

IMPLEMENTACE NOVÝCH METOD VÝUKY A HODNOCENÍ VČETNĚ INOVATIVNÍCH PŘÍSTUPŮ

Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

Základní tematický blok

STUDIJNÍ TEXTY K DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ



ÚSPĚŠNÝ LEADER



ZKUŠENÝ MANAŽER



SDÍLENÍ A PRAXE



EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE



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



Pedagogická
fakulta
Univerzita Palackého
v Olomouci

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

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

Název díla: Implementace nových metod výuky a hodnocení včetně inovativních přístupů
Autor: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D. 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



Název díla: Implementace nových metod výuky a hodnocení včetně inovativních přístupů by
Autor: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D. 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>

IMPLEMENTACE NOVÝCH METOD VÝUKY A HODNOCENÍ VČETNĚ INOVATIVNÍCH PŘÍSTUPŮ

OBSAH

Cíle distančního textu	3
1 Problematika implementace inovativních metod výuky	3
2 Výuková metoda – vymezení pojmu	4
3 Kritika tradičního pojetí školního vzdělávání	5
3.1 Hromadné vyučování a jeho kritika	5
4 Koncepce konstruktivismu a inovativní výukové metody	5
4.1 Inovativní výukové metody	7
4.1.1 Kritické myšlení	7
4.1.2 Otevřené vyučování jako nabídka didaktické inovace	8
4.1.3 Frontální interaktivní výuka	10
4.1.4 Model PAR	10
4.1.5 Dialogické vyučování	10
4.1.6 Kooperativní učení a vyučování	11
5 Formativní hodnocení a jeho strategie jako cesta k efektivnímu vzdělávání	12
6 Podmínky implementace inovativních výukových metod včetně formativního hodnocení	13
7 Příklady inovativních výukových metod a hodnocení	14
Shrnutí	17
Použitá literatura	18



CÍLE DISTANČNÍHO TEXTU

Po studiu distančního textu dokážete:

- Vymežit pojem inovativní výukové metody.
- Určit a následně vyjmenovat inovativní výukové metody.
- Představit metodický repertoár výukových metod, které reflektují požadavky na soudobé vzdělávání.
- Odlišit tradiční a konstruktivisticky orientovanou výuku.
- Zhodnotit podmínky pro implementaci efektivních výukových metod a hodnocení ve vaší škole.
- Definovat pojem formativní hodnocení. Pochopit význam formativního hodnocení. Jmenovat jednotlivé metody formativního hodnocení.

1 PROBLEMATIKA IMPLEMENTACE INOVATIVNÍCH METOD VÝUKY

V posledním období zaznamenáváme u nás zvýšený zájem o problematiku implementace „nových“ metod výuky. Reflexí tohoto zájmu jsou reformní kroky v našich školách, které vedou ke změně přístupu v kategoriích cílů vzdělávání, vzdělávacích obsahů, metod a forem výuky. Požadavek širokého metodického repertoáru výukových metod, které nejsou tvořeny jen metodami tradičními, ale i metodami aktivizačními a komplexními, vyvstává nejen s realizací RVP a jednotlivých ŠVP. Zdůrazňuje se také význam sociálních a kulturních souvislostí v procesu učení.

Za základní cíl implementace „*inovatивních nových*“ metod výuky považujeme jejich reálné uplatnění ve vyučování na různých typech i stupních škol. Vymezení podstatných a očekávaných znaků požadovaných efektivních výukových metod činí jejich implementaci účinnou.

Jak správně podotýká Janík (2009), bylo by marné hledat nejlepší, univerzální výukovou metodu, jak se o to pokoušel J. A. Komenský (synkritická, srovnávací metoda). Ve výzkumech by se ovšem mohlo zjišťovat, v jakých podmínkách se ta která výuková metoda nejlépe osvědčuje, a teoreticky vyzbrojovat uživatele metod, aby nepodléhali různým reklamám nabízejícím zázračnou metodu výuky. V oblasti výzkumu výukových metod můžeme sledovat tyto směry: výzkumy zaměřené na učitelův metodický repertoár a výzkumy zaměřené na efektivitu výukových metod (Janík, 2009).

John Hattie (2011) dospěl k závěru, že neúčinnější metody se vyznačují následujícími třemi charakteristikami: *výzva náročných úkolů* – místo splnitelných úkolů jsou zadávány činnosti, které vyžadují náročné přemýšlení; *zpětná vazba* – obě strany získají informace o tom, které části zadání byly splněny velmi dobře a které měly být provedeny lépe; *konstruktivistický charakter zadání* – vyžaduje aktivní vytváření a zdokonalování porozumění látce, tj. neučit se mechanicky.

Během zmíněných pokusů se osvědčily následující metody: *interaktivní frontální výuka* – aktivní učení využívající strukturu PAR (present – apply – review) s asertivními otázkami a případně s žákovskou demonstrací; *zpětná vazba* – *formativní evaluace*, včetně *autoevaluace*, *hodnocení spolužáky a hodnocení fikce*; *grafická znázornění* – mentální mapy, vývojové (postupové) diagramy, *Vennovy diagramy*, *maticové diagramy* a další vizuální způsoby uspořádávání informací; *shody a odlišnosti* – porovnávání položek probírané látky (např. zlomky a procenta) a nalézání shod a odlišností; *dobrá úroveň řízení práce ve třídě a dobrá kázeň* – efektivní vyučování, bez přerušování; *nácvik strategie učení* – integrace učení se učit; *dovednosti psaní, myšlení a studijní dovednosti*; *rozhodování* – *posuzování hypotéz* – *náročné hodnocení* s cílem nacházet argumenty pro určitou hypotézu (i proti ní).



Např. Chupáč (2005, s. 66) říká, že modernizace vzdělávání předpokládá naučit žáky především těmito dovednostem: *porozumět informacím; umět je analyzovat; najít cestu k řešení daného problému; mít schopnost vyslovit závěr ze zjištění; aplikovat tyto závěry na neznámé situace.*

Přijmout a implementovat inovativní výukové metody, používat je na základě jejich principů znamená pro aktéry školního vzdělávání, že budou muset změnit přístup k vyučovacím a učebním činnostem a činit tak v předem připravených podmínkách. Izolované úsilí o změnu v implementaci inovativních výukových metod jen rámci jedné školní třídy se pravděpodobně setká s nízkou účinností nového pojetí vyučování. V souvislosti s účinnou realizací inovativních výukových metod se tedy otevírají otázky podmínek při zavádění do samotných škol. Jako problém je formulována otázka postojů učitelů a žáků k navyklým způsobům učení v tradičním vyučování.

2 VÝUKOVÁ METODA – VYMEZENÍ POJMU

Výuková metoda je koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených výukových cílů. Obecně lze určit efektivní výukovou metodu pomocí výčtu požadovaných vlastností (informativně nosná, formativně účinná, racionálně a emotivně působivá, respektuje systém vědy a poznání, výchovná, přirozená, použitelná v praxi, adekvátní žákům a učitelům, didakticky ekonomická, hygienická).

Klasifikaci výukových metod představují např. autoři Maňák, Švec. Člení metody podle stupňující se složitosti edukačních vazeb na klasické, aktivizující a komplexní (Maňák, Švec, 2003, s. 4). Pro určení výukových metod, jež jsou v soudobém vzdělávání nyní reflektovány jako žádoucí a efektivní, vycházíme z tohoto členění. Soustředíme se také na kategorii didaktických inovací, pedagogických trendů v oblasti výukových metod, konkrétně na metodický repertoár inovativních výukových metod učitele.

