FORMATIVNÍ HODNOCENÍ V OBLASTI STŘEDNÍ ŠKOLY

Mgr. Martin Malenovský

Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení se zaměřením na SŠ

STUDIJNÍ TEXTY K DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

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 oblasti SŠ
Autor: Mgr. Martin Malenovský 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

CC BY-SA 4.0

Formativní hodnocení v oblasti SŠ by Autor: Mgr. Martin Malenovský 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 OBLASTI STŘEDNÍ ŠKOLY

OBSAH

Cíle distančního textu		5
Východiska studijního textu		6
1	Kultura školy	7
1.1	Pozitivní lídršip a pozitivní psychologie	7
1.2	Role školního pedagogického lídra v profesním učení pedagogů	8
	1.2.1 Sdílená vize	8
	1.2.2 Kultura školy	9
	1.2.3 Systémové nástroje	9
	1.2.4 Motivace učitelů	10
	1.2.5 Lídr v každodenním chodu školy	10
1.3	Osobní mise lídra a mise organizace	11
1.4	Vize organizace	11
1.5	Strategie pro rozvoj	12
1.6	Vnitřní motivace	13
1.7	Společné učení	14
1.8	Vědomé chování	15
Kontrolní otázky a úkoly		16
2	Proč zavádět formativní hodnocení	17
2.1	Druhy kompetencí	17
2.2	Pojem formativní hodnocení	17
2.3	Známky nejsou formativní	19
2.4	Co je formativní hodnocení?	20
2.5	Specifika formativního hodnocení	21
Kontrolní otázky a úkoly		22
3	Cíle učení a kritéria úspěchu	23
3.1	Jak postupovat při stanovování cílů	23
3.2	Proč jsou cíle učení tak důležité?	24
3.3	Rizika mechanického zveřejňování cílů učení	24
3.4	Kritéria hodnocení	25
	3.4.1 Sady kritérií	26

	3.4.2 Sestavování sady kritérií	26
	3.5 Praktické techniky	28
	3.6 Dekontextualizace cílů učení	29
	Kontrolní otázky a úkoly:	30
4	Organizování diskusí, učebních činností a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků	31
	4.1 Význam strategie	31
	4.2 Kladení otázek	32
	4.3 Praktické techniky	33
	4.3.1 Zapojení žáků	33
	4.3.2 Způsoby získávání odpovědí	34
	4.3.3 Diskusní a diagnostické otázky	36
	Kontrolní otázky a úkoly	37
5	Poskytování zpětné vazby	38
	5.1 Vodítka pro další postup	38
	5.2 Práce s chybou	38
	5.3 Okamžitá zpětná vazba	40
	5.4 Poskytování písemné zpětné vazby	41
	5.5 Klasifikace	42
	5.6 Kvalita zpětné vazby	44
	Kontrolní otázky a úkoly	45
6	Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	46
	6.1 Žák jako zdroj učení	46
	6.2 Vrstevnické hodnocení	47
	6.3 Kooperativní učení	48
	6.4 Praktické techniky	49
	Kontrolní otázky a úkoly	52
7	Aktivizování žáků jako vlastníků svého učení (Owners of Learning)	53
	7.1 Učení jako sebeřízení	53
	7.2 Motivace	54
	7.3 Praktické techniky	55
	7.4 Žákovská portfolia	56
	7.5 Individuální konzultace s žákem	58
	7.6 Systematické pozorování žáků a analýza žákovských produktů	59
	Kontrolní otázky a úkoly	60
8	Badatelský cyklus profesního učení	61

8.1	Malé krůčky	61
8.2	Cyklus profesního učení podle H. Timperley	61
8.3	Badatelský cyklus profesního učení v praxi	65
	Kontrolní otázky a úkoly	71
9	Kolegiální podpora	72
9.1	Kolegiální podpora mezi učiteli sloužící žákovu učení	72
9.2	Různé formy kolegiální podpory	74
9.3	Skupinové cyklické sdílení dobrých zkušeností	74
9.3.1	Komunity vzájemného učení (Teacher Learning Communities)	75
9.3.2	Moderace	75
9.3.3	Otevřené hodiny	76
9.3.4	3S jako forma kolegiální podpory	77
9.4	Shrnutí kolegiální podpory	77
Kontrolní otázky a úkoly		78
10	Scénář 3S	79
10.1	Podmínky uskutečnění	79
10.2	První fáze – společné plánování	80
10.3	Fáze druhá – společná výuka	81
10.4	Fáze třetí – společná reflexe	82
10.5	Reflektivní rozhovor nad lekcí a žákovskými výkony	82
10.6	Zaměření na výstavbu lekce a cíle	83
10.6.1	Zaměření na výkon žáků	83
10.6.2	Ujasňování důvodů a pokusy o závěry	83
10.7	Obecné rysy dobré výuky	83
Kontrolní otázky a úkoly		85
11	Učící se skupiny (TLC) a moderace	86
11.1	Podmínky uvedení a Kolbův cyklus učení	86
11.2	Model pro nastartování spolupráce v učících se skupinách (TLC)	87
11.3	Příklad úvodního setkání učící se skupiny	88
11.4	Moderace	89
11.5	Ukázky důkazů o učení k moderaci	92
Kontrolní otázky a úkoly		97
12	Komplexní příklad kolegiální spolupráce	98
Shrnutí		108
Použitá literatura		110

CÍLE DISTANČNÍHO TEXTU

Pro celý text jsou stanoveny následující cíle, které jsou rozloženy napříč jednotlivými kapitolami.

Po studiu textu byste měli být schopni:

- Objasnit termín formativní hodnocení.
- Vysvětlit, jaký vliv má profesní učení pedagogů na učení žáků.
- Vyjmenovat a popsat, jaké jsou podmínky pro zavádění formativního hodnocení na školách.
- Posoudit, jaký vliv má vedení školy a kultura školy na zavádění formativního hodnocení.
- Určit efektivní strategie formativního hodnocení.
- Určit hodnotné cíle učení.
- Uvést vztah mezi kritérii hodnocení a výchovně-vzdělávacím cílem.
- •Posoudit, jak pomáhají učiteli tzv. „důkazy o učení".
- Objasnit význam a funkci efektivní zpětné vazby.
- Navrhnout, jak podpořit vrstevnické učení a hodnocení žáků mezi sebou.
- Navrhnout, jak aktivizovat žáky, aby se stali „vlastníky" svého učení.

Na základě analýzy vzdělávacích potřeb škol obsahuje tento text distančního vzdělávání následující témata:

1. Podoby formativního hodnocení.
1. Implementace formativního hodnocení do výuky.
2. Stanovování kritérií hodnocení.
3. Nástroje a techniky formativního hodnocení.

Vzhledem ke komplexnosti tématu jsme zvolili následující členění kapitol, které, doufáme, přináší lepší možnost implementace poznatků do praxe. Níže přikládáme seznam kapitol, které se jednotlivým tématům, vzešlým na základě analýzy vzdělávacích potřeb škol, věnují:

1. **Podoby formativního hodnocení** – kapitoly věnované strategiím FH dle D. Williama (2–7) a kapitola věnovaná Badatelskému cyklu profesního učení dle H. Timperley (8).
2. **Implementace formativního hodnocení do výuky** (napříč kolegiální podporou) – kapitoly 9–12.
3. **Stanovování kritérií hodnocení** – kapitola 3 (*Cíle učení a kritéria úspěchu*).
4. **Nástroje a techniky formativního hodnocení** – kapitola 4 (*Organizování diskusí, učebních činností a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků*), 5 (*Poskytování zpětné vazby*), 6 (*Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem*) a 7 (*Aktivizování žáků jako vlastníků 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 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.

Většina příkladů je z praxe základní školy, ale principy zavádění formativního hodnocení či kolegiální podpory jsou stejné.

Klíčové je ovšem nahlédnout na sebe jako na učitele otevřeného profesnímu 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.

VÝCHODISKA STUDIJNÍHO TEXTU

V naší práci vycházíme z následujících východisek, opřených o výsledky pedagogických výzkumů:

- Na žákovo učení a jeho úspěch má ze všech školních vlivů největší dopad kvalita učitelovy práce. (Timperley, 2008)
- Nejlepších výsledků dosahují žáci těch učitelů, kteří soustavně vyhodnocují dopad svého působení na žákovo učení, kriticky zkoumají důkazy o učení a přizpůsobují další výuku svým zjištěním. (Hattie, 2012)
- Učitelům ke zlepšování nejvíce pomáhá společná práce s druhými učiteli týkající se přípravy, realizace, reflexe i vyhodnocení výuky. Jde o různé formy kolegiální podpory. (Korthagen, 2011)

1 KULTURA ŠKOLY

Kultura školy je značně široké téma. Vymezujeme zde kategorie, které jsou styčnými body při formování kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení se zaměřením na SŠ.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Zhodnotit vliv vedení školy při zavádění formativního hodnocení.
- Definovat pojem kultura školy a určit východiska pro tvorbu bezpečného prostředí, zodpovědnosti a vzájemného učení.

Kultura školy hraje významnou roli při zavádění formativního hodnocení. Co se tímto pojmem ale myslí, není dostatečně zřejmé. Pojďme se blíže podívat na několik základních východisek, která jsou nutná pro vytváření bezpečného prostředí, zodpovědnosti a vzájemného učení.

1.1 Pozitivní lídršip a pozitivní psychologie

Jednotlivci i organizace žijí v domnění, že nejefektivnější cesta na vrchol úspěšnosti vede skrze nápravu chyb a nedostatků směrem k představě tzv. ideálního zaměstnance (resp. lídra). Cesta k úspěchu však nespočívá ve snaze o nápravu slabých stránek, ale v rozvoji těch silných. Pro učitele a ředitele škol spočívá tajemství úspěchu jejich organizace v odemknutí plného potenciálu jejich nadání.

Slovo lídr si obvykle spojujeme s výkonností a produktivitou. To jsou však výsledky vynikajícího lídršipu, ne jeho původci. Tím je pocit štěstí. Úspěch se dostavuje mnohem snadněji, když lidé vědí, jaké jsou jejich cíle, mají zápal, pozitivní inspiraci, a jsou tak v práci plně angažovaní. V tom spočívá kouzlo pozitivního lídršipu. Pokud se snažíme být pro lidi pozitivním lídrem, můžeme tím vytvořit zároveň úspěšné prostředí pro sebe i svůj tým.

Lídři mají obrovský vliv na angažovanost zaměstnanců, kteří nechtějí jen tak nějakou práci, ale jde jim o vyšší cíle, poslání, misi a naplnění. To vše jim může přinést lídr, který jim nabídne vizi, když se pro ně stane příkladem a bude si jich cenit.

Jaké jsou nejčastější chyby, kterých se jako vedoucí pracovníci škol dopouštíme?

- Zaměřujeme se na slabé stránky zaměstnanců, nikoli na ty silné, což může v důsledku vést k plýtvání časem, financemi i energií, protože nutíme lidi překonávat jejich slabé stránky, namísto abychom přirozeně kultivovali jejich potenciál. Výsledkem mohou být neangažované a nespokojené týmy.
- Nemáme svou misi a vizi organizace. Pozitivní lídři mají svůj vyšší cíl, svou misi. Lídr, který zná odpověď na svoje osobní „Proč?", dokáže inspirovat ostatní a navázat se svým týmem emoční spojení, díky němuž se všichni jeho členové mohou sladit a nasměrovat se ke stejné vizi a cílům. Základem úspěšného lídršipu je vést lidi k cíli v podobě plného využití vlastních zdrojů. Nabídnout do budoucna vizi, která přináší novou energii a naplňuje jejich práci vyšším smyslem.
- Snažíme se uřídit svůj čas, ne energii. Ředitelé (lídři obecně) mají tendenci extrémně zaplnit svůj diář v domnění, že tím maximálně využívají svůj čas. Ve skutečnosti však jen mrhají energií, tříští svou pozornost a míří k vyhoření. Čas je neobnovitelný zdroj, ale energii obnovovat lze. Lídr by měl jít příkladem, zbavit se chování, které mu zbytečně odčerpává energii, a najít strategie pro účinné dobíjení svých fyzických, mentálních, emočních i duchovních zdrojů.
- Dáváme přednost úspěchu před štěstím. Když se jako lídři v životě soustředíme jen na materiální požitky a konkrétní výsledky, jako jsou peníze a měření výkonu, ignorujeme tím hlubší spojení a smysluplné snažení, které nám přináší jak dlouhodobý úspěch, tak štěstí. Jednou z nejdůležitějších výsad lídra je možnost skutečně prospět ostatním a světu. Ty nejlepší lídry žene kupředu opravdová touha pomáhat lidem – svým žákům, kolegům, rodičům, své komunitě a společnosti obecně. (Mühlfeit, 2017)

Velkou roli při budování vztahu mezi lídrem a pedagogickým sborem hraje tzv. pozitivní psychologie. Jde o přístup a kulturu, které podle výsledků empirických výzkumů prokazatelně přinášejí větší úspěch. Pozitivní psychologie je vědou, která se zabývá studiem pozitivního lidského prožívání a praktických podmínek optimálního fungování v práci a mezilidských vztazích. Posouvá své zaměření od řešení slabých stránek k objevování silných stránek lidí a k podpoře jejich pozitivního fungování, což jim zcela logicky umožňuje rozvíjet se a vynikat. Jedná se o jasně stanovené a empiricky ověřené metody pro nastavení osobního přístupu k životu tak, aby byl angažovanější a přinášel nám pocit naplnění.

Spokojení a šťastní zaměstnanci mají přímý vliv na úspěch organizací. Toto propojení mezi pozitivitou a výkonností potvrzuje celá řada studií. Pocit štěstí posunuje lídry na novou úroveň nezávislosti a pohody, která je pohání a přináší jim dlouhodobou vyšší výkonnost a úspěchy. Podporou „ochrany štěstí" ve svých týmech mohou vedoucí pracovníci přinášet vyšší výkonnost a produktivitu celé organizace.

1.2 Role školního pedagogického lídra v profesním učení pedagogů

Koncepční prací na profesním rozvoji pedagogů jsme se začali zabývat od roku 2012, kdy se naše základní škola v Horce nad Moravou stala modelovou školou v projektu Pomáháme školám k úspěchu pro Olomoucký kraj. Během let jsme získali významnou podporu v rozmanitých tématech, včetně oblasti budování kapacit a podpory pedagogů v jejich profesním růstu. (V rámci čtenářské komunity spolupracujeme i s pedagogy středních škol a role školního pedagogického lídra je zcela totožná.)

Už na začátku cesty jsme věděli, že je nutné pracovat s pedagogickými lídry, kteří jsou schopni na sebe vázat další kolegy a měnit společně s nimi prostředí školy k lepšímu. Pedagogickými lídry rozumíme zejména členy vedení školy – ředitele a zástupce, ale také jednotlivé členy sboru, kteří na sebe berou zodpovědnost a riziko pouštět se do pedagogických výzev a inspirovat ostatní kolegy.

Zodpovědností vedení školy je vytvořit takové prostředí, aby všichni pedagogové (učitelé, vychovatelé, asistenti) měli příležitost profesně růst. Vedení školy by mělo aktivně vyhledávat lidi, kteří jsou na sobě ochotni pracovat, zároveň by však mělo myslet na všechny členy sboru, aby neztratilo kontakt s realitou.

1.2.1 Sdílená vize

„V zahraničních studiích se opakovaně dokladuje, že pro školu a její rozvoj je fundamentální koherentní směřování, jasná a napříč školou sdílená vize." (Kašparová, 2014, s. 10)

Může to znít pateticky – mít nějakou vizi. Nejprve jsme přijali za svou vizi projekt Pomáháme školám k úspěchu – „Každý žák se může učit naplno a s radostí" – a postupně jsme přidávali další.

Věříme, že každý učitel je profesionál a jádrem učitelovy profesionality je dovednost vyhodnocovat žákovo učení a podle toho plánovat další výuku. Věříme, že každý učitel má potenciál být v určitých situacích lídrem. Věříme, že spolupráce učitelů vede k lepším vzdělávacím výsledkům žáků.

Mít společnou vizi znamená táhnout za jeden provaz. Možnost uvědomovat si, že máme jistoty, které se nemění ze dne na den a přispívají ke stabilitě uvnitř školy. Lídr tyto vize žije; i když se vše nedaří, tak v postojové rovině vizím věří a neopouští je. **Úkolem lídra je hledat společně** s ostatními **cestu k naplňování vize.**

1.2.2 Kultura školy

Zcela klíčový význam pro profesní učení pedagogů má kultura školy, která podporuje spolupráci a dává příležitost se vzájemně podněcovat a inspirovat. Na počátku budování kultury vzájemné spolupráce jsme často naráželi na to, že něco takového není v českém školství příliš zakořeněno. Vzpomínáme si, jak kostrbatě jsme začínali s prvními otevřenými hodinami, jak jsme se obávali příchodu prvních asistentů, jak jsme měli ostych, když jsme poprvé „experimentovali" s párovou výukou. Postupem času se tyto věci stávaly normálními. Lídr usiluje o to, aby se inovace postupně stávaly normou – přešly do každodenního režimu školy jako něco, nad čím se už nepozastavujeme. V naší školní kultuře dlouhodobě vytváříme příležitosti, kdy se lidé mohou potkávat a společně reflektovat vlastní práci.

Od kompetitivního vztahu mezi učiteli jsme se posunuli k pojetí kooperativnímu. Dodnes si vzpomínáme, jak nám jedna paní učitelka (z jiné školy) řekla, že své přípravy přeci nikomu neukáže, že se nevzdá svého know-how. Jen v prostředí vzájemného respektu a spolupráce mohou z pedagogického sboru vyvstávat lídři, kteří do školy mohou přinášet nové inovace a obohacovat se navzájem.

Pokud učitelé dostanou *autonomii, stanovený cíl a podporu* mohou se rozvíjet a profitovat z jejich činnosti může každý, kdo se v jejich blízkosti pohybuje. Autonomie v praxi naší školy znamená, že si učitelé sami vybírají aktivity a oblasti, kterými se zabývají. Věříme v možnost volby. Stanovování profesních cílů pomáhá učitelům vidět cestu, kterou směřují. Osvědčuje se nám napnout pozornost na jeden cíl a za ním jít delší dobu. Roztříštěnost cílů nás často vedla k povrchnosti. Podpora je něco, čeho se učitelům často nedostává – učitelé však potřebují mnoho podpory. Měli by cítit, že za nimi stojí vedení školy a pedagogický sbor a že v momentech, kdy pochybují, se mají o koho opřít a na koho se obrátit. **Úkolem lídra je takovou kulturu vytvářet.**

1.2.3 Systémové nástroje

Jak může vedení školy nakládat s tím, aby podpořilo pedagogy v jejich snažení a umožnilo jim profesně růst? Před několika lety jsme začali pracovat s modelem badatelského cyklu profesního učení, který velmi zjednodušeně říká, že lídři by měli identifikovat, jaké vědění a jaké dovednosti se naši pedagogové a naši žáci potřebují naučit, aby dosáhli důležitých cílů. Lídři by měli zkoumat potřeby učitelů a pomáhat jim v jejich naplňování – mapovat jejich potřeby. To je pro lídry složité a klade to na ně vysoké nároky; na druhou stranu lídr je také podněcován k profesnímu růstu – stejně jako učitelé, kteří ho obklopují.

Následující nástroje (vyvinuté v projektu PŠÚ) nám významně pomáhají porozumět tomu, co naši učitelé dělají, jak o své práci přemýšlejí a jaký je jejich vhled do problematiky, kterou se zabývají:

- ***PPRŠ*** *– Plán pedagogického rozvoje školy*
  Je sestaven z několika oblastí: například Čtenářská gramotnost, Formativní hodnocení, Pisatelské dovednosti, Osobnostní a sociální výchova, Matematická gramotnost, Cizí jazyky, Kultura školy, Pedagogické vedení, Asistenti pedagoga apod. Každý učitel je členem některé skupiny a společně s dalšími kantory plánuje aktivity na následující školní rok. Učitelé také společně plánují, jakou formu spolupráce zvolí – např. otevřené hodiny, společnou výuku, moderaci (diskuse nad žákovskými výkony) nebo „lesson study". Výstupy (zprávy) z těchto skupin odkrývají lídrům témata, kterými se učitelé zabývají.
- ***POPR*** *– Plán osobního pedagogického rozvoje*
  Každý pedagog si vytyčí cíl a vyhodnocuje ho s důrazem na učení žáků. Díky tomu poměrně dobře vidíme, na čem učitelé pracují. Skrze vlastní interpretaci učitelé lídrům odkrývají své uvažování nad učením žáků.
- ***Rozvojové rozhovory***
  Jednou ročně vede ředitelka školy nebo zástupce s pedagogem rozvojový rozhovor nad POPRem, vracejí se společně k plánům, které reflektují, a společně plánují další rozvojové příležitosti pro každého pedagoga.

Co je z těchto příležitostí možné vytěžit pro školu jako celek? Primárně takto lídři mohou více porozumět pedagogickému procesu, který se ve škole děje, a nabízet učitelům příležitosti a podporu. Jsou učitelé, kteří bravurně zvládají svou práci a naplňují naši vizi. Těm by pedagogický lídr měl nabízet další příležitosti k rozvoji – stát se interním mentorem, lektorem, uvádějícím učitelem, podporovat ostatní.

Jsou učitelé, kteří pracují a snaží se naplňovat vize školy, ale někdy jim cosi chybí – například si stanovují cíle, které nemají hodnoty, o něž usilujeme. Někdy jen potřebují přenést pozornost od kurikulárních dokumentů k učení žáků. Tito učitelé často nevnímají potřeby žáků. Je to různé, ale vědění nám dává příležitost vnášet do procesu impulsy.

Jsou učitelé, kteří vyhoří nebo se začnou ztrácet. Můžeme jim nabízet alternativní úkoly, ve kterých mohou zažít úspěch, nebo třeba jen pomoci vidět, že i jejich žáci se zlepšují. Musíme se snažit změnit jejich úhel pohledu na učení žáků.

Úkolem lídra je hledat příležitosti pro každého člena pedagogického sboru.

