SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Interaktivní web pro pedagogy a rodiče

Využijte osvědčené postupy a inspiraci přímo z praxe, propojte se s odborníky



- Praktické příklady
- Vzorové dokumenty
- Metodiky a aktivity
- Zahraniční inspirace
- Domácí inspirace

ZAPOJME VŠECHNY

Práce s heterogenní třídou

Autorský tým:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., Šárka Bártová, Mgr. Zonna Bařinková, Anna Bezoušková, PhDr. Kristina Březinová, Bc. Hana Čechová, Mgr. Klára Fischerová, Mgr. et MgA. Rumjana Georgieva, Ph.D., Mgr. Vladislav Günter, Mgr. Klára Horáčková, Mgr. et MgA. Mariana Chytilová, Ph.D., Mgr. Veronika Ješátková, Mgr. Adriana Kábová, Ph.D., Mgr. Gabriela Kermesová, Mgr. Lucie Kocurová, Mgr. et Ing. Marta Kozdas, Ph.D., Mgr. Kateřina Lánská, Mgr. Petra Macková, Petra Musilová, Mgr. Kristýna Musová, Eliška Nádobová, doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., Mgr. Jana Odstrčilová, Mgr. Olga Pohl, Mgr. Kateřina Pokorná, Mgr. Jitka Polanská, Mgr. Adéla Pospíchalová, Mgr. et Mgr. Alena Rakoušová, DiS., Mgr. Zuzana Rendek, Radka Schillerová, MBA, Mgr. Jan Spěváček, Ing. Tereza Šístek, Tereza Škoulová, Bc. Veronika Šmídová, Karel Špátzal, Mgr. Petra Trubačová, PhDr. Renata Votavová, Kristýna Voženílková, Mgr. Kateřina Vrtišková, Mgr. Klára Záleská, Ph.D.

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

ZAPOJME VŠECHNY

Obsah publikace Zapojmevšechny.cz je kompletně generován z příspěvků www.zapojmevsechny.cz. Nabízí praktické příklady, vzorové dokumenty, aktivity a metodiky či inspiraci z praxe pedagogů při zavádění společného vzdělávání. Web byl připraven v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B), který realizuje Národní pedagogický institut ČR (www.npi.cz). Projekt je realizován v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, prioritní osa 3 – Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání. Je spolufinancován EU. Registrační číslo projektu: CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_020/0004015

Na přípravě a úpravách obsahu se podíleli:
Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., Šárka Bártová, Anna Bezoušková, PhDr. Kristina Březinová, Bc. Hana Čechová, Mgr. Klára Fischerová, Mgr. et MgA. Rumjana Georgieva, Ph.D., Mgr. Vladislav Günter, Mgr. Klára Horáčková, Mgr. et MgA. Mariana Chytilová, Ph.D., Mgr. Adriana Kábová, Ph.D., Mgr. Gabriela Kermesová, Mgr. Lucie Kocurová, Mgr. et Ing. Marta Kozdas, Ph.D., Mgr. Kateřina Lánská, Mgr. Petra Macková, Petra Musilová, Mgr. Kristýna Musová, Eliška Nádobová, doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., Mgr. Jana Odstrčilová, Mgr. Olga Pohl, Mgr. Kateřina Pokorná, Mgr. Jitka Polanská, Mgr. Adéla Pospíchalová, Mgr. et Mgr. Alena Rakoušová, DiS., Mgr. Zuzana Rendek, Radka Schillerová, MBA, Mgr. Jan Spěváček, Ing. Tereza Šístek, Tereza Škoulová, Bc. Veronika Šmídová, Karel Špátzal, Mgr. Petra Trubačová, Kristýna Voženílková, Mgr. Kateřina Vrtišková

© Národní pedagogický institut České republiky
Všechna práva vyhrazena.
Praha, 2022

OBSAH

Práce s heterogenní třídou

1. Model hodnocení ve Smysluplné škole
2. Program „Začít spolu“ učí žáky větší samostatnosti a zodpovědnosti
3. VIDEO: Pravidla pro třídu vymýšlejte spolu s žáky. Budou je spíš dodržovat.
4. Týmová spolupráce prvňáků a deváťáků
5. Mapy učebního pokroku a Bloomova taxonomie cílů
6. Efektivní zpětná vazba a hodnocení dětí
7. Čtenářský klub
8. VIDEO: Jak zlepšit vztahy ve třídě a vybudovat dobrý kolektiv?
9. Formativní hodnocení
10. Jde to i bez známek: Jak funguje hodnocení ve waldorfských školách?
11. Jak zvýšit motivaci žáků ve výuce? ZŠ Velké Hamry se rozhodla využít více druhů hodnocení u žáků
12. VIDEO: Zdržují žáci začátek vyučování? V praktickém videu ukážeme řešení
13. Snášejí žáci těžce připomínky? Zkuste sebehodnocení a zpětnou vazbu
14. VIDEO: Vyrušují žáci při výuce? Poradíme, jak se s tím vypořádat
15. Zavádění vysvědčení bez známek a se slovním hodnocením: komunikace s rodiči je důležitým faktorem
16. VIDEO: Jak na dobré klima ve škole, aby se tam těšili žáci i učitelé?
17. Jak vést žáky k odpovědnosti? Zkuste slovní hodnocení a dobrovolné úkoly
18. Jak začít s formativním hodnocením
19. Projekty, které stmelují třídu a zapojují rodiny do výuky
20. Experiment ve školní třídě pro zvýšení kvality vzdělávání
21. Příběh inspirace: Jak na formativní hodnocení a inkluzi na venkovské škole?
22. Dobré vztahy jako prevence problémového chování
23. Pokračování experimentu ve školní třídě pro zvýšení kvality vzdělávání
24. Moderní výuka a design školní třídy
25. Když žáci poskytují efektivní zpětnou vazbu pedagogům
26. Rituálem k efektivnímu učení
27. Jak aktivizovat žáky? Nechte je uspořádat třídní schůzky či ohodnotit výuku

28. Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle

29. Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi

30. Čtenářem se dítě nerodí, čtenářem se stává čtením

31. Hodnotové vzdělávání Cyril Mooneyové

32. PODCAST 5. díl: I učitel se stále učí - pomáhá mu zpětná vazba od žáků i cesty do zahraničí

33. VIDEO: Lepší známky a soustředění? Žáky ovlivňuje i design třídy.

34. Jak identifikovat nefunkční způsoby jednání učitelů vůči žákům

35. 5 metod hodnocení v programu Začít spolu

36. Jak zklidnit hlučící třídu a získat si respekt? Základem je nekřičet

37. Učitelé také potřebují vysvědčení

38. VIDEO: Chcete dobrý vztah s žáky? Zapomeňte na nálepky a zkuste pozorovat

39. Vrstevnické hodnocení ve škole: Jak na to

40. Metody hodnocení žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami

41. Jak na mimořádně hlučné žáky? Britský expert se podělil o tipy z praxe

42. Jak se známkuje ve Finsku

43. Využití žákovských portfolií (nejen) v online škole

44. Sebehodnocení žáků: praktické tipy

45. Jak udržet kázeň ve třídě

46. VIDEO: Až se zase sejdeme ve škole – jak uspořádat 1. třídnickou hodinu a další tipy pro adaptaci dětí a žáků

47. PODCAST 8. díl: Až se zase sejdeme ve škole – jak uspořádat 1. třídnickou hodinu a další tipy pro adaptaci dětí a žáků

48. PODCAST 14. díl: Cesta k učitelské autoritě

49. Inspirace ze Školamyšli - jak na formativní hodnocení (1. část)

50. Odměny a tresty neboli cukr a bič ve školách

51. Když žáci hodnotí učitele (1. část)

52. Podpůrná opatření a formativní hodnocení žáka, kterému se ve škole nedaří (2. část)

53. Když žáci hodnotí učitele (2.část)

54. Formativní hodnocení v základní škole ŠKOLAMYŠL (3. část)

55. Jak si udržet kázeň ve třídě a posílit dobré vztahy s pomocí Mozaiky

56. Lenoch nebo šikulka? Efektivní komunikace nespočívá v používání nálepek

57. Jak minimalizovat rušivé chování žáků? – část I.

58. Pravidla ve škole: Jak je sestavit a dodržovat

59. Kruh přátel jako podpora inkluze ve školách

60. VIDEO: Jak se ve škole domluvit a nekřičet

61. K čemu je dobrý ranní kruh

62. Čtenářský kroužek podle třífázového modelu učení a metody pětilístek

63. Jak rozvíjet dobré vztahy ve třídě: 2 metody

64. Naučte děti se učit. Pomůže norská metoda „Grunnlaget“

65. Desatero zásad úspěšné práce s heterogenní třídou

66. Jak minimalizovat rušivé chování žáků? – část II.

67. Úspěšná práce s heterogenní třídou 1: Jak dodržovat rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“?

68. Úspěšná práce s heterogenní třídou 2: Jak používat ve výuce jednoduchý jazyk a vizuální oporu?

69. Manuál k aktivitě „Chvilka v kruhu“ (anglicky: Circle Time)

70. Manuál k aktivitě Hraní rolí

71. Úspěšná práce s heterogenní třídou 3: Upravte pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování

72. Problémy ve škole: které z nich patří dětem a které učitelům? A jak si s nimi poradit? 1. část

73. Problémy ve škole: které z nich patří dětem a které učitelům? A jak si s nimi poradit? – 2. část

74. Úspěšná práce s heterogenní třídou 4: Používejte gradované slovní úlohy

75. Úspěšná práce s heterogenní třídou 5: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení? – část I.

76. VIDEO: Rodinná škola, kde pedagogové přistupují individuálně ke všem dětem

77. Úspěšná práce s heterogenní třídou 5: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení ? – část II.

78. Úspěšná práce s heterogenní třídou 6: Jak zajistit správné pochopení zadání úkolu?

79. Úspěšná práce s heterogenní třídou 7: Jak umožnit žákům pracovat svým tempem

80. Úspěšná práce s heterogenní třídou 8: Jak používat při výuce kotvící

aktivity?

81. Úspěšná práce s heterogenní třídou 9: Efektivní nastavení formativního hodnocení

82. Úspěšná práce s heterogenní třídou 11: Nástroj pro hodnocení práce se žáky

83. Úspěšná práce s heterogenní třídou 10: Jak podporovat žádoucí chování žáků?

PRÁCE S HETEROGENNÍ TŘÍDOU

1. Model hodnocení ve Smysluplné škole

Inspirujte se Smysluplnou školou a jejich modelem slovního hodnocení žáků za využití sebehodnocení, formulace obsahu vzdělávání a Bloomovy taxonomie cílů.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Jako v každé základní škole je model hodnocení dětí součástí školního řádu (Pravidla hodnocení žáků), řídí se školským zákonem č. 561/2004 Sb., vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, a vychází z koncepce školního vzdělávacího programu „SMYSLUPLNÁ ŠKOLA“. Model hodnocení vznikal stejným způsobem jako obsah školního vzdělávacího programu, a to odpovědí na otázku „Co je a bude **cílem** hodnocení, aby mělo hodnocení SMYSL?“ Výsledkem našeho tvoření je pět důležitých **kritérií** hodnocení, která jsou neměnná, ač **forma** hodnocení není a nemusí být stejná u všech učitelů a ve všech třídách.

Výběr formy hodnocení

Aby hodnocení bylo smysluplné, mělo by podle nás splňovat tyto požadavky:

- Mělo by sloužit jako **důležitá zpětná vazba pro učitele, rodiče a děti** (musí být přiměřeně časté, musí vést k efektivní práci).

- Mělo by **motivovat k další práci** (šance opravit svůj výkon při naplňování očekávaných výstupů, pracovat s chybou).
- Mělo by respektovat **individualitu dítěte** (tj. být co nejpřesnější, což neumožňuje běžná klasifikace 1–5, kde je škála hodnocení příliš úzká; volíme hodnocení formou širší škály, např. procenta, body, doplněné slovním hodnocením, tento způsob hodnocení umíme převést na klasifikaci).
- Mělo by být **spravedlivé** (učitel písemně stanovuje jednoznačná kritéria na začátku školního roku, jsou zřejmá pro děti i rodiče).
- Mělo by být **zvládnutelné pro učitele a přinášet jasné a vypovídající informace pro rodiče a děti**.

