá-li se pravidelně, vede u žáků k výraznému zlepšování dovednosti pokládat otázky. Kladou otázky přesněji a ptají se přesně na to, čemu nerozumí.

- **Třídění chyb**

Tato technika je využitelná, je-li možné třídit chyby relativně jasným způsobem. Například učitelé cizích jazyků mohou od žáků vybrat jejich písemné práce, tužkou podtrhnout chyby v textu a práci pak žákům vrátit. Ti třídí chyby, které udělali (např. v čase, přivlastňovacích zájmenech apod.). Poté, co každý žák určí chyby, které udělal, a oblasti, kam patří, najde spolužáka, který doplní jeho nedostatky a pomůže mu opravit je.

- **Co jsme se dnes naučili?**

Jedna z metod, jak realizovat opakování nového učiva na konci lekce, je vytvořit pět minut před jejím koncem skupiny a požádat žáky ve skupinách, aby vytvořili seznam toho, co se během lekce naučili. Každá skupina pak informuje ostatní



o jedné takové věci (počet položek na seznamu musí být stejný jako počet skupin, aby bylo zajištěno, že každá skupina má alespoň jednu věc, která nebyla řečena ostatními skupinami).

- **Žákovský zpravodaj**

Alternativou k výše zmíněné technice je pověřit jednoho žáka, aby vedl diskusi v závěru lekce. Tento žák je určen buď na počátku nové lekce, nebo na konci lekce předchozí. Učitel vede hodinu jako obvykle, avšak ukončuje ji o cca 5–10 minut dříve, než je formálně plánován její konec. Žák v roli zpravodaje shrnuje hlavní body lekce a pokouší se odpovědět na otázky, které ostatní žáci mohou mít. Pokud se mu nedaří otázky zodpovědět, žádá spolužáky, aby mu s tím pomohli. Učitelé, kteří tuto techniku vyzkoušeli, mají zkušenost, že žáci se nejprve zdráhají přijmout na sebe tuto roli, avšak velmi rychle se vytvoří zástup zpravodajů čekajících na svou příležitost přispět k učení celé třídy. Zpravodaj může také v průběhu lekce sepisovat otázky, které na jejím konci položí spolužákům. Ty pak učitel může využít k ověřování naučené látky.

- **Předletová kontrola**

Tato technika je velmi užitečná, existuje-li větší počet požadavků, které musí předložená práce naplnit. Např. učitelé přírodopisu mohou běžně vyžadovat, aby byly záznamy z laboratorních pokusů strukturovány standardním způsobem – aby měly pořadí otázek, hypotézu, metody, výsledky a závěr. Záznam musí mít i nadpis, který má být podtržený, stránky mají okraje, tabulky a grafy jsou zakresleny tužkou apod. Předtím, než žák odevzdá úkol, musí být podepsán spolužákem, který zkontroluje, zda jsou obsaženy všechny formální požadavky práce. Když pak učitel hodnotí úkol a zjistí, že některá z požadovaných položek chybí (a úkol již prošel předletovou kontrolou), učitel může zjišťovat míru odpovědnosti žáka, který tuto práci považuje za formálně správnou.

- **Já – ty – my záznam**

V závěru skupinové činnosti každý žák zaznamená něco, čím on sám (*já*) přispěl k práci skupiny, čím přispěl některý z dalších členů (*ty*) a vyhodnotí kvalitu práce týmu jako celku (*my*).

- **Zpravodajem náhodně**

Mnoho učitelů pracuje s tím, že žákům při skupinové práci přidělují role jako vedoucí, časoměřič, podporovatel, zapisovatel apod. Pokud zvolí i roli zpravodaje, není vhodné ji zadávat na počátku skupinové práce, protože někteří žáci pak mohou polevit ve své aktivitě a může se tím oslabit jejich individuální odpovědnost.

- **Skupinová příprava na testy**

Když se žáci připravují na test, existuje více způsobů, jak je do přípravy více angažovat. Lze je rozdělit do skupin pěti nebo šesti a zadat každému z nich, aby si opakoval jednu oblast probírané látky. Každý žák pak dostane kartu, na které jsou napsány podrobnosti k danému úkolu s doporučením, jak může být proveden. Například žáci dokončují látku týkající se rostlin a každá skupina dostane šest karet s hlavními tématy, kterým se ve výuce věnovali (např. opylování, fotosyntéza, test škrobu, rozšiřování semen, klíčení, květiny) a stručný popis úkolu. Například karta pro opylování může vypadat takto: *Tvým úkolem je zbytku žáků ve tvé skupině vysvětlit, co přesně se stane, když se po opylení hmyzem rostlina rozmnožuje. Měl bys být schopen popsat, odkud a kam směřuje opylené semeno a jaký důsledek má opylení na utváření semena.*

Následující den každý žák prezentuje svůj úkol skupině a členové skupiny mu dávají zpětnou vazbu k prezentaci – třeba formou barevných kelímků jako světla semaforu, kde zelená znamená: *lépe než bych to udělal já*, oranžová znamená:



přibližně stejně, jako bych to udělal já, a červená znamená: ne tak dobře, jako bych to udělal já. Skupina pak hlasuje o kvalitě prezentace a rozhoduje, co je potřeba změnit, aby prezentace byla dobrá.

- **Pokud ses to naučil, pomoz někomu, komu se to nepodařilo**

Někteří učitelé mohou namítat, že kooperativní učení brzdí žáky, kteří rychle dosahují správných výsledků. Výzkumy však podávají přesvědčivé důkazy o tom, že jak ti, kteří přijímají, tak i ti, kteří poskytují pomoc a podporu spolužákům, z toho mají prospěch, pokud pouze neodpovídají na otázky, ale poskytují promyšlená vysvětlení.