1.2.4 Motivace učitelů

Lídr, který efektivně plní svoji funkci, je ten, komu se daří, aby učitelé dosahovali lepších výsledků učení svých žáků. Staví před učitele přiměřené výzvy, které učitelé mohou splnit, a je konzistentní ve svém počínání. To, co sám chce po svých učitelích, také sám dělá. Dobrý lídr musí být trpělivý a mít schopnost si na své lidi počkat. Uvádí se, že největší vliv na žákovské výsledky mají lídři tehdy, pokud se zúčastňují profesního učení se svými učiteli. Jednoduše řečeno, lídr by se nikdy neměl odstřihnout od pedagogického dění ve škole. Hrozí pak, že přestane rozumět tomu, co se ve škole děje. Odhaduje se, že pedagogický lídr by měl téměř tři čtvrtiny času věnovat pedagogickému vedení.

Jak tedy nejefektivněji motivovat učitele? Pro učitele je zásadní, aby viděli, jak se jejich žáci zlepšují. Ve škole organizujeme několikrát ročně Dny pro rozvoj školy, ve kterých jsme se poslední dobou převážně věnovali právě tomu, aby učitelé v učení žáků viděli pokrok. Ne však tak, že bychom si o tom povídali nebo se plácali po ramenou, věnovali jsme se důkladnému rozboru žákovských výkonů s cílem překlenout mezeru mezi tím, co žáci umí, a tím, kam bychom je rádi posunuli. Až poté můžeme posunout laťku zase o něco výše. **Úkolem lídra je ukazovat ostatním smysl jejich práce.**

1.2.5 Lídr v každodenním chodu školy

Lídr musí ve školní každodennosti balancovat mezi tím, že by měl školu vést – určovat její směřování – a zároveň dopřávat svým kantorům velkou míru autonomie a svobody v jejich rozhodování.

Lídři by se měli detailně zabývat výukou zejména proto, aby:

- **Sdíleli odpovědnost za učení každého žáka.** Hlubší porozumění učení nás vede k tomu, že chápeme výukové obtíže našich kolegů mnohem lépe. Vnímáme sounáležitost s tím, co zažívají. Žáci v „cizí" třídě jsou také našimi žáky a je potřeba jim věnovat pozornost, i když v této třídě zrovna neučíme. Toto porozumění nám pomáhá pěstovat kulturu sounáležitosti, ve které je nemyslitelné si opravovat písemky ve chvíli, kdy kolega na pedagogické poradě popisuje obtíže, které ve své třídě zažívá.
- **Hledali dopady výuky na učení každého žáka.** Lídři, kteří nerozumí vlivu výuky na učení žáků, logicky nemohou nabízet učitelům možnosti, jak vlastní výuku zlepšovat. Lídři musí věci, které říkají, i dělat. Nemohou jen ukazovat cestu, ale musí po ní společně s ostatními šlapat.
- **Vytvářeli a udržovali kulturu školy, která je bezpečná pro učení.** Pokud se lídři aktivně účastní všech akcí společně s kolegy, je daleko pravděpodobnější, že učitelé snáze přijmou jejich záměr. Pokud lídr chce, aby ho lidé následovali, musí být v jejich očích důvěryhodný. Jak by na vás např. působilo, kdyby lídr propagoval otevřené hodiny a vzájemnou spolupráci, a sám by do své výuky nikoho nepustil?

- Dodnes nám v uších rezonuje myšlenka jednoho pana ředitele, že jeho profese je podobná jemné hodinářské práci: permanentní proces, ve kterém hledáte, jak by do sebe jednotlivé dílky skládačky nejlépe zapadly. **Úkolem lídra je neustále na sobě pracovat.**

1.3 Osobní mise lídra a mise organizace

Opravdovým zdrojem energie lídršipu a motivace lídra je smysluplnost. Je jádrem každé úspěšné organizace, týmu i samotného jednotlivce. Skutečné štěstí, vnitřní motivace, inspirace pro to, co děláme, začíná u našeho „Proč?", u hledání vyššího smyslu práce, kterou děláme, a hodnoty, kterou přináší světu. Tato naše osobní mise určuje důvody, proč děláme to, co děláme, a neustále nám připomíná, o co se snažíme a co chceme.

Každý potřebujeme mít svou osobní misi – cíl, za kterým jdeme, který nás pohání; kdy zažíváme stav zvaný „flow", v němž přestáváme vnímat čas a práce nám jde od ruky do té míry, že přestává být prací a stává se zážitkem, vrcholným projevem našeho vnitřního zápalu. Ve snaze o naplňování cílů naší mise si můžeme být jisti tím, že děláme něco skutečně smysluplného, co přinese pozitivní změny a výsledky. Osobní mise je shrnutí toho, kým jsme my (jaké jsou naše silné stránky a hodnoty) a čím my chceme přispět světu. Přínosy vlastní mise – zformulování osobní mise založené na dobrých, zdravých zásadách má pro nás řadu přínosů, jelikož:

- nám umožňuje zaměřit svou energii na osobní priority a zájmy;
- vytváří základ pro zásadní rozhodnutí směrodatná pro náš další život;
- dává nám prostor k rozvoji našich silných stránek a talentů (například dle MBTI typologie), který nám pomůže zpřístupnit náš plný potenciál;
- jasně definuje překážky, které nám brání v dosažení vytyčených cílů;
- umožňuje nám pracovat v souladu s našimi základními hodnotami a životními názory;
- nabízí kompas pro orientaci při každodenním rozhodování v prostředí neustále se měnících okolností, stresujících podmínek a zjitřených emocí;
- usnadňuje nám plynulé přizpůsobení změnám;
- zbavuje nás nutnosti přílišného kategorizování. (Když máme jasnou misi a životní cíle, nepotřebujeme žádné předsudky, domněnky ani předpoklady pro rozškatulkování své reality.) (Mühlfeit, 2017, s. 110–114)

Efektivní způsob, jak můžeme uplatnit schopnosti lídra ve službě lidem, je pomoci jim objevit jejich vlastní misi a pomoci jim formulovat misi organizace. Může chvíli trvat, než se nám podaří dosáhnout stavu, kdy budou všichni naši lidé pracovat v souladu s vlastními silnými stránkami, hodnotami a zápalem. Mise organizace může být užitečným nástrojem pro formulování celkové strategie naplnění vize, tedy toho, co škola dělá, pro koho a jak. Mise školy odpovídá na otázky: Proč naše škola existuje a co je jejím smyslem? Co je naší prací? Jakou přidanou hodnotu naše organizace přináší světu?

1.4 Vize organizace

Lídři, kteří mají jasné cíle, se dívají do budoucna. Vytvářejí pomocí své představivosti lákavé a inspirativní obrazy budoucnosti, které mohou ostatní spatřit, pochopit je a nadchnout se pro ně.

Vize je realistické, přesvědčivé a atraktivní vyobrazení toho, kam se chceme v budoucnu dostat. Je to vznešený cíl, který je pro nás výzvou, abychom šli až do krajnosti svých schopností a dovedností, a dokázali tak něco skutečně výjimečného nebo něčím podstatně vylepšili svůj současný stav věcí. Naše vize je tím, co stimuluje naši představivost a pomáhá nám dívat se k novým horizontům možností. Právě kvůli tomu nám stojí za to přijímat všechna rizika lídršipu a experimentů

s novými věcmi. Abychom coby lídři dokázali být zároveň vizionáři, musíme být schopni inspirovat ostatní a také se nechat inspirovat. Známý spisovatel a odborník na osobní rozvoj dr. Wayne Dyer hovoří o inspiraci jako o stavu, kdy se nacházíme „in-Spirit", tedy v duchu něčeho. Když se nacházíme v duchu nějaké vize nebo myšlenky, naprosto nás uchvátí a my pociťujeme silné spojení se svými zdroji síly, energie a životního smyslu.

Takováto inspirace vychází z naší smysluplné mise, která v nás podněcuje jedinečné silné stránky, hodnoty a zápal. Lídři, pro které je inspirací jejich vlastní osobní „Proč?", jsou schopni vidět budoucnost, v níž svou prací přispívají světu něčím výjimečným. Navíc dokáží v jiných lidech zapálit to stejné. Bez těchto misí a cílů by naše kroky často byly jen nahodilé. Namísto toho, abychom za něčím cíleně šli, jen reagujeme na momentální situace, události a vlivy. Když společnou vizi sdílejí všichni lidé v organizaci, dává jí to obrovskou hybnou sílu pro úspěch. (Dyer In Mühlfeit, 2017, s. 133–148)

Nebojme se mít na své lidi ty nejvyšší nároky a směřovat je do situací a úkolů, kdy se budou muset dostat až nad svůj limit. Naše víra v unikátní silné stránky a dovednosti našeho týmu může být skutečně mocným nástrojem pro podporu motivace, protože jejím prostřednictvím dáváme svým lidem najevo, že mají naši plnou důvěru. Takové týmy pak dosahují výborných výsledků. Tento fenomén je známý jako *Pygmalion efekt*: naše víra v něčí potenciál způsobí, že se skutečně projeví.

Lídr jde i tady svému týmu příkladem a ukazuje lidem (slovy i skutky), že věří společné vizi a že je ochoten jít na hranici svých schopností a dovedností, jít do strategického rizika, projevovat směřování a sebedisciplínu.

Lídrova přítomnost, aktivita a odhodlání jsou pro ostatní inspirací, která je drží ve správném kurzu k cíli (vizi). Víra v úspěchy je sebenaplňující proroctví. Potřebujeme si nastavovat vysoká očekávání pro sebe i pro svůj tým, taková, o kterých víme, že je dokážeme zvládnout. Když si dáme závazek něčeho dosáhnout, projevujeme tím víru ve vlastní schopnosti dotáhnout něco do úspěšného konce a uskutečnit svou vizi budoucnosti. My sami si vytváříme vlastní realitu namísto toho, abychom jen reagovali na své okolí. Narazíme-li na problém, hledejme v něm příležitost. Pokud se něco pokazí nebo nebudeme stíhat, naše vize nám bude dávat potřebný směr pro vhodná řešení. Misi a vizi školy může vyjadřovat i její logo a některé společné rituály. (Radcliffe, 2012, s. 21–26)

1.5 Strategie pro rozvoj

Strategie odpovídá na tři klíčové formativní otázky: *Kam míříme? Kde jsme teď? Kudy a jak dál?* Na odpovědích na tyto otázky by se měli podílet všichni zainteresovaní lidé.

Příklady ze škol projektu PŠÚ:

1. ***Vize koncového stavu školy (Kam míříme?)***
   Vize žáka čtenářské školy – každý žák se stává zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.
   Vize čtenářské školy – škola, která vychovává žáky tak, že se blíží k vizi. Škola se trvale zaměřuje na to, aby se každý žák stal zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.
2. ***Jak funguje ideální organizace našeho typu,*** aby mohla poskytovat služby tak, aby se naši žáci blížili k vizi? Co všechno musíme zařídit na straně organizace, abychom mohli fungovat tak, aby se naši žáci blížili k vizi? *(Kam míříme?)*
   Obraz „ideální" školy, která vede k vizi žáka – co musíme ve škole, u zřizovatele, s rodiči zařídit, aby výuka a život ve škole vedly k vizi? Myslíme na imaginární, ideální školu (tj. vizi školy).
3. ***Jak dnes funguje naše škola?*** Co všechno se nám daří vzhledem k vizi a k představě ideální organizace? O jaké konkrétní důkazy se opíráme? (*Kde jsme?)*

Příklad: Jak dnes funguje naše škola? Co všechno se nám daří směrem k představě ideální školy? Naplňujeme kupříkladu naše vize čtenářské školy?

4. ***Jaké změny ve fungování posunou naši školu dál?*** *Co všechno bychom chtěli zachovat, co dále rozvinout? Co všechno přidat? Co všechno nedělat? (Kudy a jak dál?)*
5. ***Co z toho je naše priorita = nejdůležitější cíl*** *(max. 3)**?** Jak to bude vypadat, až bude naše priorita uskutečněna, cíl splněn?*
6. ***Jaké kroky můžeme udělat v nejbližším roce nebo dvou letech,*** *abychom naplnili prioritní cíl či dva tři cíle (akční plán, plán kroků, aktivit s termíny a odpovědností)?*
7. ***Jak budeme vyhodnocovat*** *– jak vyhodnotíme výsledek kroků v plánu aktivit? Z čeho poznáme, že kroky měly očekávaný dopad? Kdo to bude vyhodnocovat? Kdy?*
   - *krok může být splněn / nesplněn,*
   - *nebo splněn s dostatečným dopadem (výsledkem) / s nedostatečným dopadem (výsledkem),*
   - *nedostatečný výsledek může znamenat, že se krok příliš nevydařil a je třeba ho zopakovat jinak, nebo že krok sám nedává žádný smysl, neposouvá nás dál, je třeba hledat jinou cestu.*

1.6 Vnitřní motivace

Naše inspirace je vnitřní tah, který udržuje náš směr na cestě k budoucnosti, po které toužíme. Inspirace je hodně podobná vnitřní motivaci. Peníze dokáží motivovat, ale nemůžeme jejich prostřednictvím motivovat lidi k dlouhodobé vysoké výkonnosti. Existuje mnoho faktorů, které mohou ovlivnit to, aby se lidé v zaměstnání cítili spokojení a chodili do něj rádi. Obecně je mnohem lepší lidi inspirovat, aby něco dělali, protože to dělat chtějí. Jako motor výkonnosti je inspirace mnohem efektivnější než nějaká vnější hmotná motivace. Lidé pak ze sebe vydají všechno bez ohledu na to, jaké vnější motivátory jim za to slíbíme. Když je motivace úzce spojena s inspirací nějakého společného „proč" (mise) a „kam míříme" (vize), může vzniknout prostředí, ve kterém se členové týmu dobrovolně rozhodnou investovat do práce své nejcennější zdroje, tedy svoje silné stránky, energii i emoční zážitek.

Maslowova teorie potřeb vychází z předpokladu, že ať lidé dělají cokoli, dělají to pro uspokojení svých potřeb. Maslowův model rozděluje naše potřeby do pěti kategorií dle významu, jaký pro nás mají. Když dokážeme uspokojit potřeby nižší úrovně, naše pozornost se okamžitě přesune na tu vyšší. Podle pořadí důležitosti od těch základních máme podle Maslowa (1943, s. 370–396):

- Fyziologické potřeby: to, co potřebujeme k přežití, tedy vzduch, vodu, jídlo, přístřeší, teplo.
- Potřebu bezpečí: to, co potřebujeme, abychom se cítili v bezpečí, tedy zdraví, bezpečné bydlení, jistou práci, právo, spravedlnost, finanční jistotu, ochranu před nebezpečím.
- Sociální potřeby: potřeba sounáležitosti a lásky a jejich projevů. Přátelství, kamarádi, partner / partnerka, rodina. Příslušnost ke komunitě / pracovní skupině.
- Potřeba uznání: potřeba věcí, které podporují pocit sebeúcty, hrdosti, sebejistoty, sociálního uznání a úspěchu, tedy postavení a moc, ale i peníze obecně. Respekt k ostatním a respekt ostatních.
- Potřeba seberealizace: „svatý grál" úspěchu. Toto je nejvyšší úroveň zaměřená na sebeuvědomění a osobní růst, tedy výjimečnost, individualita, kreativita, spontánnost, naplňování vlastního potenciálu, život bez předsudků, víra a sebetranscendence (sebepřesažení).

Z pyramidy potřeb vyplývá, že dvě nejspodnější úrovně zahrnují motivační potřeby. Potřebujeme stabilní práci se slušnými podmínkami, kterou si vyděláme peníze na zajištění svého živobytí. Máme tak silnou motivaci, abychom si dokázali zajistit tyto potřeby. Jakmile je ale uspokojíme, už na ně nemusíme myslet, stanou se pro nás standardem. Tři vyšší úrovně pyramidy představují naše mezilidské vazby, ambice a cíle osobního rozvoje. Na této úrovni vznikají potřeby,

které bychom mohli nazvat „inspiračními potřebami". Nevycházejí z nedostatku něčeho, ale z touhy po tom něco získat, růst a vyvíjet se jako osobnost. Namísto vnější motivace tady musíme mít vnitřní inspiraci, abychom hledali smysl života, pracovali na své angažovanosti, na seberealizaci.

Seberealizace (tedy pátá úroveň) je snaha dosáhnout sebeuvědomění a plného potenciálu, najít své poslání a naplnit ho. Na rozdíl od nižších úrovní nelze potřeby na této úrovni nikdy zcela uspokojit. S tím, jak se psychicky rozvíjíme, objevujeme stále nové a nové příležitosti pro náš osobní růst. Pokud tyto potřeby nenaplňujeme, jsme neklidní a frustrovaní, přestože můžeme být v podstatě „úspěšní" ve všech ostatních oblastech. Potřebu uznání a seberealizace může lídr u svých lidí pomáhat uspokojovat tím, že jim umožní pracovat na takových projektech a typech úkolů, prostřednictvím kterých mohou tyto dvě potřeby uspokojovat v souladu se svým typem temperamentu a osobnosti (např. dle MBTI).

1.7 Společné učení

Model společného učení	Model jednostranné kontroly
Je založen na třech přesvědčeních:	***Je založen na třech přesvědčeních:***
A) Můj rozum je omezený. Můj mentální model omezuje moje vnímání a interpretaci, proto je můj pohled vždy neúplný. Výsledkem je, že nemůžu s určitostí tvrdit, jak se věci mají nebo jak se budou vyvíjet v budoucnu. **B) Moje názory jsou pouhými hypotézami,** které mohou být kdykoli vyvráceny. Různé názory se doplňují. Protože různí lidé fungují na základě různých mentálních modelů, mohou vidět věci, která já nevidím. Mohou být vždy cenným zdrojem dalších informací. Proto se snažím názory ostatních pochopit, i když jsou v rozporu s názory mými. C) Chyby jsou příležitost k učení.	**A) Přemýšlím naprosto racionálně.** Můj názor je objektivní, není zastřen emocemi ani ovlivněn osobními zájmy. Vidím věci takové, jaké jsou. Mé vnímání neovlivňují žádné mentální modely. **B) Druzí lidé neuvažují racionálně.** Většina lidí bohužel není vůbec schopna racionálně uvažovat. Nejsou otevřeni jiným pohledům a trvají na svých názorech, které často bývají mylné. Nevidí pravdu, a co je ještě horší – ani ji vidět nechtějí. **C) Chyby je potřeba trestat.** Když se něco pokazí, musí na sebe vzít někdo vinu. Zodpovědná osoba by měla být potrestána. Hnacím motorem je strach ze selhání.
Z těchto tří přesvědčení vychází pět strategií:	***Z těchto tří přesvědčení vychází pět strategií:***
1. Cíle a strategie definujeme dohodou. Řešíme-li náročný problém, otevřeme diskusi o cílech a strategiích. Čím více lidí je zapojeno, tím více moudrosti máme k dispozici ke společnému řešení.	**1. Cíle definujeme jednostranně.** Neztrácíme čas pokusy o hledání společného řešení. Spolupracujeme jen s těmi, kteří s námi souhlasí.
2. Vyhrávejme s ostatními. K realizaci je potřeba spolupráce a flexibilita. Každý pro nás může být zdrojem informací na cestě k dosažení cíle. Změnit názor je znakem otevřenosti a síly.	**2. Vyhrávejme nad ostatními.** Realizace vyžaduje plné nasazení. Trvejme na svých cílech a strategiích a veškerý odpor smeťme z cesty.

3. Sdílejme své názory a poslouchejme názory druhých. Sdílejme informace, příklady a názory, aby si i druzí mohli udělat své vlastní závěry. Vytvářejme podmínky pro otevřenou diskusi.	**3. Manipulujme informace.** Uvádějme pouze taková fakta, která podporují naše tvrzení, a ostatní informace zatajujme.
4. Maximalizujme vnitřní závazek umožněním svobodné a informované volby. Vytvoříme prostředí maximální informovanosti a minimálního nátlaku, které druhým pomůže rozhodnout se, jak uspokojit vlastní potřeby a zájmy. Podpořme lidi v převzetí zodpovědnosti za jejich rozhodnutí.	4. Používejme vnější motivaci. Vyhrožujme lidem, že pro ně bude mít vážné následky, pokud se nepodřídí, a odměňujme je, budou-li poslouchat.
5. Uznejme právoplatnost emocí. Všechny pocity mají svou váhu a stojí za prozkoumání.	5. Potlačujme pocity a emoce, jsou důkazem slabosti. Dobrá práce je výsledkem usilovného přemýšlení, nikoli pocitů.

(Volně upraveno dle: Kofman, 2010, s. 135–137)

1.8 Vědomé chování

Jakmile si lidé všimnou nesouladu mezi deklarovanými hodnotami školy a „hodnotami v praxi", podle nichž se lídři skutečně chovají, propadnou cynismu. Lídři nejsou zodpovědní jen za své jednání v souladu se svou integritou, ale i za to, že to samé vyžadují od ostatních, když se tak nechovají.

Činit lidi zodpovědnými za neplnění jejich závazků samo o sobě nestačí. Abychom vytvořili kulturu bezvadné spolupráce, musíme také vyjadřovat vděčnost a oceňovat jejich přispění. Lídr, který své lidi nekonfrontuje s nedodržováním jejich závazků, podporuje jejich zdvořilou a neodůvodněnou spokojenost. Vytváří kulturu „hodných", kde se nikdy nic pořádně nedodělá a všechno se omlouvá. Na druhou stranu lídr, který neoceňuje integritu, své podřízené od opravdového nasazení brzdí. Vytváří kulturu lhostejnosti, kde se věci sice dějí, ale čistě z povinnosti.

Jen málo škol dokáže motivovat ke skvělým výsledkům oceněním, přestože každý zaměstnanec chce víc než jen finanční motivaci: touží po smysluplných výzvách, po důstojném zacházení a po srdečném ocenění. Opravdové ocenění může být velmi motivující a podporuje vynikající výkony. Prostředí s vysokým oceněním je prostředí s vysokým výkonem. Chceme být respektováni a oceňováni, toužíme cítit, že se s námi počítá, že naše přítomnost a naše kroky mají smysl. Oceňování může mít mnoho podob. Ta, která jsou přímá, konkrétní, popisná, vztahující se k cíli, k závazku a zároveň srdečná a uctivá, vyžadují velkou otevřenost ze strany lídra, projevující se zvládnutou dovedností v oblasti vedení a komunikace.

