

### 3.3 Metodický blok č. 3 (Doplňkový tematický blok I – Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení – verze pro ZŠ) – počet hodin 16 hodin distanční a 8 hodin prezenční

V souladu s obsahem vzdělávání v rámci projektu Kompetence leadera úspěšné školy je žádoucí, aby lektor splňoval kvalifikační předpoklady, tzv. „Standard lektora“. Tento standard má definovaný každý vzdělávací modul v rámci projektu. Standard lektora pro doplňkový tematický blok I – se zaměřením na ZŠ (dále DTB I – ZŠ) je dostupný na <http://www.klus.upol.cz/2020/09/05/standarty-lektora/>.

V rámci příprav a plánování každé vzdělávací hodiny prezenční části vzdělávacího modulového programu DTB I – ZŠ je nutné stanovit si:

- vzdělávací cíle;
- zvolit vhodné vyučovací metody a organizační formy.

Je nutné zvolit takový repertoár výukových metod a forem, které povedou k dosažení stanovených cílů. Dbáme na aktivní zapojení účastníků, střídání metod a forem. Využíváme především aktivizační a komplexní metody výuky. Pro jednotlivé aktivity uvádíme přibližný časový rozsah.

Nezapomeňme připravit pomůcky ve formě studijních textů, zdroje informací, důležité odkazy, pracovní listy, příklady, videa, obrázky. Rovněž pracujeme s příklady dobré praxe, které jsou také součástí distančních textů.

V posledních fázích přípravy volíme způsob hodnocení výkonů účastníků kurzu. Využijeme formulované výukové cíle, které zpětně ověřujeme. Kombinujeme písemné zkoušení na závěr s průběžným ověřováním pomocí předem připravených otázek, zadáváme úkoly k vypracování.

Je vytvořena baterie testů a jejich řešení – viz výukové materiály (digitální forma, tj. v e-learningovém systému **LMS UNIFOR**; přihlašovací odkaz: <https://unifor.upol.cz/pedagogicka/>; uživatelské jméno: esfklus; heslo: esfklus2019).

Posledním krokem při plánování je reflexe účastníků kurzu a sebereflexe lektora. Děje se až po skončení hodiny. Pro sebereflexi lze využít techniku kladení otázek:

- zda byly učební činnosti vybrány vhodně;
- co dělalo účastníkům největší obtíže;
- zda byl výklad srozumitelný;
- co se podařilo, co se nepodařilo.

Pro zhodnocení reakcí účastníků na konci kurzu je možné využít evaluační dotazník, ale také rozhovor nebo anketu.

Před realizací modulu je vždy nutné aktualizovat učivo vzhledem k aktuálním právním předpisům.

Jednou z možných forem realizace prezenčního studia je workshop, kdy lektor připraví program tak, aby prostřednictvím různých technik ([brainstorming](#), [priorizace](#), [mentální mapy](#), [zpětná vazba](#), aj.) účastníci s využitím vlastních zkušeností a znalostí došli k výstupu, který je pro ně užitečný a využitelný v jejich další práci, praxi. Lektor je při tom většinou v roli [moderátora](#), [facilitátora](#). Výstup workshopu se formuluje díky předem danému tématu a cíli workshopu.

Workshop není vhodný pro úplné začátečníky, ale slouží pro další vzdělávání a prohlubování znalostí. V průběhu workshopu není představována [teorie](#) – předpokládá se, že každý účastník má určitý teoretický základ (podmínkou účasti je absolvování distanční části vzdělávacího modulového programu DTB I – ZŠ, která předchází prezenční části) a je schopen s ním ostatní seznámit. Díky [interaktivním](#) formám spolupráce mezi účastníky tohoto typu vzdělávání dochází k tomu, že si odnášejí více podnětů pro své další praktické působení.



Učivo DTB I – ZŠ obsahuje následující výukové materiály:

- prezentace v Microsoft PowerPoint (odkazy dostupné v příloze 5.3);
- distanční výukové materiály zavěšené v LMS UNIFOR (<https://unifor.upol.cz/pedagogicka/>);
- baterie testů a jejich řešení přístupné v LMS UNIFOR (odkazy dostupné v příloze 5.3);
- příklady dobré praxe;
- seznam doporučené literatury.

Seznam prezentací v Microsoft PowerPoint prezenční části vzdělávacího modulového programu v rozsahu 8 hodin:

- Formativní hodnocení v podmínkách základní školy

Odkaz k prezentaci je dostupný v příloze 5.3.

Seznam distančních výukových materiálů pro distanční část DTB I – ZŠ v rozsahu 16 hodin:

- Formativní hodnocení v podmínkách základní školy

**Prezenční část programu Formativní hodnocení v podmínkách základní školy je koncipována jako jednodenní workshop.**

Cíle prezenční části vzdělávacího modulového programu Doplnkový tematický blok I – Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení – verze pro ZŠ:

- Prohloubit znalosti o formativním hodnocení z distanční výuky.
- Vyzkoušet si prakticky kolegiální spolupráci a moderaci nad důkazy o učení.

Další cíle prezenční části vzdělávacího modulového programu DTB I – ZŠ:

- Seznámit se se strategiemi formativního hodnocení.

Informace k lektorskému zabezpečení prezenční části vzdělávacího modulového programu Doplnkový tematický blok I – Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení – verze pro ZŠ:

Lektor by měl vzhledem k rozsáhlosti problematiky dávat dostatečný prostor účastníkům na dotazy, měl by přizpůsobit tempo semináře potřebám účastníků.

**Požadavky na kompetence lektora:**

- odborná znalost tematiky – strategie formativního hodnocení, formy kolegiální spolupráce, moderace;
- praktické zkušenosti z výuky.

Lektor preferuje interaktivní vedení workshopu před akademickým stylem.

Powerpointová prezentace je pouze podporou pro lektora a je možné ji využít v návaznosti na témata, která budou účastníci v ohlédnutí za distančním studiem zmiňovat.

Lektor využívá Standardu lektora DTB I – verze pro ZŠ (<http://www.klus.upol.cz/2020/09/05/standardy-lektora/>).

Pomůcky:

- flipchart, notebook, dataprojektor, fixy, barevné tenké fixy, papíry A4

### 3.3.1 BLOK č. 1 (Úvod, slepé uličky, podmínky pro realizaci)



### Cíle bloku č. 1:

- Identifikovat hlavní cíle projektu a vzdělávacího modulového programu.

### Základní distanční materiál:

- Formativní hodnocení v podmínkách základní školy

### Rozsah:

- 1 hodina (45 min.)


### Obsah bloku č. 1 (aktivity, úkoly, průběh):


### **Úvodní část:**

- zahájení prezenční části lektorem – motivační úvod;
- představení lektora (včetně případných dotazů účastníků);
- představení projektu (včetně případných dotazů účastníků);
- představení vzdělávacího modulového programu DTB I – ZŠ (včetně případných dotazů účastníků);
- nastavení harmonogramu workshopu.