Když žáci jeden druhému poskytují zpětnou vazbu, jsou nuceni ztotožnit se s cíli učení a kritérii úspěchu, avšak v kontextu práce někoho jiného, což je méně emocionální. Zapojení žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem proto může být považováno za odrazový můstek k tomu, aby se žáci mohli stát vlastníky svého učení (*owners of learning*).

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Jaké podmínky musí být splněny, abychom mohli úspěšně používat strategii aktivizování žáka jako zdroje učení?*
2. *Co je vrstevnické hodnocení a proč má smysl ho používat?*
3. *Vysvětlete pojem kooperativní učení. Jaké podmínky by měly být splněny při jeho využívání?*
4. *Popište aktivitu „žakovský zpravodaj“.*
5. *Popište aktivitu „tříbarevný test“.*

12 AKTIVIZOVÁNÍ ŽÁKŮ JAKO VLASTNÍKŮ VLASTNÍHO UČENÍ (OWNERS OF LEARNING)

Cílem této kapitoly je popis konceptu „žák jako vlastníka učení“, který je založen na žákově sebeřízení.

Dylan Wiliam předkládá závěr výzkumu provedeného v Portugalsku, který dokazuje, že pokud žáci mají možnost získat vzhled do svého vlastního učení, plánovat si své cíle a sami si jejich dosahování vyhodnocovat, výrazně se tím zlepšují výsledky jejich učení. V rámci studie měli žáci příležitost rozvíjet svou dovednost sebehodnocení v matematice a díky tomu se dokázali naučit za dvacet týdnů to, co se jinak učili 38 týdnů. Podstatným prvkem tohoto fenoménu je, že měli příležitost k vlastní seberegulaci (sebeřízení). (Wiliam, 2011)

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit termín metakognice.
- Vysvětlit termín „flow“.
- Uvést techniky podporující tuto strategii.
- Vyjmenovat důvody použití žakovského portfolia.
- Jmenovat pravidla pro konzultaci učitele, žáka a rodiče.

12.1 Učení jako sebeřízení

Základní myšlenkou řízení vlastního učení je, že žák je schopen koordinovat své kognitivní zdroje, emoce a jednání ve vztahu k cílům učení. Tyto kategorie zahrnují jak znalosti a dovednosti žáka, strategie učení, tak jeho motivaci a vůli. Od roku 1970 se mnoho výzkumů věnuje dvěma oblastem, které mají významný vliv na učení žáků – **metakognici** a **motivaci**.



Metakognice

Termín metakognice vymyslel John Flavell v roce 1976. Jeho definice je následující:

Metakognice se týká poznání jednotlivce ve vztahu k jeho vlastním poznávacím procesům a výsledkům nebo čemukoli, co s tím souvisí, např. charakteru informací a dat, které mají s učením souvislost.

Např. jsem metakognitivně činný (meta-paměť, meta-učení, meta-pozornost, meta-jazyk, nebo cokoli...):

- když si všimnu, že mám větší potíže s učením A než B;
- když mě napadne, že bych měl znovu zkontrolovat C, než jej budu akceptovat jako fakt;
- když mi přijde na mysl, že jsem měl pečlivěji zkoumat každou možnost v úloze s výběrem možností odpovědí, než jsem se rozhodl, která z nich je nejlepší;
- když pochopím, že bych si měl raději poznamenat D, protože bych to mohl zapomenout;
- když promyslím, že bych se na E měl někoho zeptat, jestli tomu dobře rozumím.

V jakékoli kognitivní transakci s lidskou bytostí nebo prostředím se při zpracování informací dějí rozmanité činnosti. Metakognice však souvisí s aktivním sledováním a z toho vyplývajícím řízením a organizováním těchto procesů ve vztahu k poznávání nebo datům, která přinášejí, obvykle ve službě určitému cíli nebo záměru. (tamtéž)

Metakognice proto obsahuje vědomí toho, co jedinec zná (metakognitivní znalosti), co umí (metakognitivní dovednosti) a co ví o svých vlastních poznávacích schopnostech (metakognitivní zkušenost). Z výzkumů vyplývá, že ti nejefektivnější žáci řídí sebe sama a zdokonalují se v metakognici, zvyšuje to jejich výkony a umožňuje jim to zobecňovat to, co se naučili, a používat to při řešení nových problémů. Tyto dovednosti jsou však využitelné pouze tehdy, jsou-li žáci k jejich používání motivováni.

Metakognice je:

- prostředek **zvědomování** toho, co se při učení děje – nejen že žáci plní úkol, ale mají možnost porozumět tomu, co úkol znamenal z hlediska procesu učení („*když plníme tento úkol, učíme se tomuhle*“);
- prostředek **monitorování učení** – jednak ve smyslu „*sleduji to přímo v procesu*“ – jak se mi to daří (nedaří), ale i ve smyslu „*otáčím se za skončeným procesem*“ a zjišťuji zpětně s vědomím dosaženého (nedosaženého) cíle, jak se mi dařilo, co přispělo ke zdaru a co ne;
- prostředek **řešení problému** s porozuměním učení: „*Když díky monitorování zjistím, že se mi nedaří tak, jak bych si představoval, co udělám?*“ Jde o vědomou volbu další cesty, která dává naději na překonání problému. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

12.2 Motivace

Víme, že motivace je někdy považována spíše za substanci přítomnou v mozku žáka. Někteří žáci jí mají dost a někteří nikoli. Někteří dokonce věří, že motivovat žáky je úkolem učitele. Jestliže se žáci neučí, pak je to proto, že učitel nebyl dostatečně dobrým motivátorem, takže příčinou je právě učitel. O tomto tvrzení je možné vést diskusi.