Uvedená kritéria hodnocení jsme nemuseli měnit ani s legislativními změnami spojenými se společným vzděláváním, neboť do takto nastaveného hodnocení se vejdou všechny děti školy, tedy i ty se specifickými vzdělávacími potřebami (s handicapem i s nadáním).

Během 15 let realizace vzdělávacího programu školy neustále zdokonalujeme formy hodnocení, aby bylo splněno všech pět hlavních kritérií. Největší výzvu vnímáme u spravedlivosti hodnocení a přihlížení k individualitě dítěte v závislosti na zvládnutelnosti pro učitele. Jinými slovy, hledali jsme formy hodnocení, které pro učitele nebudou administrativně příliš náročné, ale budou respektovat individualitu dítěte a budou spravedlivé.

Známky vs. slovní hodnocení

Na začátku našich úvah jsme se pohybovali mezi klasifikací známkami a slovním hodnocením. Klasifikace známkami je určitě dobrou rychlou zpětnou vazbou pro rodiče i děti a je dobře zvládnutelná pro učitele. Škála pěti stupňů/známek je ale příliš úzká. Zařazuje většinu dětí do 4 skupin (s tím, že pátá skupina je extrémní) a není možné ohodnotit individuální posun dítěte. Klasifikace známkami je také nespravedlivá proto, že jednička v jedné škole nemusí odpovídat dovednostem jiného jedničkáře v jiné škole.

Můžeme dát jedničku dítěti se SPU, které splnilo jednodušší test než ostatní děti? Je spravedlivé dát dítěti se SPU jedničku z českého jazyka na vysvědčení, když při hodnocení musíme respektovat specifické jazykové chyby dětí s dyslexií? Ruku v ruce s tím jde i motivace, kterou má hodnocení podle našich cílů splňovat. Klasifikace je podle nás motivační hlavně pro jedničkáře, neboť některé děti i jejich rodiče se hroutí a ztrácejí chuť se učit u první dvojky na vysvědčení. Ve vyšších ročnících se to samozřejmě posouvá, ale zkuste motivovat k celoživotnímu vzdělávání děti, které neustále bojují s tím, aby nepropadly. Většina učitelů samozřejmě odpovídá, že je to spravedlivé, celý rok nic nedělaly, tak ať propadnou. Když však v hudební výchově ohodnotíte dítě spravedlivou čtyřkou z výchovného předmětu, stěžují si nejen rodiče, ale zvedají obočí dokonce i inspektoři z ČŠI. Tak jak tedy ten učitel má klasifikovat!?

Cíle hodnocení

Stejně jako klasifikace známkami má i slovní hodnocení své plusy a minusy. Zhodnotíme si ho spravedlivě podle našich stanovených kritérií – cílů hodnocení. Plusem slovního hodnocení je větší šance popsat individuální posun dítěte. Záleží hodně na tom, jak je napsané, a to je největší úskalí slovního hodnocení. Slovní hodnocení, které přesně a objektivně pojmenuje, co dítě umí, kam došlo, jaký byl jeho přístup při vyučování, jakou mělo domácí přípravu, jak se chovalo ke kamarádům atd., je pro učitele velmi administrativně náročnou činností, kterou mnohdy ocení více rodiče než samotné

děti, a někdy ani ti rodiče.

Slovní hodnocení na konci roku často není pro rodiče a děti očekávanou zpětnou vazbou, často mají raději jednoduché a rychlé známkování. Ostatní kritéria hodnocení (motivace, respekt k individualitě a spravedlnost) splňuje dobře napsané slovní hodnocení lépe. Pokud slovní hodnocení opravdu popisuje individuální pokrok každého dítěte a učitel v něm nesrovnává hodnocené dítě s jiným dítětem, je takové hodnocení spravedlivé. Zároveň hodnotící výroky typu „dnes jsi udělal mnohem méně chyb než v předchozím diktátu, slovní úlohy jsi podle náčrtku pochopil správně…“ děti povzbudí a nevezmou jim chuť k dalšímu učení, i když diktát nebyl bez chyby a slovní úlohu nespočítaly.

Je zřejmé, že obě uvedené formy hodnocení mají své úskalí i výhody, že obě nesplňují všechna námi stanovená kritéria hodnocení současně. Bylo nám jasné, že musíme vytvořit vlastní formu hodnocení. Tvorba nám vyhovující formy hodnocení vychází z předchozí analýzy dvou hlavních forem hodnocení. Jelikož slovní hodnocení splňuje podle nás tři z pěti stanovených kritérií, vycházeli jsme při tvorbě z tohoto typu hodnocení, abychom našli to, které bude splňovat všech pět. **Hledali jsme formu slovního hodnocení, která bude pro učitele administrativně méně náročná a dětem a rodičům přinese očekávanou zpětnou vazbu.**

Obsah školního vzdělávacího programu

Jak učitelům usnadnit slovní hodnocení a rovnou je i k této formě hodnocení přilákat? Nejnáročnější pro učitele je samotné vymýšlení slovního hodnocení. Učitel na prvním stupni je k této formě hodnocení vstřícnější, neboť napsat hodnocení 25 dětem je pro něj „snazší“ než například pro učitele fyziky, který učí všech 150 dětí na druhém stupni. Jenže. I ten učitel na 1. stupni by měl slovně zhodnotit u 25 dětí všechny předměty. Takže by měl vlastně napsat takový počet slovních hodnocení, který se rovná součinu počtu dětí a předmětů v jejich ročníku. Tím se v počtu slovních hodnocení vyrovná učitel na prvním stupni s učitelem na druhém stupni. Skutečnost je ale taková, že se učitelé na 1. stupni více věnují hlavním předmětům, výchovné předměty slovně příliš nehodnotí a více než obsahu vzdělávání se věnují přístupu dítěte při vyučování a jeho přípravě. Je to správně? Co chtějí vlastně hodnotit? K odpovědi na otázku využiji slova Jana Slavíka z prezentace týkající se hodnocení, kterou uvedl v roce 2018 na setkání v NÚV:

„Zabývat se hodnocením má smysl jen v kontextu propojení mezi vyučováním (učitele) a učením (žáků) prostřednictvím práce s učebními úlohami.“

Neboli, hodnocení musí jít ruku v ruce s obsahem vzdělávání a se stanovenými vzdělávacími cíli. Přístup a snaha dítěte určitě do slovního hodnocení patří, ale hlavní kapitolou slovního hodnocení musí být obsah vzdělávání v jednotlivých předmětech.