Po tomto vstupu je účastníkům položena otázka: Co si představujete pod pojmem *formativní hodnocení*? Lektor dá účastníkům čas na přemýšlení a nechá je, aby své myšlenky zaznamenali na papír. Poté vede s účastníky řízenou diskusi.

Lektor se opírá o slidy 2–5 v prezentaci Formativní hodnocení v ZŠ, tu využívá po celou část prezenčního setkání (viz obr. č. 3.3.1.1–3.3.1.4).

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

 MŠMT  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## Podoby formativního hodnocení

Co je podle vás formativní hodnocení?

*(Popište, jak podle Vás vypadá situace, kdy učitel zařazuje do své výuky formativní hodnocení?)*

Kompetence leadera úspěšné školy  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.1.1: Slide 2 (zdroj: Miroslav Kubíček)





## Smysl hodnocení ve formativní funkci

Učitel hodnotí výkony žáků proto, aby získal informace pro své rozhodování o dalším postupu výuky a učení.

Co jako učitel dále udělá – na co a jak naváže? Zvýší / sníží náročnost výuky? Vráť se k některé části zadaného úkolu? Poskytne některým žákům zpětnou vazbu, popřípadě jakou?

Obr. č. 3.3.1.2: Slide 3 (zdroj: Miroslav Kubíček)

### 1. část

#### **Aktivita:**

Lektor klade otázky:

- Co je podle vás formativní hodnocení?
- Popište, jak podle vás vypadá situace, když učitel zařazuje do své výuky formativní hodnocení.


Možná odpověď: Učitel hodnotí výkony žáků, aby získal informace pro své rozhodování o dalším postupu výuky a učení.


Lektor klade otázky:

- Co jako učitel dále udělá – na co a jak naváže?
- Zvýší/sníží náročnost výuky?
- Vráť se k některé části zadaného úkolu?
- Poskytne některým žákům zpětnou vazbu? Jakou?

#### **Výklad:**

Následují slidy prezentace, které popisují podmínky pro úspěšné zavádění formativního hodnocení (viz obr. č. 3.3.1.3) a slepé uličky (viz obr. č. 3.3.1.4).

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


 MŠMT  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY


## Slepé uličky

- 1) Výuka bez kvalitních cílů učení
- 2) Okouzlení atraktivními nástroji (semafor, losovátka)
- 3) Sumativní hodnocení převlečené za formativní (slovní hodnocení, portfolia)
- 4) Precizace kritérií
- 5) Ztotožnění se se zpětnou vazbou
- 6) Postupné zavádění strategií dle D. Williama

Kompetence leadera úspěšné školy  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3. 3.1.3: Slide 4 (zdroj: Miroslav Kubíček)

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

 MŠMT  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## Předpoklady úspěchu

- 1) Podpora vedení školy a části pedagogického sboru
- 2) Učení dítěte jako východisko a cíl profesního učení
- 3) Kultura školy
- 4) Badatelské nastavení mysli
- 5) Podpora (expertíza)
- 6) Kolegiální podpora

Kompetence leadera úspěšné školy  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.1.4: Slide 5 (zdroj: Miroslav Kubíček)

### Náměty pro zpětnou vazbu lektora:



Lektor může pro zpětnou vazbu využít jednak evaluační dotazník (v tištěné či elektronické podobě), jednak formu kladení dotazů.

Příklady položek pro zpětnou vazbu:

- Byli jste spokojeni s obsahem bloku?
- Byl výklad srozumitelný?
- Byly aktivity zvoleny vhodně?
- Co vám v průběhu bloku činilo největší potíže?
- Co se v průběhu bloku podařilo/nepodařilo?
- Co byste se chtěli dozvědět?
- Splnil blok vaše očekávání?
- Co jste očekávali od lektora?
- Splnil lektor vaše očekávání?

Další doporučení ke zpětné vazbě:

- Účastníkům dopřejte dostatek času a prostoru k diskusi a kladení otázek.
- Účastníkům pozorně naslouchejte, abyste pochopili význam kladených otázek a nedošlo k nedorozumění.
- Pokud ve skupině postřehnete, že je o dané téma zájem, rozvíjejte jej v diskusi.
- Vyzvěte účastníky k dalším námětům nebo postřehům ke zlepšení.
- Za zpětnou vazbu poděkujte.

Prostor pro poznámky lektora:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**3.3.2 BLOK č. 2 (Strategie formativního hodnocení dle Dylana Wiliama)**

Cíle bloku č. 2:

- Seznámit se strategiemi formativního hodnocení dle D. Wiliama.
- Reflektovat vlastní poznatky o jednotlivých strategiích.

Základní distanční materiál:

- Formativní hodnocení v podmínkách základní školy


Rozsah:

- 2 hodiny (2 x 45 min.)


Obsah bloku č. 2 (aktivity, úkoly, průběh):

Lektor se může opírat o slide č. 6 (viz obr. č. 3.3.2.1).





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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# Podoby formativního hodnocení

1) Strategie FH dle S. Williama  
(Cíle a kritéria / Organizování diskuzí / ZV / Aktivizace žáků jako zdrojů učení / Žáci jako vlastníci učení)

2) Badatelský cyklus profesního učení dle Helen Timperley

Kompetence leadera úspěšné školy  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. 3.3.2.1: Slide 6 (zdroj: Miroslav Kubíček)

### Úvodní část/diskuse:

V úvodní části klademe otázky, zda účastníci mají nějaké zkušenosti se zaváděním strategií formativního hodnocení, resp. jestli znají některé ze strategií. Lektor může některé vyjmenovat: cíle učení, kritéria úspěchu, zpětná vazba....

V rámci řízené diskuse je dobré nechat účastníky mluvit o svých zkušenostech, resp. pojmenovat některé prekoncepty.

### Aktivita:

Lektor rozdělí účastníky do domovských a následně expertních skupin, aby bylo možné realizovat skládkové učení.

Skládkové učení je jednou z kooperativních metod, kdy se studenti učí navzájem. Je výhodné ji používat u delších textů, které je možno rozčlenit do více částí (kapitol, podtémat). Studenti čtou a studují jen svou část v **expertních skupinách**, v nichž si také ověří, jak textu rozumějí ostatní, a dohodnou se, co je v něm podstatné. Pak také vymyslí způsob, jak obsah předají spolužákům v **domovských skupinách**. Domovské skupiny (zpravidla nejvýše čtyřčlenné) se tedy skládají z expertů na jednotlivé části studovaného tématu a cílem je, aby všichni ve skupině ovládli hlavní téma ze všech studovaných hledisek. (dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/skladankove-uceni>)

V tomto případě bude skupina rozdělena na 5 skupin dle forem kolegiální spolupráce. Pracujeme s texty (viz níže). Lektor si musí uvědomit, že se jedná o velké zjednodušení a že jde pouze o to, aby byli účastníci seznámeni s jednotlivými strategiemi:

1. cíle učení a kritéria úspěchu;
2. organizování diskuzí, učebních činností a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků;



3. zpětná vazba;
4. žáci jako zdroje učení;
5. žáci jako vlastníci učení.