Autentická komunikace

První krokem při každém pokusu o spolupráci je výměna relevantních informací. Abychom dospěli ke sdílenému nahlížení situace, je třeba otevřeně komunikovat veškeré relevantní informace: od základních faktů přes názory, pocity a zájmy až po přání. Každý rozhovor má tři aspekty: *úkol* neboli neosobní dimenzi (to); *vztahy* neboli mezilidskou dimenzi (my); a *já* neboli osobní dimenzi (já). „Náročný rozhovor" nám přináší ohrožení ve všech třech aspektech. Naší automatickou reakcí je pak obrana, což v nás probouzí to nejhorší: ontologicky arogantního kontrolora. Jsme si jisti, že víme, co se doopravdy děje a co se dít má. Chceme-li dosáhnout změny v našich rozhovorech, musíme změnit nejen svoje domněnky, ale i své chování.

Konstruktivní vyjednávání

Konstruktivní vyjednávání zúčastněným umožňuje vyjádřit a navzájem pochopit své potřeby a najít nová řešení. Při konstruktivním vyjednávání se problémy řeší konsenzuálním rozhodováním, vztahy jsou založeny na vzájemné úctě a sebeúcta každého jednotlivce zůstává zachována, neboť jsou respektovány jeho potřeby a hodnoty. Konstruktivní vyjednávání vytváří nové možnosti. Lidé se více zaměřují na to, jak vyhrát společně s druhými, nikoli nad druhými. Chápou, že k dosažení lepšího výsledku jsou potřeba funkční vztahy a že takové vztahy lze založit pouze na respektování zájmů všech jednotlivců. Tento přístup rozkrývá přání i omezení všech zúčastněných a všechny zapojuje do hledání společných řešení, které dalece překonávají původní návrhy. Spolupráce tak ústí v maximalizaci efektivity. Jak realizujeme konstruktivní vyjednávání: postupy řešení operačních a vztahových konfliktů, postup konstruktivního vyjednávání.

Bezvadná spolupráce

Všichni intuitivně chápeme, co jsou závazky. Až příliš často však něco slíbíme, aniž bychom se vážněji zamýšleli nad tím, jak svým závazkům dostojíme. ***Kultura organizace, ve které si členové dávají opravdové závazky, buduje spolehlivou síť spolupracujících vztahů. Prostřednictvím spolehlivých závazků je možné ve škole dosahovat integrity, důvěry a efektivity.*** Součástí dodržování závazků je i schopnost přiznat, že se okolnosti změnily, a navrhnout změnu dohody. Lídři, kteří pochopili, jak je nebezpečné vznášet požadavky, aniž bychom řádně požádali, jsou mnohem ochotnější podstoupit riziko odmítnutí a své požadavky formulují jasně. Jak realizujeme bezvadnou spolupráci: požadavky a závazky (jasná formulace požadavků a odpovědí na požadavky), produktivní stížnost a produktivní omluva. (Kofman, 2010, s. 140–145)

Shrnutí

- Zavádění formativního hodnocení klade na učitele velké nároky.
- V mnoha případech musí pedagogové zásadním způsobem měnit zažitý styl výuky.
- Hluboká profesní proměna, která je zaměřena na zlepšení žákova učení skrze formativní hodnocení, se může odehrávat pouze v prostředí, které je přirozeně těmto změnám nakloněno. V kultuře školy, která je bezpečná a neohrožující.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte pojem kultura školy a uveďte kategorie, které mají vliv na její fungování.*
2. *Jakou roli má pedagogický lídr v profesním učení učitelů?*
3. *Jaké nástroje podpory profesního učení pedagogů znáte?*
4. *Popište model společného učení.*
5. *Proč je důležitá vize školy?*
6. *Proč je kultura školy důležitá při zavádění formativního hodnocení?*

2 PROČ ZAVÁDĚT FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Tato kapitola se věnuje důvodům, proč zavádět formativní hodnocení. Hlavním cílem je podat ucelený přehled teoretických východisek, které se vážou k výsledkům zavedeného formativního hodnocení.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Definovat pojem formativní hodnocení a uvést důvody pro jeho zavádění.
- Vyjmenovat pozitivní dopad formativního hodnocení na školu, žáka a učitele; obecně na výchovně-vzdělávací proces.
- Zhodnotit přínos zavedeného formativního hodnocení v rovině školy, žáka, učitele a rodiče.

Hodnocení, je-li realizováno správně, umožňuje zmenšovat propast mezi žákovým poznáním před výukou a jeho znalostmi a dovednostmi po vyučování. Tím by kvalitní hodnocení mělo výrazně změnit kulturu vyučování a učení na našich školách od předávání „mrtvých" poznatků a jejich opakování žáky ke skutečné produktivitě myšlení a učení.

Nejprve je třeba objasnit si pojmy v oblasti kompetencí. Právě kompetence vedle žákem vnímané vlastní účinnosti (*self-efficacy*) a autoregulace vlastního učení představují nejvýraznější „kurikulární inovaci" spojenou s reformami vzdělávání po celém světě. Je nutné uvědomit si, že pokud chceme jít tímto směrem, není možné kombinovat tento přístup s tradičním vyučováním opřeným o znalosti. Tyto dva přístupy jsou v rozporu a nelze je realizovat zároveň.

2.1 Druhy kompetencí

Kompetence se člení podle toho, jak vzdáleně jsou přenášeny (European Comission, 2011); lidověji řečeno, některé kompetence člověk používá „jen" nebo „převážně jen" v práci, některé naopak využívá ve svém pracovním, soukromém a i veřejném životě:

1. **kompetence obecné, transverzální** (také nazývané *soft skills* nebo *competencies*): jedná se o sociální a komunikativní dovednosti, dovednosti se učit, řešit problémy, přijímat roli v diverzifikovaném týmu lidí, vést lidi, riskovat…
2. **kompetence částečně vázané oborově** (*competences)*, ale přenositelné do široké praxe: komunikace v cizích jazycích, digitální dovednosti, matematické dovednosti, občanské a mediální dovednosti, kulturní povědomí…
3. **kompetence úzce vázané k oboru** *(hard-skills, literacies)*: konstrukční schopnosti, aplikovaná matematika, čtení s porozuměním apod. Tyto kompetence mají už blíže k tradičně vnímaným výsledkům učení ve škole.

Vedle kompetencí tvoří vzdělávací obsah pro tradičně pojímanou školu i pro školu 21. století také **učivo**[1].
Zavádění dalších módních pojmů samo o sobě do školního života skutečně nepřináší nic dobrého. Pokusíme se obhájit myšlenku, že formativní hodnocení je něco, co do současné školy patří, protože slouží žákům k tomu, aby se lépe učili a více naučili.

2.2 Pojem formativní hodnocení

Přídavné jméno *formativní* samo o sobě příliš krásné není. Představa nějaké formy, do které bychom něco lidského chtěli „napasovat", může evokovat rákosku a výchovu, jejíž pojetí je dávno překonané. Protože se jedná o slovo přejaté z angličtiny, jeho původ není tak snadné identifikovat. Může souviset s pojmem *formace*, což je (kromě významu vojenské jednotky), jakýsi dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka. Takto se pojmy *formace, formativní* používají již dlouhou dobu v křesťanské kultuře (viz i pojem *reformace*).

1 Zabývat se podrobně tímto tématem je nad rámec předložené publikace.

Ať už se nám pojem *formativní hodnocení* líbí nebo ne, nezbývá, než ho vzít na vědomí, protože se už do velké míry etabloval, a tím prokázal svou životaschopnost, podobně jako se kdysi začalo používat zdeformované slovo *fotbal* místo krásného českého pojmenování *kopaná*.

Než se pokusíme o jakousi „definici", ukážeme formativní hodnocení na příkladu z praxe. Posuďte tyto dva způsoby komunikace. Co se z nich dozvídá dotyčná žákyně?

1. *Martino, jsi velice nadaná žákyně, sebejistá, výborná čtenářka. Tvoje práce je na čistou jedničku!*
2. *Eliško, tvoje úvaha o ideální knize je dobře strukturována, postupně se věnuješ jednotlivým znakům ideální knihy, v závěru vše shrneš a doplníš konkrétními příklady. Líbí se mi, že si v rámci úvahy pokládáš závažné otázky. Celkově považuji tvou úvahu za zdařilou. Příště si po sobě zkus práci ještě jednou přečíst, aby ses vyvarovala drobných gramatických chyb z nepozornosti.*

Zatímco Martina si odnáší pouze informaci, že je nadaná (což už jistě ví) a její práce je (nejspíše opět) na jedničku, Eliška se dozví, co se jí v práci podařilo, a zároveň dostává radu, která jí pomůže příště napsat práci ještě lépe.

Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší *užitečnou* informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil. Ač to zní jednoduše, realizace není vůbec snadná. Když se podíváme na současnou podobu hodnocení v našich školách, bohužel musíme konstatovat, že účinnou zpětnou vazbu poskytujeme velmi málo. Ve školách se žáci běžně klasifikují, čímž se myslí, že dostávají za své výkony známky (slovo *klasifikace* může mít i jiný význam, ale o tom až dále). (Starý, 2016) Někteří učitelé známkují častěji, někteří méně. Jakou informaci vlastně známka nese?

Jedna žákyně nám nedávno hrdě oznámila, že je v angličtině nejlepší. Když jsme se zeptali, jak to ví, odpověděla, že už má sedm jedniček a Jana jen šest. Z tohoto příkladu je dobře patrné, jak žáci mohou o známkování uvažovat. Poselství několika jedniček v žákovské knížce říká žákovi (a jeho rodičům) asi toto: je to výborné, nemusíte se angažovat, dítě všechno zvládá, můžete být klidní. Co to ale vypovídá o úrovni osvojení cizího jazyka? V čem je tato dívka vlastně dobrá? V čem by se měla zlepšovat? O tom se nedozvíme nic.

Tradičně se hodnocení výsledků nazývá hodnocením **sumativním** a hodnocení podporující učení hodnocením **formativním**. V dalším textu budeme používat tyto tradiční pojmy.

Hodnocení sumativní i formativní, aby bylo účinné, by mělo naplňovat několik zásad (European Commission, 2012, s. 10–29):

- Žáci i učitel **znají kritéria hodnocení;** podílejí se na definování kritérií hodnocení, se zvyšujícím se věkem a kognitivní kapacitou žáků se má zvyšovat i jejich podíl na promýšlení a určování detailních indikátorů kvality výkonu (hodnocení); jedině tak se zajistí dostatečná informovanost žáka, co se po něm požaduje a proč (a zvyšuje se jeho schopnost autoregulovat vlastní učení).
- Žáci a učitel věnují dostatečný **čas na vyložení a promýšlení pojmů a vztahů,** které tvoří základ učiva; využívají při tom takové postupy („příležitosti k učení"), které reflektují kognitivní styly různých žáků (různost, jak žáci vnímají informace a jak je zvnitřňují) – adekvátní příležitosti k učení jsou nezbytnou podmínkou **validity hodnocení**; lidově řečeno: když učitel žákům neumožní správně si osvojit poznatky, hodnocení se týká spíše práce učitele než žáka.
- Hodnocení probíhá **soustavně**, je strukturované a o**dvozuje se od předem stanoveného vzdělávacího obsahu**, **cílů**, kritérií hodnocení a od aktuálně řešených problémů ve výuce.
- Žáci i učitel jsou v hodnocení **partnery** – hodnotí-li se pouze žáci, chybí ve výuce motivace, hodnotí-li pouze učitel, chybí ve výuce aktivizace žáků a podpora autoregulace jejich učení.

- Projevy žáka, které neodpovídají představám učitele, jsou **projevy jeho prekonceptů**, představ daných z mimoškolní zkušenosti nebo z chybného školního výkladu či jeho chybného pochopení žákem – **tento projev je základním bodem, kde se učitel a žák mají při učení potkat**, je východiskem pro další vyučování a učení, od tohoto bodu si kladou společné cíle: učitel vidí, kde žák chybuje, a nastavuje další aktivity tak, aby se chyba neobjevovala znovu (žák si třeba myslí, že mlha nad rybníkem je vodní pára; učitel proto musí v tu chvíli přerušit diskusi a zaměřit se opět na rozdíly ve skupenství látek a vysvětlit, že mlha je již zkondenzovaná pára, tedy jedná se o kapalné skupenství vody).
- **Každá chyba je výzva**, chyba není cejch, který si žák nese do života – škola je trénink, nikoliv skutečný život. Každý žák má tedy právo na adekvátní zpětnou vazbu, podporu, dostatek času na korekci chybných postupů a řešení úloh.

2.3 Známky nejsou formativní

Musíme předeslat, že naším cílem není zrušit známkování. Chceme jen upozornit na to, jaké je jeho omezení a jaké funkce známky nemohou už ze své podstaty naplňovat. Chceme jen varovat, že přílišné soustředění se na známky neprospívá učení.

Každý učitel si je jistě dobře vědom, že hodnocení známkou je velmi omezené. Omezená je především škála 1 až 5. Zajímavé je, že někteří učitelé pětibodovou škálu ještě z vlastního rozhodnutí omezují: *Já dávám nejhorší známku trojku. Myslím si, že dávat pětky z výtvarky je nesmysl!* Tento výrok ilustruje, že učitelé vnímají známkování jako něco, co dělat musí, co je po nich na jednu stranu vyžadováno, ale na druhou stranu jsou si vědomi úskalí, která hodnocení přináší.

Učitelé známky odjakživa zjemňují tzv. mínusy, čímž vlastně získávají další čtyři známky navíc. Jinak řečeno rozšiřují pětibodovou škálu na devítibodovou, někdy i vícebodovou. Někteří učitelé se tedy nespokojí s mínusy a známky opatřují dalšími symboly (např. plusy či lomítka), případně dávají velké a malé známky, nebo dokonce používají bodovací systém nebo procenta.

Existují i školy, které zavedly hodnocení procentuální škálou a známky používají jen na vysvědčení. To je jistě hodné chvály a v kombinaci s umístěním známek či procent v elektronické „žákovské knížce" mají žáci (i jejich rodiče) spoustu aktuálních (číselných) informací o svých výsledcích. Zdání přesnosti a objektivity je naplněno. Pak už jen zbývá správně spočítat aritmetický průměr, zaokrouhlit a všichni dobře vědí, jak na tom jsou. Měli by tedy být spokojeni? Domníváme se, že to nestačí, protože ani velké množství známek mnoho důležitých informací o žákově výkonu neposkytuje.

Důležité je si uvědomit, že i když používáme číselné hodnocení (škálu známek, procenta či body), pořád primárně ROZLIŠUJEME, kdo je lepší a kdo horší. Pokud chceme hodnotit formativně, nelze u rozlišování skončit, nýbrž je nutno ještě něco významného přidat – **informovat žáky o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili, a poradit, jak se učit dál.**

Nás tedy budou zajímat situace, jak učitelé hodnotí žáky *kromě* udělování známek. Mnohdy tak činí velmi zdařile, aniž by tušili, že vůbec existuje nějaké formativní hodnocení, a naplňují jeho nejdůležitější principy.

Problém vyjádření hodnotícího soudu číslicí/známkou spočívá také v tom, že posiluje vzájemné porovnávání mezi žáky (viz výrok o počtu jedniček výše). Na tomto příkladu lze ukázat význam tzv. vztahové normy, která může být sociální nebo individuální. Ve škole se v drtivé většině jedná o sociální vztahovou normu – výkon žáků je porovnáván ve třídě (nebo v ročníku u více paralelních tříd), ale také třeba u všech maturantů v celé republice v případě tzv. státní maturity.

Individuální vztahová norma znamená, že výkon žáka je porovnáván s předchozím výkonem téhož žáka. Vystupuje do popředí tam, kde učitel učí jen jednoho žáka, např. výuka hry na hudební nástroj. V realitě školní třídy bývá individuální vztahová norma uplatněna třeba v případě, že tam je žák s odlišným mateřským jazykem. Všichni žáci pochopí, že na něj nemohou být kladeny stejné nároky v českém jazyce jako na ostatní, protože čeština není jeho mateřský jazyk. V praxi

může takový žák dostat jedničku za výkon, který by „normálnímu" žákovi nestačil ani na trojku. Přesto ostatní nemají pocit, že se jedná o nespravedlivost.

Zkusme si představit, že by ve třídě byli všichni žáci hodnoceni takto individuálně? Ač to zní jako sci-fi, v mnoha třídách hodnocení už delší dobu takto probíhá, protože si ve škole uvědomili, že rozlišování a porovnávání žáků lze omezit jen na případy, kdy to má opodstatnění: například když potřebujeme vybrat omezený počet nejlepších, kteří budou přijati do osmiletého gymnázia. Stojí ale za to položit si otázku, jaký to má smysl v běžné každodenní výuce ve škole. Když už se nemůžeme porovnávání z nějakého důvodu vyhnout, neměli bychom jej alespoň přeceňovat.

Problém není ve známce jako takové, ale v tom, že žáci se z ní nedozvědí, v čem jejich výkon neodpovídal naplnění hodnotících kritérií (pokud jsou vůbec nějaká kritéria explicitně vyjádřena). Negativní dopad má známka i na ty, kteří jsou hodnoceni jako „výborní". Vzbuzuje v nich falešný pocit, že už umí všechno, že se nemusí nic dalšího učit. U horších známek se zase přeceňuje motivace žáků bojovat za lepší známky. U dětí mladšího školního věku se na to ještě lze spolehnout, ale s postupujícím věkem se motivace známkou stále více oslabuje. Funguje pouze u jedinců s tzv. výkonovou motivací, u mnoha dalších se posouvá spíše do roviny minimálních požadavků – co udělat, abych „prošel".

Z výše uvedených odstavců je patrné, že školní klasifikace je značně nedokonalá. To může být hlavní příčinou, že žáci mohou ve škole nabýt o hodnocení značně omezené představy a hodnocení jako takovému se nemají šanci naučit. Slovem „naučit" myslíme rozumět mu natolik dobře, aby sami mohli hodnotící zpětnou vazbu někomu poskytovat (sebe sama nevyjímaje). V této dovednosti totiž mohou být absolventi našich škol výrazně znevýhodněni oproti svým vrstevníkům z jiných vyspělých zemí, kde se školnímu hodnocení věnuje větší pozornost a prostor. Možná to je na úkor teoretických znalostí, ale otázka je, co je pro profesní i osobní život v současné době důležitější: jestli faktografické údaje nebo dovednost posoudit výkon svůj i těch druhých? Samozřejmě že obojí.

Problém je, že to druhé se ve škole moc neučíme. Přitom jde o součást toho, co je nejen doporučeno, ale přímo vyžadováno. Dovednost sebehodnocení a vrstevnického hodnocení naplňuje hned několik klíčových kompetencí. Situaci velmi komplikuje skutečnost, že dosažení klíčových kompetencí není u žáků hodnoceno. A tak platí stará zákonitost, že se žáci učí to, z čeho budou zkoušeni nebo testováni. Přesto mnozí učitelé z vnitřní potřeby na klíčové kompetence myslí při přípravě výukových aktivit, cvičení i písemných prací. (Starý, on-line)

2.4 Co je formativní hodnocení?

Když už víme, co formativní hodnocení NENÍ, budeme se konečně zabývat i tím, co formativní hodnocení JE. Už jsme naznačili, že za formativní lze označit jen takové hodnocení, které žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokrok v učení. Důležité je, aby to tak pociťovali sami žáci. Je něco jiného, když učitel říká, že poskytuje relevantní informace o prospěchu, a když žák říká, že dostává relevantní informace o prospěchu. Žáků je možno se ptát; ale ptáme se jich na to?

V předchozích odstavcích jsme naznačili, že známky poskytují jen omezenou informaci. Pokud chceme informační bohatost zvýšit, musíme použít jinou formu než běžné známky. Většinou se jedná o slovní vyjádření neboli tzv. slovní hodnocení. Můžeme si pomoci také obrazy, symboly, grafy, ale o tom až později. Známka je také jen zástupným symbolem. Když se žáci zeptají, za co konkrétní známku dostali, učiteli nedělá problém jim to vysvětlit. Za každou známkou je tedy schovaný nějaký slovní výrok (byť často nevyřčený), který popisuje žákovu performanci (výkon). Může být stejně dobře ústní jako písemný.

Použití slovního hodnocení sice oproti známkování otvírá nové možnosti, ale neplatí, že každé slovní hodnocení je formativní. Nešťastné slovní vyjádření může mít dokonce horší dopady než známka, a naopak známka může působit formativně, když odkazuje na slovní popis výkonu (deskriptor) podle srozumitelného kritéria.

2.5 Specifika formativního hodnocení

Pravděpodobně není již třeba vysvětlovat zásadní rozdíly mezi oběma přístupy k hodnocení. Spíše si je potřeba uvědomit, že se jedná o dvě strany jedné mince (v učitelově práci) a že formativní hodnocení má vycházet z určitých principů a stát na konkrétních strategiích, které zde uvádíme.

Desatero formativního hodnocení (Assessment Reform Group, 2002):

- hodnocení je částí efektivního plánování vyučování / učení;
- zaměřuje se na to, jak se žáci učí;
- je ústřední praktikou ve třídě *(classroom practice)*;
- patří mezi uznané klíčové profesní dovednosti učitelů;
- každé hodnocení ovlivňuje prožívání, takže má být citlivé a konstruktivní (navrhovat řešení);
- má zohledňovat motivaci žáků;
- má podporovat snahu žáka dosáhnout cíle – kritéria hodnocení mají být žákům známa a ti je mají chápat;
- poskytuje žákovi konstruktivní návody, jak se zlepšovat;
- posiluje sebehodnotící schopnosti žáka, který je schopen autoregulovat své učení;
- umožňuje hodnotit široký záběr různých výsledků učení žáků.

Co by měl učitel umět, aby mohl zavádět formativní hodnocení do praxe:

- učitel ukáže na příkladech dobrý, průměrný a slabý výkon, aby rozvinul žákovskou reflexi;
- žáci tvoří / proměňují kritéria hodnocení určité práce nebo o nich diskutují;
- učitel dává dostatek času žákům k reflexi práce;
- učitel podporuje společnou zpětnou vazbu (např. ve dvojicích);
- žáci dávají spolužákům zpětnou vazbu a diskutují o ní;
- učitel ukáže a vysvětluje, v čem spočívají rozdíly mezi sebehodnocením žáka a jeho hodnocením;
- žáci a učitelé diskutují o vzdělávacím obsahu v učebnici: co považují za obtížné, co za snadné a proč;
- žáci si pomáhají, společně hledají problémy při učení, radí si navzájem;
- učitel se doptává žáků, i když byla odpověď správná: Opravdu si to myslíš? Proč?
- měl by umět diskutovat cíle a vzdělávací obsah následně po fázi učení: k čemu tyto cíle a obsahy opravdu pro žáky jsou?