Bloomova taxonomie cílů

Začali jsme tedy pracovat na formulaci obsahu vzdělávání, tak abychom mohli tuto formulaci obsahu vzdělávání přímo použít do slovního hodnocení, a tím usnadnili učitelům tvorbu slovního hodnocení. Rozpracováváme jednotlivé výstupy školního vzdělávacího programu do škály různě náročných cílů, a tím vytváříme mapy učebního pokroku (MUP). MUP se stává pro učitele databází cílů pro všechny děti (s handicapem i pro ty talentované nebo zcela průměrné) a naprosto dokonale plní všechny stanovené cíle hodnocení.

Jelikož hlavním cílem vzdělávání dětí v naší škole je naučit je přemýšlet, je při tvorbě MUP v naší škole vodítkem Bloomova taxonomie, která nám pomáhá škálovat výstupy ŠVP.

Uvedu příklad u matematického tématu – úvod do zlomků:

Pojmenovaná škála výstupů – dovedností žáka	Bloomova taxonomie
Zapíše správně zlomek	Znalost
Znázorní správně zlomek	Porozumění
Porovná zlomek se stejným jmenovatelem	Porozumění
Sečte a odečte zlomky se stejným jmenovatelem	Aplikace
Dokončí řadu zlomků	Analýza
Najde zlomek dle stanovených kritérií	Vyhodnocení

Z uvedeného příkladu je jasné, že Bloomova taxonomie je jen vodítkem. Hladina taxonomie neznamená automaticky jeden obsahový výstup (v uvedeném příkladu například chybí výstup nejvyšší hladiny taxonomie, kterou je tvořivost) a není podstatné, zda k výstupu stanovíme správnou hladinu (je porovnávání zlomků porozumění, nebo už aplikace?). Důležité je to, že vznikne metodická řada výstupů od nejjednodušších až po nejsložitější, která umožňuje individualizovat ve výuce.

Postupně pracujeme ve škole na rozpracování MUP ve všech učebních tématech všech předmětů. Doladujeme formulaci výstupů, doplňujeme výstupy a považujeme to za výborné interní vzdělávání pedagogů naší školy, neboť stanovování cílů výuky je pro mnoho z nás velmi těžké.

Sebehodnocení jako součást pololetního hodnocení

Takto vytvořené mapy učebního pokroku využíváme při průběžném hodnocení i při závěrečném pololetním hodnocení. Při průběžném hodnocení zaznamenáváme postupný pokrok dítěte v daném tématu. Pomáhají nám v tom i samy děti svým sebehodnocením, kterým si rozvíjejí další podstatnou dovednost pro život – učit se učit. Při hodině děti postupně realizují aktivity procvičující jednotlivé výstupy MUP. Pokud si myslí, že daný výstup již zvládly, zapíšou datum splnění. Úkolem učitele je kromě vytváření aktivit a individuálního vysvětlování hlavně ověřovat, zda si děti nelžou pod vousy a umějí opravdu to, co uvedly.

Pojmenovaná škála výstupů – dovedností žáka	Splněno dne
Zapíšeš správně zlomek?	
Znázorníš správně zlomek?	
Porovnáš zlomek se stejným jmenovatelem?	
Sečteš a odečteš zlomky se stejným jmenovatelem?	
Dokončíš řadu zlomků?	
Najdeš zlomek dle stanovených kritérií?	

Pololetní hodnocení je pak soubor všech MUP probraných témat jednotlivých předmětů, doplněný

informacemi o přístupu, snaze a přípravě. Takovéto hodnocení splňuje všechna stanovená kritéria našeho hodnocení. Pro učitele je administrativně zvládnutelné, pro děti i pro rodiče je čitelnou zpětnou vazbou, respektuje individualitu dítěte, je spravedlivé, protože neporovnává. Je i motivační, neboť každé dítě objeví aktivitu, která odpovídá jeho možnostem, a záleží jen na jeho snaze a píli, kam až v daném tématu dojde.

2. Program „Začít spolu“ učí žáky větší samostatnosti a zodpovědnosti

Že se dá učení dělat i trochu „jinak“, dokazuje například vzdělávací program „Začít spolu“, který se objevuje čím dál tím častěji také na českých školách. Orientuje se především na děti, při čemž se snaží individuálně podporovat jejich rozvoj, vést je k aktivitě, samostatnosti i zodpovědnosti. Chybu nepovažuje za konec světa, ale přirozenou součást procesu učení. Inovativní je také uspořádání učeben, které jsou rozděleny podle zaměření do jednotlivých center aktivit.



Centra aktivit – 1. třída základní školy / FOTO: Tyršova Základní škola a Mateřská škola Plzeň – Černice. Tyršova Základní škola a Mateřská škola Plzeň – Černice

Program „Začít spolu“ je zaměřený na předškoláky a mladší školáky, funguje v souladu s alternativním pedagogickým přístupem orientovaným na dítě. Děti jsou v něm tak spoluzodpovědné za své vzdělávání a mají možnost podílet se na jeho plánování. Vyučující je zde spíše v roli průvodce a nabízí žákům různé typy činností dle jejich individuálních potřeb. Jeho cílem je maximální podpora každého dítěte v jeho učení, proto při hodnocení nesrovnává žáky mezi sebou. Největší váhu má v programu vlastní sebehodnocení každého dítěte. Chyba je přitom vnímána jako neoddělitelná součást procesu vzdělávání a příležitost k dalšímu rozvoji.