Existuje však jiný pohled, jak o motivaci přemýšlet – nikoli jako o příčině, ale jako o důsledku úspěchu. Americký psycholog Csikszentmihalyi popisuje několik situací, při kterých jsou jedinci zcela ponořeni do činnosti, ve které jsou zapojeni:



Tanečník popisuje pocit, který má, když se vystoupení daří dobře: „Naprostě se soustředíte. Vaše mysl se nikde netoulá a nepřemýšlíte o ničem jiném, jste totálně ponořeni do toho, co právě děláte..., vaše energie plyne velmi plynule. Cítíte se uvolněně, příjemně a čile.“

Skálolezec popisuje, jak se cítí, když zdolává skálu: „Jste tak ponořeni do toho, co děláte, že o sobě nepřemýšlíte jako o někom, kdo je oddělen od činnosti, kterou právě dělá.“

Matka, kterou těší čas strávený se svou malou dcerou: „Moc ráda si užívá čtení, čteme si proto spolu. Ona čte mně a já čtu jí. V tomto čase obvykle ztrácím kontakt se zbytkem světa a jsem zcela ponořena do toho, co dělám.“

Tyto situace popisují stavy, kdy jsme zcela ponořeni do aktivity, kterou děláme jako tzv. plynutí (flow). Pocit plynutí může vzniknout proto, že člověk pocituje vnitřní motivaci nebo pocituje spojení mezi výzvou daného úkolu a svými schopnostmi. Pokud je úroveň této výzvy nízká a úroveň schopností vysoká, výsledkem je většinou nuda. Když je úroveň výzvy vysoká a schopnosti jsou nízké, výsledkem je většinou úzkost. Když jsou obě nízké, výsledkem je apatie. Když jsou úroveň výzvy a schopností vysoké, je výsledkem „flow“ (plynutí). Pokud neexistuje soulad mezi výzvami a schopnostmi, je to pro učitele i pro žáka signál, aby zkusili jiné strategie. (Wiliam, 2011)

Úkol: Zkuste si vzpomenout na nějaký příklad z vlastní pedagogické praxe, kdy se vaši žáci nacházeli ve stavu, který bychom mohli označit za „flow“.

Víme, že žáci mají větší motivaci k dosahování cílů, které jsou konkrétní, dosažitelné a nabízejí určitou úroveň výzvy. Když se cíle zdají žákovi jako nedosažitelné, může vzdát svou snahu zvýšit své schopnosti a místo toho se vyhnout „selhání“ buď tím, že se zaměří na cíle nižší úrovně, o kterých si je jistý, že jich může dosáhnout, nebo se vyhne selhání tím, že úkol neudělá.

Podle některých expertů je nejdůležitější vytvářet takové učební prostředí, které podněcuje žáky, aby aktivovali cestu svého růstu a rozvoje spíše než cestu pocitu pohody. Nejsou nám určité známé všechny faktory, které žáci zvažují, když se rozhodují, zda se budou snažit jít cestou růstu, ale je několik věcí, které můžeme udělat, abychom je navigovali tímto směrem:

1. Sdílet společně s žáky cíle učení, aby mohli monitorovat svůj pokrok směrem k nim.
2. Podporovat víru v to, že schopnosti se mohou postupně zvyšovat a že nejsou neměnné; pokud si žáci myslí, že nemohou být chytřejší, pravděpodobně věnují svoji pozornost tomu, aby se vyhnuli neúspěchu.
3. Zajistit takové strategie učení a hodnocení, aby pro žáky bylo těžší porovnávat své výsledky s výsledky ostatních.
4. Poskytovat zpětnou vazbu, která obsahuje vodítka pro další jednání žáka, spíše než vyhodnocování jeho předchozích nezdarů.
5. Využívat každou příležitost k přesouvání řízení učení z učitele na žáky s cílem podporovat jejich rozvoj jako autonomních učících se bytostí.

12.3 Praktické techniky

Není pochyb o tom, že aktivování žáků jako vlastníků učení způsobuje výrazné zlepšování jejich učení, avšak je jasné, že to není řešení rychlé. Následující techniky pomáhají žákům v reflektování jejich vlastního učení. Některé techniky už jsme zmínili v předchozích kapitolách, a jedná se tak pouze o modifikace těchto technik.

- **Semaforey**

Mnoho učitelů využívá semaforey tak, že na začátku výukové lekce sdílí s žáky cíle jejich učení a s nimi související kritéria úspěchu a na konci lekce mají vyhodnotit, v jakém rozsahu se přiblížili k cílům učení. Učiní to tak, že nakreslí barevné kolečko



ke každému cíli učení, který si na počátku lekce zapsali do sešitů. Zelenou označují přesvědčení, že zamýšleného cíle dosáhli. Žlutou vyznačují buď nevyhraněnost v tom, v jakém rozsahu dosáhli cíle, nebo to, že cíl byl splněn jen částečně. Červenou označují své přesvědčení, že se nenaučili to, co bylo zamýšleno. Problém je v tom, že se jedná o sebehodnocení, které nemusí být úplně spolehlivé. Někteří učitelé s tímto nástrojem pracují daleko sofistikovaněji: učitelé sami pracují s červenými, zelení mají pomoci žlutým a žlutí se mají ujistit, že zelení rozumí učivu tak dobře, jak se sami domnívají. Tím, že učitel změní význam zelených z „*Jsem si jistý...*“ na „*Nyní jsme připraven učit někoho jiného*“, zajistí, že žáci budou mnohem méně signalizovat zelenou pouze z důvodu, že chtějí vypadat dobře před ostatními nebo že chtějí zamezit interakci s učitelem.