Sami vidíte, s jakými nároky se učitelé potkávají. **Porovnejte následující hodnocení:**

Ústní slovní hodnocení:
Paní učitelka směrem k žákovi 8. ročníku, který viditelně tápe:
To jsem teda zvědavá, kdy se to naučíš, Matěji.
Stejná paní učitelka při navrácení opravených čtenářských deníků:
Romano, mám u tebe silné podezření, že jsi to nevypracovávala sama; vypracovávala?

Písemné slovní hodnocení adresované žákyni 8. ročníku:
Martino, bohužel jsi psala vyprávění, a ne cestopis. Chybí ti detailní popisy přírody a věcí, které vidíš a potkáváš. V některých momentech je příběh nesrozumitelný. Doporučuji psát o místě, které znáš, nebo si nastuduj o dané lokalitě podrobnosti. Pokud budeš mít při přepracování otázky, přijď za mnou na konzultace.

Žáci se ve škole projevují chováním a jednáním. Hodnotí se jak projevy učení, které se blíží dokonalosti, tak i takové, které k ní mají velmi daleko. Ve druhém případě se ve škole používá slovo „chyba". Je velmi důležité, jak učitel s chybou pracuje. Podle toho ji také vnímá žák. Pokud se natolik obává udělat chybu, že raději neřekne nebo nenapíše nic, je situace vážná. Všichni vědí, že s chybami by se mělo zacházet opatrně, že by měly být využívány jako příležitost k tomu něco se naučit.

Takové pozitivní vnímání chyby však bohužel není samozřejmostí (viz kapitola o zpětné vazbě). Poskytnout formativní hodnocení je velice důležité pro žáky, kteří nejsou ve škole příliš úspěšní. Stejně důležité je i pro žáky, kteří úspěšní bývají. Obsah zpětné vazby je poněkud odlišný (viz kapitola o zpětné vazbě), na tomto místě jen cítíme potřebu upozornit na skutečnost, že poskytovat formativní hodnocení je náročné na čas i dovednosti učitele. Napsat slovní komentář do písemné práce vyžaduje více času než napsat známku. K napsání kvalitního slovního hodnocení nestačí mít dobrou vůli a využít intuici. Je potřeba získat vysoké profesní dovednosti. Formativní hodnocení je velká výzva, která před našimi učiteli stojí.

Shrnutí

- Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že žák bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil. (Starý, 2016)
- Hlavním důvodem zavedení formativního hodnocení je čerpání benefitů na straně žáka: žák dostává informaci o tom, co se naučil, co se ještě nenaučil, a radu, jak se učit dál.
- Pro posílení profesních kompetencí učitelů v oblasti formativního hodnocení je nutné vytyčit znalosti, dovednosti, postoje v oblasti formativního hodnocení.
- Formativní hodnocení se řídí desaterem a jeho vymezenými specifiky.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte pojem formativní hodnocení a uveďte důvody pro jeho zavádění.*
2. *Vyjmenujte pozitivní dopad formativního hodnocení na školu, žáka a učitele; obecně na výchovně-vzdělávací proces.*
3. *Zhodnoťte přínos zavedeného formativního hodnocení v rovině školy, žáka, učitele a rodiče.*
4. *Vyjmenujte nevýhody školních známek, čerpejte z vašich zkušeností.*
5. *Jaké požadavky jsou kladeny na pedagoga, pokud se rozhodl zavést formativní hodnocení? Vymezte potřebné znalosti, dovednosti a postoje k získání profesní kompetence v oblasti formativního hodnocení.*
6. *Vyberte jeden žákovský produkt, který byl hodnocen sumativně, a navrhněte k němu přijatelnou formativní podobu hodnocení.*

3 CÍLE UČENÍ A KRITÉRIA ÚSPĚCHU

Hlavním cílem je podat vysvětlení vztahu mezi kategorií cílů výchovně-vzdělávacího procesu a tzv. kritérii hodnocení.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat různé přístupy formulace cílů.
- Ocenit význam cílů pro nastavení kritérií hodnocení a efektivního učení žáka.
- Vyjmenovat význam formulovaného cíle ve vztahu k použití kritérií hodnocení.
- Pochopit význam cíle pro vyučovací hodinu a její reflexi.
- Definovat pojem kritéria hodnocení, sady kritérií.
- Vyjmenovat několik pozitiv hodnocení založeného na kritériích.
- Popsat pravidla tvorby sad kritérií.
- Určit techniku, která pomáhá porozumět cílům učení a kritériím úspěchu.

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.[2]

3.1 Jak postupovat při stanovování cílů

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

V anglosaských zemích se více uplatňuje na výchovně-vzdělávací cíl 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 mají dělat, jaké úsilí vyvinout, a přijmou cíl za svůj); **r**ealizovatelný (reálný ve svých odhadech; lze uskutečnit v dané třídě, učebně, je realistický vzhledem k osobě žáka atd.); **t**ermínovaný (časově vymezený – jedna hodina, několik hodin, celý rok).

Nestačí však cíle pouze správně zvolit a sdělit je žákům, stejně důležitá se jeví potřeba se k cílům průběžně vracet a zhodnocovat, 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 postupovat v následujícím pořadí (tzv. plánování pozpátku):

2 Všechny body jsou parafrází na poznatky, které uvádí Dylan Wiliam v publikaci Embedded Formative Assessment.

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 promýšlením 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 se snaží více provázat své záměry a výsledky učení žáků. Také si myslíme, že plánování pozpátku pomáhá uniknout formalismu při stanovování cílů učení.

3.2 Proč jsou cíle učení tak důležité?

Existuje mnoho výzkumů, jejichž výsledky 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 se 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 pak hrají sady kritérií.

Je také velmi hodnotné, když cíle učení a kritéria úspěchu vytváříme společně se 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 ví daleko více (zpravidla) než jeho žáci.

Shirley Clarke (In 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 např.: 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, pak může být například navržení argumentů v případě potratu.

Výhodou oddělení cílů učení od kontextu učení je jednodušší diferenciace 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").* Diferenciace přichází v podobě kritérií úspěšné práce. Jedním z efektivních způsobů, jak to zajistit, je rozdělit 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).

3.3 Rizika mechanického zveřejňování cílů učení

Když nevíte, kam jdete, můžete také dojít úplně jinam. Není úplně překvapivé, že volba vzdělávacích činností až po promýšlení 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 rozvoj správných cílů učení není jednoduchý.

Právě zdánlivá přímočarost specifikování učebních cílů a kritérií úspěchu způsobuje zjednodušující zkostnatělou 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 naši 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.

Existují věci, které chceme, aby si žáci vykoušeli ne proto, že zbytečně vedou ke konkrétním výsledkům učení, ale proto, že jsou velice přínosné.

Za druhé: někdy, když žákům prozradíte, kam jejich cesta vede, můžete zkazit 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 všechny děti jsou motivované. 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)

3.4 Kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení chápeme jako měřítka, kterými poměřujeme kvalitu různých produktů tak, aby nám bylo jasné, jak mohou produkty vypadat a jak je následně můžeme vylepšovat.

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 odvíjí.

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 žáka 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.

3.4.1 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 učiteli 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, 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.

3.4.2 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 mít jasné porozumění kritériím, kterými bude jejich práce hodnocena.
3. Kritéria by žáci měli mít vizuálně před sebou – na nástěnce, tabuli, nalepené v sešitě či založené v portfoliu – aby se k nim mohli v procesu učení vracet.
4. Kritérií musí být přiměřený počet (varujeme před příliš vysokým počtem kritérií – pokud učitel stanoví více kritérií, například až 20, může se plynulé psaní písemné práce zvrhnout v odškrtávání seznamu věcí, které musí dodrženy).
5. Kritéria upravovat podle dosažené míry rozvoje dané kompetence, dovednosti, znalosti. (Starý, 2016)

Samotná tvorba kritérií může probíhat třemi způsoby:

a) Kritéria mohou být kompletně vytvořena a předložena žákům.
b) Kritéria mohou být utvářena učitelem postupně před zraky žáků – žáci se stávají účastníky procesu hledání a formulování kritérií, pomáhá jim to pochopit hodnoticí kritéria, tj. proč jsou stanovena takto a ne jinak, co je pro učitele důležité a jak učitel nad kritérii a jejich tvorbou přemýšlí.
c) 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 následující 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 odstavec (využije všechny značky), označuje v průběhu prvního čtení.	Žák označí přiměřený počet informací (2–3 na odstavec), ale používá převážně jednu až dvě značky.	Žák označí příliš mnoho nebo příliš málo informací, používá jedinou značku, 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, ne jen pojmy, otázka je formulována jako otázka, vše je formulováno vlastními slovy žáka.	V jednom sloupci chybějí informace nebo jich je málo, někde nejsou informace informacemi, ale jen pojmy – hesly, otázka postrádá tázací formu, občas je něco opsáno z textu, nikoli řečeno vlastními slovy.	Celkově je v tabulce málo zápisu, zápisy neodpovídají typu sloupce, převažují pojmy a hesla nad skutečnými informacemi, ve sloupci pro otázku není zapsáno nic, většina zápisu 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. dobrého referátu) a také v možnostech těch žáků, které právě učíme a jimž je úkol určen (po páťácích budeme požadovat jiný výkon než po osmácích).

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 se 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 započetím 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 tak nějak intuitivně tušíme, že není nutné vytvářet sadu kritérií k doplňovačce z nějakého gramatického jevu. Jednoduchá kritéria lze využívat často.[3] Sadu kritérií využívejme pouze 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.

3.5 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.

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, mokrý/suchý, bohatý/chudý).

3 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 odstavec; značky jsem používal hned při prvním čtení textu; použil jsem všechny čtyři značky během čtení textu.

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 ní 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 angažování více, než kdyby dostali zpětnou vazbu od někoho jiného.

3.6 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.

Jeden učitel na základní škole svým žákům 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 pak 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, někdo se bude zajímat o výše zmíněné 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 neuměli sečíst, tak neumí téměř nic, protože tytéž okolnosti a zrovna tato dvě čísla se už pravděpodobně nikdy nebudou opakovat. Jediné přínosné učiní 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 vší-

mat téměř každodenně. Učitel přírodovědy 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 případu něčeho jiného, začnete uvažovat o obecnější kategorii a můžete vymýšlet další příklady.

Úkol: Pokuste se dokontextualizovat následující cíle učení (návrhy odpovědí jsou v poznámkách pod čarou)[4]:

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.*

Shrnutí

- Existují různé přístupy pro stanovení cílů učení.
- Hojně užívaná je technika SMART.
- Cíle učení slouží pro tvorbu kritérií, sad kritérií a indikátorů hodnocení.
- Kritéria úspěchu pomáhají mapovat, kam žák v procesu učení došel a jaké konkrétní kroky by mohl udělat, aby cíle dosáhl.
- Sady kritérií (rubrics), tj. několikaúrovňové popisy očekávaného výkonu, umožňují průběžně sledovat pokrok v jednotlivých složkách. 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).
- Při tvorbě sad kritérií se dodržují pravidla, která pomáhají při jejich sestavování.
- K porozumění cílům učení a kritériím úspěchu na straně žáka slouží např. technika diskuse ve skupině nad příklady prací jiných žáků.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. *Popište jeden z přístupů ve formulaci cílů.*
2. *Argumentujte význam cílů pro nastavení kritérií hodnocení a efektivního učení žáka.*
3. *Vyjmenujte několik významů formulovaného cíle ve vztahu k použití kritérií hodnocení.*
4. *Vysvětlete význam formulovaného cíle pro vyučovací hodinu a její reflexi v kontextu formativního hodnocení.*
5. *Definujte pojem kritéria hodnocení a sady kritérií.*
6. *Vyjmenujte několik pozitiv hodnocení založeného na kritériích. Seřaďte je dle důležitosti.*
7. *Uveďte pravidla tvorby sad kritérií, popište postup jejich tvorby.*
8. *Určete techniku, která pomáhá porozumět cílům učení a kritériím úspěchu. Tuto techniku popište.*
9. *Jakými výše popsanými způsoby můžete zapojit žáky do vytváření kritérií?*
10. *Co znamenají tyto termíny: sada kritérií / kritérium / deskriptor (indikátor)?*
11. *Co je plánování pozpátku a jaké má výhody?*
12. *Jaké jsou výhody dekontextualizace cílů učení?*

4 Ad 1) Žák dokáže uvařit přílohu. (Rýže je zde kontextem, který lze nahradit jiným typem přílohy: brambory, těstoviny, kuskus, …)
Ad 2) Žák rozumí tomu, proč vznikají konflikty. (Druhá světová válka je zde kontextem, příčiny válek v dějinách mají typické znaky, které lze aplikovat na různé příklady.)

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

Kapitola se věnuje organizaci diskusí, učebních činností a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků. Tyto kategorie vnímáme jako důležitá teoretická východiska pro rozvoj schopnosti hodnotit formativně. Od znalosti a porozumění těchto technik je možné přistoupit k jejich aplikaci ve výchovně-vzdělávacím procesu a posílit tak profesní kompetenci hodnotit formativně.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Určit význam strategií formativního hodnocení při použití ve třídě.
- Určit funkce dotazování.
- Uvést praktické techniky a metody formativního hodnocení.
- Zhodnotit využitelnost technik a metod formativního hodnocení při jejich zavádění.
- Posoudit, jak pomáhají učiteli tzv. důkazy o učení.
- Osvojit si praktické techniky zjišťování důkazů o učení.

4.1 Význam strategie

Druhá strategie formativního hodnocení je na rozdíl od vyjasňování cílů a kritérií úspěchu 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 zkrátka musí být jisti, že do procesů vstupují v prostředí, ve kterém je chyba příležitost, 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. Učitelé většinou pro žáky plánují různé učební aktivity, zřídkakdy však detailně plánují to, jak budou zjišťovat, kde se ve svém učení žáci 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 k tomu, aby mohl upravit výuku s ohledem na aktuální potřeby žáků.

Klást dobré 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 před tím, než si vytvoří domněnku, že žáci něčemu porozuměli předpokládaným způsobem, a než se rozhodnou, že jejich učení posunou k dalším cílům. Zkoumat myšlení žáků mohou právě těmito chytrými otázkami.

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, že 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 najednou, aby pak nemusel opakovaně do jejich práce vepisovat 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, zdá se, jednou z klíčových dovedností učitele, jež vede ke zvládnutí této strategie, proto se jí budeme věnovat důkladněji v následující pasáži.

4.2 Kladení otázek

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

a) ke zkoumání žákova porozumění (rovněž ke zjišťování prekonceptů[5] /resp. miskonceptů/, s nimiž žák v průběhu učení pracuje);
b) k rozvoji žákova myšlení prostředním evokace vyšších myšlenkových operací;
c) 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 učením se žáka. Úspěšný učitel je schopen položit správnou otázku ve správný čas, předvídat konceptuální nástrahy a má připraven široký repertoár otázek, které pomohou žákům k hlubšímu porozumění dané látky. Aby tomu tak skutečně bylo, je nesmírně důležité, aby učitel měl otázky připravené a 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 málokdy se uvažuje o čase, který by měl být dopřán žákovi, aby pochopil učitelovu otázku. Pojďme se podívat na kladení otázek prizmatem výzkumů.

Black s kolegy (Black, Harrison, Lee, Marshall, 2004, s. 8–21) si povšimli, že učitelé třídní dialog často neplánují ani nevedou způsobem, který by pomohl žákům v jejich učení. Zejména si všimli, že učitelé nedodržují tzv. *„wait time"*[6]. 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 neodpovědět 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). (Floréz, Sammons, 2012)

Dále také doporučujeme nezačínat otázku jménem žáka, který má odpovědět, např.: *Petře, proč jsi zvolil tento spojovací výraz?*, protože se potom lehce stane, že ostatní žáci vědí, že nebudou tázáni, proto otázce 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 žákům. Důležité je, jak učitel nakládá s žákovskými odpověďmi. Nejčastěji je uplatňován mechanismus tzv. zamlčeného hodnocení.[7] Kromě toho učitelé uplatňují také relativistický přístup (pokud učitel položí otevřenou otázku, přijímá všechny žákovské odpovědi a hodnocení se vzdává, nezastavuje se nad žádnou odpovědí, jako by nebyla dost zajímavá). Na závěr autoři konstatují, že učitelé, kteří se vzdávají explicitního hodnocení žákovských výkonů, jednak oslabují své didaktické působení, a vliv na rozvoj myšlení žáků je tak minimální, jednak neposilují svůj vztah s žáky. (Myhill, Warren, 2005, s. 55–69)

5 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.

6 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.

7 Více v kapitole o zpětné vazbě.

Studie má také příznačný název – *Scaffolds or straitjackets?* (Lešení, nebo svěrací kazajky?) Termínem scaffolds (lešení) je označována podpora, která je žákům k dispozici v průběhu učení.

4.3 Praktické techniky

Následující kapitola[8] obsahuje mnoho tipů do výuky. 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 nějakým hodnotícím komentářem. V diskusi tohoto typu evidentně dominuje učitel.

4.3.1 Zapojení žáků

Z výzkumů vyplývá, že ve třídách, ve kterých jsou žáci velkou měrou zapojeni do procesu učení, má tato 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 umožňuje, 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 nahoře"* nebo-li *„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 samozřejmě 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.

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 se může 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, např.: *„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.

8 Techniky jsou převzaty z knihy D. Williama – Zavádění formativního hodnocení, Edulab, 2016 a doplněny komentáři z vlastní pedagogické praxe.

4.3.2 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 pozici 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 z 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 napíší na tabulku. Učitelka, které nezbyly v rozpočtu finance na jejich zakoupení, tabulky nahradila bílými papíry z kartonu, jež 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 se 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, osvědčilo se nám například toto 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 *žádné 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, dřívek od nanuků nebo kartiček se jmény žáků. Učitel po tom, co žáci dostanou čas odpověď prodiskutovat, vylosuje jedno 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 žáky dva, 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 na škodu 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 napíšou otázky na papír. Učitel otázky poté vybere, roztřídí a vyjádří se k nim. Pokud se tato technika využívá pravidelně, vede ke zlepšování dovednosti pokládat otázky.

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

4.3.3 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 předchozí 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 druhou stranu, 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 diskuzní otázka, nikoli ale 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 učiteli 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.

Shrnutí

- Jakmile žáci rozumí cílům učení a znají formulovaná 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 se žáky diskutují. My bychom ale měli vědět, které diskuse a jaké otázky pomáhají žákům v učení a učiteli ve zjišťování úrovně znalostí (dovedností, kompetencí) žáka.
- K posílení kompetence hodnotit formativně využíváme znalosti technik a metod formativního hodnocení. Porozumíme-li jim, v konečném kontextu oceníme jejich benefity a budeme je aplikovat a implementovat do pedagogické praxe.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Určete význam strategií formativního hodnocení při použití ve třídě.*
2. *Specifikujte všechny funkce dotazování v kontextu formativního hodnocení.*
3. *Uveďte několik praktických technik a metod formativního hodnocení.*
4. *Zhodnoťte využitelnost představených technik a metod formativního hodnocení při jejich zavádění a používání v pedagogické praxi.*
5. *Vysvětlete pojem „důkaz o učení".*
6. *Proč je zjišťování důkazů o učení pro učitele tak důležité?*
7. *Jakých chyb se pedagogové dopouštějí při kladení otázek žákům?*

5 POSKYTOVÁNÍ ZPĚTNÉ VAZBY

Mezi rozvojem žákova učení a zpětnou vazbou je pozitivní vzájemná závislost.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Určit smysl zpětné vazby v kontextu formativního hodnocení žáka.
- Popsat práci s chybou a okamžitou zpětnou vazbou.
- Vyjmenovat techniky okamžité zpětné vazby.
- Uvést techniky písemné zpětné vazby.
- Uvést příklad systému, který podporuje učení žáků.
- Uvést principy efektivní zpětné vazby.

5.1 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 tyto informace 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 systematičtější při plánování svých badatelských prací."* Žák tuto zpětnou vazbu komentoval následovně: *„Nevím, co to znamená. Kdybych věděl, jak být systematičtější, byl bych systematičtější."* 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 známkám (sumativnímu hodnocení) a příliš o zpětné vazbě nepřemýšlejí. 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.

5.2 Práce s chybou

Chybu vnímám 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 (Kulič, 1992, s. 1–12):

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.

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 můžu 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 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 chybou 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) ani opravili (korekce chyby), také jim nevysvětlují příčinu chyby ani je k tomu nevedou (interpretace chyby) – a to zvyšuje nebezpečí, že žák bude chybu znovu opakovat. Většinu chyb je nutné takovýmto způsobem reflektovat; to s sebou na druhou stranu 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. (Šeďová, 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 úrovně dovedností a obsahových znalostí, nemusí mít stejný účinek v případě vyšší úrovně dovedností.

Problematika práce s chybou je složitá a přesahuje rámec této publikace. Nicméně je důležité, aby učitelé dopřáli žákům prostor odhalit své chyby a vedli je k nápravě svých chyb, aby nedocházelo k tzv. chybové recidivě[9] *(neustálé opakování téže chyby). Tu téměř jistě nevymýtí, pokud budou učitelé poskytovat zaručeně správné odpovědi.*

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

5.3 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**

Už zmíněnou techniku je zde vhodné připomenout 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; Vím – 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 píší mazacími fixy a své řešení ukazují učiteli nebo spolužákům. Tabulky je možné využít např. pro náčrtky 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)

Další možností je žáky vyzvat, aby si své odpovědi na otázku zapisovali. Introvertní žáci tak mají možnost si své odpovědi promyslet, utřídit a potichu zformulovat, co chtějí sdělit. Extrovertní žáky to vede k hlubšímu promyšlení a preciznější 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 identifikována odpověď jako správná, může učitel buď potvrdit odpověď a navázat vlastním výkladem, nebo potvrdit odpověď 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.

5.4 Poskytování písemné zpětné vazby

Reakce na žákův výkon neprobíhá jen ústně, ale také písemně, často s delší časovou prodlevou. 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 to časově velmi náročné.