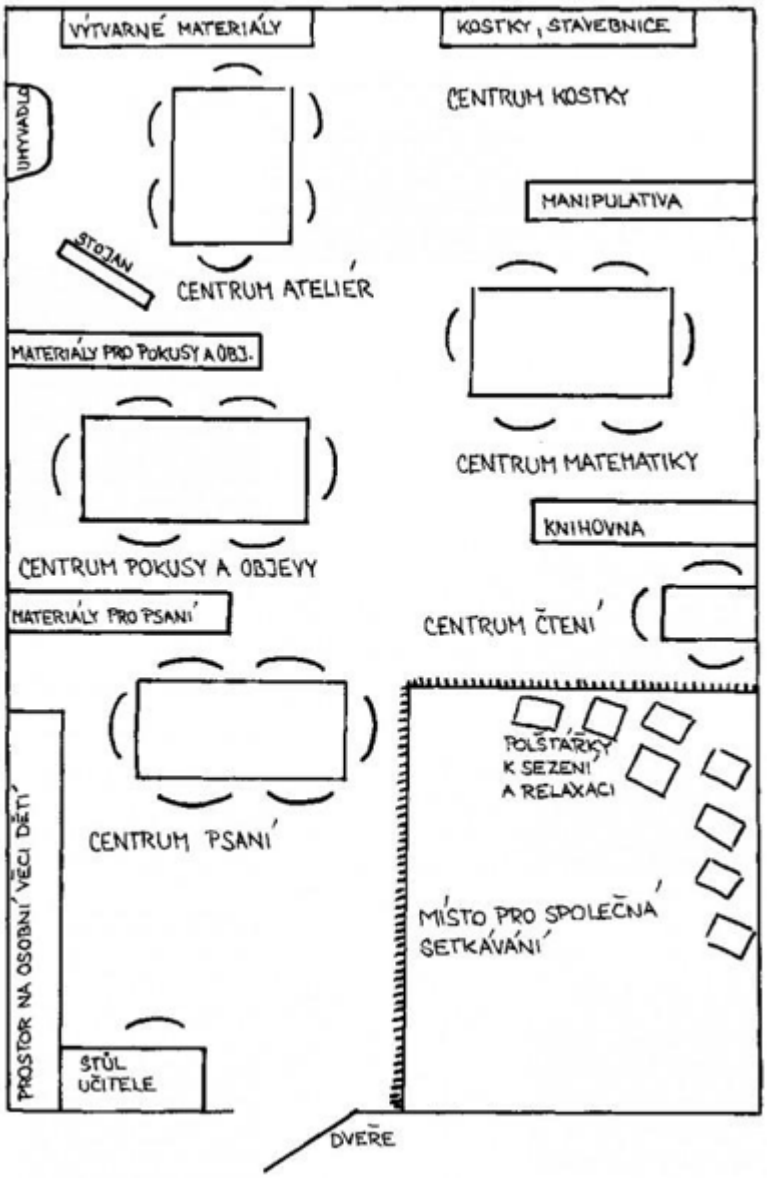
Inspirace Marií Montessori a centra aktivit

Koncept učebního prostředí se inspiroval u Marie Montessori, třídy jsou tedy uspořádány do tzv. **center aktivit**. To jsou menší pracovní kouty, ve kterých mohou děti pracovat samostatně i ve skupině a které jsou vybaveny tak, aby je stimulovaly k aktivitě. Pomůcky jsou zde vždy volně přístupné a umístěné na lehce dostupných místech.

FOTOGALERIE: Tyršova Základní škola a Mateřská škola Plzeň – Černice.

Pro představu uvádíme některá centra aktivit ve třídě základní školy, ve skutečnosti jich může být více:

- **Centrum čtení a centrum psaní** slouží k podchycení zájmu o literaturu, čtení a psaní, k podpoře rozvoje gramotnosti.
- **Centrum čtení** je vybaveno knihami, texty, básničkami, říkadly a dětskými časopisy. Je zde možné najít i karty se slovy, slabikáře, skládačky z čísel a písmen, ale i kazety, cédéčka, přehrávače a sluchátka.
- **Centrum psaní** nabízí pera, pastelky, tužky, nejrůznější druhy papírů, sešity, písanky, počítač, tiskárnu, případně psací stroj.
- **Centrum matematiky a manipulativ** by mělo dovést děti k pochopení matematických zákonitostí, k získání konkrétních zkušeností s matematikou z reálného světa. Jsou zde k nalezení a používání pracovní sešity a učebnice matematiky, číslice, počítadla, přírodniny k počítání, metr, provázek, kružítka, pravítka, geometrické tvary či stavebnice.
- **Centrum pokusy a objevy** slouží k pozorováním, biologickým i chemickým pokusům, objevování a experimentování. Je zde možné nalézt kromě jiného lupu, mikroskop, přírodniny, váhy, zkumavky, filtrační papír, vatu, špejle, měřidla, encyklopedie a mapy.
- **Centrum ateliér** využívá potenciálu, který kontakt s uměním, estetikou a kreativitou může žákům přinést, ale také napomáhá ve vyjádření pocitů, dojmů a zážitků. Jsou tu k využití tradiční i netradiční artikly, jako jsou vodové a temperové barvy, pastelky, fixy, tužky, kelímky, hadříky, štětce, modelovací hlína, výkresy a papíry, lepidla, látky, vlny a nitě, přírodniny i knihy o výtvarném umění.



Ukázka center aktivit ve třídě. Zdroj: [Inovativní pedagogické programy – 1. díl – Začít spolu.]

Jak to funguje v praxi? Žáci dostávají penzum úkolů, které mají vyřešit v daném čase. Mají ale možnost si sami volit úroveň, pořadí úkolů i způsob jejich řešení. K tomu používají pomůcky, které si dle svého uvážení vybírají. Učitel přitom stojí v pozadí a do popředí se dostává aktivita dětí a jejich vzájemná spolupráce.

Pravidla ve třídě programu Začít spolu.