- **Červené a zelené disky**

Každý žák má CD disk – na jedné straně zelený, na druhé červený. Na počátku výukové lekce je disk otočen zelenou stranou směrem k učiteli a v průběhu lekce může žák signalizovat, že učitel postupuje příliš rychle tím, že disk otočí červenou stranou k němu.

- **Barevné kelímky**

Každý žák dostane kelímky ve třech barvách – zelený, žlutý a červený. Lekce začíná tak, že všichni žáci mají nahoře zelený kelímek. Když chce žák signalizovat, že učitel postupuje příliš rychle, umístí nahoru žlutý kelímek. Když chce žák položit otázku, vystaví červený kelímek. Pokud některý žák vystaví červený kelímek, učitel vezme losovátka se jmény žáků a jedno náhodně vytáhne a požádá ho, aby odpověděl na otázku spolužáka.

Tato technika obsahuje dvě klíčové složky formativního hodnocení – zapojení a nepředvídatelnost. Pokud žák ukazuje zelenou nebo žlutou, může být vyzván, aby vysvětlil problém někomu jinému, což od žáků vyžaduje, aby neustále monitorovali své učení, a tudíž byli stále zapojeni. Informace od žáků k tempu výuky učiteli rovněž pomáhají uzpůsobovat výuku tak, aby lépe naplňovala učební pokroky žáků.

- **Učební portfolio**

V mnoha školách podporují učitelé žáky, aby si vedli své portfolio, avšak často je pojmáno jako reprezentační nástroj, který má ukazovat nejnovější a nejlepší díla. Takové portfolio přináší doklady k sumativnímu hodnocení, avšak neumožňuje nám nahlédnout do procesu učení žáka. Abychom viděli, jak se postupně zlepšují schopnosti žáka, je dobré přidat do portfolio lepší práci k té, která je považována za horší. Když žáci vyjmou horší práce, nemohou pak vyhodnocovat svůj pokrok k učení. Když žák ponechá v portfoliu všechny své práce, může mu to přinést prospěch ve dvou oblastech – uvidí, v čem se zlepšil, a rozpozná dráhu svého rozvoje, díky čemuž bude pravděpodobně schopen vidět i to, jaké další zlepšení je v jeho možnostech. Bude-li se soustředit na zlepšení, pravděpodobně zjistí i to, že jeho schopnosti se mohou postupně zvyšovat a že nezůstávají neměnnými.

Žáci si svá portfolio mohou vytvářet již v mateřské škole, kde si například každý měsíc počínaje zářím nakreslí svůj portrét, vloží jej do portfolio a v lednu si vyhodnotí, co se podle nich v jejich kresbě zlepšilo. To jim umožňuje zakusit zkušenost, že když se snaží, mohou se zlepšovat.

- **Záznamy z učení**

Tato technika spočívá v tom, že žáci na konci výukové lekce vyplní záznam z učení (*learning log*), což jim může pomoci reflektovat jejich učení. Žáci si mohou vybrat tři z následujících nedokončených vět a odpovědět na ně. Díky nim mohou promyšleněji reflektovat proces svého učení:



- Dnes jsem se naučil(a)...
- Překvapilo mě...
- Nejužitečnější věcí, kterou si z této hodiny odnáším, je...
- Zaujalo mě...
- Na této hodině se mi nejvíce líbilo...
- Jedna věc, o které si nejsem jistý...
- Nejdůležitější věc, o které se chci dozvědět více...
- Po této hodině se cítím...
- Měl(a) bych z této výuky více, kdybych...

12.4 Žákovská portfolia

Žákovské portfolio můžeme definovat jako uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o výsledcích, vývoji a pokroku žáka. Myšlenka žákovského portfolia byla inspirována prací umělců, muzikantů, spisovatelů, myslitelů či vynálezců – ti si shromažďují všechny své nápady, dílí texty a práce či otázky, které potom používají jako inspiraci pro svou další práci. Na základě těchto příkladů se učitelé a výzkumníci začali zabývat hodnotícím portfoliem. V zahraničí jsou od té doby portfolia velmi rozšířená a zmapovaná jak v teoretické, tak praktické rovině. (Kratochvílová, 2011)

V České republice rozvoj žákovských portfolií nastal již v roce 2001, věnovala se jim odborná literatura i popularizující literatura pro učitele. Přesto stále chybí ucelená teoretická či empirická práce, která by se zabývala žákovskými portfolii do hloubky a byla přínosná nejen pro výzkumníky a odborníky, ale také pro učitele z praxe. Někteří odborníci dokonce konstatují (Mertin, Krejčová, 2012), že tato forma průběžného sledování vývoje jedince je paradoxně častěji využívána mateřskými a vysokými školami, naopak méně ji využívají základní a střední školy.