V rámci časové dotace si lektor neklade za cíl, aby účastníci rozuměli všemu, ale aby vnímali hloubku problematiky.

Na závěr je nutno provést reflexi.

#### Reflexe:

- Co jste se dozvěděli?
- Co vás překvapilo?
- Jak na vás jednotlivé strategie působí?

#### Výklad:

##### Ad 1) Cíle učení a kritéria úspěchu

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

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

- **Specifický** (konkrétní pro téma a žáky, s nimiž pracujeme).
- **Měřitelný** (je patrné, co budu měřit a vyhodnocovat; žáci jsou s tím obeznámeni).
- **Akceptovatelný** (žáci vědí, co dělat, jaké úsilí vyvinout, a přijmou cíl za svůj).
- **Realizovatelný** (reálný ve svých odhadech, lze uskutečnit v dané třídě, učebně, je realistický vzhledem k osobě žáka atd.).
- **Termínovaný** (časově vymezený – jedna hodina, několik hodin, celý rok).

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

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, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7).

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

#### Plánování pozpátku:

- **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 ne jen popis činností, které bude žák během lekce dělat.)
- **Vytvoříme zadání jako důkaz o učení** (*Z čeho poznám, že učení proběhlo?*) a popíšeme kvalitu získaných důkazů pomocí kritérií (*Jak kvalitně učení proběhlo?*). Důkladným promyšlením a formulováním důkazů o učení zároveň kontrolujeme reálnost a jasnost stanoveného cíle.





Někdy je třeba se vrátit k prvnímu kroku a formulaci cílového stavu opravit. První a druhý krok je tedy možné opakovat.

- **Naplánujeme postup lekce** – Co musí dělat žák, aby se učil tomu, čemu se má naučit?

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

### Kritéria hodnocení

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

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

1. Slouží ke konkretizaci výkonu žaka.
2. Pomáhá hledat silné stránky v žakově výkonu a upozorňuje na slabé stránky práce žaka.
3. Není-li výkon žaka porovnáván s výkony ostatních žáků, ale vzhledem k předem známému kritériu, je to pro něj motivující.
4. Vtahuje osobnost žaka 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 žaka (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 žakovu i učitelu sledovat míru dosažení stanoveného cíle, zmírňuje subjektivitu hodnocení, činí učební proces transparentnějším a přispívá k větší spravedlivosti hodnocení.

### Ad 2) Organizování diskusí, učebních činností a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků

Druhá strategie formativního hodnocení, na rozdíl od vyjasňování cílů a kritérií úspěchu, je více orientována na výuku. Stěžejní část neprobíhá ve fázi plánování, ale přímo ve třídě. K úspěšnému zvládnutí strategie je nutný určitý pedagogický talent a bezpečné prostředí, které přispívá k lepšímu učení. Žáci si musí být jisti, že do procesu vstupují v prostředí, ve kterém je chyba příležitostí, a nehrozí jim tak žádné nebezpečí. Když učitel zvládne první krok efektivního učení (žáci rozumějí cílům učení a kritériím úspěchu), potřebuje následně zjistit, kde se žáci ve svém učení nacházejí. Učitelé většinou pro žáky plánují různé učební aktivity, zřídka však detailně plánují to, jak budou zjišťovat, kde se žáci ve svém učení nacházejí. V následujícím textu bychom vám rádi ukázali některá vodítka, jak dopředu plánovat důkazy o učení žáků a jak vytvářet dobré otázky, které efektivně napomáhají učitelu, 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 rozhodne, že jejich učení posune k dalším cílům. Zkoumat myšlení žáků mohou učitelé 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 vepisoval do žákovských prací stejnou poznámku. Žáci mu po skončení hodiny odevzdali práci, aniž by zjistil, zda tomuto úkolu nebo zásadnímu bodu porozuměli. Učitel má však možnost zjišťovat porozumění žáků ještě předtím, než skončí vyučovací hodina, a může to udělat u všech žáků najednou, aby pak nemusel opakovaně do jejich práce 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.

Z výzkumů vyplývá, že ve třídách, ve kterých jsou žáci velkou měrou zapojeni v procesu učení, má tato jejich angažovanost podstatný vliv na jejich výkony. V běžné praxi to většinou vypadá tak, že učitel žákům klade otázky, oni se hlásí a na tyto otázky odpovídají. Učitel vlastně dává žákům na vybranou, zda chtějí nebo nechtějí participovat tím, že jim 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“ neboli „losovací kelímek“, která má jedinou výjimku: když chce žák položit nějakou otázku. Učitel na dřívka od nanuku nebo proužky papíru napíše jména žáků (jedno jméno na jedno dřívko). Dřívka umístí do kelímku a po položení otázky vytáhne jedno dřívko. Žák, jehož jméno bylo vylosováno, na otázku odpovídá. Je důležité vrátit dřívko do kelímku, aby žáci, kteří už odpovídali, zůstali soustředění a v procesu učení. Není však možné garantovat, že se k odpovídání dostanou všichni žáci. Je také možné nechat už vytažená dřívka mimo kelímek a vrátit je až ve chvíli, kdy se zdá, že žáci, kteří už odpověděli, nepracují. Pokud mají žáci obavy, že učitel výběr dřivek 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 (WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2).

### **Ad 3) Poskytování zpětné vazby**

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.

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

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

Efektivní zpětná vazba musí obsahovat vodítka pro další postup nebo jednání žáka a ve svém důsledku směřovat k pokroku v jeho učení. V atletice například nestačí vysvětlit současný a cílový stav – tvůj momentální výkon je 15 sekund, musíš běžet rychleji a zrychlit na 12 sekund. Trenér musí navrhnout sled činností, které atleta posunou ze současného stavu do stavu cílového. Dovednost rozdělit dlouhou



cestu k cíli učení na sled malých uchopitelných kroků – od toho, kde se právě žák nachází, k tomu, kam má dojít – nejlepší trenéři rozvíjejí mnoho let.

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

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

Chybu vnímáme jako rozdíl mezi očekávaným a aktuálním výkonem žáka. Chybu pojmáme 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 (Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-5).

**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?**

#### **Ad 4) Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem**

Ačkoli existuje velké množství klíčových výzkumů, které ukazují mimořádnou účinnost skupinové práce a kooperativního učení, jen zřídka je její 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 přesto, že mají nějaké potíže.
4. **Kognitivní rozvoj:** Ti, kteří ve skupinové výuce poskytují pomoc, jsou nuceni o myšlenkách a pojmech přemýšlet přesněji či hlouběji.

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

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

Ve studii (Wiliam, 2011), která se věnovala 85 učitelům ZŠ, vyhodnotilo 93 % z nich, že uplatňují skupinovou práci. V rozhovoru s 21 vybranými učiteli v této skupině se ukázalo, že pouze pět z nich



v rámci kooperativního učení pracuje s cíli pro skupinu a s prvkem individuální odpovědnosti. Pouze jeden z 21 učitelů splňoval komplexní kritéria efektivní výuky jako: úlohy a otázky s otevřeným koncem, které podporují myšlení vyššího řádu (vyšší myšlenkové operace jako analýza, syntéza a hodnocení podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů), dále úlohy vyžadující vklad všech členů skupiny, rozmanité úlohy vztahující se k hlavnímu učebnímu tématu a role stanovené pro jednotlivé členy skupiny (WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2).