Zdroj: [Step by Step Česká republika, o.p.s.]

Ve třídě se tedy ve stejnou dobu pracuje na různých úkolech v různých centrech aktivit. Děti každý den navštíví jiné, aby postupně prošly všechna a splnily nastavené cíle. K dosažení stanoveného cíle ve výuce se používá časově vymezený plán. Ten obsahuje určité množství učiva, jež žák dokáže samostatně a relativně nezávisle na učiteli zpracovat v určitém čase. Učitel hlavně uspořádává třídu do center aktivit a stará se o jejich vybavení, přičemž obměňuje pomůcky na základě projektových

témat, zájmů a potřeb dětí. [3]

Kde a jak vznikl program „Začít spolu“

U vzniku vzdělávacího programu „Začít spolu“ (mezinárodně známého jako „Step by Step“) byla nadace Open Society Foundations, kterou založil v roce 1993 filantrop a finančník George Soros. Cílem bylo finančně podpořit vzdělávání fungující na demokratických principech a rozvoj občanské společnosti, a to primárně v zemích bývalého východního bloku. Ve spolupráci s washingtonskou neziskovou organizací Children’s Resources International a pedagogickými odborníky vznikl ucelený program pro výchovu a vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku.

Program vychází z tradic evropské pedagogiky – propojuje myšlenky Komenského, Montessori, Gardnera, principy činnostního učení, učení v souvislostech, projektového vyučování aj. Koncept dnes slouží jako základní platforma pro další vzdělávací formy, metody a inovace, a to díky své ucelenosti a provázanosti principů, podle kterých funguje. [1]

Čím si program získal učitele, rodiče i děti?

V začátcích 90. let byl program značně inovativní v tom, že ve školkách kromě učitelů působili i asistenti a rodinný koordinátor, jenž byl prostředníkem mezi rodinou a školou, pomáhal s aktivním zapojením rodičů a spolupracoval s okolní komunitou. Myšlenky konceptu se díky pozitivním zkušenostem učitelů, rodičů a hlavně dětí rychle začaly šířit do dalších školek a škol. Zkušenosti předávali dál nejčastěji samotní učitelé, což se obvykle dělo formou letních škol, pozváním zájemců z řad učitelů či rodičů do výuky, případně realizací seminářů pro pedagogické sbory. Tento model je realizován i dnes, navíc je rozšířen o další možnosti kolegiální nebo individuální podpory. Hlavní cíle programu a jeho základní principy uvádíme v příloze pod článkem. (Příloha ke stažení pod textem)

Školením prošlo přes deset tisíc učitelů

Program „Začít spolu“ si získal značnou oblibu i v tuzemsku. Ředitelka „Step by Step“ v Česku Mgr. Iveta Pasáková například v rozhovoru pro magazín Řízení školy (12/2019) uvedla, že za posledních 25 let prošlo vzděláváním v rámci komunity přes 10 tisíc učitelů. Jen od roku 2014 jich bylo 3,5 tisíce. Iveta Pasáková k tomu dodává: *„Ale to, že učitel projde naším vzděláváním, neznamená, že realizuje program Začít spolu. K tomu je potřeba mnoho dalších důležitých podmínek. Pokud mluvíme o školách, které se k programu hlásí, tak je jich zhruba 200. Více je škol mateřských, zhruba 120, zbytek jsou základní školy. (…) Škol, které používají metodiku programu, přibývá, každý rok máme na letní škole téměř 200 učitelů, takže se zdá, že zájem o program Začít spolu narůstá.“* [2]

Činnost v Česku

Step by Step ČR, o.p.s., (SbS ČR) je jediný český držitel licence pro šíření vzdělávacího programu „Začít spolu“, již uděluje ISSA (International Step by Step Association). Je též jediným odborným garantem vzdělávání pedagogických pracovníků v tomto programu v České republice. Více o činnosti „Step by Step ČR“ najdete v přiložené prezentaci.

Příloha ke stažení: Step by Step ČR, o.p.s

Zdroje:

[1] Začít spolu. *O programu Začít spolu.* (nedatováno) [online]. [cit. 20. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/

[2] Pýchová, S. (2019) *Škola má být připravená na jakékoli dítě.* [online]. [cit. 20. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/11/rsk_2019_12_nahled_2-1.pdf

[3] Novotná, E. (2018) Plánování center aktivit v programu Začít spolu na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce, vedoucí doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, s. 43–45. [online]. [cit. 21. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/zu76p/planovani_center_aktivit_v_programu_zacit_spolu-na_1._stupni_diplomova_prace.pdf

3. VIDEO: Pravidla pro třídu vymýšlejte spolu s žáky. Budou je spíš dodržovat.

Konfliktům ve třídě se pravděpodobně nevyhnete. Můžete je ale řešit konstruktivně tak, abyste dosáhli svého cíle vy i žáci. Lektorka Radka Schillerová představí pro tyto účely metodu z kurzu pro pedagogy Škola bez poražených, kterou vytvořil psycholog Thomas Gordon. Jde o první – teoretickou – část dvoudílného videa.

Druhá polovina je věnována praktické ukázce a naleznete ji **zde**.



Přehrát video

Struktura videa

00:19 Co je cílem kurzu Škola bez poražených?

01:09 Metoda III je „metodou bez poražených“ – všichni aktéři spolupracují, aby našli řešení problému. Metoda je vhodná pro řešení konfliktů u vyučovacího procesu, řešení sporů mezi žáky i k plánování a sestavování pravidel. Jde při ní o naplnění potřeb učitele i žáků.

01:48 Autoritativní přístup – Metoda I znamená, že o všem rozhoduje bez diskuse učitel. Podporuje to v žácích závislost, poslušnost a podřizování se ze strachu.

02:40 Permisivní přístup – Metoda II naopak znamená, že se vše řídí podle žáků. U těch pak roste sobeckost a ztrácejí respekt.

03:36 Příprava podmínek pro Metodu III – jak se na tuto metodu přichystat?

04:34 První krok Metody III – určete problémy, které je třeba řešit.

05:34 Druhý krok Metody III – navrhněte možná řešení.