Princip portfolia spočívá v průběžném archivování, výběru a třídění výsledků činností žáků, jejichž prostřednictvím je následně mapován individuální vývoj žáka. Primárním účelem je tedy analyzovat a diagnostikovat vývoj žáka; sledovat, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti v daném předmětu za určité časové období. Protože prostřednictvím žákovského portfolia je možné sledovat výkony žáka v situacích, které se velmi blíží reálným podmínkám, **hovoří se o něm jako o typu autentického hodnocení.** (tamtéž)

Žákovská portfolia mohou nabývat různých formálních podob, které vyplývají z cílů, pro které je portfolio připravované. Z nich lze odvodit základní druhy portfolií (Straková, 2010): *Pracovní portfolio* obsahuje velké množství dokladů o učení, které vybírá sám žák. Jeho variantou je *sběrné portfolio*, do kterého si žák zakládá všechny produkty za určité období. *Prezentační (výběrové) portfolio* obsahuje promyšlený soubor omezeného množství žákovských prací, jeho účelem je představit to nejlepší, co žák dokázal. Je většinou určeno pro veřejnou prezentaci. *Dokumentační portfolio* obsahuje práce, které dokumentují žákův vývoj vzhledem k cílům vzdělávání. Na výběru těchto dokumentů spolupracuje učitel s žákem.

Prezentační a dokumentační portfolia slouží spíše sumativnímu účelu, pro formativní účely slouží **portfolio pracovní**, které dokumentuje každodenní práci žáka, jeho majitelem je žák – portfolio tedy obsahuje to, co má význam pro jednotlivé žáky. Kromě dokončených prací obsahuje rovněž jejich rozpracované verze, které dokumentují žákův vývoj a pokrok.

Bylo specifikováno několik důvodů, proč pracovní portfolia ve výuce používat:

1. Analýza prací v portfoliu vede žáka k uvědomění si vlastní kvality, může žákovi pomoci porozumět smyslu učení a vzájemnému vztahu mezi dovednostmi, které si osvojil. Tím, že pomáhá žákovi zlepšovat kvality jeho práce, je nástrojem neustálého zdokonalování.



2. Rozvíjí organizační a rozhodovací dovednosti žáků (výběrem a obhajobou prací uložených v portfoliu).
3. Učitelům pomáhá sledovat žákovu učení, diagnostikovat jeho silné a slabé stránky, přispívá k promyšlenému plánování učiva.
4. Poskytuje příležitosti pro spolupráci žáků a učitelů, je dobrým podkladem pro hodnocení žáka učitelem, žákovu sebehodnocení, konzultace s rodiči, sledování žákova pokroku a rozvoje osobnosti. Dále může sloužit jako podklad pro konzultace mezi učitelem, žákem a rodičem. Žákovi je jeho prostřednictvím poskytována zpětná vazba.
5. Při práci s portfoliem může být každý žák v něčem úspěšný, portfolio stimuluje individuální přístup k žákům, akcentuje důraz na osobní rozvoj každého žáka. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

Obsah portfolia se liší podle jeho druhu. Do portfolií mohou být ukládány různé typy žákovských produktů, písemných prací, pracovních listů, sebehodnotících listů apod. Součástí portfolia by měla být rovněž pravidla pro výběr produktů, kritéria hodnocení a reflexe provedená žákem. Veškeré dokumenty v portfoliu by měly být řazeny chronologicky a u všech by mělo být uváděno datum jejich vzniku. Podstatné však je, aby učitelé dali žákům jasný rámec, jak má portfolio vypadat, a ukazovat jim jeho smysl. Ačkoliv obsah portfolia je důležitý, zásadní roli sehrává osobnost učitele, který žákům dává jasný rámec toho, jak má portfolio vypadat, ukazuje jim jeho účel, vede je k činnostem, které tento účel naplňují.

Role učitele je zcela zásadní; pokud třídní učitel nebo učitel předmětu, ve kterém je portfolio uváděno v život, nevěří důležitosti práce s portfoliem a dopadu na lepší učení žáků, tak svým přístupem nutně sklouzne k formalismu. Portfolio se stane stohem nejružnějších písemných prací, plakátů, testů a bůhví čeho všeho, plněním povinností nařízenou shora.

Ukazuje se, že žákovské portfolio může mít stěžejní roli právě při formativním hodnocení. V souvislosti s jeho zaváděním do výuky se začaly prosazovat nové metody a formy práce. Přestože byl prokázán pozitivní vliv žákovských portfolií na učení žáků, pojí se s jejich používáním řada překážek. (Václavík, 2014) Hlavním problémem se zdá být časová náročnost a s ní požadavky kladené na učitele, vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek podpory pro učitele v této oblasti. U některých učitelů to byla také neochota ke změně.

Rovněž české výzkumy považují za největší překážku množství času, který musí učitel vynaložit pro efektivní práci s portfolií. Učitelé by ocenili více času na přípravu struktury portfolia, ale také na práci s portfolií ve třídě, aby žákům mohli vysvětlit účel portfoliového hodnocení, změny hodnocení, které to přináší, organizační změny spojené s přípravou materiálů do portfolií apod. Kromě časové náročnosti na přípravu se ukázala jako výrazná překážka plnění cílů ŠVP, v nichž stále není příliš prostoru na rozvíjení samostatnosti žáků, např. právě skrze žákovská portfolia. Dále si učitelé stěžovali na nedostatek zkušeností a vzorových příkladů. Podobné problémy jsou ostatně učiteli popisovány při implementaci formativního hodnocení do výuky.

Ačkoliv práce s žákovskými portfolií je velmi pracná a časově náročná, výsledky jsou evidentní. Žáci se naučí odpovědnosti, učí se přemýšlet, porovnávat, vybírat, prozkoumávat a hodnotit. V současnosti tak již není otázkou, zda s portfolií pracovat, ale jak je využívat co nejefektivněji a ku prospěchu všech zúčastněných osob.