Vrstevnícké hodnocení

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

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

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

#### **Ad 5) Aktivizování žáků jako vlastníků vlastního učení**

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 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 odpovědí, 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 promyslím, že bych se na E měl někoho zeptat, jestli tomu dobře rozumím.

V jakékoli kognitivní transakci s lidskou bytostí nebo prostředím se při zpracování informací dějí rozmanité činnosti. Metakognice však souvisí s aktivním sledováním a z toho vyplývajícím řízením a organizováním těchto procesů ve vztahu k poznávání nebo datům, která přinášejí, obvykle ve službě určitému cíli nebo záměru.

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 neefektivnější 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 (WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2).



## 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: „Naprostě se soustředíte. Vaše mysl se nikde netoulá a nepřemýšlíte o ničem jiném, jste totálně ponořeni do toho, co právě děláte..., vaše energie plyne velmi plynule. Cítíte se uvolněně, příjemně a čile.“*

*Skálolezec popisuje, jak se cítí, když zdolává skálu: „Jste tak ponořeni do toho, co děláte, že o sobě nepřemýšlíte jako o někom, kdo je oddělen od činnosti, kterou právě dělá.“*

*Matka, kterou těší čas strávený se svou malou dcerou: „Moc ráda si užívá čtení, čteme si proto spolu. Ona čte mně a já čtu jí. V tomto čase obvykle ztrácím kontakt se zbytkem světa a jsem zcela ponořena do toho, co dělám.“*

*Tyto situace popisují stavy, kdy jsme zcela ponořeni do aktivity, kterou děláme jako tzv. plynutí (flow). Pocit plynutí může vzniknout proto, že člověk pocituje vnitřní motivaci nebo pocituje spojení mezi výzvou daného úkolu a svými schopnostmi. Pokud je úroveň této výzvy nízká a úroveň schopností vysoká, výsledkem je většinou nuda. Když je úroveň výzvy vysoká a schopnosti jsou nízké, výsledkem je většinou úzkost. Když jsou obě nízké, výsledkem je apatie. Když jsou 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.*

### Závěr:

V závěru je dobré nechat prostor pro dotazy, nejasnosti a popsat vlastní zkušenosti s jednotlivými druhy kolegiální spolupráce.

### Náměty pro zpětnou vazbu lektora:

Lektor může pro zpětnou vazbu využít jednak evaluační dotazník (v tištěné či elektronické podobě), jednak formu kladení dotazů.

### Příklady položek pro zpětnou vazbu:

- Byli jste spokojeni s obsahem bloku?
- Byl výklad srozumitelný?
- Byly aktivity zvoleny vhodně?
- Co vám v průběhu bloku činilo největší potíže?
- Co se v průběhu bloku podařilo/nepodařilo?
- Co byste se chtěli dozvědět?
- Splnil blok vaše očekávání?
- Co jste očekávali od lektora?
- Splnil lektor vaše očekávání?

### Další doporučení ke zpětné vazbě:

- Účastníkům dopřejte dostatek času a prostoru k diskusi a kladení otázek.



- Účastníkům pozorně naslouchejte, abyste pochopili význam kladených otázek a nedošlo k nedorozumění.
- Pokud ve skupině postřehnete, že je o dané téma zájem, rozvíjejte jej v diskusi.
- Vyzvěte účastníky k dalším námětům nebo postřehům ke zlepšení.
- Za zpětnou vazbu poděkujte.

Prostor pro poznámky lektora:

.....

.....

.....

.....

.....

### 3.3.3 BLOK č. 3 (Kolegiální spolupráce)

Cíle bloku č. 3:

- Seznámit se s formami kolegiální spolupráce.
- Reflektovat vlastní zkušenosti s kolegiálním učením.

Základní distanční materiál:


- Formativní hodnocení v podmínkách základní školy

Rozsah:


- 2 hodiny (2 x 45 min.)

Obsah bloku č. 3 (aktivity, úkoly, průběh):

Lektor se opírá o slidy 16 a 17 (viz obr. č. 3.3.3.1 a obr. č. 3.3.3.2).



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## Kolegiální podpora (3. část)

### Teoretický background

A) Sdílená odpovědnost za žáky a jejich učení.

B) Soustavné profesní učení učitelů je efektivnější pokud se děje „in situ“ ve třídě.

C) Nejúspěšnější školské systémy v Evropě jsou postaveny na spolupráci (např. Finsko).

Kompetence leadera úspěšné školy  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.3.1: Slide 16 (zdroj: Miroslav Kubíček)



**Formy kolegiální podpory (spolupráce) (3. Část)**

a) Jaké formy spolupráce jsou u Vás na škole?  
Kdy spolu učitelé spolupracují  
Jakou pozitivní zkušenost se spoluprací s kolegy máte?

b) Formy spolupráce (jigsaw puzzle)

c) Reflexe

Kompetence leadera úspěšné školy  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. 3.3.3.2: Slide 17 (zdroj: Miroslav Kubíček)

#### **Aktivita:**

V rámci kolegiální spolupráce lektor předloží účastníkům úvodní evokační otázky.

#### Otázky lektora:

- Jaké formy spolupráce existují u vás na škole?
- Kdy spolu učitelé spolupracují?
- Jakou pozitivní zkušenost se spoluprací s kolegy máte?

#### **Aktivita:**

Lektor rozdělí účastníky do domovských a následně expertních skupin, aby se mohlo realizovat skládkové učení.

Účastníci budou rozděleni do 5 skupin.

Lektor a účastníci pracují s těmito texty stejně jako s texty o strategiích D. Wiliama tzv. skládkovým učením. Lektor může zvolit i jiné metody vzhledem k opakovanému použití; např. I.N.S.E.R.T, analýza vnějších znaků apod.

Použijeme texty z distanční opory Formativní hodnocení v podmínkách základní školy, které nakopírujeme předem (viz podkapitola 4.2 Různé kolegiální podpory, s. 67–74, příloha 5.3.3.1-5.3.3.5):

### **1. Skupinové cycklické sdílení dobrých zkušeností**



Všechny učitelky 1. stupně se jednou měsíčně setkávaly k tématu čtenářská gramotnost (ČG) 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 do 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 zkusit. 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 a jak se to povedlo a co chtějí zkusit 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 chtěly s nimi seznámit. Materiály se shromažďovaly a ležely volně na domluveném místě v několika kopiích, a 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 zkusit něco, co pro ně osobně mohlo být nové, a společně o tom hovořit. Šlo o to ujistit kolegyně, že se po nich nežadají žádné převratné změny výuky, ale že to, o čem jde, je soustavné zaměření na reflexi vlastní praxe a na drobné kroky, které ji mohou zlepšovat.