Pojem inovativní výukové metody není ustálen. Inovativní výukovou metodu lze vnímat jako tu, která je ve vzájemném kontrastu s metodami tradičními a frontálně orientovanou výukou. „*Skalková již v roce 1977 napsala, že nejde o to, klást proti sobě tzv. metody klasické, např. vysvětlování, vyprávění, demonstraci, rozhovor aj., vedoucí především k osvojení učiva, a tak zvané metody moderní, zaměřené především na samostatnou činnost žáků, např. problémové vyučování, skupinové vyučování aj., ale o funkční vyváženost mezi oběma skupinami.*“ (Šimoník, 2005, s. 78).

V situaci, kdy se ukáže, že je výuková metoda prospěšná a naplňuje stanovené výukové cíle, nemusíme již o ní hovořit jako o alternativní. Roli hraje také to, zda tuto metodu používá i větší množství škol. V otázce konkrétního využití alternativních metod a přístupů je však hlavním aktérem učitel.

V následujícím textu určujeme inovativní výukové metody, které reflektují požadavky na soudobé vzdělávání. Pokud vyjdeme z členění výukových metod dle Maňáka a Švece (2003), můžeme říci, že inovativní výukové metody jsou ty, které náleží ke kategorii metod aktivizačních a komplexních. Následující tabulka uvádí výčet aktivizačních a komplexních metod.

Aktivizační	Komplexní
Diskusní	Kooperativní vyučování
Situační	Partnerská výuka
Inscenační	Kritické myšlení



Didaktické hry	Projektové vyučování
Heuristické	Učení v životních situacích
	Výuka dramatem
	Výuka podporovaná počítačem

Tabulka 1: Výčet aktivizačních a komplexních metod nesoucích prvky aktivity a samostatnosti žáka (Maňák, Švec, 2003).

3 KRITIKA TRADIČNÍHO POJETÍ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Srovnání tradičního frontálního vyučování s konstruktivistickým pojetím vyučování míří k otázkám účinnosti a funkcím těchto dvou přístupů. Součástí kritiky současné podoby vyučování je posouzení některých stránek hromadného frontálního vyučování, označovaného též jako tradiční. Kritika obsahuje např. neakceptování sociálních potřeb, výskyt soutěživých sociálních vztahů.

3.1 Hromadné vyučování a jeho kritika

Hromadné vyučování je v současnosti podrobeno kritice z hlediska opomenutí některých stránek učení (nevšímá si sociálních vztahů, které potlačuje; vylučuje se a snižuje se výchovný a vzdělanostní potenciál celého vyučování). V hromadném vyučování se realizují metody, které jsou monotypní a stereotypní (Skalková, 2007). V tradiční škole zastává rozhodující pozici učitel. Pedagogická komunikace je jednostranná, odehrává se pouze mezi žákem a učitelem, konverzace mezi žáky navzájem je nežádoucí. Uspořádání třídy je stále stejné. Hlavním cílem této výuky je osvojení si maximálního množství poznatků žáky, je tedy zaměřena převážně na kognitivní cíle výuky (Maňák, Švec 2003). Kritika frontální výuky se týká především převažujícího verbalismu, mechanického učení, brždění žákovské aktivity, brždění samostatnosti a samostatného, tvořivého myšlení a zanedbávání rozvoje komunikace a učení se spolupráci. J. Skalková (2007) shrnuje, že tradiční výuka založená na pouhém osvojování určitého množství hotových vědomostí a dovedností není v moderní době dostačující, neboť zde chybí příprava na řešení životních problémů.

4 KONCEPCE KONSTRUKTIVISMU A INOVATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY

Mnoho různých koncepcí přináší nové požadavky na metody a techniky učení. Jednou z cest, která se nabízí, je využit konstruktivistického přístupu ve vyučování.

Konstruktivistické teorie, které představují snahu o překonání transmisivního vyučování, zdůrazňují proces konstruování poznatků žákem. Důležitým znakem je práce s prekoncepty (určitá představa a zkušenost, kterou si žák nese s sebou o probíraném tématu). Prekoncepty do jisté míry ovlivňují vnímání, porozumění dalším informacím a učení.

Kritika konstruktivismu vychází z přesvědčení, že tímto způsobem nedochází k získávání komplexního systému vědomostí. Diskutuje se tedy otázka, zda se tímto způsobem zhorší vzdělávací výsledky žáka (Pecina, Zormanová, 2009). Hlavním rysem konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a zkušeností navozených ve výuce. Předkládané informace a zkušenosti jsou žáky zpracovány různě s ohledem na charakteristiky poznávacích procesů každého žáka a jsou ovlivněny jeho emočním laděním a jeho prekoncepty. To vše dohromady vytváří žákův originální, jedinečný pohled na svět (Pecina, Zormanová, 2009).



Konstruktivistické pojetí výuky předpokládá nasazení odpovídajících výukových strategií, výukových metod, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení i tvůrčích schopností. V konstruktivistickém pojetí výuky jsou používány nejčastěji následující výukové metody: dialog, diskuse, problémová metoda, brainstorming, didaktické hry, inscenační a situační metody, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, výuka podporovaná počítačem, metody kritického myšlení, otevřené učení, učení v životních situacích (Maňák, Švec, 2003).

Pecina, Zormanová (2009) uvádějí vzájemné srovnání těchto dvou odlišných přístupů. Vnímáme však, že tyto dva modely stojí vedle sebe, ne proti sobě, učitel tak volí cestu své výuky.

Následující Tabulka 2 uvádí efekty v určených faktorech transmisivní a konstruktivisticky orientované výuky:

Faktory	Transmisivní výuka	Konstruktivistická výuka
Časová náročnost na přípravu výuky	nízká náročnost	vysoká náročnost
Náročnost na materiálně-didaktické prostředky	nízká náročnost	vysoká náročnost
Časová náročnost na probrání tématu ve výuce	nízká náročnost	vysoká náročnost
Vhodnost nasazení v expoziční fázi výuky	Ano	někdy ano
Rozvoj samostatného myšlení, tvořivosti, fantazie apod.	Ne	Ano
Motivace žáků k učení	Ne	Ano
Sociální učení	Ne	Ano
Budování pozitivního klimatu ve třídě	Ne	Ano
Aktivizace žáků	Ne	Ano
Přehledný zápis, systematizace vědomostí	Ano	Ne
Rozvoj komunikačních dovedností	Ne	Ano
Rozvoj kooperace	Ne	Ano
Rozvoj komunikačních dovedností	Ne	Ano
Vhodnost nasazení při prezentaci náročné učební látky	Ano	Ne
Vhodnost nasazení při nutnosti zprostředkovat žákům větší množství informací	Ano	Ne
Náročnost na kognitivní procesy žáků	Nízká	Vysoká
Vhodnost nasazení při upevňování a procvičování učiva	Ano	někdy ano
Vhodnost nasazení v diagnostické fázi výuky	Ano	někdy ano
Vhodnost nasazení v případě výuky podprůměrných žáků	Ano	Ano, ale v omezené míře
Vhodnost nasazení při výuce nadaných žáků	Ano	v omezené míře ano

Tabulka 2: Tradiční a konstruktivistický přístup ve vzájemném srovnání (Zormanová, 2014)



Předložené srovnání předkládá učitelům možnosti využití konstruktivismu především v situacích, kdy očekáváme zmíněné efekty. Dle Tonucciho, GFENU a Štěcha didaktický konstruktivismus poukazuje na propojování poznávacích a sociálních elementů vyučování jako na kritický moment jeho účinnosti.

4.1 Inovativní výukové metody

Výraz inovace má původ v latinském slově „*innovare*“ – „*obnovovat*“. Významem naznačuje, že má jít o cosi, co zajišťuje další chod a kontinuitu, směřuje k zdokonalení, či že jde o něco nového. Inovace musí nést novátorské prvky (může jít o zcela nové formy nebo výrazně zdokonalené formy). Inovace také musí být skutečně zavedena. Pojem inovativní výukové metody není ustálen, pod tímto pojmem rozumíme výukové metody, jež zdokonalují vyučovací proces a směřují k zavedení do samotného vyučování.