Příklad

Využití žákovského portfolia v českém jazyce

V českém jazyce má portfolio své využití zejména při písemném vyjadřování (eseje, slohové práce, tzv. dílny psaní). Na základě analýzy několika textů může učitel (žáci sami či spolužáci) pozorovat a porovnávat své produkty, sledovat,



zda a jak se žák zdokonaluje v užívání slovních obrátů, jak se rozvinula jeho dovednost členit text na odstavce, zda text nabývá na obsahu i smysluplnosti apod. Učitel může společně s žáky sledovat, jak si žáci určitou dovednost osvojili, zda se jejich výkony zlepšují či zda stagnují. Produkty v portfoliu pomáhají rozhodnout, na co se při výuce zaměřit, k čemu se vrátit, kde jsou žákovy slabé stránky, na kterých je nutno ještě zapracovat. Portfolio tak umožňuje učitelům, žákovi i jeho rodičům sledovat pokrok v učení. (Mertin, Krejčová, 2012)

12.5 Individuální konzultace se žákem

Tyto rozhovory pomáhají k individualizaci učení a monitorování žáků. Někteří učitelé se často domnívají, že to, že žák neodpověděl na otázku či odpověděl nesprávně, je dáno tím, že neumí odpovědět (nezná učivo). Existují však i další důvody, proč žák odpověděl nesprávně: žák např. nerozuměl otázce učitele, měl málo času na přemýšlení či vytvoření odpovědi, interpretoval otázku jinak než učitel, odpovídal odlišným způsobem nebo formou, než učitel chtěl, byl z nějakého nám neznámého důvodu indisponovaný apod. Individuální rozhovory s žáky umožňují učitelům zjistit žákovy subjektivní názory, dovolují jít do hloubky a pružně reagovat na žákovy případné problémy týkající se pochopení učiva.

Formativního hodnocení se týkají konzultace o vývoji práce (konverzace učitele a žáka nad jeho prací), konzultace o stavu prací, konzultace formou dialogického deníku (učitel si s žákem vyměňují psané poznámky o daném úkolu) a vrstevnické konzultace. Je dobré, když učitel rozhovor vede v rámci formativní trojotázky s důrazem na *Kam dál?* Žák by měl vědět, jaké budou jeho další (pokud možno zcela konkrétní) kroky. Tyto konzultace jsou považovány za účinné tehdy, jestliže učitel žákovi pomáhá rozhodnout se v klíčových okamžicích jeho práce – neměl by mu říkat co, jak a proč má provést. Zároveň je potřeba uskutečňovat tyto konzultace systematicky a pravidelně, abychom dosáhli očekávaného cíle. Ze zkušeností učitelů vyplývá, že konzultace mají být krátké, zhruba 3–5 minut, to učitelům umožňuje hovořit s větším počtem žáků. Trvání se však také odvíjí od typu, účelu a povahy konzultace. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

K monitorování žákova pokroku slouží také spolupráce s rodinou. Jako osvědčený způsob se ukazují konzultace učitele, žáka a rodiče. Učitelé i rodiče při nich vystupují jako partneři žáků a konzultace pomáhají monitorovat žákův pokrok, zachytit případné obtíže a najít cestu k jejich nápravě. V českém prostředí se s konzultacemi v této podobě začalo pracovat v rámci programu *Začít spolu*. Při samotné konzultaci je vhodné jako podklad využít například dokumentační portfolio (nebo jakékoli výše zmíněné). Komunikace by se měla řídit několika pravidly:

1. Jako první dostává slovo žák – ukazuje, co se mu podařilo, co se naučil.
2. Pokračuje tím, co by se dále měl naučit, v čem je potřeba se zlepšit, případně podává návrhy, jak postupovat.
3. Poté je slovo předáno rodiči či rodičům, kteří doplní svými názory a připomínkami své dítě.
4. Až jako poslední dostává slovo učitel (nejčastěji třídní učitel), který přistupuje k hodnocení žáka.

Za zvážení stojí účast asistenta, která nám připadá vhodná. Na konzultaci může být vytvořen písemný plán, který obsahuje vytyčení jasných cílů pro další učení. Žák, rodič i učitel ho mohou podepsat a řídit se jím.

12.6 Systematické pozorování žáků a analýza žákovských produktů

Musíme si uvědomit, že tak samozřejmá věc, jako je sledování žáků a udržování si přehledu o jejich pokroku (*tracking student's progress*), patří mezi základní metody formativního hodnocení. Aby si učitel udržoval přehled o úrovni porozumění žáků, vývoji a jejich pokroku, je potřeba, aby je cíleně, systematicky a dlouhodobě pozoroval a výsledky tohoto pozorování vyhodnocoval. Pro systematické pozorování žáků učitelé nejčastěji využívají pozorovací archy či hodnotící listy, které dokumentují pokroky v učení žáků a informují o rozvoji jejich znalostí a dovedností. Protože naše paměť je zrádná, je nutné



vést si stručné záznamy o každém žákovi. Svůj význam mají zvláště tehdy, jsou-li konstruovány v souborech kritérií, které dokumentují okamžité stavy v rozvoji žákovských dovedností, a jsou doprovázeny definovanou škálou.

O analýze žákovských produktů jsme již psali v kapitole o moderaci. Věříme, že učitel by měl umět sledovat, jak se jeho žáci učí – vlastním modelováním situací pak může žáky vést k tomu, že sami porozumí vlastnímu učení a vstupy učitele do procesu učení se sníží.