*Obr. č. 3.3.3.3: Text 1*

## **2. Komunity vzájemného učení (Teacher Learning Communities)**

Komunity vzájemného učení 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.

Zkoušeli jsme a dále zkoušíme formát TLC, k němuž nás bezprostředně inspirovala praxe Dylana Williama spojená s formativním hodnocením a jeho zaváděním do vyučování. Komunitu tvoří menší skupinka (5–7) učitelů, kteří se společně zajímají o řešení nějaké konkrétní praktické výzvy.

Skupina se schází jednou měsíčně na hodinu (max. 90 min.). Schůzka má tři části: **1) co jsme vyzkoušeli** a jak se to dařilo, co si z toho odnášíme; **2) nový podnět** (krátký text, video, praktická inspirace, ...), který musí být připraven předem; **3) plánování toho, co do příště vyzkoušíme**. Podstatná je role moderátora nebo vedoucího 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 se ve skupině je od začátku plánované jako dlouhodobé – na celý školní rok, ideálně (podle D. Williama) 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 součástí našeho tématu a měly by podporovat cíl. Vnášení nových podnětů na každé schůzce neznamená, že účastníci musí na tyto podněty hned reagovat ve své praxi. Je naprosto v pořádku, pokud si inspiraci jen vyslechnou a pokračují ve zkoušení toho, co je zaujalo již dříve.

Obr. č. 3.3.3.4: Text 2

### 3. Moderace

Pojem moderace představuje, zjednodušeně řečeno, spolupráci učitelů při hodnocení žákovských výkonů. Rysy moderace můžeme zjednodušeně shrnout do následujících bodů. 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 v určitém zadání. To se týká situace, když zkusíme nový vyučovací postup k novým vzdělávacím cílům a ještě nemáme zkušenost s tím, jak budou děti reagovat, jak bude probíhat jejich učení a k jakým konkrétním výsledkům může vést. Teprve když díky moderaci rozebereme dětské výkony, porozumíme lépe tomu, co lze od dětí očekávat. Z takového porozumění pak mohou vznikat kritéria úspěchu podložená zkušeností se skutečnými výkony dětí.

*Shrnutí kroků moderace:*

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

Obr. č. 3.3.3.5: Text 3

### 4. 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 učitel



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 + 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 zkusit 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 ...).

#### **4. 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 analýze hodiny, která probíhá těsně po vyučování v rozsahu 60–90 minut. Reflexi a analýzu moderuje další osoba (rozhodně ne ten, kdo hodinu vedl).

Učitelé, kteří se 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 i o to, zda přispívá k lepšímu učení dětí, tedy zda měla dopad na žákovu učení.

*Obr. č. 3.3.3.6: Text 4*

#### **5. „3 S“ jako forma kolegiální podpory: společné plánování, společná výuka, společná reflexe**

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

**Podmínky pro „3 S“ v praxi:**

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



Potvrdilo se, že čas je největším problémem: čas na společné plánování a čas na společnou reflexi. Pomáhá, když si kolegové rezervují v týdenním rozvrhu napevno pravidelný čas pro spolupráci a ani v tlaku jiných povinností ho neruší.

Ještě náročnější je zorganizovat společnou výuku – tzv. párovou výuku či vzájemné návštěvy v hodinách. Zkušenost říká, že vedení školy obvykle vyjde vstříc a podmínky vytvoří. Je dobré přijít s konkrétními návrhy.

#### **Lídr: „tahoun, hybatel, zneklidňovač, opora“**

Lídr čili tahoun dvojice, skupinky nemusí být formálně jmenován, lídr musí fungovat. Skupina, kde nikdo není ochoten převzít odpovědnost za zneklidňování a prověřování příležitostí, uhynie. Role neformálního lídra se může mezi členy přesouvat.

#### **Kritický přítel: „vnější oko, zrcadlo“**

Při všech formách kolegiální podpory je dobré mít čas od času nablízku dalšího člověka, který není členem spolupracující dvojice (skupinky). Hovoří se o pozorovateli, informovaném externistovi (knowledgable other), o kritickém příteli apod. Vybírají si ho členové skupinky – musí mu důvěřovat. Může to být další kolega ze školy, kamarád z jiné školy, zástupkyně, lektor... Poskytuje zpětnou vazbu podle toho, oč mu kolegové řeknou (zakázka). Nikdy nepřebírá odpovědnost za řešení. Ta zůstává těm, kteří ho přizvali. Ti jsou majiteli celého procesu i jeho výsledku (ownership). Mohou pohled a postřehy kritického přítele vzít v úvahu, mohou je plně přijmout, mohou je odmítnout.

#### **Rámcový průběh „3 S“:**

1. Domluví se dva či více učitelů, které spojuje profesní zájem a kteří si lidsky vyhovují. Nemusejí to být učitelé téhož ročníku nebo téhož předmětu. Vytvoří si rámcový plán pro zamýšlenou dobu spolupráce, zejména si dohodnou rytmus spolupráce. Plán může být při realizaci přirozeně upravován.

2. Společně plánují výuku (hodinu, blok atd.). Cílem je, aby plán byl nejlepší, jakého jsou v tu chvíli schopni. Momentálně už ani jednoho nenapadá žádné další vylepšení. Nemávlí rukou nad nějakou svou (třeba intuitivní) pochybností, ale prozkoumali ji.

3. Naplánovanou hodinu hned nebo co nejdříve odučí. Varianty:

a. Učí párově. Mohou, ale nemusí si pořídit videonahrávku.

b. Jeden vyučuje, zbývající pozoruje/í. Podle domluvy shromažďuje/í informace, s nimiž budou vyučující a pozorovatel/é po výuce pracovat. Mohou, ale nemusí využít video.

c. Učí každý sám ve své třídě. Sejdou se k reflexi. Mohou, ale nemusí využít video.

4. Reflektují důkladně a co nejdříve po hodině – buď bezprostředně, nebo odpoledne po vyučování. Opírají se o hmatatelné důkazy o tom, jak učení probíhalo a k čemu dospělo. Reflexi odvíjejí od toho, jak se v hodině dařilo žákům, co přispělo k žákovu úspěchu 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.

V závěru je dobré nechat prostor pro dotazy, nejasnosti a popsat vlastní zkušenosti s jednotlivými druhy kolegiální spolupráce.

Obr. č. 3.3.3.7: Text 5



### **Náměty pro zpětnou vazbu lektora:**

Lektor může pro zpětnou vazbu využít jednak evaluační dotazník (v tištěné či elektronické podobě), jednak formu kladení dotazů.

### **Příklady položek pro zpětnou vazbu:**

- Byli jste spokojeni s obsahem bloku?
- Byl výklad srozumitelný?
- Byly aktivity zvoleny vhodně?
- Co vám v průběhu bloku činilo největší potíže?
- Co se v průběhu bloku podařilo/nepodařilo?
- Co byste se chtěli dozvědět?
- Splnil blok vaše očekávání?
- Co jste očekávali od lektora?
- Splnil lektor vaše očekávání?