V oblasti výchovy a vzdělávání pozorujeme horečnatou snahu všestranné realizace nejrůznějších představ, návrhů, koncepcí, modelů a systémů, které by mohly vést k efektivnějšímu využití možností současných školských a vzdělávacích systémů. Úkolem aktérů vzdělávání je porozumět vývojovým trendům, nalézt skutečné příčiny a důsledky probíhajících procesů a jevů, abychom byli schopni rozlišovat výhodné a nevýhodné, funkční a nefunkční, efektivní a neefektivní, podstatné nebo povrchně pomíjivé (srov. Rýdl). Pokud chceme porozumět obecným vývojovým tendencím v oblasti vzdělávání, musíme se snažit pochopit mnohem širší vývoj ve společnosti.

V tomto kontextu Rýdl navrhuje pojem „*inovující se*“ škola. Potvrzuje tezi, že „*dobré školy jsou pedagogicky inovujícími školami – pedagogicky inovující školy jsou dobrými školami*“. Dokážeme dnes již skutečně odhadnout, které znaky a procesy jsou inovativní a které jsou inovativní jen zdánlivě? (Rýdl, 2002 b, s.10-11).

Následující text vymezuje kategorie metod, koncepcí a technik učení, které lze považovat za inovativní a je potřeba jejich implementace. Jejich výběr vychází z odpovědí na stále stejné otázky: *Inovace pro koho a proč? Které aspekty vzdělávání je potřeba měnit? Jak by měly být změněny? S využitím jakých zdrojů?*

4.1.1 Kritické myšlení

Mnoho učitelů v reálném školním vyučování vnímá kritické myšlení jako dimenzi v konstruktivistickém učení (srov. Nábělková, Plischke, Kobzová, 2018). Tímto způsobem, tedy jako jeden z rozměrů v konstruktivistickém učení, definují koncept konstruktivismu autoři Kim, Fisher & Fraser (2006); Taylor, Fraser, & White (1994); Taylor, Fraser, & Fischer (1997).

Kritické myšlení se chápe jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům. Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.

Kritické myšlení ve výuce je výchovně-vzdělávací aktivita, která zasahuje celou osobnost žáka. Patří k těm edukačním činnostem, které napomáhají převážně racionalistickému, na kognitivní rozvoj žáka zaměřenému školskému systému překonat svá omezení a rozšířit působení školy také na oblast volní, citové a kreativní kultivace žáka. Základem této metody je tzv. integrovaný model myšlení, který spojuje tři oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení. Metoda kritického myšlení navazuje na zkušenosti, které byly ověřeny reformním hnutím, alternativními školami i progresivními učiteli. Některá doporučení metodiky kritického myšlení mají ovšem specifický ráz, např. vytvořit atmosféru, v níž žáci nemají obavy vyslovovat vlastní názory, neopravovat chyby žáků ihned, ale poskytnout jim příležitost, aby si je uvědomili i bez učitelovy pomoci, akceptovat rozdíly v myšlení žáků, podporovat kooperativní a týmovou práci aj.



Ústředním momentem kritického myšlení je tzv. třífázový model učení, který kromě myšlenkových procesů zahrnuje rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty:

1. Fáze evokace – má vyvolat zájem o problematiku. Jde o zjišťování, co žáci o tématu, problému vědí, co si myslí, že vědí. Následně žáci formulují své nejasnosti, otázky, výsledkem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.
2. Fáze uvědomění si významu – jejím posláním je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.
3. Fáze reflexe – vede k prohloubení učiva. Žáci třídí, systematizují získané vědomosti a upevňují je tím, že je přetvářejí ve své poznatkové struktury a převádějí do smysluplného rámce souvislostí a vazeb.

Ve všech fázích E-U-R se vyskytují metody kritického myšlení. Jejich repertoár je značně široký a lze jej čerpat např. z těchto literárních zdrojů: GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5; GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000. 160 s. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.

Je obecně známo, že kritické myšlení má v evropské didaktice dlouhou tradici a je v tomto ohledu založeno na známé a hojně užívané taxonomii kognitivních cílů B. S. Blooma. Lai (2011) považuje za kritické myšlení v Bloomově taxonomii kognitivních cílů rovinu analýzy, syntézy a hodnocení. Výhodou takto vnímaného kritického myšlení je jeho přímé uchopení ve výuce a učení. Pokud tedy učitel pracuje s předem vytyčenými výukovými cíli v úrovni osvojení: analyzuj, syntetizuj, hodnot, tvoř, lze to považovat za úroveň kritického myšlení žáka. Reálnou aplikací konstruktivismu by bylo pro učitele účelné využití metod kritického myšlení pomocí třífázového cyklu učení E-U-R (srov. Nábělková, Plischke, Kobzová, 2018). Praktickou ukázkou realizované vyučovací hodiny dle modelu lze zhlédnout v tomto videozáznamu „*Aplikace metod kritického myšlení pomocí modelu E-U-R*“ ([online]. Pdf UP Olomouc; dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/student/motivacni-vidoa/>).

4.1.2 Otevřené vyučování jako nabídka didaktické inovace

Didaktická koncepce otevřeného vyučování, která se ve vyspělých zemích rozvíjela od počátku 70. let 20. století je stále možností, jak rozvíjet současné didaktické inovace. Koncepce otevřeného vyučování je založena na předpokladu, že dětem můžeme poskytnout při vyučování mnohem víc svobody, než je v tradiční škole obvyklé. O co při tom především jde, vysvětluje přesný překlad známé publikace Badegrubera (1994), který zní: *28 kroků od řízeného k otevřenému učení*.

Při otevřeném vyučování nechce vyučující řídit každý krok žáků při učení, nechce jim předávat informace v hotové podobě, ale chce je podnítit k tomu, aby si sami v návaznosti na své zájmy vytvářeli učební prostředí. „Zájem“ dítěte je zde chápán ve vztahu k probíranému učivu, které je předkládáno takovou formou, že nabízí dostatek podnětů pro následné zaujetí dětí k činnosti na různých úkolech. Důležité je probuzení kreativních a seberegulujících sil dítěte. Přitom žáci přebírají ve zvýšené míře zodpovědnost za plánování a průběh vlastního učení. To umožňuje přizpůsobit tempo práce ve škole jejich individuálním potřebám.

Charakteristiky otevřeného vyučování je obtížné uvést v jednoduchém výčtu. Tato koncepce je sama o sobě „otevřená“ a tvořiví učitelé si řadu věcí přizpůsobují okamžitým potřebám. Jednodušší je ukázat na třech příkladech, co nového, popřípadě jiného přináší otevřené vyučování, jaké postupy, jaké organizační formy práce, jaké pomůcky apod. jsou vyučujícím nabízeny.

Nejlépe lze uvést otevřené vyučování v příkladech postupů, organizačních forem a pomůcek. Pro otevřené vyučování je především charakteristické využívání tzv. týdenního plánu. Týdenní plán je přehled různých úkolů, které má žák splnit ve



stanoveném období (v daném případě během jednoho týdne). Tyto úkoly se týkají především procvičování jednotlivých oblastí učiva. Při otevřeném vyučování úkoly uvedené v týdenním plánu vedou žáky k tomu, aby se spíše sami zabývali určitým problémem, využívali k jeho řešení všech dosavadních poznatků a zkušeností a zároveň získávali poznatky a zkušenosti nové. Otevřené vyučování v žádném případě neodmítá frontální výuku, která je například pro výklad určité látky velmi efektivní. Výklad učitele však není jediný a rozhodující zdroj informací. Žáci se při otevřeném vyučování učí i jeden od druhého (při práci ve skupinkách) a každý má možnost (a je k tomu i veden) opatřit si potřebné informace sám. Z toho vyplývá, že při otevřeném vyučování nemusí mít učitel průběh učení jednotlivých žáků krátkodobě zcela pod kontrolou. V nové roli vystupuje jako „usnadňovatel“ (facilitátor) procesu učení.