06:03 Třetí krok Metody III – posuďte návrhy.

07:12 Čtvrtý krok Metody III – vyberte řešení.

07:42 Pátý krok Metody III – zaveďte řešení kdo, co, kdy.

07:56 Šestý krok Metody III – vyhodnoťte výsledky.

08:35 Přínosy Metody III při nastavování pravidel.

09:28 Ukázka z praxe, jak metoda funguje.

Zdroj:

www.skolabezporazenych.cz

4. Týmová spolupráce prvňáků a deváťáků

Když se prvňáci a deváťáci poznávají, pomáhají si a budují vztah, prospívá to dobrému klimatu školy. Společně naplánované a strávené školní výlety a další školní akce jsou toho důkazem. V ZŠ Máchovo náměstí vědí, jak na to, a o své tipy se nebojí podělit.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Prvňáci a deváťáci – dva póly základních škol. Zdá se, že tyto skupiny dětí spolu jen sotva mohou mít něco společného, maximálně se potkávají na chodbě a v jídelně. V ZŠ Máchovo náměstí v Děčíně už ale několik let pracují na tom, aby se ty nejstarší a nejmladší děti dokázaly sblížit. Pomáhají jim k tomu společně strávený čas a naplánované akce. Spolupráce prvňáků a deváťáků má navíc pozitivní vliv na celkové školní klima.

„V naší škole jsme pro prvňáky a deváťáky zavedli systém patronů, tedy každý deváťák má svého prvňáčka a provází ho jeho prvním rokem ve škole. Usnadňuje mu začátek, je mu oporou. Prvňáci získají pocit, že mají někoho velkého a silného za zády, pro deváťáky je to velká zodpovědnost, která dobře ladí k tomu, že už jsou na škole opravdovými mazáky," vysvětluje učitelka Marcela Peremská, která letos učí právě prvňáky.

Speciální školní výlet

Spolupráce starších a mladších dětí na „Máchovce“ vlastně začíná už na Den dětí, kdy osmáci vymýšlejí a organizují soutěže pro předškoláky z přidružené mateřinky. V prvním školním týdnu to pak probíhá tak, že za nejmenšími do tříd přijdou ti nejstarší a malé děti si pak vyberou každý svého patrona. Velcí potom ty malé provedou po škole a ukážou jim, kde co najdou. Po několika dnech pak následuje společný třídenní výjezd zvaný 9+1, kterého se účastní čtyři třídy se svými učitelkami a asistentkami pedagoga.

„Výjezd je v podstatě plně v režii deváťáků,“ vysvětluje Monika Kocianová, letošní třídní třeťáků. „Necháváme na nich, aby vymýšleli program. Odpoledne jsou většinou nějaké procházky, večer společné aktivity. Samozřejmě to musejí konzultovat s učiteli, protože velcí někdy nemají úplně dobrou představu o tom, co ti malí jsou schopní zvládnout.“

Výjezd může začít třeba tak, že si děti vyrobí „vlajky“ na dveře pokojů, aby učitelé věděli, kdo kde spí. Deváťáci prvňákům pomáhají, aby dokázali napsat své jméno. Pak následují společné aktivity – odpoledne olympiáda v lese nebo výlet, večer poznávací hry.

„Hezká je například aktivita, kdy si velké a malé dítě obkreslí na papír ruce a do prstů si napíšou to, co mají společné – například oblíbené jídlo nebo barvu. Někdy velcí malým chystají třeba poznávačku znělek Večerníčků nebo písniček z animáků. Oblíbené jsou taky diskotéky a maškarní, kdy se dospívající slečny mohou vyřádit na líčení a oblékání malých,“ popisuje Monika Kocianová společně strávený čas.

Deváťák se navíc o „svého“ prvňáčka musí postarat i jinak – pomoct mu správně zvládnout stolování, večer přečíst pohádku a dohlédnout na to, aby mladší dítko šlo včas spát. Samozřejmě, když má někdo pocit, že je toho na něj moc, učitelé rádi pomohou.

Další školní akce

Společným výjezdem do přírody ale spolupráce nekončí. „Některé akce pořádáme každoročně, jsou pevnou součástí života školy a samozřejmě představují vhodnou příležitost pro to, aby mohly tyto dvě věkové skupiny strávit čas společně. Každoroční tradicí je kromě výjezdu první setkání a rozdělení do dvojic. Dál dělají deváťáci pravidelně malým Mikuláše, pořádají pro ně slavnost předání slabikáře, vypomáhají nejmenším při organizaci vánočních trhů.“

„Při slavnostním loučení s deváťáky na děčínském zámku zase nesou prvňáčci svým patronům šerpy. Musím říct, že ta slavnostní chvíle bývá tak dojemná, že leckomu ukápne slza,“ říká Marcela Peremská.

Ochota ke spolupráci

Intenzita kontaktů mezi ročníky závisí na mnoha okolnostech. Nikdo například nemůže předem

vědět, jak si třídy „sednou“. Navíc někteří deváťáci spolupracovat chtějí a baví je to, pro jiné je to spíš otrava a jsou ochotni tak maximálně organizovat nějakou akci, ale nechtějí do vztahu s menším dítětem investovat energii. „Základ je, že je vždy všechno dobrovolné. Záleží na učitelích i na dětech, nikdo nikoho samozřejmě k ničemu nenutí. Víme ale, že tato aktivita obecně podporuje dobré klima a vztahy ve škole,“ vysvětluje Marcela Peremská.

Stejně tak je nutné, aby si dobře „sedli“ i učitelé. Plánování společných akcí je poměrně náročné a vyžaduje těsnou spolupráci. Pokud se děti mají skutečně vídat, musí se aktivně hledat příležitosti. „Ono se to nezdá, ale třeba jen ten společný výjezd 9+1 pro učitele znamená několik porad a náročné balení. Nemůžeme počítat s tím, že by v turistické chatě byly k dispozici třeba papíry nebo psací potřeby, proto s sebou všechno vozíme ve velkých plastových boxech. Když už děti něco vymyslí, nemůžeme jim to nabourat tím, že třeba nebudeme mít nůžky,“ usmívá se Monika Kocianová, kterou výjezd s deváťáky čeká zase za dva roky.