### **Další doporučení ke zpětné vazbě:**

- Účastníkům dopřejte dostatek času a prostoru k diskusi a kladení otázek.
- Účastníkům pozorně naslouchejte, abyste pochopili význam kladených otázek a nedošlo k nedorozumění.
- Pokud ve skupině postřehnete, že je o dané téma zájem, rozvíjejte jej v diskusi.
- Vyzvěte účastníky k dalším námětům nebo postřehům ke zlepšení.
- Za zpětnou vazbu poděkujte.

### **Prostor pro poznámky lektora:**

.....

.....

.....

.....

.....

### **3.3.4 BLOK č. 4 (Moderace)**

#### **Cíle bloku č. 4:**

- Seznámit se s jednou z forem kolegiálního učení.
- Objasnit význam rozboru důkazu o učení pro další učení dětí.

#### **Základní distanční materiál:**

- Formativní hodnocení v podmínkách základní školy

#### **Rozsah:**

- 2 hodiny (2 x 45 min.)

#### **Obsah bloku č. 4 (aktivity, úkoly, průběh):**

Lektor se opírá o slidy 11 až 15 (viz obr. č. 3.3.4.1–3.3.4.5).





# Čtenářská lekce

Zkusíme si na konkrétním příkladu přemýšlení v BCPU až k potřebám dětí a k potřebám učitelky.

Ukážeme si, jak by se v tomto konkrétním případě mohl točit BCPU.

Cíl lekce – český jazyk, 7. ročník

**Žák vyhledá a svými slovy formuluje hlavní myšlenku textu.**

Kompetence leadera úspěšné školy

CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.4.1: Slide 11 (zdroj: Miroslav Kubiček)



# Čtenářská lekce

## Práce s textem (samostatně)

- a) Přečtete si text.
- b) Označte si v textu místo nebo místa, kde se podle vás nalézá hlavní myšlenka.
- c) Formulujte ji písemně vlastními slovy (jedna, dvě věty).

Kompetence leadera úspěšné školy

CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.4.2: Slide 12 (zdroj: Miroslav Kubiček)





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



## Čtenářská lekce

Porovnání hlavních myšlenek a jejich formulací.

Porovnejte, co je podle vás hlavní myšlenka, a to, jak jste ji formulovali.

Domluvte se, co se asi dá očekávat od sedmáků. Co by určitě měla hlavní

myšlenka obsahovat?

Kompetence leadera úspěšné školy

CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.4.3: Slide 13 (zdroj: Miroslav Kubiček)



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



## Čtenářská lekce

Důkazy o učení

Najděte několik příkladů hlavních myšlenek,

s nimiž byste byli jako vyučující spokojeni / nespokojeni.

Řekněte si, proč.

Co to vypovídá o učebních potřebách dětí?

Co by se děti teď potřebovaly (na)učit ohledně vyhledávání  
a formulace hlavní myšlenky?

Kompetence leadera úspěšné školy

CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.4.4: Slide 14 (zdroj: Miroslav Kubiček)



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**Přepis nahrávky**

Jak jsme na tom pracovali?  
O čem svědčí výpovědi dětí?  
Jaké asi mají učební potřeby ohledně vyhledávání a formulování hlavní myšlenky?

**Pohled do průběhu lekce**

Co (asi) v lekci pomáhalo dětem (na)učit se, jak se hledá hlavní myšlenka?  
Co (asi) v lekci chybělo?  
(Nejsme všichni odborníci na čtenářství, takže vycházejme jen z našeho selského rozumu)

Kompetence leadera úspěšné školy  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008145

Obr. č. 3.3.4.5: Slide 15 (zdroj: Miroslav Kubíček)

### **Aktivita:**

#### Popis:

Jedná se o čtenářskou lekci, jejíž metodická část je rozčleněna do fází 1–5. V metodice jsou texty, které je potřeba ke čtenářské lekci využít. Lekci lze prodloužit v případě poskytnutí prostoru pro dotazy a reflexi.

1. hodina: části 1) Text a 2) Porovnání vlastních myšlenek, 3) Příklady hlavních myšlenek.
2. hodina: části 4) Přepis nahrávky a 5) Náhled do průběhu lekce (případně dotazy).

#### **Pokyny lektora:**

##### **1) Text**

- Přečtěte si text (viz obr. č. 3.3.4.6, příloha 5.3.4.1).
- Označte si v textu místo nebo místa, kde se podle vás nalézají hlavní myšlenka.
- Formulujte ji písemně vlastními slovy (jedna, dvě věty).



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, že kterého zcela jasně vyplývalo, že z dnešních býčích zápasů boli 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 probřečela 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 lebec — a to zpředu, proti rohům — jedině smrtelné místo, a to je velké jenom asi jako náš padesátník.



To je určité 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 tehle býk skončil, jako všichni před ním. Když ho však odtahovali z arény.... tak ty zavilé a jednostranně zaujaté bariéry povstaly k počtě 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 zápasích, kterých se kdy v životě zúčastníte vy.

*Ze sbírky fejetonů a rozhovorů Dobré a ještě lepší jitro*

*peseta - jednotka měny ve Španělsku a Andoře  
bueno - španělsky dobrý  
despekt - pohrdání  
žalm - píseň vyjadřující smutek  
matador - toreador na koni*

Obr. č. 3.3.4.6: F. Nepil: Býčí zápasy (zdroj: NEPIL, František. *Dobré a ještě lepší jitro*. Vyd. 4., (V Granátu 1.). Horní Bříza: Granát, 2005. 191 s. ISBN 80-86460-12-6)

## 2) Porovnání hlavních myšlenek a jejich formulací.

- Porovnejte, co je podle vás hlavní myšlenka, a to, jak jste ji formulovali.
- Domluvte se, co se asi dá očekávat od sedmáků. Co by určitě měla hlavní myšlenka obsahovat?

**3) Najděte několik příkladů hlavních myšlenek, s nimiž byste jako vyučující spokojeni byli/nebyli spokojeni a řekněte proč.** Účastníci dostanou do skupinek vykopírované dětské výkony, o kterých si povídají ve smyslu formativní trojotázky: Co děti umí? Co by se měly naučit? Jak to můžeme zařídit?

- Co to vypovídá o učebních potřebách dětí?
- Co by se děti teď potřebovaly (na)učit ohledně vyhledávání a formulace hlavní myšlenky?





**4) Přepis nahrávky** (viz obr. č. 3.3.4.9, příloha 5.3.4.2, část 1. a 2.)

- Jak jsme na tom pracovali? O čem svědčí výpovědi dětí?
- Jaké asi mají učební potřeby ohledně vyhledávání a formulování hlavní myšlenky?