Lze doporučit vytvářet pozorovací archy ke každému tematickému celku, zakládat je a v jistém časovém intervalu porovnávat – to umožní sledovat pokroky žáka v učení, ale také diferencovat výuku. Prostřednictvím systematického pozorování lze získat významné informace o jednotlivém žákovi, skupině žáků či celé třídě. Pozorování je vlastně diagnostický postup, který vyžaduje nácvik a zkušenost. (Mertin, Krejčová, 2012) Měli bychom mít na paměti to, že mnoha učitelům je tato dovednost cizí. Učitelům doporučujeme například metodu videotréninku – umožňuje zhlédnout na videozáznamu opakovaně situace z výuky, což jim pomůže uvědomit si, co vše se ve vyučovací hodině odehrálo. Tímto se učitelé stávají citlivější na signály dění ve třídě. Dále lze – vedle videotréninku – využít rozličné formy kolegiální spolupráce, které pomáhají odhalit mnoho rysů výuky.

Kromě pozorování žáka mezi další diagnostické metody patří rozbor žákovských prací (sešitů, prací, portfolií apod.) a explorační metody (rozhovor se žákem). Při sledování vývoje žáka jsou cenným zdrojem informací také analýzy žákových produktů. Může se jednat o diagnostiku žákových zápisů v sešitech či pracovních listech, analýzu didaktických testů či písemných prací. Zajímavé zjištění může přinést také porovnání textů psaných ve školním a domácím prostředí – upozorní nás například, jakou roli hraje přítomnost druhých osob, časový limit či případný stres nebo analýza činností, kterým se žáci věnují ve svém volném čase. Tato znalost umožní učiteli žáka lépe poznat a porozumět mu. (tamtéž)

U žáků na druhém stupni i střední škole mohou být hodnotné také zápisy v sešitech. Není rozhodně škodlivé, když si učitelé všimají, jak žákovské sešity vypadají, zda poznámky v sešitech plní svou funkci, žáci se z nich dokážou učit apod. Žákovské sešity mohou být také zdrojem informací o učebním stylu žáků či učitel může odhalit, že žák si vzhledem ke svému učebnímu stylu zapisuje poznámky nevhodně apod. Nutnou podmínkou pro pozorování i analýzu je sledovat určité jevy opakovaně a pravidelně, stanovovat si cíle a mít ujasněno, co a proč sledujeme (k čemu je nám to užitečné). Není však možné usuzovat na hlubší souvislosti či stanovovat diagnózy, pro které učitelé nemají potřebné znalosti a nástroje. Mělo by se vždy jednat jen o nástroje, jak pomoci pochopit žáka a umožnit mu dosáhnout pokroku.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Vysvětlete termín metakognice.*
2. *Vysvětlete termín „flow“.*
3. *Které konkrétní techniky mohou tuto strategii podporovat?*
4. *Pokuste se vyjmenovat alespoň některé důvody, proč je vhodné používat žákovské portfolio.*
5. *Jaká pravidla by měla být dodržována při konzultaci učitele, žáka a rodiče?*



SHRNUTÍ

- Text nepodává ucelený návod, jak zavést formativní hodnocení do vaší školy. Každá škola, každá třída a každý učitel je jiný. Každý žák má v jinou dobu odlišné potřeby, na které bychom měli reagovat. Žádná strategie nefunguje stoprocentně, ale některé strategie mají větší naději na úspěch než jiné.
- Představili jsme hlavní strategie formativního hodnocení, mnoho dílčích technik a formy kolegiální spolupráce, o které se můžete při realizaci opřít. Varujeme před formalismem – „to už dávno děláme“ a nuceným příklonem k formativnímu hodnocení. Doporučujeme jít cestou pozvolného zavádění – učitele nejvíce povzbudí, když vidí, jaké pokroky dělají jejich vlastní žáci.
- Publikace staví na třech hlavních myšlenkách:
 - 1. Zavádění formativního hodnocení nutí učitele měnit návyky přímo ve své třídě.** Víme, že v deklarativní rovině není tak problematické pro učitele přijmout hlavní myšlenky formativního hodnocení. Složitější je vnuknout jim život. Z tohoto důvodu je nutné spolupracovat, mít možnost se vzájemně podpořit – proto je značná pozornost věnována kolegiální spolupráci.
 - 2. Neexistuje jasný vztah mezi vyučováním a učením žáků.** Hodně učitelů je však stále přesvědčeno, že když něco vyučovali ve třídě, tak se to žáci naučí. Proto je klíčové pracovat s žákovskými výstupy, rozebírat konkrétní situace a konkrétní žáky. Jít v naší výuce „od tabule k žákům“ a prozkoumávat dopad naší výuky na učení žáků.
 - 3. Učitelé by měli umět reagovat na potřeby žáků.** Víme, že plán hodiny často nepřežije první minutu ve třídě. Střet s realitou a odlišnost jednotlivých žáků mění výuku každou chvíli. Proces učení by se měl řídit žáky, ne učebnicí. Tematické plány máme dokonce na celý rok, ale měli bychom se jimi slepě řídit?

Je na vás, zda přijmete principy formativního hodnocení za své, jestli se pokusíte zavádět na vlastní škole změny individuálně nebo si vyberete nějakou z různých forem kolegiální spolupráce a pokusíte se přesvědčit kolegy o smyslu této změny. Ať už to bude jakkoli, především nám jde o to, abychom měli větší naději, že se naši žáci budou lépe učit a že můžeme přispět k tomu, že naše společnost bude lepším místem k životu.



POUŽITÁ LITERATURA

ALBRECHT, Petr. Komunity vzájemného učení. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, o. p. s., 2017, roč. 3, č. 5, s. 40–43. ISSN 2464-6318.

BLACK, Paul and Dylan WILIAM. Developing the theory of formative assesment. *Educational Assesment Evaluation and Accountability*. 2009, vol. 21, n. 1, p. 5–31. ISSN 1874-8597.