Důležité jsou výsledky spočívající v získání potřebných kompetencí a pak i dobré pocity žáků z procesu učení. Pokud má totiž člověk možnost ovlivňovat průběh nějaké činnosti, má jistě lepší pocit, než když je pouhým vykonavatelem příkazů. Stojí za pozornost, že žáci se většinou na práci s týdenním plánem těší. Pokud Rámcový vzdělávací program ve výčtu kompetencí, které mají žáci při vzdělávání získat, uvádí na prvním místě kompetence k učení, pak používání týdenního plánu velice napomáhá ke splnění tohoto úkolu, s nímž se často tradičně vedená výuka marně potýká. Plán obsahuje úkoly povinné pro každého žáka a pak i různé dodatkové úkoly, na kterých pracují žáci po splnění základních úkolů. Tento systém zadávání práce zajišťuje, že každý má neustále určitou nabídku k činnosti a proto odpadá známý problém se zaměstnáváním žáků s rychlejším pracovním tempem. Při takto organizované práci se vyučujícím rovněž uvolňuje časový prostor, aby se mohl individuálně věnovat některým žákům, kteří potřebují pomoc a kterým nestačí pomoc spolužáků. V týdenním plánu je možné zadat i domácí úkol.

Druhým znakem otevřeného vyučování je vymezení určité doby v denním programu, která je určená pro plnění úkolů uvedených v týdenním plánu. Vyjdeme-li ze zavedené terminologie v německy psané pedagogické literatuře, pak tuto dobu můžeme označit jako *volná práce* (Freie Arbeit, Freiarbeit, nabízí se však i překlad svobodná práce). Při volné práci plní žáci jednotlivé úkoly z týdenního plánu a přitom mají možnost si svou práci sami organizovat. To znamená, že si sami zvolí pořadí řešených úkolů, sami si zvolí čas pro řešení úkolu a popřípadě se mohou sami rozhodnout, kde budou úkol řešit. Nabízejí se možnosti pracovat samostatně, ve dvojici, v malé skupince – tuto nabídku musí promyslet vyučující při zadávání úkolů. Variabilní je i způsob kontroly – správné řešení může zjistit každý sám, o kontrolu může požádat spolužáka a kontrolu některých úkolů si může vyhradit i vyučující. Při volné práci lze poskytnout i příležitost k řešení projektů, které zpravidla mívají mezipředmětový – mezioborový charakter. Zahraniční zkušenosti dokonce ukazují, že je možné při otevřeném vyučování převést veškerou výuku na projekty.

Volná práce je klíčem ke změně způsobu výuky podle principů otevřeného vyučování. Je samozřejmé, že pro volnou práci je třeba stanovit pravidla, která jí dají pevný řád.

Aby žáci mohli samostatně pracovat, musí mít k dispozici dostatek vhodných pomůcek. Používají se pracovní listy s určitými úkoly. K zadávání různých úkolů a k procvičování slouží kartotéky úkolů. Na tyto materiály odvolává týdenní plán a pro jejich využití je určena doba volné práce.

Při úpravě učebny se počítá s tím, že otevřené vyučování poskytuje žákům více volnosti. V místnosti je třeba vymezit prostor pro kartotéky úkolů a pracovní listy (například podle jednotlivých oblastí učiva), prostor pro žákovská portfolia, místo pro rozpracované projekty apod. Pomůcky, s nimiž se může pracovat, musí být volně k dispozici.

Protože při otevřeném vyučování se podporuje žákovská kooperace, může se změnit i celková úprava místnosti – frontální uspořádání stolů se nahradí uspořádáním pro práci ve skupinkách čtyř až šesti žáků. Vytvořené pracovní prostředí odpovídá míře zařazení jednotlivých prvků otevřeného vyučování. Proto se vzhled učeben může lišit (Václavík, Otevřené vyučování – opomíjená nabídka pro didaktické inovace, online).



4.1.3 Frontální interaktivní výuka

Klíčovými prvky této inovace jsou *žakovská činnost, asertivní otázky učitele a žakovské demonstrace*. Petty (2013, s.275).

Na počátku probírání každého tématu tak mají být žákům zadávány úkoly nejprve krátké a snadné a tyto mají postupně nabírat na obtížnosti. Smyslem asertivních otázek je posílit žakovskou účast, aktivní používání učiva a také spojení nové látky s látkou již dříve probranou. Konečně žakovské demonstrace slouží k aktivnímu projevení nově nabytých znalostí a dovedností. Žáci mohou využívat například tabuli nebo projektor a jejich spolužáci pak hodnotí správnost aplikace nově probírané látky. Uvedená metoda má přinášet do třídy zábavu pro žáky i pro učitele. Přestože má stále vše pod značnou kontrolou učitel, vede žáky k samostatnosti a aktivnímu zapojení.

4.1.4 Model PAR

Petty představuje také strukturu hodiny podle modelu „*prezentuj – aplikuj – opakuj*“ (v originále model PAR), tedy „*present – apply – review*“ (Petty 2009, s. 170).

Postup obsahuje třířadovou sekvenci, kdy na začátku učitel prezentuje žákům novou látku. Nové poznatky pak žáci musí aktivně zopakovat a následně se přistoupí ke shrnutí a objasnění nově naučeného. Tento cyklus se ve většině případů bude v rámci jedné vyučovací hodiny opakovat vícekrát.

Pro dosahování nejlepších výsledků při vedení hodiny podle modelu „*prezentuj – aplikuj – opakuj*“ (v originále model PAR) doporučuje Petty (2009, s. 183) držet se následujících metodických zásad, které mají třídu směřovat k bezpečnému učebnímu prostředí: Je zcela v pořádku, pokud někteří žáci nepochopí novou teorii hned napoprvé, učení nových věcí chvíli trvá. Co se počítá, je, jestli žáci rozumí úkolu nebo otázce a odpovědi na ni, sami odpověď nemusí v první chvíli vůbec zvládnout. Pokládejte náročné otázky, na které není ponižující odpověď špatně. Všichni děláme chyby, když se učíme. Ve skutečnosti je to nezbytnou součástí toho, jak se učíme. Pokud neděláme žádné chyby, znamená to, že je zadaná práce příliš jednoduchá a náš učební potenciál zůstává nevyužit. Chyby jsou užitečné, jelikož nám pomáhají identifikovat, kde se můžeme zlepšit. Pokud nějaký žák udělá chybu, můžete se vsadit, že by ji udělala půlka třídy taky. Pro učení je vhodné umět říct „já to nechápu“ a požádat o objasnění. Nikdy byste neměli zesměšňovat žáka za jeho chybu, a to ani vtipem. Jednak byste sami nechtěli být v podobné situaci zesměšňování, jednak to blokuje naše učení. Žáci by si měli dávat vzájemně zpětnou vazbu, která je pozitivní a orientovaná na zlepšení. Ze svých chyb se žáci mohou poučit pouze v případě, že přijdou na to, jak příště zvládnout úkol bez chyb. A v případě, kdy tomu skutečně porozumí. Vedte žáky k tomu, aby si vzájemně pomáhali. Pomáhající žák se učí nejméně stejně tolik jako žák, kterému je pomáháno (Petty, 2013, s. 424–427).

4.1.5 Dialogické vyučování

V posledních dekádách v pedagogických vědách sílí zájem o výukovou komunikaci. Má se za to, že komunikace a práce s jazykem významným způsobem ovlivňují žakovské učení. Tato myšlenka není nová, důrazně ji vyjadřoval již klasik pedagogické psychologie Vygotskij (1976). Ten viděl řeč jako centrální faktor vývoje vyšších psychických funkcí, a to jak v rovině fylogeneze (užívání řeči podmiňuje expanzi lidské kultury), tak v rovině ontogeneze (bez osvojení řeči není jednotlivec schopen sofistikovanějších myšlenek).