- **Červeno-zelené karty**

Červeno-zelené karty lze využít třemi způsoby (Miková, Stang, 2010):

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 přemýšlejí, 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.

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. (Kovalik, 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 můžeš zlepšit

(př. *nahraď 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 je dobré 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)

5.5 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, 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 řídce, 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:
Ukázkou, 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.

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 zvládání
1 bod = nějaké důkazy mistrovského zvládání
2 body = silné důkazy mistrovského zvládání

Příklad: Oblast číslo 1– Správné používání laboratorního vybavení

Dílčí cíle této oblasti:

- žák pracuje bezpečně – pracuje soustředěně a rozvážně, kapaliny neochutnává, dbá na to, aby se nepolil, 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 zvládání (červená)
1 = nějaké důkazy mistrovského zvládání (žlutá)
2 = silné důkazy mistrovského zvládání (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 zvládání, 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 hodnoticího 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 ně 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.[10]

5.6 Kvalita zpětné vazby

Efektivní zpětná vazba by měla být založena na těchto třech principech:

1. **Měla by přinést více práce jejímu příjemci než poskytovateli**. Jako učitelé bychom tedy měli nějak 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 ní 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 se žáky sdílel. Jestliže učitel žákům poskytl podrobné zadání, cíle učení nebo kritéria úspěšné práce, pak by se k němu měla vztahovat i zpětná vazba.

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 (Košťálová, Miková, Stang, 2008):

1. **Popisovat vnímané –** popisovat to, co můžeme vnímat našimi smysly, zároveň je třeba popisované vztahovat vzhledem ke kritériím, která jsme předem stanovili a představili je žákům či je společně s žáky vytvořili, či vztahovat popisované 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.

10 Příklad k systému hodnocení ve fyzice na základě modelu D. Williama.

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.*

Udělování zpětné vazby je velice složité a nechceme psát pouze o popisné zpětné vazbě jako o dogmatu, které je jediné správné. Popisná vazba musí prospívat zejména 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.[11]

Někteří autoři (Kolář, Vališová, 2009) nejsou příznivci jen popisného jazyka, při němž popisuje učitel žákův výkon pouze velmi 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), jednak polohu vlastního ocenění, hodnocení. V této souvislosti autoři doporučují obecné pravidlo – pozitivně hodnotit výkon i osobnost žáka, negativně jen konkrétní výkon.

Shrnutí

- Zpětná vazba je důležitou kategorií, pokud budeme hodnotit formativně.
- Mezi používané techniky patří práce s chybou a okamžitá zpětná vazba.
- Učitel se v začátcích zavádění formativního hodnocení drží ověřených a používaných technik okamžité zpětné vazby.
- Efektivní zpětná vazba sklízí benefity pouze při dodržení jejich principů a parametrů.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Určete smysl zpětné vazby v kontextu formativního hodnocení žáka.*
2. *Detailně popište práci s chybou a okamžitou zpětnou vazbou.*
3. *Vyjmenujte a popište techniky okamžité zpětné vazby.*
4. *Uveďte techniky písemné zpětné vazby.*
5. *Uveďte a popište příklad systému, který podporuje učení žáků.*
6. *Uveďte principy efektivní zpětné vazby.*
7. *Uveďte přesné parametry kvalitní zpětné vazby.*
8. *Vysvětlete svému kolegovi, jak pomáhá kvalitní zpětná vazba rozvoji žákova učení.*
9. *Určete techniky okamžité zpětné vazby ve svém aprobačním předmětu.*
10. *Navrhněte a následně ověřte, jak vylepšíte klasifikaci žáka.*
11. *Vysvětlete pojem „zamlčené hodnocení".*

ÚKOL: Vyzkoušejte některou z uvedených technik okamžité zpětné vazby ve své praxi.

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

6 AKTIVIZOVÁNÍ ŽÁKŮ JAKO ZDROJŮ UČENÍ PRO SEBE NAVZÁJEM

Kapitola se věnuje tématu aktivizování žáků, které je zdrojem učení pro žáka samotného a žáky navzájem. Vysvětlujeme zde pojmy vrstevnické učení a vrstevnické hodnocení v kontextu formativního hodnocení; jsou zde navrženy a popsány postupy vrstevnického učení a hodnocení. Znalost a porozumění těchto technik podpoří rozvoj profesní kompetence učitele v oblasti formativního hodnocení.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit význam vrstevnického učení a vrstevnického hodnocení ve formativním hodnocení.
- Definovat pojem kooperativní učení a uvést jeho principy.
- Uvést praktické techniky vrstevnického hodnocení.
- Určit techniky vrstevnického hodnocení pro jejich následnou implementaci do pedagogické praxe.

6.1 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.

V jedné 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: úlohy a otázky s otevřeným koncem, které podporují myšlení vyššího řádu (vyšší myšlenkové operace jako analýza, syntéza a hodnocení podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů), dále úlohy vyžadující vklad všech členů skupiny, rozmanité úlohy vztahující se k hlavnímu učebnímu tématu a role stanovené pro jednotlivé členy skupiny. (Wiliam, 2011)

6.2 Vrstevnické hodnocení

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

Vychází z tzv. *vrstevnického učení*[12], resp. vrstevnické pomoci při učení (tutoring a mentoring), mezi něž 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), jež odpovídá vyšší úrovni porozumění. Aby vrstevnické učení bylo efektivní, musí být nastaveny skupinové cíle a zajištěna individuální zodpovědnost (aby někteří žáci nebyli ve vleku ostatních). Výše citovaný William 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 schopnějších jedinců 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, jíž vystihuje motto: „Všichni za jednoho, jeden za všechny." (Pasch, 2005)

Od vrstevnického učení je potom jen malý krok k vrstevnickému hodnocení, které (Mareš, 2013):

1. Motivuje žáky k lepšímu výkonu a vyvinutí většího úsilí.
2. Přispívá k žákovu osobnímu i sociálnímu rozvoji: žáci si zkoušejí 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. Tříbí 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 vrstevnické skupiny spolužáků než od vyučujícího, navíc se zapojují 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.

Wiliam také upozorňuje, že účelem vrstevnického 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 s 96 studenty došli Kwan a Leung (1996) k závěru, že 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

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

studentů s hodnocením a potřebou neriskovat, hrát na jistotu. Lze argumentovat, že s praxí se 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 tedy mohlo být ve třídě uplatňováno, musí ve třídě 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 podporování v otevřeném prostředí, ve kterém necítí ohrožení. Počáteční neúspěch a nerozmyšlené uvedení do vyučovací reality může mnoho učitelů odradit nebo je posunout do stavu mysli, že tohle už přeci dávno děláme, když si po písemné práci říkáme, co se nám podařilo.

6.3 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, musejí být dodrženy tyto principy (Kasíková, 2010):

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.

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.*

6.4 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.[13] Dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu se může řídit jednoduchou a časově nenáročnou technikou *„uznání – otázka"*.[14] 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").[15]

- **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, jež mají v sešitech, poznámkách či učebnicích, nebo opravují stávající informace – teď však již vše 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. Takto lze sledovat rovněž individuální pokrok žáka.

- **Dílny psaní[16] 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 kvalitnější 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 poznatku resp. zpětné vazby upravit.

- **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.

13 Tuto dovednost by měli trénovat i mnozí učitelé.

14 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)

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

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

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 (více jim záleží na tom, když svoji práci budou předkládat spolužákům, více jim bude záležet na kvalitě, protože ji budou 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 píší 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 píší 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 a 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 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: 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 světel semaforu, kde zelená znamená: *lépe, než bych to udělal já,* oranžová znamená: *přibližně stejně, jako bych to udělal já,* 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).

Shrnutí

- Vrstevnické učení a hodnocení poskytuje způsoby, jak uchopit formativní hodnocení směrem k aktivitě žáků.
- Lze využít kooperativního učení a zohlednit jeho základní principy, které následně posílí celkové využití pozitiv formativního hodnocení.
- Je mnoho technik a metodických postupů vrstevnického hodnocení. Jejich volba je přímo závislá na sledovaném cíli vrstevnického hodnocení, zohledňujeme také cíl formativního hodnocení a cílovou skupinu žáků. Pro implementaci technik a metodických postupů jsou však nutné přítomné optimální podmínky školy a třídy.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Vysvětlete význam vrstevnického učení a vrstevnického hodnocení v kontextu formativního hodnocení.*
2. *Definujte pojem kooperativní učení a uveďte jeho principy.*
3. *Uveďte několik praktických technik vrstevnického hodnocení.*
4. *Určete techniky vrstevnického hodnocení, které je možné implementovat ve vašem školním prostředí. Při výběru zohledněte prostředí školy a cílovou skupinu žáků.*
5. *Vyjmenujte optimální podmínky pro úspěšné používání strategie aktivizování žáka jako zdroje učení.*
6. *Uveďte hlavní smysl použití vrstevnického hodnocení v kontextu významu formativního hodnocení.*
7. *Vysvětlete pojem a význam kooperativního učení v kontextu významu formativního hodnocení.*
8. *Popište aktivitu „žákovský zpravodaj".*
9. *Popište aktivitu „tříbarevný test".*

ÚKOL: Zvolte si některou z aktivit vrstevnického hodnocení a vyzkoušejte ji ve své praxi.

7 AKTIVIZOVÁNÍ ŽÁKŮ JAKO VLASTNÍKŮ SVÉHO UČENÍ (OWNERS OF LEARNING)

Kapitola se věnuje tématu aktivizování žáků jako vlastníků svého učení. Pokud žáci přijmou skutečnost, že jsou vlastníky svého učení, získají dovednost plánovat, učit se a následně vyhodnocovat. Dochází tak k seberegulaci vlastního učení. V textu uvádíme základní podmínky a postupy aktivizace žáka jako vlastníka svého učení.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit pojem sebeřízení učení, metakognice, motivace.
- Pojmenovat a popsat praktické techniky uvedené v textu kapitoly.
- Zvolit vhodnou techniku a následně ji ověřit v praxi.
- Vyjmenovat pozitiva žákovského portfolia a uvést jeho typy.
- Vysvětlit rozdíl mezi učebním a žákovským portfoliem.
- Uvést příklad využití žákovského portfolia.
- Uvést základní druhy portfolií.
- Popsat techniky hodnocení a analýzy žákovských produktů.

Dylan Wiliam předkládá závěr výzkumu provedeného v Portugalsku, který dokazuje, že pokud žáci mají možnost získat vhled 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)

7.1 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 Flavel 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 …):

a) když si všimnu, že mám větší potíže s učením A než B;
b) když mě napadne, že bych měl znovu zkontrolovat C, než jej budu akceptovat jako fakt;
c) když mi přijde na mysl, že jsem měl pečlivěji zkoumat každou možnost v úloze s výběrem možností odpovědi, než jsem se rozhodl, která z nich je nejlepší;
d) když pochopím, že bych si měl raději poznamenat D, protože bych to mohl zapomenout;
e) když promýšlím, 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:

a) prostředek **zvědomování** toho, co se při učení děje – nejenže žáci plní úkol, ale mají možnost porozumět tomu, co úkol znamenal z hlediska procesu učení (*„když plníme tento úkol, učíme se tomuhle“);*
b) 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;
c) 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)

7.2 Motivace

Víme, že motivace je někdy považována spíše za substanci přítomnou v mozku žáka. Někteří žáci jí mají dost, 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: *„Naprosto 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 pociťuje vnitřní motivaci nebo pociťuje 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 úrovně 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 spíše cestu svého růstu a rozvoje než cestu pocitu pohody. Nejsou nám určitě známy 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 vyhodnocovat jeho předchozí nezdary.
5. Využívat každou příležitost k přesouvání řízení učení z učitele na žáky s cílem podporovat jejich rozvoj coby autonomních učících se bytostí.

7.3 Praktické techniky

V podstatě neexistuje pochybnost, 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, jedná se tak pouze o modifikace těchto technik.

- **Semafory**

Mnoho učitelů využívá semafory 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 tím pracují daleko hlouběji – 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 jsem připraven učit někoho jiného"*, zajistí, že žáci budou mnohem méně signalizovat zelenou pouze z důvodu, že chtějí vypadat dobře před ostatními nebo 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 žáka, 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 pojímáno jako reprezentační, které má ukazovat nejnovější a nejlepší díla. Takové portfolio přináší doklady k sumativnímu hodnocení, avšak neumožňuje nahlédnout do procesu učení žáka. Abychom viděli, jak se postupně zlepšují schopnosti žáka, je dobré přidat do portfolia 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 portfolia mohou vytvářet již v mateřské škole, kde si například každý měsíc počínaje zářím nakreslí svůj portrét, vloží jej do portfolia 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 …

7.4 Žákovská portfolia

Žákovské portfolio definujeme 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, dílčí texty a práce či otázky, které potom používají jako inspiraci pro svou další práci. Na základě těchto příkladů se učitelé a výzkumníci začali zabývat hodnoticím 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 (Košťálová, Miková, Stang, 2008):

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 neustále zdokonalování.
2. Rozvíjí organizační a rozhodovací dovednosti žáků (výběrem a obhajobou svých prací uložených v portfoliu).
3. Učitelům pomáhá sledovat žákovo 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, žákovo 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.

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 nejrůznějších písemných prací, plakátů, testů a bůhví čeho všeho plnícím povinnost 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 společně s ní požadavky kladené na učitele, vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek podpory pro učitele v této oblasti; u některých učitelů je to také neochota ke změně. České výzkumy považují za největší překážku množství času, který musí učitel vynaložit pro efektivní práci s portfolii. Učitelé by ocenili více času na přípravu struktury portfolia, ale také na práci s portfolii 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 ukazuje jako výrazná překážka plnění cílů ŠVP, v nichž stále není příliš prostoru na rozvíjení samostatnosti žáků, např. skrze žákovská portfolia. Dále si učitelé stěžují na nedostatek zkušeností a vzorových příkladů. Podobné problémy jsou ostatně učiteli popisovány při implementaci formativního hodnocení do výuky.

Ačkoliv práce s žákovskými portfolii 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 portfolii 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 obratů, 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 učiteli, žákovi i jeho rodičům sledovat pokrok v učení. (Mertin, Krejčová, 2012)

7.5 Individuální konzultace s 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 učiteli 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 se rozhodnout v klíčových okamžicích své 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 učiteli 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 a 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, pokud 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.

7.6 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 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 hodnoticí 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, jsou doprovázeny definovanou škálou.

O analýze žákovských produktů pojednává kapitola 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. Další metodou jsou rozličné formy kolegiální spolupráce, které pomáhají odhalit mnoho rysů výuky.

Kromě pozorování žáka patří mezi další diagnostické metody rozbor žákovských prací (sešitů, prací, portfolií apod.) a explorační metody (rozhovor s 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, kterými 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 všímají, 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 pomohou učiteli odhalit, že žák si vzhledem ke svému učebnímu stylu zapisuje poznámky nevhodně apod.

Nutnou podmínkou pro pozorování i analýzy je sledování určitých jevů opakovaně a pravidelně, stanovování si cílů a ujasnění si, co a proč sledujeme (k čemu je nám to užitečné). Není však možné usuzovat na hlubší souvislosti či stanovovat diagnózy, pokud pro ně nemáme potřebné znalosti a nástroje. Mělo by se vždy jednat jen o nástroje, jak pomoci pochopit žáka a umožnit mu dosažení pokroku.

Shrnutí

- Kapitola nabízí vhled do páté (nejvyšší) strategie formativního hodnocení dle Dylana Williama. Na omezeném prostoru nelze popsat všechny nároky, které na učitele tato strategie klade. Učitelé musejí s žáky pracovat postupně a vést je k tomu, aby pracovali jako samostatné bytosti a vědomě si řídili vlastní učení – to znamená, že žáci vědí, proč a jak se učí. Všechny procesy se odehrávají na vědomé úrovni. Nic není řízeno pokusem a omylem.
- Na učitele jsou kladeny velké nároky, protože musí předat největší část odpovědnosti samotným žákům. Stávají se jejich průvodcem, který pouze otevírá dveře, ukazuje možnosti, podporuje a je k dispozici v případě potřeby.
- Výše uvedené metody jsou jen drobnou ochutnávkou. Důležité je uvést, že tyto metody nejsou samospasitelné. Nezajistí úspěch. Klíčovou roli hraje pedagog a jeho schopnost s těmito metodami zacházet. Pokud žáci nechápou jejich smysl a skutečně nerozumí tomu, jak řídit vlastní učení, nemají tyto metody šanci na úspěch, spíše se stanou dalším neúspěšným pokusem, jak zavádět „novinky" do našeho vzdělávacího systému.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Vysvětlete pojem sebeřízení učení, metakognice, motivace.*
2. *Pojmenujte a popište praktické techniky uvedené v textu kapitoly.*
3. *Zvolte si vhodnou techniku a následně ji ověřte v praxi.*
4. *Vyjmenujte pozitiva žákovského portfolia a uveďte jeho typy.*
5. *Vysvětlete rozdíl mezi učebním a žákovským portfoliem.*
6. *Uveďte příklad využití žákovského portfolia.*
7. *Uveďte základní druhy portfolií.*
8. *Popište techniky hodnocení a analýzy žákovských produktů.*
9. *Jaké jsou podmínky uplatnění formativní strategie „žák jako vlastník svého učení" v praxi?*
10. *Vyjmenujte několik důvodů, proč je vhodné používat žákovské portfolio ve vašem předmětu. Zhodnoťte benefity této techniky na straně žáka v kontextu jeho sebeřízení učení.*
11. *Jaká pravidla by měla být dodržována při konzultaci učitele, žáka a rodiče?*

8 BADATELSKÝ CYKLUS PROFESNÍHO UČENÍ

Kapitola se věnuje tématu badatelského cyklu profesního učení. Cílem je představit a popsat tento cyklus tak, abyste pochopili učitelův monitoring žáků s následnými formativními zásahy, jež mají pomáhat zlepšovat jejich výkon. Uvedený příklad je z 9. ročníku ZŠ, avšak svou náročností a komplexností je přenositelný pro potřeby SŠ.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat cyklus profesního učení podle H. Timperley.
- Vyjmenovat fáze profesního cyklu učení.
- Vnímat badatelský cyklus učení jako uplatnitelný ve své praxi.

8.1 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 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 použiji 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 zase změnit – chce to stejné úsilí jako naučit se řídit.

Tuto věc nejlépe pochopíme díky pozorování začínajících učitelů – zkušený učitel pár pokyny usadí třídu a během pár pokynů ji zase zaktivizuje. Mladému učiteli dá tato operace daleko více práce a mnohdy její výsledek bývá nejistý. Tyto vypilované činnosti jsou výsledkem stovek, tisíců a někdy dokonce i deseti tisíců opakování.[17] Bohužel stejně tak je docela složité měnit tyto zažité automatizované návyky v případě, že 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 William (2015) uvádí názorný příklad: Tiger Woods poté, když 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 švih. Žádný učitel si ovšem toto nemůže dopřát. Zautomatizované činnosti jsou pro učitele největším jměním 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.*

8.2 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

17 Podobnou tezi vyslovil ve svém díle Outliers – the story of Success Malcolm Gladwell, který tvrdí, že mistrem se stane člověk 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.

klíčovou provázanost mezi profesním učením a formativním hodnocením. Využívat formativní hodnocení znamená neustále upravovat vlastní výuku.

Helen S. Timperley a kolegové (2008) definovali cyklus profesního učení způsobem, který vede k efektivní učitelské praxi. Hodnocení je v tomto cyklu zásadní a obsahuje obojí: hodnocení učení žáka a efektivity vlastní učitelské práce.

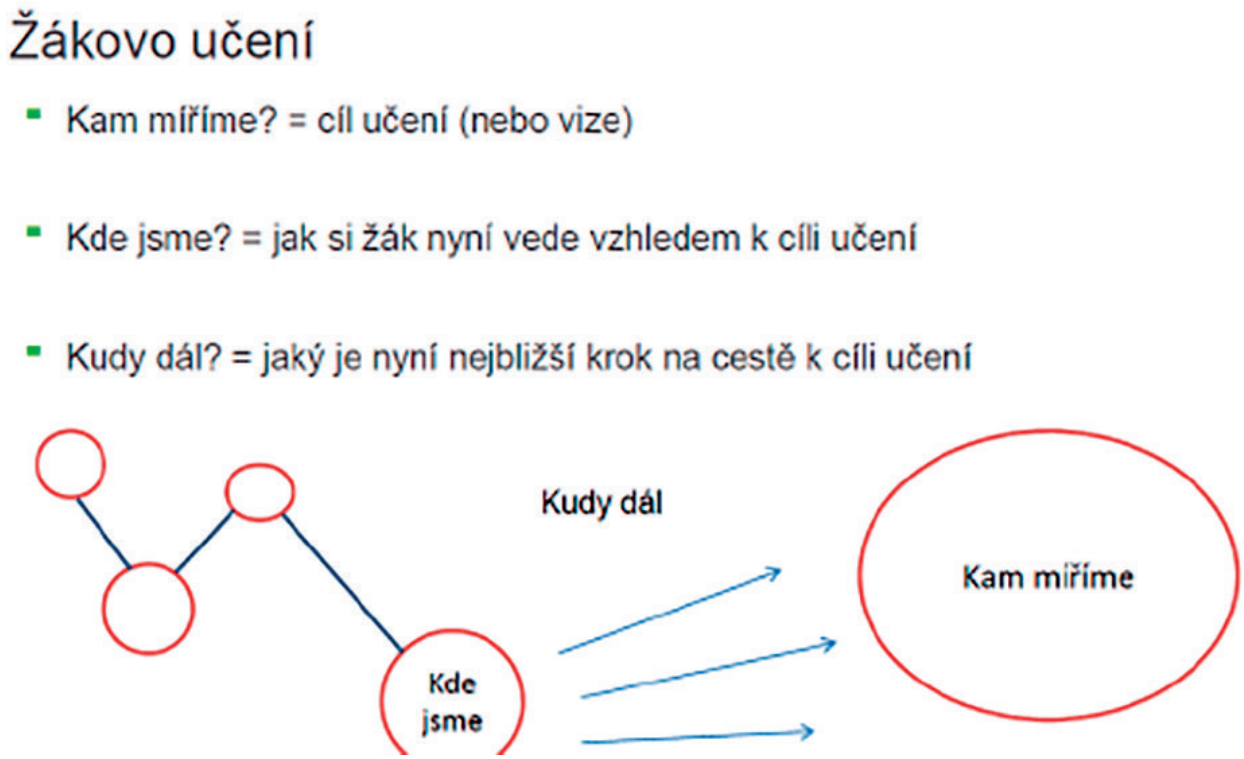
První otázka *Kam mířím?* umožňuje učícímu se porozumět cílům jeho učení s akcentem na vlastní úsilí. Učitel potřebuje být schopen zodpovědět tuto otázku jak z hlediska studentů ve vztahu ke vzdělávacím cílům, tak z hlediska efektivity vlastní učitelské praxe. Je dokonce jakousi povinností učitele vědět, 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 studenty i sebe. U studentů se tato otázka týká prostoru mezi tím, co studenti 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 studentů.