BLACK, Paul, Christine HARRISON, Clare LEE, Bethan MARSHALL and Dylan WILIAM. Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*. 2004, vol. 86, n. 1, p. 9–21. ISSN 0031-7217.

CACHOVÁ, Jana et al. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-88087-04-5.

EARL, Lorna M. and Helen TIMPERLEY (eds.). *Professional Learning Conversations*. Springer Netherlands, 2009. ISBN 978-1-4020-6916-1.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FLÓREZ, María Teresa and Pamela SAMMONS. *Assessment for learning: effects and impact*. Oxford: Oxford University, Department of Education, 2013. ISBN 978-1-909437-26-5.

GLADWELL, Malcolm. *Outliers: The Story of Success*. Little Brown, 2009. ISBN 978-0-316-05628-1

HATTIE, John and Helen TIMPERLEY. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007, vol. 77, n. 1, p. 81–112. ISSN 0034-6543.

HATTIE, John. *Visible Learning*. Taylor & Francis Ltd, 2008. ISBN 0415476186.

HAUSENBLAS, Ondřej. Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledek. *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2012, č. 45, s. 6–8. ISSN 1214-5823.

HOLT, John. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X..

KAFKOVÁ, Michaela a Ivoš MIKULÁŠEK. Moderace v pojetí čtenářského týmu Pomáháme školám k úspěchu. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, o. p. s., 2017, roč. 3, č. 5, s. 20–22. ISSN 2464-6318.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola. 2.*, rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KLUSKA, Petr. *Představy žáků ZŠ a studentů SŠ a VŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.



KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. „3 S“ *Scénář symetrické kolegiální podpory. Jak společně dosahovat toho, že se každý náš žák v každé hodině naučí něčemu pro něj skutečně hodnotnému*. Materiál pro interní sdílení v PŠÚ, 2018. Nepublikováno.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. *Příklady forem kolegiální podpory, které jsme vyzkoušeli v projektu Pomáháme školám k úspěchu od roku 2010 do současnosti*. Materiál pro interní sdílení v PŠÚ, 2018. Nepublikováno.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Ondřej HAUSENBLAS. *Osobní teorie* [seminář]. Brno: Letní škola k rozvoji čtenářské gramotnosti, 12.–17. srpna 2018.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Scénář 3 S: forma kolegiální podpory*. [online] Nový Jičín: KVIC, 2015. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOVALIK, Susan. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In: HELUS, Zdeněk et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. S. 151–180. ISBN 978-80-905222-0-6.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971. ISBN nevedeno.

KULIČ, Václav. Chybami se člověk učí – ale kdy a jak? *Pedagogika*. 1992, č. 1, s. 1–12 (příloha). ISSN 0031-3815.

KWAN, Kam-por and LEUNG, Roberta. Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1996, vol. 21, n. 3, p. 205–214. ISSN 0260-2938.

LEWIS, Catherine, Rebecca PERRY and Aki MURATA. How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*. 2006, vol. 35, n. 3, p. 3–14. ISSN 0013-189X.

LOGAN, David. *Zrození kmenového vůdce*. Praha: Synergie, 2014. ISBN 978-80-7370-252-6.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobností u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

MYHILL, Debra and Pauline WARREN. Scaffolds or straitjackets? Critical moments in Classroom Discourse. *Educational Review*. 2005, vol. 57, n. 1, p. 55–69. ISSN 0013-1911.



NOVÁČKOVÁ, Jana. Slovní hodnocení: jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In: ANDRÁŠOVÁ, Hana (ed.). *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. S. 1–10. ISBN 80-86307-29-8.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PÍŠOVÁ, Michaela. UČITEL – EXPERT: Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*. 2010, roč. 60, č. 3–4, s. 47–58. ISSN 0031-3815.

Přípravné materiály k Festivalu pedagogické inspirace v Kunraticích, 2019. [Praha]: 2019. Interní materiál ZŠ Kunratice (nepublikováno).

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLÁDKOVÁ, Kateřina. Lesson study napříč republikou. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, o. p. s., 2017, roč. 3, č. Speciál 2017, s. 15–21. ISSN 2533-4042.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Standardy kvality výuky na ZŠ a MŠ Horka nad Moravou. [Horka nad Moravou]:2017. Interní materiál ZŠ a MŠ Horka nad Moravou (nepublikováno).

STARÝ, Karel et al. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.

STARÝ, Karel et al. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STRAKOVÁ, Jana. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia Paedagogica*. 2010, roč. 15, č. 2, s. 27–42. ISSN 1803-7437.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

TIMPERLEY, Helen. *Using student assessment for professional learning*. Melbourne: Education Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development. 2011, p. 2–23. ISBN 978-0-7594-0655-1.

VÁCLAVÍK, Antonín. Portfolio: Příběh učení žáka. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy*. 2014, roč. 139, č. 2, s. 23–27. ISSN 0323-0449.

WILIAM, Dylan. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press, 2011. ISBN 9781934009307.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.



Elektronické zdroje

MIKOVÁ, Šárka. Mají společný nos? In: Pomáháme školám k úspěchu [online]. Praha. 9. dubna 2018. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/aktuality/maji-spolecny-nos>

NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ. Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*. 2013, č. 3, s. 355–371. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>

TIMPERLEY, Helen. *Teacher professional learning and development*. [online] International Bureau of Education, 2008. [cit. 2019-05-21]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/en/document/teacher-professional-learning-and-development-educational-practices-18>



POZNÁMKY

Ruled area for notes, consisting of numerous horizontal dotted lines.

PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc



- CENTRUM
- CELOŽIVOTNÍHO
- VZDĚLÁVÁNÍ

Centrum celoživotního vzdělávání

www.ccv.upol.cz