Předpoklad o souvislosti mezi komunikací a myšlením je dnes v odborné komunitě poměrně široce sdílený. Sfordová (2008) používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z *communication* a *cognition*) s cílem zdůraznit neoddelitelnost těchto dvou fenoménů. Jednoduše řečeno: komunikace a kognice jsou spojitě nádoby. Řeč umožňuje složitější myšlenkové operace a zároveň jsou myšlenky prostřednictvím řeči vyjadřovány a sdíleny s ostatními.

Tyto teze se významně promítají do současného pohledu na školní vyučování. Kvalitní výuka je taková, která povzbuzuje žáky k hovoru o učivu. Takováto výuka, v níž jsou žáci aktivní a prostřednictvím komunikace dochází



k podněcování jejich myšlení a prohlubování porozumění probírané látce, bývá označována termínem dialogické vyučování (Alexander, 2006).

Dialogické vyučování má tyto klíčové znaky: Žáci hovoří často a jejich promluvy jsou dlouhé, učitelé kladou žákům otevřené otázky, jejichž cílem je podnítit je k přemýšlení, žáci vykonávají myšlenkovou práci, neopakují naučená fakta. Žáci argumentují. Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu, snaží se jejich myšlenky rozvíjet, povzbudit je k jejich prohloubení a rozpracování. Úkolem žáků není pouze odpovídat na otázky učitele. Sami kladou otázky, diskutují mezi sebou. Znalosti nejsou chápány jako předem dané, nýbrž jako postupně konstruované v interakcích mezi učitelem a žáky.

V této souvislosti je nutné odlišit dialogické vyučování od vyučování interaktivního. Šedová uvádí Scotta et al. (2010): „Komunikace ve třídě je interaktivní, pokud má podobu rozhovoru mezi učitelem a žáky (naopak nepřerušovaný výklad učitele je neinteraktivní).“ Dialogická komunikace navíc znamená, že je scénář hodiny otevřený myšlenkám a nápadům pocházejícím od žáků. Jako opak dialogičnosti je potom chápáno, pokud učitel rozhovor směřuje k předem definovanému řešení, jež žáci nemohou nijak ovlivnit či k němu přispět vlastním myšlenkovým úsilím.

4.1.6 Kooperativní učení a vyučování

Kooperativní učení je výraznou inovací vyučování poslední třetiny minulého století a je celosvětově rozšířené ať už v podobě asociací kooperativního učení, tréninkových programů, učení spoluprací, nebo výukových strategií, učebnic a didaktických pomůcek. Za pomoci systému kooperativního učení rozvíjíme u žáka sociální dovednosti a poznávací procesy, ale i hodnoty, jako jsou např. starostlivost o druhé, rozvoj samotného jedince.

Kooperativní vyučování je organizovaná skupinová práce, ve které žáci spolupracují v malých skupinách, aby dosáhli akademických nebo sociálních cílů. I přes společné znaky lze kooperativní vyučování jasně odlišit od skupinového vyučování, a to v rovině plánování, přípravy a sledování práce ve vytvořených skupinách. Jsou cíleně vytvořeny modelové situace a struktury, které pomáhají vytvořit vhodné prostředí pro vyučování.

O kooperativních strukturách referuje Kasíková v článku Výuka v kooperativních strukturách (In: Česká škola: Hana Kasíková: *Výuka v kooperativních strukturách*. Česká škola [online]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/10/hana-kasikova-vyuka-v-kooperativnich.html>).

Různí autoři tento pojem vysvětlují následovně:

Kasíková říká „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce, podpora.“ (Kasíková, 1997, s. 27)

Skalková uvádí „Pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Avšak zavádění skupinového vyučování otevírá prostor pro spolupráci žáků, jejich vzájemnou pomoc. Podstatně přispívá tudíž k realizaci kooperativního charakteru vyučování.“ (Skalková, 2007, s. 227)

Dle klasifikace výukových metod Maňáka a Švece, 2003, lze vidět kooperativní učení také jako výukovou metodu. Dle těchto autorů v kategorii komplexních metod najdeme metodu skupinovou a kooperativní (Maňák, Švec, 2003).

Kooperace je v současnosti považována za jednu z kompetencí, hodnotu, kterou by měl být každý člověk vybaven. Tento pojem je dnes začleněn v základních školských dokumentech jako požadavek rozvoje schopnosti spolupracovat, respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Naplnění je možné pomocí kooperativního učení.



Kooperativní učení se stalo jednou z podob vyučování: „*Několikaúrovňová teorie kooperativního učení založila určitou specifickou reálnou podobu výuky, která funguje na principech kooperativního uspořádání vrstevnických vztahů. Jde o soubor strategií, metod, technik vyučování uplatňovaných na školách různých typů a na různých stupních.*“ (Kasíková, 2001, s. 35)

Z hlediska teorií vzdělávání je kooperativní učení řazeno mezi sociokognitivní teorie vzdělávání. Tyto teorie zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů při formování poznání. Podobu pedagogiky a didaktiky zde utváří sociální a kulturní interakce.

Do inovativních výukových metod bychom pak mohli dále řadit tyto metody: učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem a projektové vyučování.

5 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ A JEHO STRATEGIE JAKO CESTA K EFEKTIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Jedním z účinných postupů vedoucích k efektivnímu vzdělávání žáků je formativní hodnocení. Učitelé, kteří ho používají, nesrovnávají žáky mezi sebou, ale zaměřují se na dosahování výukových cílů u každého z nich. To mimo jiné umožňuje zažít uspokojení z učení, nabýt sebedůvěry ve své schopnosti a dále tak podpořit rozvoj kompetence k učení.

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

Formativní hodnocení tak pomáhá rozvíjet metakognitivní dovednosti a schopnost autonomního hodnocení. Tomuto požadavku odpovídá i jedna z klíčových kompetencí pro Evropu, kterými by měli disponovat mladí Evropané ve 21. století, a to „*Být zodpovědný za své učení.*“ Mimo jiné formativní hodnocení zvyšuje celkovou školní úspěšnost žáků, rozvíjí všechny kompetence, zejména kompetenci k učení, a podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje (Starý, 2007, s. 356).

Metody formativního hodnocení se ukazují zvláště účinné pro žáky s horšími studijními výsledky, čímž se snižuje nerovnost výsledků žáků a dochází ke zvýšení celkového výkonu (Black, William, 2005).

Proti zmíněným přínosům tohoto hodnocení ovšem stojí náročnost formativního hodnocení jak pro učitele, tak pro žáky. Otázkou je tedy problematika implementace formativního hodnocení do praxe české školy.

Zavádění formativního hodnocení úzce souvisí s celým výukovým procesem. Podstatu implementace tvoří poskytování zpětné vazby žákovi i učiteli. Cestou implementace je osvojení si metod a nástrojů formativního hodnocení, jež jsou využity pro adaptaci učení i vyučování za účelem dosažení cílů. Toto hodnocení tedy napovídá žákovi i učiteli, co mají dělat dál (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Také další autoři zdůrazňují, že formativní hodnocení poskytuje žákovi informace o jeho výkonu ve chvíli, kdy se žák ještě může zlepšit (Pasch, 2005; Hausenblas, 2012). Proto je někdy termín „formativní hodnocení“ nahrazován termínem „hodnocení pro učení“ (assessment for learning). Na počátku kvalitního formativního hodnocení stojí co nejpřesnější formulace dílčích cílů a od nich odvozených kritérií hodnocení. Clarke (2005) dokonce řadí formulování učebních cílů (včetně formulování kritérií, tzv. kritérií úspěchu) a jejich sdílení se studenty mezi základní techniky formativního hodnocení.