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. Studenti potřebují vědět velmi konkrétně, co mohou udělat, aby dosáhli pokroku. Učitelé potřebují vědět, jak řešit otázku pokroku studentů 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:



Obrázek 1: Tři klíčové otázky učitele (vlastní tvorba autora)

Fáze profesního cyklu učení

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

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 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 studentů. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do odborného učení řídí porozuměním potřebám pokroku žáků. Klíčovým faktorem této fáze je „badatelsky" 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 samotní 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 studenti rozvíjet. Vzhledem k pravděpodobné složitosti získávání odpovědí, učitelé obvykle potřebují odbornou podporu při identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb tak, aby měly dopad na jejich studenty.

Tato dimenze cyklu se může objevit současně s tou první, zvláště pokud učitelé nemají dostatečné znalosti k podrobnému posouzení svých studentů, nebo může být dalším krokem v cyklu, jakmile bude provedena diagnóza potřeb studentů. Když 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. Je skvělé využít odborníků, které nabízí například sama škola, kde učitel působí (více o těchto 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 studentů, důkazy o potřebách učení učitelů a důkazy o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení studentů.

Tradiční přístupy k odbornému učení a rozvoji začínají v tomto okamžiku, tj. bez zapojení 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 studentů a učitelů, umožňují, aby aktivity ve třetí dimenzi cyklu odpovídaly těmto potřebám.

(To je možná kritická poznámka k celému systému vzdělávání, ve kterém jsou potřeby učitele často – v dobré víře – určovány ředitelem školy, dostupným vzděláváním nebo doporučením kolegů a podobně. Málokdy je v rámci vzdělávání zohledňován reálný stav učení v konkrétních třídách. Možná i proto je také tak nízký dopad seminářů na výuku.[18] Učitelé nereflektují vlastní praxi ve svém vzdělávání – konkrétní žáci si žádají konkrétní postup/přístup.)

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

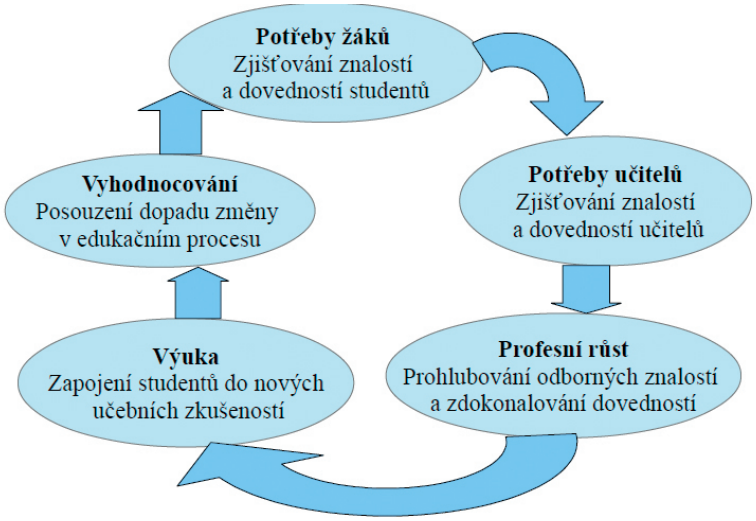
Dimenze 4: Výuka – Zapojení studentů do nových učebních zkušeností
Je pouze malá pravděpodobnost pozitivní změny v učebním profilu studenta, jeho pokroku a výsledcích, pokud nedojde ke změně výuky. Změny v přesvědčení a znalostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím odborného učení, musí vést 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. Nedávný výzkum (Wiliam, 2011) prokázal, že spolehlivé hodnocení praxe vyžaduje šest až osm pozorování. Cílem pozorování se stává posílit schopnost učitelů odpovědět na tři formativní otázky: Kam mířím? Kde jsem? Jaký bude můj další bezprostřední krok? Čím více se zaměřujeme na pozorování praxe, tím více požadavků na znalosti a dovednosti učitelů a pozorovatelů objevujeme.

(Z vlastních zkušeností vyplývá, 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 navrhovat 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 nově naučenou metodu, abychom odbourali ostych při argumentacích – protože jsme často naráželi na situaci, že to nejde – v rámci diskusí.)

Dimenze 5: Vyhodnocování – Posouzení dopadu změny ve vzdělávacím procesu
Klíčová otázka v závěrečné dimenzi cyklu se zeptá: *„Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a učinili při podpoře učení a pokroku našich studentů?"* Tato otázka se opírá o vizi odborného učení jako procesu vývoje učitele coby 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) Mnoho přístupů k odbornému učení je založeno na myšlence, že efektivní učitelé jsou rutinními odborníky.

Kontextualizovaná povaha učební praxe (konkrétní učitel s konkrétní skupinou studentů 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 úspěch. Existuje-li nějaký obecný princip učitelské praxe, pak je to ten, že **výuka musí odpovídat specifickým potřebám studentů**, které učitel vzdělává. A tak adaptivní odborníci, kteří jsou kompetentní k tomu, aby zjistili, kdy je praxe zvlášť účinná při zlepšování učení studentů a kdy tomu tak není, pravděpodobně maximalizují příležitosti studentů k učení.



Obrázek 2: Profesní cyklus učení (srov. Timperley, 2008)

Opětovné 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 studenty, pak je třeba identifikovat nové cykly, protože požadavky na výuku jsou zřídka statické. Nejdůležitější je analyzovat, zda všichni studenti 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 jednotlivé fáze má badatelský cyklus profesního učení? Které tři klíčové otázky rámují formativní hodnocení?*

Řešení

Formativní hodnocení v sobě skrývá tři klíčové otázky: *Kam míříme?* v sobě nese cíle nebo vize, ke kterým se výuka upíná; *Kde jsme?* popisuje momentální stav učení, který je nutno znát pro zodpovězení třetí otázky: *Kudy dál? (Jaký bude můj další krok?)* – ta nám pomáhá definovat kroky z bodu, kde se nacházíme vzhledem k našim cílům.[19]

8.3 Badatelský cyklus profesního učení v praxi

Každý model je dokonalý a průběh jeho realizace v praxi může mít různé podoby, ale klíčové je to, že jako zásadní věc definuje žáka 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

V loňském školním roce jsme si vybrali jako jeden z cílů psaní argumentačních esejí v 9. ročníku v angličtině. Cíl je to natolik komplexní a otevřený, že jsme věřili, že ho budou moci plnit všichni žáci a nebude docházet k tomu, že budou brzy hotovi a že se budou dožadovat dalších úkolů.

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

Cíl jsme si zvolili vzhledem k jeho komplexnosti a náročnosti. Šlo nám hlavně o ukázku toho, že i na relativně složitém tématu mohou pracovat všichni žáci na různých úrovních.[20] Během realizace jsme nespolupracovali s vyučujícími češtiny, kteří mohli metodu také rozvíjet. Zpětně to vnímáme jako nevyužitou příležitost, při které jsme ztratili spoustu času.

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

19 Někdy se tyto tři otázky označují termínem „formativní trojotázka" vzhledem k tomu, že jsou provázány navzájem.

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

Žák 1 („nejslabší“):

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 významně zlepšovaly kvalitu závěrečného výstupu tohoto žáka, a to **výběr tématu, se kterým se žák 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	*For*
i think he has big ego	*he is funny*
I think he think is a boos	
i think he is new hitler	
He is realy dangerous man	
I think he is realy aggressive	

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 somethink 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 benchs 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 wery expensive, city must pay for modems , instal this modems, and internet of course,its can be more that milions 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-za-tim-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
(texty jsou uvedeny bez oprav)

Žák 2 („průměrný“)

V první eseji 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.

Resources: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/socialni-site-i-unava-mladi-ridici-se-na-tragickych-nehodach-vyrazne-podili-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
(texty jsou uvedeny bez oprav)

Žák 3 („nadprůměrný“)

V úvodní eseji 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 přesto má kvalitu, dodržuje téma a předkládá zajímavé názory.

Druhá esej naplnila příslib a autor využívá veškerou zpětnou vazbu, kterou dostal při první eseji 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 conroversial 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 ussually 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 raisedToday 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.

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-ridicske-praxe.pdf
https://www.czso.cz/documents/10180/20534694/32025414a10.pdf/4a398a84-f0d3-403f-8f61-c36a-7a274189?version=1.0
http://www.debate.org/opinions/should-the-legal-driving-age-be-raised-to-21
(texty jsou uvedeny bez oprav)

Žák č. 4 (nejlepší)

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 perosnally 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 petion to make it illegal, i would be all for it.

Sources

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

(texty jsou uvedeny bez oprav)

Shrnutí příkladů z praxe

Celkově může tento průřez pracemi žáků 9. ročníku ukazovat, že volba komplexních a náročných cílů může vést 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 nejvýznamnějším posunům zpravidla dochází u žáků nejslabších. Během používání této metody docházelo k **lepšímu formulování myšlenek, strukturování textu a práci se zdroji u všech žáků**. Zpětně vidíme určitou chybu v tom, že jsme nespolupracovali 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 dětských výstupů. V případě, že se učitel zaměřuje na konkrétní dětské práce, nabízí 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 navrhovat 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.

Shrnutí

- Cyklus profesního učení pomáhá implementovat výukové a učební postupy, což vede k lepším výsledkům žáků.
- V průběhu vzdělávacího procesu si učitel musí umět odpovědět na tři základní otázky (Kam míříme?, Kde jsme? Kudy dál?).
- Pomocí využití cyklu učení lze dosáhnout formativního působení na učícího se žáka.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Popište cyklus profesního učení podle H. Timperley.
2. Vyjmenujte fáze profesního cyklu učení.
3. Uveďte způsob práce pomocí badatelského cyklu učení tak, jak ho lze uplatnit ve vaší praxi.
4. Na jaké tři základní otázky by si měl učitel umět odpovědět v průběhu vzdělávacího procesu?

ÚKOL: Najděte konkrétní dovednosti, které se během psaní argumentačních esejí naučili žáci, a také jaké činnosti musel zvládnout učitel (co on se musel naučit).

9 KOLEGIÁLNÍ PODPORA

Cílem této kapitoly je představit možnosti kolegiální podpory ve školách a poskytnout tipy při jejím zavádění do praxe vaší školy.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit význam kolegiální podpory při práci s badatelským cyklem a při zavádění formativního hodnocení.
- Vyjmenovat a popsat druhy kolegiální podpory.
- Vysvětlit princip fungování skupinového cyklického sdílení dobrých zkušeností, komunity vzájemného učení.
- Vysvětlit pojem moderace.
- Popsat jednotlivé kroky moderace.
- Popsat princip fungování otevřených hodin a 3S.

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 jasně 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. Využití modelů kolegiální podpory je nutné – čím více lidí pracuje na stejném cíli, tím mají větší šanci uspět; a mimo to se i vytváří určitá kultura školy.[21]

9.1 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 každých 45 minut 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.[22] 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?*

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

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

Neexistují univerzální postupy vhodné pro každého vyučujícího, každou skupinu žáků a každého jednotlivého žáka. Každý učitel je jedinečný, a ať chce(me) 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.

V případě rozvoje např. čtenářské gramotnosti platí, že čtení se naučíme jedině čtením a diskusí o něm, myšlení se naučíme jen myšlením a hojnou reflexí. Každý z nás zná řadu metod a postupů, např. z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT).[23] Až příliš často se soustředíme na to, jak zvládáme 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 přistoupit k tomu, že se soustředíme na ***učení*** (learning) ***každého žáka***. Svou ***výuku*** (teaching; tedy i využívání různých metod a postupů výuky) posuzujme podle toho, jak žákovu učení prospívá. **Prověřujme to a ptejme se:**

- **Skutečně se v mých hodinách žák učí? Jak to vím?**
- Učí se, jak nejvíc mu jeho dispozice dovolují? Jak to vím?
- Pomáhají mu skutečně mé oblíbené metody? Jak to vím?
- **Přináší žákovi radost to, že něčemu porozuměl, na něco přišel, že se učil? Jak to vím?**
- **Co mohu udělat pro to, aby se 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 upevňování pedagogických stereotypů nebo točení se v kruhu bezradnosti. Korekci nebo posun 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 praktiky nenapadnou a 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 budovat si tedy 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 zkušeností 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.

23 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).

Využívat různé formy kolegiální podpory znamená také respektovat aktuální stav každého pedagoga. Některé formy KP 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 škola soustavně usiluje o to, aby se každý její žák učil naplno a s radostí.[24]

9.2 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, ale jen některé lze považovat za inspirativní a stojící za zmínku. Důležitou formu spolupráce označovanou zkratkou 3S představíme později.

9.3 Skupinové cyklické sdílení dobrých zkušeností

Všechny učitelky 1. stupně se jednou měsíčně setkávaly k tématu čtenářská gramotnost za přítomnosti moderátora a mlčícího odborníka. Uvařily 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 příště vyzkouší. Bylo to něco, co navazovalo na to, co se jí již podařilo, a chtěla to dále rozvinout. Nebo si vytipovala 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 kdo chce zkoušet. Kromě toho dbal na to, aby se debata předčasně nerozeběhla do detailů, které by zajímaly už jen část skupiny. Na podrobnějším popovídání 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 zúčastňoval také odborník na ČG. 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 kolegyně s nimi 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 s odborníkem individuální konzultace, včetně návštěv ve výuce.

V této fázi profesního učení učitelů ještě nešlo o dopad jejich výuky na učení dětí. 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 o to ujistit kolegyně, že se po nich nežádají žádné převratné změny výuky, ale že to, oč jde, je soustavné zaměření na reflexi vlastní praxe a na drobné kroky, které ji mohou zlepšovat.

24 Volně upraveno z: Košťálová, Hana a čtenářský tým PŠÚ: „3S" 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.

9.3.1 Komunity vzájemného učení (Teacher Learning Communities)

Komunity vzájemného učení[25] 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 zásady.

V projektu PŠÚ jsme zkoušeli a dále zkoušíme formát TLC, 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 atd.), který musí být připraven předem;
3. **plánování toho, co do příště vyzkoušíme.**

Podstatná je role moderátora nebo vedoucího skupinky – 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 ale 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 čehokoliv, 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 tedy vždy součástmi 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.

9.3.2 Moderace

Pojem moderace představuje, zjednodušeně řečeno, spolupráci učitelů při hodnocení žákovských výkonů. Rysy moderace můžeme shrnout následovně: Nejprve je důležité si s kolegou nebo kolegy 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, kdy zkoušíme nový vyučovací postup k novým vzdělávacím cílům a ještě nemáme zkušenost s tím, jak budou žáci reagovat, jak bude probíhat jejich učení a k jakým konkrétním výsledkům může vést.

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

Shrnutí kroků moderace:

1. Nejprve si samostatně prostudujte popis lekce a materiály, se kterými děti pracovaly (texty, pracovní listy).
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?

25 Zkušenosti projektu PŠÚ s tímto typem kolegiální podpory jsme popsali v KG č. 5.

3. Zaměřte se na výkony žáků. Nejprve si samostatně promyslete: Splňují výkony naplánovaný cíl? Proč ano, proč ne?
4. Porovnejte si s kolegou nebo kolegy své názory. Diskutujte. Podle potřeby se vracejte 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 kolegy.
7. Pokud máte možnost dále porovnat svoje postřehy a závěry, udělejte to.
8. Zapřemýšlejte si volně: Co vás na celém postupu zaujalo, bavilo? Co bylo těžké?

9.3.3 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 učiteli 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 v 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 si popisnou zpětnou vazbu.

Brzy se ukázalo, že učitelé potřebují paralelní výcvik v poskytování cílené popisné zpětné vazby. Postupně se také učili formulovat zakázku – tedy 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 …).

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 se zapsat 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 na analýze hodiny, které probíhají těsně po vyučování v rozsahu 60–90 minut. Reflexi a analýzu moderuje další osoba (rozhodně ne ten, kdo hodinu vedl).

Učitelé, kteří se rozhodují 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 – tedy 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 o to, zda přispívá k lepšímu učení dětí, tedy zda měla dopad na žákovo učení.

9.3.4 3S jako forma kolegiální podpory

Zásady společné práce: Při společné práci formou 3S jsou si kolegové rovnými partnery, kteří hledají řešení, jež nejsou předem známá 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 nereflektovat nebo reflektovat povrchně či formálně.

Rámcový průběh 3S:

1. Domluví se 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 apod.). Cílem je, aby plán byl nejlepší, jakého jsou v tu chvíli schopni. Momentálně už ani jednoho nenapadá žádné další vylepšení. Nemávli 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 a 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 výkonů žáků vzhledem k cíli učení a vyhodnocením toho, co fungovalo, využijí pro další plánování – ať společné, nebo individuální.[26]

9.4 Shrnutí kolegiální podpory

V této kapitole jsme představili některé formy 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, a částečně se nevyhneme rozšíření této formy do učících se komunit a moderace.

26 V této části bylo čerpáno zejména z:
Albrecht, Petr: Komunity vzájemného učení. Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech číslo 5 — ročník 3/2017
Kafková, Michaela; Mikulášek Ivoš: Moderace v pojetí čtenářského týmu Pomáháme školám k úspěchu. Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech číslo 5 — ročník 3/2017.
Košťálová, Hana a čtenářský tým PŠÚ: „3S" Scénář symetrické kolegiální podpory. Jak společně dosahovat toho, že se každý náš žák v každé hodině naučí něčemu pro něj skutečně hodnotnému. PŠÚ 2018.

Shrnutí

- Důležitou úlohu při práci s badatelským cyklem a při zavádění formativního hodnocení hraje tzv. kolegiální podpora.
- Je možný výběr nebo kombinace různých druhů kolegiální podpory. Nabízí se výběr nebo lépe kombinace více druhů kolegiální podpory.

Kontrolní otázky a úkoly

1 *Vysvětlete význam kolegiální podpory při práci s badatelským cyklem a při zavádění formativního hodnocení. Vyjmenujte a popište druhy kolegiální podpory.*
2 *Vysvětlete princip fungování skupinového cyklického sdílení dobrých zkušeností, komunity vzájemného učení.*
3 *Vysvětlete pojem moderace.*
4 *Popište jednotlivé kroky moderace.*
5 *Popište princip fungování otevřených hodin a 3S.*
6 *Vysvětlete význam kolegiální podpory při zavádění formativního hodnocení.*
7 *Které klíčové otázky by si měl učitel klást, aby jeho výuka vedla k dosahování cílů?*

ÚKOL: Vyzkoušejte některou z uvedených forem kolegiální podpory ve své praxi.

10 SCÉNÁŘ 3S

Cílem této kapitoly je podrobně popsat formát kolegiální podpory 3S 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.

Po studiu této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat formát kolegiální podpory 3S.
- Vysvětlit podmínky uskutečnění formátu kolegiální podpory 3S.
- Vyjmenovat tři hlavní podmínky zavádění kolegiální podpory 3S.
- Popsat způsob vedení reflektivního rozhovoru.
- Vyjmenovat obecné rysy dobré výuky.

10.1 Podmínky uskutečnění

Při společné práci se navzájem podporujeme tím, že s oporou jeden o druhého zkoušíme 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 žákovu učení a zda to přispělo k žákově radosti z učení.

I když je některý člen dvojice nebo skupinky 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 jsou tyto **tři podmínky**:

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

Nejčastěji opakovanou podmínkou, která nebývá splněna a stává se překážkou, 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 náročné bývá zorganizovat společnou výuku – párovou výuku či vzájemné návštěvy v hodinách. Zkušenost říká, že vedení školy nám obvykle vyjde vstříc a podmínky vytvoří. Je dobré přijít s konkrétními návrhy, jak to zařídit.

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

Lídr čili tahoun skupinky nemusí být formálně jmenován, lídr musí fungovat. Skupina, kde nikdo není ochoten převzít odpovědnost za zneklidňování a prověřování příležitostí, uhyne. V sehrané skupince se role neformálního lídra může mezi členy přesouvat.[27]

27 Role lídra je velmi důležitá, je vhodné, aby v každé spolupracující skupině byl někdo, kdo přichází s novými nápady a dokáže vzít na triko 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

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 skupinky. Hovoří se o pozorovateli, informovaném externistovi (knowledgable other), o kritickém příteli aj. Vybírají si ho členové spolupracující skupinky – 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 ho dvojice či skupinka učitelů požádá. Nikdy nepřebírá odpovědnost za řešení. Ta zůstává těm, kteří si ho 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 (lídrů),
- kritický přítel (odborník, externí mentor).

10.2 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 navzájem.
- 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 ….); domluvit si pro začátek aspoň orientačně, kolik chceme dát společné práci času – chceme si vyzkoušet práci na jednom cíli a pak to zhodnotit a podle toho postupovat dále, chceme to jinak – popřípadě jak; dohodnout si podobu a formy spolupráce, které nám pomohou zmocnit se cíle (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.

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

1. Cíl učení – zvolený deskriptor podle čtenářského kontinua či jeho část.
2. Cíl učení slovy žáka – cíl případně přeformulujeme podle aktuálního stavu žáků.
3. 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 opřeme?
4. Prostředky k dosažení cíle – činnosti, metody, postupy uspořádané do harmonogramu hodiny.
5. Případně 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.
6. Text či texty, s nímž budou žáci pracovat (respektive jiné materiály, které ve výuce použijeme).
7. Rozdělení rolí – pokud budeme vyučovat *párově*, rozdělíme si úkoly (role) pro práci v hodině. Pokud bude *jeden*

(a chuti).

vyučovat a druhý pozorovat, dohodneme se, nač se pozorovatel především zaměří, co má pro účely reflexe zaznamenat písemně (epizodické záznamy 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?*

10.3 Fáze druhá – společná výuka

Společná výuka může mít různé varianty:

A. **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.

B. **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).

C. **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 nám po hodině zbudou 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 brainstomingu žáků, mohou to být tabulky doplňované individuálně či ve dvojicích postupně např. 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 se žáky, nenatáčíme tedy 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 usledovat současně celou hodinu.