**5) Pohled do průběhu lekce** (viz obr. č. 3.3.4.10, příloha 5.3.4.3)

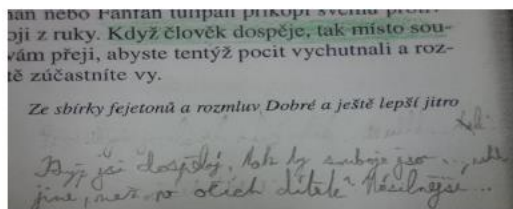
- Co (asi) v lekci pomáhalo dětem (na)učit se, jak se hledá hlavní myšlenka?
- Co (asi) v lekci chybělo?
- Nejsme všichni odborníci na čtenářství, takže vycházejme jen z našeho selského rozumu.



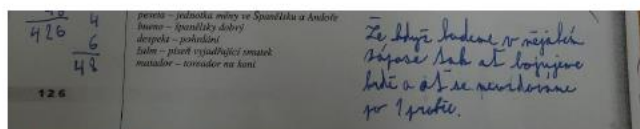
## Býčí zápasy

Zadání: Najděte v textu místo / místa, ze kterého / kterých se dá vyčíst hlavní sdělení textu (hlavní myšlenka; to, co nám autor chtěl textem sdělit; to, co jsme si měli z textu odnést; to, čemu jsme se měli z textu naučit ...). Hlavní myšlenku napište jednou větou dolů pod text.

### Dětské výkony

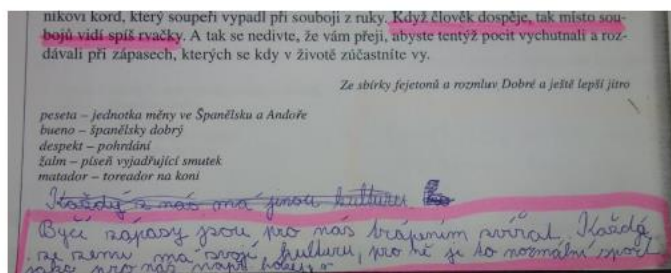
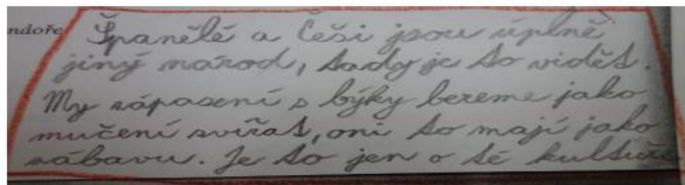


1 Když jsi dospělý, tak ty souboje jsou ..., někde jinde, než v očích dítěte. Násilnější ...

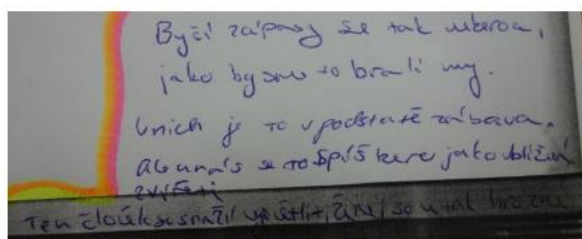


2 Že když bojujeme v nějakém zápase, tak ať bojujeme hrdě a ať se nevzdáváme po 1. prohře.

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.



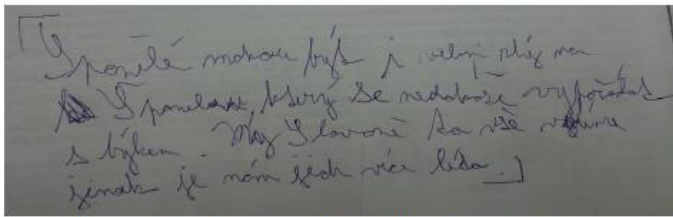
4 Býčí zápasy jsou pro nás trápením zvířat. Každá země má svou kulturu, pro ně je to normální sport jako pro nás např. hokej.



5 Býčí zápasy se tak neberou, jako bychom to brali my. U nás je to v podstatě zábava. Ale u nás se to bere spíš jako ublížení zvířeti. Ten člověk se snaží vysvětlit, že nejsou tak hrozné.

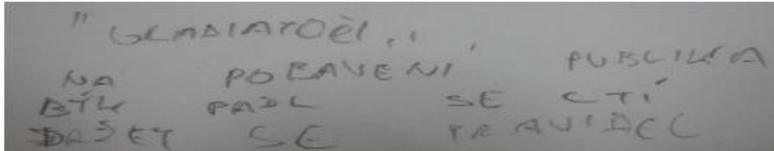
Obr. č. 3.3.4.7: Zadání k textu 1. část



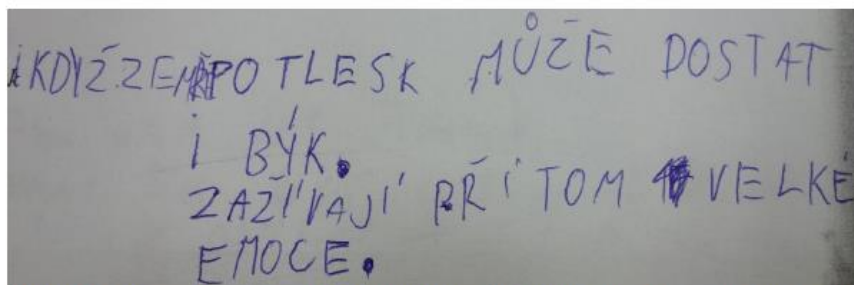
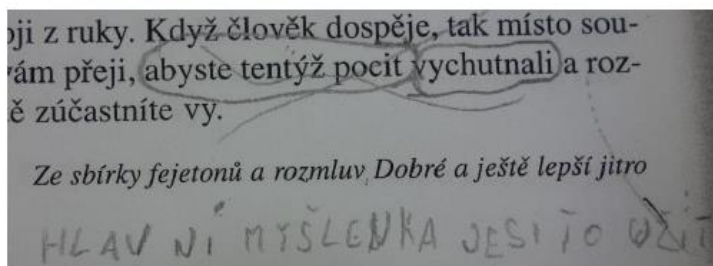


6 Španělé mohou být i velmi zlí na Španěla, který se nedokáže vypořádat s býkem. My Slované to vše vidíme jinak, nám je jich víc líto.

7 „Gladiátoři“ Na pobavení publika. Býk padl se ctí. Držet se pravidel.

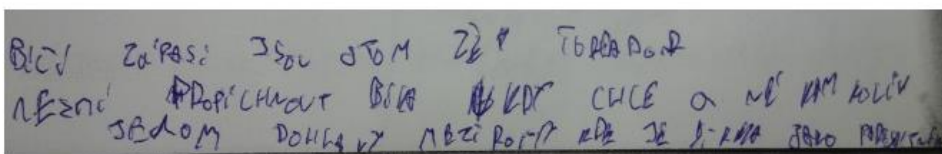


8 Hlavní myšlenka je si to užít.

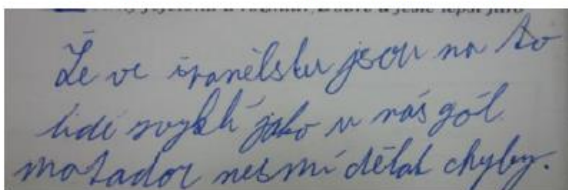


9 I když zemře, potlesk může dostat i býk. Zažívají při tom velké emoce.

10 Býčí zápasy jsou o tom, že toreador nesmí propíchnout býka, kde chce a ne kamkoliv. Jenom do hlavy mezi rohy kde je díрка jako padesátník.