Pro hodnocení výsledků žáků používáme kritéria, která reflektují předem formulované cíle vyučování. Konkrétní, korektivní a včasná zpětná vazba představuje informace, které žák potřebuje pro svůj další pokrok.

Aby bylo formativní hodnocení účinné, musí být vázáno na konkrétní oblast, proto není v různých vzdělávacích oblastech stejné. Vyučující musí vykazovat dostatečné kognitivní porozumění vzdělávací oblasti, kterou vyučuje, aby věděl, jaké klíčové otázky má klást žákům, na co se má zaměřit v jejich výkonu, jaké závěry má vyvodit z výkonu žáků a jaká opatření by měl přijmout, aby těmto závěrům přizpůsobil výuku (Bennett, 2011). Formativní hodnocení tak vyžaduje učitele-experty. Formativní hodnocení má být podporováno celým učitelským sborem včetně vedení školy a zaváděno systematicky a postupně. Wiliam (2018) hovoří o „pomalých krocích“ při zavádění.

Od žáků se předpokládá uvědomělejší přístup k vlastnímu učení. Tedy nejen učitelé musí změnit svůj dosavadní způsob vyučování, ale rovněž žáci musí přehodnotit svoje postoje k učení (Black, Wiliam, 2005). Formativní hodnocení se prolíná celým výukovým procesem, nelze tedy změnit postoj k hodnocení, pokud se nezmění postoje k výuce, žákům, znalostem samým či hodnocení. 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 způsob výuky, nebo ve škole, kde polovina učitelů nepovažuje sebehodnocení žáků za přínosné. Změna pojetí hodnocení je možná jen v případě podstatné proměny způsobu pedagogické práce (Novotná, Krabsová, 2013).

6 PODMÍNKY IMPLEMENTACE INOVATIVNÍCH VÝUKOVÝCH METOD VČETNĚ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Ředitelé stojí před otázkou, zda implementovat pro ně „nové“ inovativní výukové metody a metody hodnocení žáka. Konkrétní výběr inovativních výukových metod, formativního hodnocení a jejich implementace jsou závislé na evaluaci konkrétní školy. Existují mnohé důkazy, že externí hodnocení a evaluace, a to zejména v systémech kladoucích velký důraz (high stakes) na výsledky, podporují učitele v tom, aby „učili tak, aby se uspělo u zkoušky“. Špatně nastavené vazby mezi externím hodnocením a evaluací a hodnocením ve třídě může rovněž podkopávat jeho praktické využití.

V oblasti formativního hodnocení autoři Robinson, Myran (2014) zdůrazňují zapojení samotných učitelů. Dle Robinsona, Myrana (2014) zapojení učitelů do formativního hodnocení závisí jak na jejich úsilí v profesním rozvoji, všeobecných znalostech formativního hodnocení, tak na využití formativních technik a nástrojů. Důkladné a komplexní porozumění praktikám formativního hodnocení je rozhodující pro jejich konkrétní aplikace ve třídách. Wiliam (2018) navrhuje pro řešení úspěšné implementace vznik vzdělávací komunity učitelů a označení toho, co chceme, aby učitelé změnili; poté musíme přijít na to, jak učitelé v těchto změnách podpořit. Proces podpory a rozvoje formativního hodnocení ve třídě se skládá z 5 klíčových složek, kterými jsou: volba, flexibilita, malé kroky, odpovědnost a podpora.

OECD uvádí, že kvalita formativního hodnocení spočívá částečně na strategiích, které učitelé používají k získání důkazů o vzdělávání žáků vztahujícího se k cíli, s odpovídající úrovní podrobnosti k formování další výuky (Bell a Cowie, 2001; Heritage, 2010; Herman a kolektiv, 2010). Mnohem typičtějším zjištěním je, že učitelé zdůrazňují mechanické učení, rozvíjejí pouze povrchní otázky prozkoumávající vzdělávání žáků a poskytují pouze obecnou zpětnou vazbu. Učitelé mohou mít potíže při interpretaci odpovědi žáka nebo při formování dalších kroků pro výuku (Herman a kolektiv, 2010). A zatímco mnozí učitelé se shodují na tom, že metody formativního hodnocení jsou důležitým prvkem pro vysokou kvalitu výuky, mohou mít také námitky, že existuje příliš mnoho logistických překážek, které znemožňují, aby bylo formativní hodnocení pravidelnou součástí jejich pedagogické praxe, jako jsou příliš velké třídy, rozsáhlé požadavky v učebních osnovách a obtížnosti splnění různorodých a náročných potřeb studentů (OECD, online, 2005).



Dle Felcmanové (2015) jsou s formativním hodnocením spojeny tyto oblasti: podporující prostředí, zpětná vazba, exaktně formulované výukové cíle, užití vhodných výukových strategií a aktivní učení. Zmiňuje se také o bezpečném třídním klimatu, které umožňuje vytvářet kladné sebepojetí žáků. Vzájemná důvěra mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem namísto soutěživého prostředí podporují skutečnost, že žák se nebojí vlastních chyb a nebude je skrývat, nebude se bát ani učitelů, ani školy. Naopak, žák sám lépe odhalí své nedostatky na cestě k cíli a dokáže se učit efektivněji – pracuje správně s chybou. (Felcmanová, 2015; Kratochvílová, 2011; Lukášová, 2010).

V České republice „není systematicky využíváno hodnocení, jehož smyslem je pomoci žákovi v učení“ (OECD, online, 2005). Hodnocení výkonů žáků převládá stále tradiční a ve velké míře je zastoupeno sumativní hodnocení. České školy vyučují podle svých školních vzdělávacích programů, jejichž součástí jsou vlastní postupy hodnocení i kritéria. Kritéria jsou však často příliš obecně formulovaná a není běžné, aby žáci byli svými učiteli předem o těchto kritériích informováni. Problémem českého školství je, že známky na jedné škole neodpovídají stejným známám v jiné škole, hovoří se o nerovnosti ve známkování. Posílením kompetencí učitelů v oblasti formativního a sumativního hodnocení, zdůraznění vědomého uplatňování formativního hodnocení povede ke zlepšení výsledků žáků. To s sebou přináší požadavky na samotné učitele, kteří se potřebují rozvíjet v dovednosti hodnotit, poskytovat zpětnou vazbu a přizpůsobovat výukové strategie, ale i na vedení škol a celý náš školský systém vůbec.

Je podstatné, aby učitelé, kteří tvrdí, že hodnotí formativně, skutečně formativně hodnotili a používali „výsledky hodnocení pro formativní účely, tedy pro zlepšení učení“ (Slavík, Straková, 2013, s. 279 - 280).

Z anglického originálu „Embedding formative assessment“ vyšla publikace s názvem „Zavádění formativního hodnocení – Praktické techniky pro základní a střední školy“. Tato publikace představuje pět klíčových strategií pro zlepšení učitelské praxe a výsledků žáků. Pro každou z těchto strategií nabízí podrobně popsané techniky. Kdy a jak tyto techniky využívat, doplňují rovněž tipy, varování a vylepšení k dlouhodobě udržitelnému formativnímu hodnocení. (Ukázka knihy dostupná z: https://issuu.com/bux.cz/docs/sample_a57ac5254d7c23; též dostupné: <https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2016/08/Zavadeni-formativniho-hodnoceni-ukazka.pdf>).

7 PŘÍKLADY INOVATIVNÍCH VÝUKOVÝCH METOD A HODNOCENÍ

V následující kapitole uvádíme pouze praktické ukázky a příklady k ilustraci kategorií, které předkládáme v předchozím textu.