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

10.4 Fáze třetí – společná reflexe

Co nejdříve po výuce se sejdeme (ideálně už v ten den). Reflektujeme hodinu krok za krokem, zvýšenou pozornost věnujeme pak jen některé ze situací, k nimž došlo a které měly vliv na dosažení např. čtenářského cíle. Rozebereme výkony a produkty žáků vzhledem k cíli. Porovnáváme svoje vidění se žákovským sebehodnocením. Snažíme se rozpoznat, jak na tom žáci v daném cíli jsou, jak přemýšlejí a co umí. Při plánování musíme uvažovat abstraktně: představujeme si, jak asi 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 rozborem, 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 to znamená pro naši další práci.

Pro reflexi navrhujeme například tyto otázky:
- Co jsme očekávali a jak jsme se na to připravili?
- Co se ve skutečnosti stalo? Nakolik jsme se žáky dosáhli cílů hodiny? O co to 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?
- Co budu dělat dál?

Formát 3S je znovu 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.

10.5 Reflektivní rozhovor nad lekcí a žákovskými 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 dětské výkony a přitom se pokusíme odhalit naše skrytá přesvědčení a teorie o výuce a učení.

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

10.6 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 v daném zadání. Co vše má obsahovat a jak má vypadat, aby svědčil o tom, že žák dosahuje cílů učení? Buďte úplně konkrétní. (Pokud jste autorem lekce, a tedy vyučujícím v dané třídě, zahrňte do svých očekávání i znalost žáků. Pokud děti neznáte, vycházejte pouze z toho, co podle vás vyžaduje samo zadání, a netrapte se tím, že nevíte, jak mohou reagovat konkrétní děti.)
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.

10.6.1 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 je (asi)?

10.6.2 Ujasňování důvodů a pokusy o závěry

a) Porovnejte si s kolegou nebo kolegy, 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.

10.7 Obecné rysy dobré výuky

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

Co je dobrá výuka by mělo být nějakým způsobem definováno a k tomuto konsensu by mělo dojít napříč sborem, kdy stěžejním faktorem je postava ředitele (ředitelky), který za kvalitu výuky zodpovídá. Zde nabízíme pohled na rámec, co může kvalitní (dobrá) výuka znamenat a jak se může projevovat v učitelově každodennosti.[28]

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.

28 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.

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.
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 mít – dle našeho názoru – dobrá výuka. 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 např. před čtením – při čtení – po čtení. Plánuje, co bude žákům modelovat a jak.

- **Učitel vyučuje a sleduje učení žáků vzhledem k cílům.**
  Tyto činnosti provádí, aby mohl výuku, případně cíle uzpůsobovat hned nebo v dalších hodinách.

- **Učitel po hodině vyhodnocuje důkazy o učení žáka.**
  Zkoumá, 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.[29]

- **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 (napříč sborem)? Na jaké překážky je možné narazit? Máte vy nějakou zkušenost s podobným rámcem?*

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

Shrnutí

- Tato kapitola zevrubně popisuje strategii kolegiální spolupráce nazývanou 3S.
- Zavádění této strategie nemůže proběhnout ze dne na den. Ve škole, respektive v pedagogickém sboru musí panovat kultura, která spolupráci podporuje, stav bezpečí, důvěry a společného zapálení pro zlepšování učení žáků. Učitelé musí věřit tomu, že se mohou od ostatních kolegů učit nebo že se mohou společně něco naučit. To „něco" jim pak může být profesně k užitku. (Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že díky společnému setkávání víme o vlastní výuce více a otevíráme si tím prostor pro kvalitativně lepší výuku.)
- Scénář 3S přispívá k minimalizaci rizika ve fázi společného plánování. Tím, že učitelé společně plánují, nesou společnou odpovědnost za výsledek výuky. Obecně se domníváme, že plánování výuky je věnováno poměrně málo času. Učitelé by mohli společným plánováním (resp. plánováním výuky obecně) trávit více času, pokud by se jim podařilo minimalizovat čas trávený kontrolními mechanismy (opravy testů, prověrek, slohových prací) a přenést tuto zodpovědnost na žáky. Domníváme se, že takové „odbřemenění" by mohlo mít pozitivní dopad na kvalitu výuky.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Popište formát kolegiální spolupráce 3S. Shrňte tři hlavní fáze formátu 3S.*
2. *Jaké jsou podmínky uskutečnění spolupráce 3S v praxi? Vyjmenujte tři hlavní podmínky zavádění kolegiální podpory 3S.*
3. *Vysvětlete podmínky uskutečnění formátu kolegiální podpory 3S.*
4. *V jakých základních bodech by měla panovat shoda mezi učiteli, kteří vstupují do spolupráce? Tyto body vyjmenujte a popište.*
5. *Jak spolu souvisí jednotlivé fáze spolupráce 3S s badatelským cyklem profesního učení?*
6. *Popište způsob vedení reflektivního rozhovoru.*
7. *Vyjmenujte obecné rysy dobré výuky.*

11 UČÍCÍ SE SKUPINY (TLC) A MODERACE

11.1 Podmínky uvedení a Kolbův cyklus učení

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

Po studiu textu byste měli být schopni:

- Popsat Kolbův cyklus učení.
- Vysvětlit význam moderace.

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

Facilitátor, 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 svým 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 zkušenosti).

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:

Obrázek 3: Kolbův cyklus učení (vlastní tvorba autora)

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

11.2 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?	*Na otázky si odpovídá nejdříve učitel sám, pak je diskutujeme ve trojicích, následně proběhne diskuse ve skupině.*
(prostor pro vlastní poznámky)	
Jaké konkrétní přístupy, strategie, které jsem po semináři vyzkoušel(a) ve své výuce, skutečně podporují učení dětí? Jak konkrétně? (Co se mi osvědčilo?)	*Na otázky si odpovídá nejdříve učitel sám, pak je diskutujeme ve trojicích, následně proběhne diskuse ve skupině. Vše zapisujeme na flip.*
Příklad: *Vyzkoušela jsem si nějaké diskusní techniky, práci se signalizací barevných kelímků při výkladu, jako reflexi jsem použila výstupní propustky.* *Přemýšlel jsem o cíli a jeho vyhodnocování, stanovil jsem kritéria pro hodnocení, žáci pracovali sami a pak v malých skupinách.*	
Co by podle mého názoru mohlo být výstupem setkávání skupiny, abych to považoval(a) za užitečné?	*Na otázky si odpovídá nejdříve učitel sám, pak je diskutujeme ve trojicích, následně proběhne diskuse ve skupině. Vše zapisujeme na flip.*
Příklad: *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…).*	
Co se my, učitelé, potřebujeme naučit, abychom mohli naplnit svá očekávání, došli k očekávaným výstupům?	*Můžeme nechat učitele rovnou diskutovat ve skupinkách a pak sdílet společně.*
Příklad: *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…*	

B. Kam míříme

Jaké cíle pro naše společné učení ze zjištěného stavu vyplývají?	*Učitelé navrhují cíle a moderátor pomáhá s jejich definováním. Zapisuje cíle.*
(prostor pro vlastní poznámky)	

Jak a z čeho poznáme, že se přibližujeme k cílům? Jaké mají být výsledky našeho společného učení za několik dalších setkání?	*Učitelé navrhují, co je výsledkem učení u jednotlivých cílů.*
(prostor pro vlastní poznámky)	

C. Kudy dál?

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

11.3 Příklad úvodního setkání učící se skupiny

V této pasáži vám 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 facilitátor pro úvodní setkání

Učitelé:

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

Příklad: *Kam jdeme? (Kam směřujeme?)* – cíle a výsledky společného učení učící se skupiny na 10 setkání (popsáno tak, jak tomu momentálně rozumíme)

1. Budeme trénovat plánování lekce „plánováním pozpátku“[30] – cíle, důkazy o učení, zadání jako důkaz o učení,[31] aktivity potřebné k dosažení cílů, hodnocení.
   Výsledek učení: Dokážu plánovat, realizovat a vyhodnocovat lekce, kde se žáci skutečně učí něčemu hodnotnému.

30 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.

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

2. Na základě hodnocení stanovíme další postup ve výuce. Naučíme se analyzovat důkazy o učení.[32]
   Výsledek učení: Rozumím lépe vzdělávacím potřebám svých žáků a plánuji podle nich jejich další učení.
3. Budeme reflektovat, jak přenášíme zodpovědnost za učení na žáky.
   Výsledek učení: 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.
   Výsledek učení: Baví nás i žáky učit (se).

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

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 tak sami stanovili cíle svého učení, jeho výsledky, vybrali si, ke kterému z cílů nasměrují svou pozornost ve výuce a dohodli se, co konkrétně se potřebují naučit, aby jejich další setkání bylo pro všechny užitečné. V rámci setkání učících 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 i vyhodnocují výstupy žáků a plánují další postupy do výuky. Na konci setkání se zamýšlejí nad svými dalšími potřebami a sami rozhodují o dalším postupu (s dopadem na učení žáků).

Ze zkušeností, které s činností učících 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 být v souladu s potřebou pedagogů, dávat jim smysl a měla by být zachována dobrovolnost účasti pro všechny zúčastněné.

11.4 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 tomu, co žáci potřebují k tomu, 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 dětských výkonů je extrémně náročná činnost. Následující text a příklady by nám mohly pomoci.[33]

Odhalování osobních teorií při interpretaci žákovských výkonů a dopadu naší výuky

V badatelském cyklu profesního učení získáváme informace o dopadu naší výuky tak, že hodnotíme žákovo učení. Ne proto, abychom žákovi dali nějakou známku, ale proto, abychom se dozvěděli, jakým způsobem naše výuka žákům po-

32 Viz Moderace, podrobněji bude popsáno v této kapitole.

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

mohla, aby dosahovali cílů učení, které jsme pro ně vytyčili. Chceme se poučit o tom, co máme dělat dál, aby naše děti překlenuly mezeru mezi tím, co umí a co by měly umět.

Získané poznatky o dopadu naší dosavadní výuky na učení dětí 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 žákovu další akci, která ma za cíl zlepšit žákovo 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 zvát na pomoc odborníky.

Začínáme vždy pohledem na dětské výkony. Ty nám pomáhají rozumět tomu, jak se děti učí. Jaký k nim máme mít přístup. Například:

a) V průběhu hodiny děti hovoří ve dvojicích, skupinách i v celé třídě, nebo také s námi, učiteli při konzultaci a tím vším nám dávají možnost nahlédnout do toho, jak přemýšlejí.[34] Pokud chceme mít tyto zdroje k dispozici i poté, kdy situace skončí, je nutné pořídit si nějaký záznam.[35]
b) Děti také vytvářejí hmotnou produkci – píší, kreslí, vytvářejí prezentace nebo tvoří složitější produkty typu film, dramatizace, model, apod.[36]

Když máme před sebou dětské výkony a chystáme se zjistit, jak děti dosáhly cílů učení a co k tomu vedlo, budeme (musíme) interpretovat – podobně jako když máme před sebou text. Dětský výkon je text svého druhu, který si my jako čtenáři nějak vykládáme.

Naši interpretaci ovlivňují 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 žáků vypsala z textu informace, které považujeme za vedlejší. Naše interpretace může říkat, že zadání „vypište si důležité informace" nezvládli, protože jsou ještě nevyspělí a nepoznají důležité informace. Osobní teorie nám totiž 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 nedůležitější. 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 jim jen zadali úkol nebo abychom jim nadiktovali správný zápis, zařídíme, že se žáci 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 dílny čtení, během nichž čtou zhruba 15 minut. Řada žáků nemá přichystanou knihu na začátku dílny čtení a teprve se po nějaké shánějí, řada z nich také knihy po zahájení četby odkládá jako nezajímavé, na dílny čtení se nikterak zvlášť netěší. Asi tak dvacet procent žáků čte s nadšením a čtou i doma, ale to jsou ti, kteří četli i před zavedením dílen čtení.

34 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.

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

36 Produkty žáků si uchováme pro potřeby moderace.

Paní učitelka dospěla k osobní teorii, že si žáci neumějí vybrat knihu, protože knih je příliš a žáci-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 žáci 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 žáci mohli 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 žáci 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.*

Zkuste si odpovědět: *Jaké konkrétní potřeby žáků na 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 dětského 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 vylepšovat.

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

Rozhovor opřený o informace

Lorna Earl a Helen Timperley (2009) popsaly čtyři předpoklady takového 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 jednak o takové výstupy, které nám umožní nahlédnout do mysli žáků a poodhalit jejich postupy přemýšlení.)

Moderace nemá v českých podmínkách dlouhou tradici a 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 žákovskými pracemi, vykonává smysluplnou činnost. Vzhledem ke složitosti si dovolíme uvést ještě jeden příklad s konkrétními výstupy.

11.5 Ukázky důkazů o učení k 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 dětských myslí. Průběh lekce představíme jen letmo, nemá pro nás v tomto případě zásadní význam.

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

Příklad

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 svůj text sám nebo se žáci mohou domluvit a každý si přečte polovinu, 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 (Galileo a Patterson), o kterých se společně s dětmi 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, který naučil 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. Galilea a C. C. Pattersona, jejichž případy žáci studovali 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 ze žáků? *„Muži na obrázku mají společný asi nos, jinak asi nic.“*

Zní to jako učitelská anekdota. Jak s tím mohl naložit učitel? Mávnout nad tím rukou? Zlobit se na deváťáka, 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 žáci dosáhli cílů učení? Jak rozpoznáme, v čem spočívá mezera mezi tím, kde žáci jsou, a tím, kde by být mohli nebo snad měli? Jak odhalíme dětské vzdělávací potřeby, které jsou v zóně nejbližšího vývoje dítěte, a co žáka 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 tyhle otázky budeme dál společně pátrat. Už jsme se smířili s tím, že definitivní odpovědi nenajdeme, ale že cenné je naše ***badatelské nastavení mysli***. (Miková, 2008)

Přikládáme tři příklady v různých kvalitách, kterou mohou sloužit k tréninku moderace (příklad s „nosem" je ten poslední):

2.

Podpis: .....

Hypotéza:
Obdobná situace by se v současnosti opakovat ~~tho mohla~~ protože lidé furt něco objevují

1. Vypiš co nejvíce situací, ve kterých lidé využívali olovo.
Lidé olovem vykládali své lázně, nádobý a sudy, stavěli z něho vodovodní potrubí a dokonce jim i sladili víno

2. Jaký vliv má olovo na lidské zdraví?
„Halucinogení droga" lidé vyskakovali třeba z oken, zemřeli, nebo propadli v šílenství

3. Co přesně vědec Clair Patterson zjistil?
Vrhl se do nejrůznějších mořských hloubek tam měřil olovo. V povrchních vodách je koncentrace olova poměrně vysoka, tak v oceánských hlubinách se ho vyskytuje jen patrné množství.

4. Vysvětli svými slovy, co mají muži na obrázcích společného.
Galileo Galili a Clair C. Petterson mají společného to že něco objevili ale lidem se nelíbilo to co říkali a tak je odsoudili.
Galileo Galili - musel odvolat co řekl
Clair C Petterson - musel přemístit svůj výzkum

Vyhodnoť a okomentuj naplnění své hypotézy:
To že lidé furt něco 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 ví.

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

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

2. Jaký vliv má olovo na lidské zdraví?

je nebezpečné pro zdraví, protože člověk se ani nemusí dostat do těla stačí, 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 nejrůznějších mořských hloubkách.

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

Oba dva našli něco vědeckého a nepochopitelného. Oba dokázali co může dopad na zem a udrželo se do teď. Každý něco dokázal.

Vyhodnoť a okomentuj naplnění tvé hypotézy:

– Možná může ale jen pokud jsi budeme dávat pozor co děláme a kdy to děláme.

5.

Podpis: ...

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

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

Využívali předměty z olova - vytloukali jím své lázně, nádoby a zvony.

2. Jaký vliv má olovo na lidské zdraví?

Olovo jim může způsobit otravu.

3. Co přesně vědec Clair Patterson zjistil?

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

Závěr: Olovo se do moře dostalo velmi nedávno.

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

Muži na obrázku mají společný asi nos jinak asi nic.

Vyhodnoť a okomentuj naplnění tvé hypotézy:

Shrnutí

- Kolbův cyklus učení je další možností, jak uchopit implementaci formativního hodnocení v praxi.
- Pomocí aplikace jednotlivých fází Kolbova cyklu učení dochází k použití formativních otázek především při zahájení spolupráce učících se skupin.
- Do celého procesu vstupuje tzv. moderace.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Vyjmenujte fáze Kolbova cyklu učení.*
2. *Se kterými třemi formativními otázkami by měl být v souladu model pro zahájení spolupráce učících se skupin?*
3. *Pokuste se vyjmenovat některé z cílů, které mohou mít učící se skupiny.*
4. *Shrňte v několika větách, co je moderace.*
5. *Jaké předpoklady musí mít úspěšný rozhovor opřený o informace (v naše 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.*

12 KOMPLEXNÍ PŘÍKLAD KOLEGIÁLNÍ SPOLUPRÁCE

Tato kapitola se věnuje kolegiální spolupráci jako důležité kategorii při zavádění a používání formativního hodnocení.

Po studiu textu této kapitoly byste měli být schopni:

- Uvést příklad kolegiální spolupráce.
- Navrhnout způsob kolegiální spolupráce v kontextu vaší školy a aprobace.

Na následujícím příkladu si ukážeme intenzivní kolegiální spolupráci, na které se podíleli čtyři vyučující českého jazyka. Společně plánovali, odučili a reflektovali čtenářskou lekci (spolupráce 3S), to se dělo formou tzv. „lesson study“[37] (dvě paralelní hodiny, do kterých jsou zaznamenány změny, které tým udělá po první odučené lekci). V rámci vyhodnocování probíhala tzv. „moderace“ (rozbor důkazů o učení) a rozbor tzv. „epizodických záznamů“ (nahrávek, záznamů z lekce). Výuka proběhla v sedmém ročníku ZŠ, ale náročnost textu a zadání mohou být klidně použity i v prvním ročníku SŠ. (Košťálová a kol., 2019, s. 36–66)

37 Když učitelé pracují na study lesson, 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.

Příprava hodiny (plán lekce a změna v rámci „lesson study“):

Český jazyk a literatura – 7.A, 7.B

CÍL: Žák vyhledá a svými slovy formuluje hlavní myšlenku textu.

EVOKACE:
- 3 obrázky: *Co mají obrázky společného? (*odpovědi zapisujeme na tabuli)

UVĚDOMĚNÍ:
- práce s textem

Zadání (na tabuli): *Přečti si text a podtrhni si důležité části, které ti pomohou stručně převyprávět text.*
- (pro rychlíky: *pište si na okraj stránky, jaké otázky vás během čtení napadaly*)
- Převyprávění ve skupinkách pomocí: *nejdřív, pak, potom, nakonec*.
- *Označte v textu místo, kde se podle vás nachází hlavní (nejdůležitější) myšlenka celého textu. Svými vlastními slovy si tuto myšlenku zapište v 1–2 větách* (dolů na stránku).
- Prezentace hlavních myšlenek ve své skupině: *Co si myslím a proč?*
- *Dokážete se ve skupině shodnout na jedné hlavní myšlence? Která by to byla?* Prezentace pro třídu.

REFLEXE:
- *Má některá z myšlenek souvislost s úvodními obrázky? Jakou?*

Druhá hodina – zaneseny změny:

EVOKACE:
- 3 obrázky: *Co mají obrázky společného? (*odpovědi zapisujeme na tabuli)

UVĚDOMĚNÍ:
- práce s textem

Zadání (na tabuli): *Přečti si text a podtrhni si důležité části, které ti pomohou stručně převyprávět text.*
- (pro rychlíky: *pište si na okraj stránky, jaké otázky vás během čtení napadaly*)
- Převyprávění ve skupinkách pomocí: *nejdřív, pak, potom, nakonec*.
- *Označte v textu místo, kde se podle vás nachází hlavní (nejdůležitější) myšlenka celého textu. Svými vlastními slovy si tuto myšlenku zapište v 1–2 větách* (dolů na stránku).
- Prezentace hlavních myšlenek ve své skupině: *Co si myslím a proč?*
- *Dokážete se ve skupině shodnout na jedné hlavní myšlence? Která by to byla?* Prezentace pro třídu.
- *Pro třídu:* Co je podle tebe hlavní myšlenka a jak jsi ji hledal?

REFLEXE:
- *Má některá z myšlenek souvislost s úvodními obrázky? Jakou?*

Text, se kterým se pracovalo:

František Nepil

Býčí zápasy

Už to nemohu vydržet a musím vám povědět, že jsem viděl býčí zápasy. Vstupenka stojí hrůzu peněz, jenže jsem své ženě vysvětlil, že jet do Španělska a nevidět býčí zápasy, to že se nedá, to by člověk nemohl doma svým známým na oči, to že by si na nás každý prstem ukazoval. A tak jsme vyplázli každý osm set peset a usedli na tribuně vedle srdečného Španěla.

Byl nesmírně sdílný, ale česky neuměl ani slovo... Kdykoli jsem se ho zeptal, jestli je ten zápas nebo toreador bueno, zdvihl s despektem ruce nad hlavu a zasypal mě nářkem, ze kterého zcela jasně vyplývalo, že z dnešních býčích zápasů bolí jenom oči, že ty mátohy, co se dneska vpotácejí do arény, nejsou žádní toreadoři, ale dudáci, dřeváci, lazaři, padavky, ponocní, lajdáci a lenoši — dřív že tedy toreadoři bývávali, ale dneska?

Zatímco já tedy poslouchal žalmy na to, jak to jde s koridou s kopce, moje žena probrečela dvě a půl hodiny za ty býky. Býčí zápasy jsou v podstatě obřadně provedenou porážkou. Ta obřadnost spočívá v tom, že toreador nesmí býka propíchnout, kdy se mu zachce a hlavně ne jakkoli. Tou poslední ranou musí zasáhnout na jeho lebce — a to zpředu, proti rohům — jediné smrtelné místo, a to je velké jenom asi jako náš padesátník.