11 Že ve Španělsku jsou na to lidé zvyklí jako u nás gól. Matador nesmí dělat chyby.



Obr. č. 3.3.4.8: Zadání k textu 2. část



### Přepis nahrávky:

*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: 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 fantasy 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 takového.

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) ...



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 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 druhém 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 považuješ 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 každém zápase, i když to nemusí být fyzický zápas, že bychom se měli chovat jako rytíř a toho svého protivníka nezabíjet, i poeticky, nezabíjet, takže tak.

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

Ž6: Já jsem si to třikrát přečetla.

Obr. č. 3.3.4.9: Přepis nahrávky

### Průběh lekce

#### 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?*

Obr. č. 3.3.4.9: Průběh lekce

#### **Náměty pro zpětnou vazbu lektora:**

Lektor může pro zpětnou vazbu využít jednak evaluační dotazník (v tištěné či elektronické podobě), jednak formu kladení dotazů.

#### **Příklady položek pro zpětnou vazbu:**

- Byli jste spokojeni s obsahem bloku?
- Byl výklad srozumitelný?
- Byly aktivity zvoleny vhodně?
- Co vám v průběhu bloku činilo největší potíže?
- Co se v průběhu bloku podařilo/nepodařilo?
- Co byste se chtěli dozvědět?
- Splnil blok vaše očekávání?
- Co jste očekávali od lektora?
- Splnil lektor vaše očekávání?

#### **Další doporučení ke zpětné vazbě:**

- Lektor důsledně dbá na to, aby byla dodržena struktura dílny, tzn. aby účastníci neznali podrobný plán lekce. Chceme, aby nejdříve prozkoumávali důkazy o učení.
- Při epizodickém záznamu ponechejme dostatek času na bližší seznámení se s textem a korigujme případné hodnocení učitelovy práce. Účastníci by se měli soustředit na to, co říkají žáci.
- Účastníkům dopřejte dostatek času a prostoru k diskusi a kladení otázek.
- Účastníkům pozorně naslouchejte, abyste pochopili význam kladených otázek a nedošlo k nedorozumění.
- Pokud ve skupině postřehnete, že je o dané téma zájem, rozvíjejte jej v diskusi.
- Vyzvěte účastníky k dalším námětům nebo postřehům ke zlepšení.



- Za zpětnou vazbu poděkujte.

Prostor pro poznámky lektora:

.....

.....

.....

.....

.....

### **3.3.5 BLOK č. 5 (Reflexe)**

Cíle bloku č. 5:

- Reflektovat poznatky ze semináře
- Určit, které poznatky je možné přenést do jednotlivých škol.

Rozsah:

- 1 hodina (45 min.)

Obsah bloku č. 5 (aktivity, úkoly, průběh):

**Reflexe:**

Vzhledem ke složitosti formativního hodnocení lektor dává v této části prostor k vyjasnění termínů, poskytuje možnost vyjádřit se k nově nabytým informacím či si navzájem sdělit pochybnosti.

Reflexe je strukturována dle hlavních bodů semináře:

- strategie formativního hodnocení;
- kolegiální spolupráce;
- moderace.

Účastníci mají možnost a prostor se vyjádřit.

**Aktivita:**

Lektor klade dotazy, které se mohou různě měnit a vyvíjet v čase debaty. Lektorům je doporučeno, aby dotazy směřovali k osobním zkušenostem účastníků a možnostem realizace na jejich škole, např.

- Jaké formy spolupráce existují u vás na škole?
- Kdy spolu učitelé spolupracují?
- Jakou pozitivní zkušenost se spoluprací s kolegy máte?
- Kterou ze strategií D. Wiliama považujete za přenositelnou k vám do školy?
- Jaké to bylo debatovat o důkazech o učení, apod.?

Lektor může také zopakovat některé termíny: cíle učení, kritéria úspěchu, význam zpětné vazby, druhy kolegiální spolupráce, motivace žáků k učení apod.

**Náměty pro zpětnou vazbu lektora:**

Lektor může pro zpětnou vazbu využít jednak evaluační dotazník (v tištěné či elektronické podobě), jednak formu kladení dotazů.

Příklady položek pro zpětnou vazbu:



- Byli jste spokojeni s obsahem bloku?
- Byl výklad srozumitelný?
- Byly aktivity zvoleny vhodně?
- Co vám v průběhu bloku činilo největší potíže?
- Co se v průběhu bloku podařilo/nepodařilo?
- Co byste se chtěli dozvědět?
- Splnil blok vaše očekávání?
- Co jste očekávali od lektora?
- Splnil lektor vaše očekávání?

Další doporučení ke zpětné vazbě:

- Je skoro jisté, že na konci semináře vznikne více otázek než odpovědí, s tím by měl lektor počítat. Nebude tak prostor se věnovat všemu.
- Účastníkům dopřejte dostatek času a prostoru k diskusi a kladení otázek.
- Účastníkům pozorně naslouchejte, abyste pochopili význam kladených otázek a nedošlo k nedorozumění.
- Pokud ve skupině postřehnete, že je o dané téma zájem, rozvíjejte jej v diskusi.
- Vyzvěte účastníky k dalším námětům nebo postřehům ke zlepšení.
- Za zpětnou vazbu poděkujte.

Prostor pro poznámky lektora:

.....

.....

.....

.....

.....

**Použitá literatura a zdroje Metodického bloku č. 3 (Doplňkový tematický blok I – Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení – verze pro ZŠ):**

1. CSÍKSZENTMIHALYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Vydání druhé, upravené, v Portále první. Praha: Portál, 2015. 326 stran. ISBN 978-80-262-0918-8.
2. KLUSKA, Petr. *Představy žáků ZŠ a studentů SŠ a VŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta, Psychologický ústav.
3. NEPIL, František. *Dobré a ještě lepší jitro*. Vyd. 4., (V Granátu 1.). Horní Bříza: Granát, 2005. 191 s. ISBN 80-86460-12-6.
4. RUTOVÁ, Nina. *SKLÁDANKOVÉ UČENÍ* [online]. Respekt ne bolí: Pro učitele. n.d. [cit. 13.6.2020]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/skladankove-uceni>
5. SKALCOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7).
6. WILLIAM, Dylan. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press, 2011. ISBN 9781934009307.
7. WILLIAM, Dylan a LEAHYOVÁ, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy* [online]. Banská Bystrica: EDUKační LABaratoř, z.s., 2016. 243 stran. ISBN 978-80-906082-7-6. [cit. 10.12.2020]. Dostupné z: [https://issuu.com/bux.cz/docs/sample\\_a57ac5254d7c23](https://issuu.com/bux.cz/docs/sample_a57ac5254d7c23)