Techniky **vzájemného hodnocení žáků s prvky kooperativního učení** umožňují facilitovat vzájemné učení a kooperaci žáků:

- **„Zeptej se třech a pak mě“; „See three before me“**

Předtím než žák požádá učitele o pomoc při řešení úkolu, musí se zeptat třech spolužáků, jestli znají správné řešení.

- **Vzájemná kontrola domácího úkolu**

Domácí úkol je možné využít nejenom k opakování učiva, ale i k učení vzájemnému hodnocení a sebehodnocení žáků. Místo toho, aby učitel kontroloval domácí úkol, promítne výsledky na tabuli a žáci si buď ve dvojicích, nebo ve skupinách vymění sešity, zkontrolují a ohodnotí domácí úkol. Během této aktivity si vypracují domácí úkol žáci, kteří ho neudělali doma.

- **Dvě hvězdičky a jedno přání**

Při vyhodnocování domácích úkolů žáci označí dvěma hvězdičkami, co bylo v úkolu dobré, a zároveň navrhnou přání, co je potřeba zlepšit a zopakovat (Formativní hodnocení aneb Učím se pro sebe, online).



Příkladem formativního hodnocení učitele směrem k žákovi jsou **schody**. Žáci jsou hodnoceni graficky, postupem na schodech. Zapisuje se do žákovské knížky, která vždy obsahuje soubor několika „schodišť“ pro každý předmět. Každé schodiště představuje jeden očekávaný výstup v daném předmětu. Schodů je vždy deset a desátý schod představuje povětšinou úroveň, které by měl žák dosáhnout na konci školního roku. Třikrát do roka na každém schodišti učitel graficky vyznačí úroveň, kterou by měl žák v jeho osvojování dosahovat k datu, ke kterému je průběžně hodnocen. Zároveň je graficky vyznačena úroveň, které žák skutečně dosahuje. Hodnocení žáka je tedy vyjádřeno vzdáleností mezi skutečně dosahovanou a aktuálně očekávanou úrovní.

Příkladem formativního hodnocení je **anketa** na konci vyučovací hodiny. Formativní hodnocení obsahuje pětibodovou škálu. Žák vyjadřuje své pocity na konci hodiny (Wiliam, 2018, s. 213).

Tempo	Pomalé	1 2 3 4 5	Rychlé
Obtížnost	Jednoduché	1 2 3 4 5	Náročné
Můj zájem	Nízké	1 2 3 4 5	Vysoký
Mé porozumění	Nízký	1 2 3 4 5	Vysoké
Mé učení	Špatné	1 2 3 4 5	Dobré

Tabulka 3: Formativní hodnocení žáka (Wiliam, 2018, s. 213)

Součástí RWCT programu je metoda V-CH-D.

Metoda V-CH-D: Víím – chci vědět – dozvěděl jsem se (Know – Want to know – Learnt) (Ogle, 1986). Pomocí této metody se mohou žáci naučit třídit informace v psaném textu. Přípravují se na práci s textem. Žáci si připraví tabulku dle vzoru V-CH-D. Tabulku lze připravit jednoduše rozdělením sešitu na tři části a nadepsáním písmen V, CH, D. Následně probíhá individuální zápis všeho, co žáci o tématu vědí – do prvního sloupce „V = víím“; do druhého sloupce, co by se chtěli dozvědět „CH = chci vědět“ a do třetího sloupce „D = dozvěděl jsem se“. Následuje sdílení sloupce „Vím“ ve dvojici či skupinově. Sloupec „Chci se dozvědět“ učitel směřuje do budoucnosti ve smyslu samostatného hledání odpovědi. Sloupec „Dozvěděl jsem se“ učitel souhrnně reflektuje společně s žáky.

Často používanou diskusní metodou je **metoda Philips 66**, kterou lze zařadit do metod diskusních. Učitel rozdělí žáky do několika skupin po šesti členech. Skupiny si zvolí mluvčího, zapisovatele a moderátora. Úkolem skupin je zaujmout stanovisko k problému, který v úvodu učitel prezentuje. Práce ve skupinách trvá 6 minut. Zapisovatel ve skupině zapisuje různé návrhy řešení, moderátor řídí diskusi a mluvčí si připravuje podklad pro prezentaci práce skupiny. Mluvčí pak přednesou v plénu svá stanoviska, nápady, apod. Následuje diskuse v celém plénu. Diskusi je možné časově omezit na 2 - 4 minuty. Pokud se nenajde řešení, může se vše i vícekrát opakovat.

Jako příklad **otevřeného vyučování** uvádíme týdenní plán práce (TP) pro každého žáka. Jedná se o seznam úkolů, které žák plní během týdne. Používání týdenních plánů školní práci významně individualizuje. V první řadě může každý žák zvolit vlastní tempo práce a dále si může vybírat úkoly z předložené nabídky podle zájmu, to znamená volit si do určité míry postup zpracování úkolů. Promyšlené zpracování týdenních plánů a dodržování stanovených pravidel vnese do činnosti žáků systém, který nakonec přispívá k lepším učebním výsledkům.



V našem konkrétním příkladu **kooperativního učení** jde o podporu schopnosti žáka hledat alternativní řešení problémů. Dovednosti, jež u žáka rozvíjíme, cílí na komunikační dovednosti, interpersonální dovednosti, dovednosti kolektivního řešení problémů, samotné kooperace, týmové práce. V kooperativním cvičení žáci sdílí cíle a úlohy se všemi členy skupiny. V kooperativním učebním prostředí je učitel v roli facilitátora, který určuje cíle, zadává úkoly, povzbuzuje žáky ke kooperaci. Chyby a nepřesnosti jsou považovány za stimul k dalšímu učení.

Úkoly pro skupiny: Každý účastník obdrží dvě kartičky a popíše na nich dvě různé obtížné situace, pro něž existuje více řešení. Kartičky se sbírají a rozmístí na nástěnku. Potom se celá skupina rozdělí na menší 4 členné skupiny. Ty společně vyberou zadání nějakého problému, který by chtěly společně řešit. Řešení problému žáků probíhá tak, že účastníci nakreslí na list papíru A3 nějaký plod, který rozpůlí. Na každé půlce plodu se rozvíjí jedna strategie řešení, obě strategie by měly být rovnocenné. Když jsou obě alternativní strategie řešení problému hotové, označí se jedna polovina jako orel a druhá jako panna. Učitel vyhodí do vzduchu minci. Strategie řešení problému, která je vylosována – panna nebo orel – se předvede celé skupině. Při reflexi skupinové činnosti a vyhodnocení žák popíše své pocity, s kterými přistupuje k náhodně vybrané strategii řešení problému. Ne zvolil by žák raději tu druhou variantu řešení problému? Jsou obě alternativy skutečně rovnocenné?