To je určitě umění, ale ne pro naši slovanskou holubičí duši. Mně se zdálo, že s tím býkem nikdo nezápasí, že ho prostě mučí, a celou koridu jsem si přál, aby to aspoň jeden z těch býků vyhrál.

Španělé na to mají oči vycvičené jinak... Když býk padne, odměňují vítězného toreadora stejným potleskem jako my gól...

Nedočkal jsem se toho, aby skóroval býk, ale dočkal jsem se býka, který svou kůži neprodal zadarmo. Ten matador ho zasahoval chybně, ztratil své hlediště a neumíte si představit, co pomerančů, flašek, sedacích polštářků a bot nahází do arény deset tisíc Španělů na toreadora, který si neví s býkem rady.

Samozřejmě, že i tenhle býk skončil jako všichni před ním. Když ho však odtahovali z arény..., tak ty zavilé a jednostranně zaujaté bariéry povstaly k poctě a vyprovázely padlého býka potleskem, jakým se odměňují hrdinové a vůbec ti, co něco dovedou.

... Já v té chvíli pocítil ten prastarý dotek rytířskosti, co mě okouzloval jako kluka, když jsem viděl či četl, jak třeba d'Artagnan nebo Fanfán Tulipán přikopl svému protivníkovi kord, který soupeři vypadl při souboji z ruky. Když člověk dospěje, tak místo soubojů vidí spíš rvačky. A tak se nedivte, že vám přeji, abyste tentýž pocit vychutnali a rozdávali při zápasech, kterých se kdy v životě zúčastníte vy.

(Ze sbírky fejetonů a rozmluv Dobré a ještě lepší jitro)

Výstupy pro moderaci – rozbor jednotlivých žákovských výkonů[38]:

1) Když jsi dospělý, tak ty souboje jsou …, někde jinde než v očích dítěte. Násilnější …
2) Že když bojujeme v nějakém zápase, tak ať bojujeme hrdě a ať se nevzdáváme po 1. prohře.
3) Španělé a Češi jsou úplně jiný národ, tady je to vidět. My zápasení s býky bereme jako mučení zvířat, oni to mají jako zábavu. Je to jen o té kultuře.
4) Býčí zápasy jsou pro nás trápením zvířat. Každá ze zemí má svou kulturu, pro ně je to normální sport jako pro nás např. hokej.
5) Býčí zápasy se tak neberou, jako bychom to brali my. U nich je to v podstatě zábava. Ale u nás se to bere spíš jako ublížení zvířeti. Ten člověk se snaží vysvětlit, že nejsou tak hrozné.
6) Španělé mohou být i velmi zlí na Španěla, který se nedokáže vypořádat s býkem. My Slované to vše vidíme jinak, nám je jich víc líto.
7) „Gladiátoři" Na pobavení publika. Býk padl se ctí. Držet se pravidel.
8) Hlavní myšlenka je si to užít.
9) I když zemře, potlesk může dostat i býk. Zažívají při tom velké emoce.
10) Býčí zápasy jsou o tom, že toreador nesmí propíchnout býka, kde chce a ne kamkoliv. Jenom do hlavy mezi rohy kde je dírka jako padesátník.
11) Že ve Španělsku jsou na to lidé zvyklí jako u nás na gól. Matador nesmí dělat chyby.
12) Přesto že ho zabili a táhli po aréně tak mu pleskaly za hrdinství.
13) Pomůžete soupeřovi, aby byl zápas vyrovnaný. // Dospělí lidé vidí věci jinak, než děti.
14) Když jste dospělí vidíte věci jinak.
15) Dospělý člověk vidí souboje jinak a proto by sme si je měli vychutnat.
16 Že ten chlap chtěl vidět zápas a tím pádem na ně i přispívá.
17) Chtěl vidět býčí zápas tak ho viděl a připomenulo mu to vzpomínku z dětství. Španěle, toreador, býk, býk skončil.
18) Asi velmi silný pocit hrdinství a výhry kterým si každý v životě projde.
19) Každý ze sportů zažil úpadek. // Máme bojovat až do konce.
20) Dříve býčí zápasy bývaly více obohacené. Ale teď býci odcházejí smrti.
21) Ne všechny turistické atrakce jsou dobré a všechny kultury jsou jiné + nezabíjejte býky.
22) Chovejte se rytířsky.
23) Bylo to drahé a stalo to za nic. Byl to prostě masakr býků.
24) Přeje čtenáři, aby si užil stejný pocit rozdávali ho při zápase.
25) Nezabíjejte býky; je to na nic; nemá to smysl.

38 Jedná se o kompletní přepis všech žákovských odpovědí na otázku: Jaká je hlavní myšlenka textu?

26) Autor čtenářovi převypravuje (….)

27) Autor čtenáři předává zážitek z býčích zápasů a přeje mu, aby si vychutnal rytířský pocit při zápasech (vítězství), kterých se kdy zúčastní.

28) Dospělý člověk vidí místo soubojů rvačky. Přeji vám, ať to zažijete taky.

29) Když jsi starší, vidíš to, co jsi dělal v minulosti, jako bezdůvodné.

30) Autor přeje čtenářům, aby si vychutnali rytířský pocit při vítězství a radovali se z toho.

31) Při zápase nezabíjej (poeticky nezabíjej) svého soupeře.

32) Autor čtenáři sděluje (a přeje mu), aby cítil při „životních" soubojích onen dotek rytířskosti, který ho okouzloval jako malého chlapce.

33) Spisovatel chtěl říct, že je to krutá zábava, a trápení zvířat.

34) Když někdo někoho porazí, nemusí ho hned trestat, zabíjet atd.

35) Býčí zápasy jsou vraždění býků, které se zalíbí lidem.

36) Když člověk dospěje, že místo soubojů vidí rvačky, a abyste si to vychutnali při zápasech.

37) Máme si vychutnat pocit vítězství .

38) Hlavní myšlenka je ve Španělsku. O býčích zápasech.

39) I když býk byl poražen, stále je to největší šampión zápasu.

40) Mnoho lidí si myslí, že je to krvavá záležitost, ale pro Španěly je to jako pro nás hokej.

41) Máme si užívat boje ve svém životě.

42) Býci prohrávají smrtí a to se děje pořád a tak se tomu začalo říkat obřad.

43) Každý sport má vlastní cíl. (Přeškrtáno: Cíl spočívá v tom, že býka musíš zasáhnout na jeho lebce.)

44) V dětských očích vše vypadá zajímavě a hezky, ale když člověk dospěje vidí všude jen ty problémy a na vše se dívá negativně.

Analýza vybraných odpovědí žáků:

Hlavní myšlenka textu:

F. Nepil nás po vylíčení rozporů v býčích zápasech nakonec překvapí výzvou, že i v dospělosti je dobré ve sporech nezneužívat své převahy a čestně dávat druhému rovnou šanci. I my sami máme v životě umět jednat rytířsky.
V očekávaném žákovském výkonu bychom měli vidět, že žák chápe:
a) hledá v textu hlavní myšlenku zejména v posledním odstavci,
b) došel k pojmu rytířskost (v libovolném svém vyjádření),
c) vystihl, že autor staví rvačky do konstrastu se soubojem, ve kterém vládnou pravidla,
d) reflektuje, že text je vypointován do nějakého závěru,
e) zdůvodňuje své domněnky konkrétním místem v textu.

1) Odpověď, která vystihuje podstatné významy a celek

Odpověď 13 – Pomůžete soupeřovi, aby byl zápas vyrovnaný. // Dospělí lidé vidí věci jinak, než děti. Žák 13 opírá své závěry o poslední odstavec. Dostal se k zamýšlené hodnotě, rytířství, k vyrovnanosti sil a „rytířské" pomoci. Vidí, že to dobré spočívá v pomoci soupeři a v udržení rovnováhy sil. Svými slovy vystihl, že důležité je, že se tak má jednat. Postihl autorovu výzvu vyplývající jak z příkladu dětské četby, tak ze slovesa „abyste rozdávali". Žák neříká nic o prožitku rytířství ve světě, který nám přeje. Říká to, co možná považuje za hlavnější výzvu, „tak jednejte".
Odpověď 22 – Chovejte se rytířsky. Tato odpověď je sice maximálně stručná, ale takřka v úplnosti vystihuje poselství textu. Obsahuje jak motiv rytířskosti, tak výzvu, kterou autor čtenářům předložil. Žák vynechal autorovo přání, abychom mohli mít pocit rytířskosti v zápasech i z jednání svých protivníků. Vyzvihl podobně jako žák 13 coby hlavní to, jak sami máme v zápasech jednat.

2) Žákova odpověď je formulačně nedotažená nebo má mezery v uvažování

Odpověď 1 – Když jsi dospělý, tak ty souboje jsou …, někde jinde než v očích dítěte. Násilnější …
Dílčí vyjádření žáka 1 nám neumožňuje posuzovat, jak to myslel. Postřehl, že hlavní myšlenka je v závěru textu, avšak nedává najevo, že si všiml specifika závěru. Postihl, že autor nabízí kontrast mezi dětstvím, které umí obdivovat rytířskost, a dospělostí, k níž, jak říká, patří „násilnější" souboje. Není však jisté, že žák ví, které souboje to jsou.
Odpověď 30 – Autor přeje čtenářům, aby si vychutnali rytířský pocit při vítězství a radovali se z toho. Tato odpověď docela významně ukazuje na konec textu, ale nepodává přesvědčivé znamení toho, že žák sám pochopil pojem rytířskost. Naopak tím, že vsunul do myšlenky právě prvek *při vítězství*, který je však textem předváděn jako sporný nebo svůdný, prozrazuje žák, že se k podstatě věci nedobral. Ví, kde hledat, ale nerozumí tomu, co našel. Také mu unikla výzva, aby čtenáři rytířský pocit též rozdávali.

3) Žákova odpověď je velmi částečná nebo převážně mylná

Odpověď 2 – Že když bojujeme v nějakém zápase, tak ať bojujeme hrdě a ať se nevzdáváme po 1. prohře. Žák 2 vybral myšlenku, která v textu není ani naznačena. To, že se býk nedal a stále se bránil, není podáváno jako „nevzdávání se po první prohře" (text mluví o býku uznale jako o hrdinovi a o tom, kdo něco dovede). Prohra a nevzdávání se netýká ani toreadora. Nebo žák možná obráceně porozuměl tomu, jak D›Artagnan přikopl kord protivníkovi. Snad žáka zmátl obrázek hokejisty v evokaci? Možná žák nerozumí pojmu rytířskost? Interpretací je v tomto případě opravdu mnoho a bez detailnějšího doptávání pravdu nezjistíme.

Odpověď 3 – Španělé a Češi jsou úplně jiný národ, tady je to vidět. My zápasení s býky bereme jako mučení zvířat, oni to mají jako zábavu. Je to jen o té kultuře. Žák jakoby dočetl text jen do poloviny. Poslední dva odstavce nevzal zcela v úvahu.

Odpověď 7 – „Gladiátoři" Na pobavení publika. Býk padl se ctí. Držet se pravidel.

To, že si žák uvědomil, že býk padl se ctí, je jen část pochopení, nepostihl dostatečně pojem „rytířskost". Více by bylo, kdyby žák došel k tomu, že čest není jen v tom padnout statečně, ale že čestně se v textu chovají diváci, když vzdávají čest padlému býku, a nakonec tu schází hlavně to, že se čest má projevovat i v úctě k rovnosti soupeřů, ať ji jen podporujeme nebo sami realizujeme.

Epizodický záznam z lekce[39]:

Hlavní myšlenka textu a jak jsme na ni přišli.

SITUACE: Děti pročetly text, splnily úkol jedna, řekly si mezi sebou, kde nalézají hlavní myšlenku a jak podle nich zní. Nyní chce vyučující, aby děti popsaly, jak to dělaly, když hlavní myšlenku hledaly a formulovaly. (U – učitel, Ž – žák)

U: Nebudeme teďka říkat, kde to (= hlavní sdělení textu) je, ale pokusíme se to formulovat.

Ž1: Že i když ten býk byl poražen, tak to byl největší šampion zápasu.

U: Jak jsi k ní našel cestu? („k ní" = k hlavní myšlence)

Ž1: Asi pět minut jsem přemýšlel nad fantazy světem a potom (pokrčení ramen) jsem tam něco napsal.

U: Úplně nedovedeš říct přesně, proč tě to dovedlo tady k tomuhle místu...

U: Dobře. Tak další nějaký názor. Jiný …, stejný …

U: Co podle vás je hlavní myšlenka a jak jste ji našli. Mio?

Ž2: No tak já jsem si to ještě jednou přečetla, já nevím, většina z toho byla nějaké jako vyprávění a na konci bylo něco jako ponaučení nebo něco, co říkal ten autor těm čtenářům, a napsala jsem si, že autor přeje čtenářům, aby si vychutnali rytířství při vítězství a radovali se z toho. Něco takovýho.

U: Dobře. Řeklas nám, co to je podle tebe a jaks nad tím uvažovala, cos pro to udělala.

U: (?) …… (?) Co je podle tebe hlavní myšlenka?

Ž3: Jako že to mám říct …

Ž3: Podle mě?

U: Ano.

Ž3: Jakože v tom textu …?

U: Co ty si myslíš, že je hlavní myšlenka toho textu.

Ž3: No to jak tam Španělé … jako že v tom textu?

U: Ty sis ten text přečetl …

Ž3: Nebo to, co tu mám napsaný? (jde to do učitelovy promluvy)

U: … a ten text má nějakou hlavní myšlenku … a co ty si myslíš, že to je.

Ž3: No to jak tam … jak ti Španělé mají … pro ně je to úplně stejný jako když, jako pro nás je to hokej.

U: Pro ně ty býčí zápasy jsou úplně stejný jako pro nás hokej.

Ž3: Třeba

U: Jak jsi našel tohle místo?

Ž3: Jak jsem to četl a mě to jakoby vcelku zaujalo, že ty … protože já jsem to už věděl před tím, ale (pokrčení ramen) …

39 Jedná se o autentický zvukový záznam z lekce, který může učitelům při rozboru odhalit, s čím měli žáci největší obtíže.

U: Upoutalo to tvou pozornost. Dobře. Dane?

Ž4: (…) že autor sděluje tomu čtenáři, třeba v tom úplně posledním odstavci přeje tomu čtenáři ten stejný pocit, aby si vychutnal, jak říkala Mia, pak třeba on se díky tomu příběhu snaží ňák říct, že jemu se to třeba nelíbilo, ty býčí zápasy, nám třeba jako Čechům nebo jiným národnostem asi ne, ale že vlastně každá národnost má svůj vlastní sport nebo (…) třeba podle těch obrázků třeba ten poslední je ten středověk, že vlastně tam se bavili na těch koních a vlastně pořádali ty rytířský turnaje jako máme dneska hokej, a ty Španělé třeba maj ty býčí zápasy a vlastně tam šlo o tohle, to říct tomu čtenáři.

U: Dvě věci jsem zaslechl. A jaks' dospěl k tomu, nebo jaks' našel toto, proč si myslíš, že je to tohle, jaks' uvažoval, jaks' hledal hlavní myšlenku, jak jsi šel na tohle zadání?

Ž4: (ticho) Já nevím, prostě jsem ji našel. (gesto rukama)

U: Tak další názor, co je hlavní myšlenka textu? … Davide.

Ž5: Já mám dvě hlavní myšlenky.

U: Tak je řekni.

Ž5: No jedna je taková, první je, že každý ten sport zažil úpadek

U: … (???)

Ž5: Tak úpadek … jako že se to zhoršilo … to jsem našel v druhým odstavci ... a druhá je … že máme bojovat až do konce. … a to jsem našel úplně v tom posledním.

U: A jak jsi to hledal? Jak jsi uvažoval? Co jsi udělal pro to, abys to našel?

Ž5: Přečetl jsem si to.

U: Znova? … Nebo poprvé, jaks to četl …?

Ž5: (pokrčení) No prostě jsem to přečet …

U: Tak kdo by ještě zkusil? Co považuje za hlavní myšlenku ? Verčo … nahlas …

Ž6: Takže: já si myslím, … tu hlavní myšlenku jsem našla v tom posledním odstavci, a myslím si, že bychom se po každým zápase, i když to nemusí být fyzický zápas, že bychom se měli chovat jako rytíř a toho svýho protivníka nezabíjet, i poeticky, nezabíjet, takže tak.

U: Mě zajímá, jaks to našla, … jak k tomu došlo?

Ž6: Já jsem si to třikrát přečetla.

Závěr

Co z takovéto hluboké analýzy a společného učení vyplývá? (aplikace Badatelského cyklu profesního učení)

Potřeby žáků:

- Pouze 16 % žáků (7 ze 44) s určitou tolerancí rozpozná hlavní myšlenku textu.
- Žáci dali hodně přednost jiným silným myšlenkám, v tomto případě hlavně rozdílům mezi kulturami a dále krutosti býčích západů. Ty jsou dětem buď bližší přirozeně, nebo díky dosavadnímu vědění (tzv. „background knowledge").
- Žáci se při identifikaci hlavní myšlenky vůbec nezabývali tím, jaký typ textu čtou. Kdyby tušili, že čtou fejeton, hledali by přece hlavní myšlenku na konci textu.
- Žáci volbu hlavní myšlenky nezdůvodňovali, a tedy ani neargumentovali pro volbu hlavní myšlenky pomocí dokladů z textu.
- Žáci nemají žádný strategický nástroj, který by jim metakognitivně pomáhal při hledání, nalézání a formulování hlavní myšlenky.

Potřeby učitele:

- Potřeboval by se zlepšit v tom, jak bezpečně určit hlavní myšlenku textu.
- Potřeboval by podporu v tom, jak žákům pomáhat, aby tuto dovednost rozvinuli (tedy jak má vyučovat tuto dovednost, jaký scaffolding, jaké texty, apod.).
- Potřeboval by podporu v tom, jak vést žáky ke strategickému a metakognitivnímu myšlení při práci s hlavní myšlenkou.

Učitelovo profesní učení opřené o zjištění z jeho vlastní výuky:

Vyučující chce, aby žáci byli schopni strategicky postupovat, když mají identifikovat hlavní sdělení (myšlenku) textu a aby byli schopni svou volbu obhájit. Bude se profesně učit tomu, co mu umožní, aby jim v tom pomohl.

Ve svém profesním učení bude mít na mysli stále potřeby svých žáků a zaměří se zejména na:

a) rozvoj vlastních čtenářských dovedností ohledně toho, jak rozpoznat hlavní myšlenku;
b) na didaktickou dovednost – jak vést děti k tomu, aby při hledání hlavní myšlenky v textu nehádaly, nespoléhaly na intuici a aby i slabší čtenáři měli po ruce nějaká vodítka, jak postupovat, když potřeba sdělit hlavní myšlenku nastane.

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.
- Věříme, že pro úspěšné zavádění formativního hodnocení je nutné splnit tyto základní podmínky:
  - **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 pozvolna. 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, s níž se ztotožní větší část pedagogického sboru.
  - **Podpora kolegů (kolegiální podpora).** Mohlo by se zdát, že kolegiální podpora a podpora výše popsaná se překrývají, že se jedná 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 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 žáky k dovednosti odhalovat skryté autorské záměry? Jak zavádět v hodinách vzájemné hodnocení žáků? 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 upevňování nežádoucích stereotypů (nebo jedou na sdílení s dalšími, kteří se zabývají stejným problémem; 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 všemi 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.
  - **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 učitelské role. Učitelé, aby změnili zažité 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 školy 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 opakovaného setkávání s jedním odborníkem, protože se vždy jedná o dlouhodobý proces.

- **Badatelské nastavení mysli („chci tomu rozumět lépe a dělat věci lépe“).** Každý dobrý učitel by se měl učit být neustále nastaven na to, že bude upravovat výuku podle reakcí žáků ve třídě, aby maximalizoval dopad své práce. Toto je jedno z nejvýbušnějších 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. Zahltili 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, nikoliv autor učebnice.
- **Kultura školy – bezpečí pro učení všech.** Této podmínce je věnována celá kapitola. 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 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 samotným. 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)
- **Učení žáka 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. 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. Dnes si také můžeme dovolit tvrdit, že největší vliv pro profesní růst pedagogů mají situace, kdy se učitelé učí na svých konkrétních situacích ve svých třídách.

- Je na vás, zda přijmete principy formativního hodnocení za své, jestli se pokusíte zavádět na vlastní škole změny individuálně nebo si vyberete některou 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.

European Comission. *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. ISBN 978-92-79-20946-8.

European Commission. *Thematic Working Group ‚Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussel: European Commission, 2012. ISBN neuvedeno.

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

Group, A. R. (2002). Assessment for learning: *10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*.

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.

HATTIE, John. *Visible Learning for Teachers*. Routledge, 2012. ISBN 0415690145.

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.

KAŠPAROVÁ, Vendula a kol. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI, 2014. ISBN 978-80-905632-3-0.

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.

KOFMAN, Fred. *Vědomý business: integrita, úspěch a štěstí*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-747-3.

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.

KORTHAGEN, Fred. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. *„3S" 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 3S: forma kolegiální podpory*. [online] Nový Jičín: KVIC, 2015. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. *Responzivní výuka a vyhodnocování žákova učení.* Materiál pro interní sdílení v PŠÚ, 2019. Nepublikováno.

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 neuvedeno.

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.

MASLOW, Abraham, H. A Theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943, vol. 50, n. 4, p. 370–396.

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 osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

MÜHLFEIT, Jan. *Pozitivní leader*. Brno: Management Press, 2017. ISBN 978-80-265-0591-4.

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).

RADCLIFFE, Steve. *Leadership: lídrem jednoduše a přirozeně*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4163-5.

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.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK 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.

Vyhodnocení Plánu pedagogického rozvoje školy ZŠ a MŠ Horka nad Moravou ve školním roce 2017/2018. [Horka nad Moravou]: 2018. Interní materiál ZŠ a MŠ Horka nad Moravou (nepublikováno).

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

Assessment Reform Group. *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. 2002. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf

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

STARÝ, Karel. *Co je a co není formativní hodnocení*. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/332312/mod_resource/content/1/%21Co%20je%20FH%20a%20pro%C4%8D%20ho%20pou%C5%BE%C3%ADvat.pdf

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

POZNÁMKY

POZNÁMKY

PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

CENTRUM
CELOŽIVOTNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ

Centrum celoživotního vzdělávání

www.ccv.upol.cz