SHRNUTÍ

- Pojem inovativní výukové metody není ustálen. Pojem inovativní výuková metoda lze vnímat jako ten, který je ve vzájemném kontrastu s metodami tradičními a frontálně orientovanou výukou.
- Pokud vyjdeme z členění výukových metod dle Maňáka a Švece, 2003, můžeme říci, že inovativní výukové metody jsou ty, které náleží ke kategorii metod aktivizačních a komplexních.
- Výraz inovace má původ v latinském slově „*innovare*“ – „*obnovovat*“. Významem naznačuje, že má jít o cosi, co zajišťuje další chod a kontinuitu, směřuje k zdokonalení, či že jde o něco nového.
- Inovace musí nést novátorské prvky (může jít o zcela nové formy nebo výrazně zdokonalené formy). Inovace také musí být skutečně zavedena. Pojem inovativní výukové metody není ustálen, pod tímto pojmem rozumíme výukové metody, jež zdokonalují vyučovací proces a směřují k jejich zavedení do samotného vyučování.
- „Dobré školy jsou pedagogicky inovujícími školami – pedagogicky inovující školy jsou dobrými školami“.
- Ředitelé stojí před otázkou, zda implementovat pro ně “nové” inovativní výukové metody a metody hodnocení žáka.
- Konkrétní výběr inovativních výukových metod, formativního hodnocení a jejich implementace jsou závislé na evaluaci konkrétní školy.
- Existují mnohé důkazy, že externí hodnocení a evaluace, a to zejména v systémech kladoucích velký důraz (high stakes) na výsledky, podporují učitele v tom, aby „*učili tak, aby se uspělo u zkoušky*“.
- Špatné nastavené vazby mezi externím hodnocením a evaluací a hodnocením ve třídě může rovněž podkopávat jeho praktické využití.
- Výběr inovativních metod vychází z odpovědi na stejné otázky: *Inovace pro koho a proč? Které aspekty vzdělávání je potřeba měnit? Jak by měly být změněny? S využitím jakých zdrojů?*
- Za základní cíl implementace „inovativních nových“ metod výuky považujeme jejich reálné uplatnění ve vyučování na školách různých stupňů i typů škol. Vymezení podstatných a očekávaných znaků požadovaných efektivních výukových metod činí jejich implementaci účinnou.
- Pro řešení úspěšné implementace navrhujeme vznik vzdělávací komunity učitelů a označení toho, co chceme, aby učitelé změnili, a poté musíme přijít na to, jak učitelé v těchto změnách podpořit.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Vysvětlete pojem inovativní výukové metody.
2. Určete a vyjmenujte výukové metody, které považujete za inovativní.
3. Představte metodický repertoár výukových metod vašeho aprobačního předmětu, který reflektuje požadavky na soudobé vzdělávání.
4. Odlište tradiční a konstruktivisticky orientovanou výuku s důrazem na očekávané efekty obou skupin.
5. Zhodnoťte podmínky pro implementaci efektivních výukových metod ve vaší škole.
6. Uveďte a popište konkrétní příklad formativního hodnocení, který by mohl být implementován ve vaší škole a ve vašem aprobačním předmětu.



POUŽITÁ LITERATURA

- BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 118 s. ISBN 80-85282-76-3.
- BENNETT, R. E. *Formative assessment: a critical review*. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. 2011. č. 1, s. 5–25.
- BLACK, P., WILIAM, D. *Assessment for Learning. Putting into Practice*. Buckingham, UK Open University Press, 2003.
- CLARKE, S. *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray, 2005.
- GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-966-6.
- HATTIE, JOHN A. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. 2011. ISBN 0-415-69015-3.
- CHUPÁČ, A. Tvořivost učitele a jeho žáků ve volitelných formách výuky. *Pedagogická orientace*. 2005, č. 2, s. 65–71. ISSN 1211-4669.
- JANÍKOVÁ, Marcela a kol. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 179 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 147 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. Praha: Kritické listy, č. 9. s. 15.
- LUKAS, J., & LOJDOVÁ, K. *Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie*. Pedagogika, 68(2), 155-172. 2002. ISBN 1214-5823.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.
- NÁBĚLKOVÁ, J., J. PLISCHKE a J. KOBZOVÁ. *Teacher's conception of constructivism under the real conditions of school teaching.: In Journal of Educatin and Training Studies. Vol. 6, No. 11a.*, Redfame Publishing., 2018. ISSN ISSN 2324-8068.



PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 114. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETTY, GEOFFREY. *Evidence-Based Teaching. A Practical Approach*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd., 2009. ISBN 978-1-4085-0452-9.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

RÝDL, Karel. *Alternativní školy, inovace ve vzdělání a pedagogický výzkum II. část*. [online]. In: Učitel'ské listy 2002b, č. 7. s. 10-11.

SCOTT, P., AMETLLER, J., MORTIMER, E., & EMBERTON, J. Teaching and learning disciplinary knowledge. In K. Littleton, & Ch. Howe (Eds.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (pp. 289–303). London, New York: Routledge, 2010.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

STARÝ, K. *Formativní hodnocení ve školní výuce*. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum, 2007, s. 221-242.

STRAKOVÁ, J., & SLAVÍK, J. (*Formativní hodnocení - aktuální téma*). Pedagogika, 2013. 63(3), 277–284.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Příprava budoucích učitelů: soubor studií k problematice přípravy budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005. 95 s. ISBN 80-86633-32-2.

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, z.s., [2016], ©2016. xxvi, 243 stran. ISBN 978-80-906082-7-6.

ROBINSON, JACK, MYRAN, STEVE, STRAUSS RICHARD & WILLIAM REED. *The impact of an alternative professional development model on teacher practices in formative assessment and student learning*, Teacher Development, 2014, 18:2, 141-162, DOI: 10.1080/13664530.2014.900516

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické zdroje

BLACK, P., & WILIAM, D. *Changing teaching through formative assessment: Research and practice*. Formative Assessment. Paris: OECD, 2005. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf> OECD. Formativní hodnocení. Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z:

Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. In: OECD [online]. 2005 [cit. 2019-04-26]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/cei/35661078.pdf>

FELCMANOVÁ, L. *Formativní hodnocení. Katalog podpůrných opatření* [online]. In: . [cit. 2019-04-26]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/hodnoceni/4-6-2-2-formativni-hodnoceni/>



FORMATIVNÍ HODNOCENÍ (ANEB UČÍM SE PRO SEBE) [online]. Ventures Books [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <https://www.venturesbooks.cz/tipy-do-vyuky/formativni-hodnoceni-aneb-ucim-se-pro-sebe>

LAI, E. R. *Critical thinking: A literature review*. [online]. In: . Boston: Pearson, 2001 [cit. 2019-04-25]. Dostupné z: <https://www.pearsonassessments.com/large-scale-assessments/research.html>

LUKAS, J. a K. LOJDOVÁ. *Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie*. In: Pedagogika 68 (2) [online]. 2018, s. 155-172 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11887&lang=cs>

KASÍKOVÁ, HANA. *Výuka v kooperativních strukturách*. In Česká škola: [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/10/hana-kasikova-vyuka-v->

VÁCLAVÍK, VLADIMÍR. *Otevřené vyučování – opomíjená nabídka pro didaktické inovace*. In Jandová R. (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-1. [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kpe/upload/files/konf05-sbornik-09-vaclavik_v.pdf

KOŠTÁLOVÁ, HANA, HAUSENBLAS, ONDŘEJ. *Co je E-U-R* [online]. Kritické Myšlení.cz 2001. [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

ISSUU. *Zavádění formativního hodnocení- praktické ukázky a techniky*. Náhled publikace. [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: https://issuu.com/bux.cz/docs/sample_a57ac5254d7c23

JANET W. LOONEY. *Integrovaní formativního a sumativního hodnocení. Pokrok směrem ke komunikačnímu systému? Překlad studie OECD*. [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: http://www.niqes.cz/Niqes/media/Niqes_images/test/Martina/OECD-preklad-studie.docx

KUCHARČÍKOVÁ, MARTA. *Formativní hodnocení v praxi učitele 1. stupně ZŠ. Závěrečná práce*. [online]. [cit. 2019-03-26] Dostupné z: https://is.muni.cz/th/zjuis/Zaverecna_prace_Formativni_hodnoceni_v_praxi_ucitele_1_stupne_ZS.docx

NOVOTNÁ, KATEŘINA; KRABSOVÁ, VERONIKA. *Formativní hodnocení: Případová studie*. [online]. [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_05_Formativn%C3%AD_355_371.pdf

ŠEĎOVÁ, K. *Co je to dialogické vyučování*. Časopis Komenský. [online]. [cit. 2019-03-26] Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/z-vyzkumu/124-co-je-dialogicke-vyucovani>

ŽLÁBKOVÁ, I., ROKOS, L. *Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích*. Pedagogika, 2013, č. 3. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>

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



Centrum celoživotního vzdělávání

www.ccv.upol.cz