5. Mapy učebního pokroku a Bloomova taxonomie cílů

Vnitřní motivace dítěte dokáže ve vzdělávání zázraky, zejména když ji škola vhodně podpoří. Jak vypadá aplikace map učebního pokroku a Bloomovy taxonomie cílů v praxi na ZŠ Lyčkovo nám.?



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Pokrokové metody vzdělávání

Ředitel základní školy Lyčkovo náměstí, Jan Korda, rád zdolává překážky a miluje výzvy. Ty klade nejen sobě, ale celému učitelskému sboru. Učitelé pod jeho vedením mají svobodu, ale zároveň jsou motivováni na sobě hodně pracovat, aplikovat nové metody a přistupovat k dětem individuálně. Jednou z výzev, kterou ředitel před všechny vytyčil, je příprava a využívání vlastních **map učebního pokroku (MUP)** ve vyučování.

Tento nástroj umožňuje učiteli, aby se i v rámci většího kolektivu – třídy – dokázal věnovat jednotlivým dětem, klást jim různě náročné cíle, sledovat a hodnotit jejich individuální pokrok, a zároveň aby se z toho "nezbláznil". Mapy učebního pokroku, na jejichž tvorbě se Jan Korda spolupodílel, v Česku zpracovala společnost Scio. S mapami, které Scio nabízí, ale nebyl nakonec úplně spokojen a rozhodl se, že spolu se svými učiteli vypracuje mapy, které lépe vyhovují jejich potřebám. Postupně tedy společně rozpracovali jednotlivé výstupy školního vzdělávacího programu do škály různě náročných cílů. Vzniká tak pro různé obory soubor map učebního pokroku, které mohou, ale nemusí pedagogové využívat ve své výuce.

Jan Korda svou myšlenku posunul ještě dál, když ve školním roce 2019/2020 otevřel dvě první třídy, kde se děti učí čistě s využitím MUP. V tuto chvíli je nicméně ještě brzy na jejich hodnocení.

Co MUP umožňují?

- Vzdělávání všech dětí na maximum jejich možností.
- Individuální přístup při vzdělávání.
- Činnostní učení, kdy při hodině pracují děti (učitel je v roli průvodce, motivátora).
- Předkládat dětem přiměřeně náročné úlohy – nedemotivovat lehkými úlohami a neodrazovat těmi příliš těžkými.
- Pracovat s vnitřní motivací dětí při poznávání a učení – rozvíjení jejich motivace poznávat a využívat poznané v dalších situacích.

Definice MUP [1]

“Mapa učebního pokroku (v anglicky psané literatuře progress map) zachycuje proces, kterým žák prochází při osvojování znalostí a dovedností v dané oblasti. Pojmenovává uzlové body, které napomáhají orientaci při sledování individuálního rozvoje. Mapa tedy nabízí sled jednotlivých kroků, které při studiu a osvojování si dané oblasti poznání většinou nastávají, a poskytuje tak žákům a učitelům základní rámec ke sledování vlastního pokroku.

Pro poznávání a učení se je myšlenka zlepšení, zdokonalení, hlubšího porozumění nebo schopnosti využití v širším kontextu tou úplně nejzákladnější. Pro žáka a učitele je tedy formulace těchto kvalit ve vzájemné komunikaci zásadní.

Mapa poskytuje všem zúčastněným určitého prostředníka tím, že jasně formuluje, čeho je třeba dosáhnout a jakým způsobem se projevuje to, že bylo vytyčeného cíle dosaženo. “

Bloomova taxonomie cílů

MUP vznikají tak, že se učivo nejdříverozdělí do oborových dovedností – spirál. Základní spirály v matematice vypadají například takto:

- práce s číslem
- orientace v rovině a v prostoru
- řešení úloh v geometrii
- řešení slovních úloh
- práce s daty

Jedná se vlastně o stabilní okruhy, ke kterým se děti neustále vracejí na různých úrovních ve všech ročnících. Spirály provádí děti celou cestou vzdělávání a zabezpečují tak návaznost vzdělávání.

Spirály propojují klíčové kompetence dětí s oborovými znalostmi a zabezpečují jejich rozvoj.

Detailně rozpracované spirály umožňují diferenciaci obsahu cílů vzdělávání. K detailnímu rozpracování spirál se využívá na Lyčkově náměstí Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů, která se

dělí do šesti úrovní:

1) znalost

2) porozumění

3) aplikace

4) analýza

5) hodnocení

6) tvořivost

Učení se na vyšší úrovni je závislé na znalostech a dovednostech na nižší úrovni, proto i stanovení obsahu jednotlivých cílů postupuje krok za krokem, od jednoduššího ke složitějšímu. Bez znalosti není možné porozumění, bez znalosti a porozumění zas nelze aplikovat, bez aplikace nelze analyzovat, bez analýzy hodnotit a tak dále. **Rozpracováním jednotlivých spirál podle Bloomovy taxonomie vznikne metodická řada výstupů, od nejjednodušších až po nejsložitější, která umožňuje individualizovat ve výuce**.

Například spirála Řešení slovních úloh je s pomocí Bloomovy taxonomie rozpracována do následující škály dovedností, od základní znalosti a porozumění až ke tvořivému řešení úloh:

- Vypíše podstatné informace ze slovní úlohy.
- Znázorní slovní úlohu.
- Odhadne výsledek slovní úlohy.
- Vyřeší slovní úlohu bez počítání.
- Vyřeší slovní úlohu s počítáním.
- Vytvoří slovní úlohu na zadaný příklad.
- Zkontroluje správnost / reálnost výsledku slovní úlohy.
- Vyhodnotí nejlepší způsob řešení slovní úlohy.
- Vytvoří jiný způsob řešení slovní úlohy.

Takto vzniklé řady výstupů - tzv. *šablony MUP* [2] si učitelé naplní jednotlivými tématy, tedy zformulují konkrétní vzdělávací cíle a k nim si připraví aktivity. MUP se stává pro učitele databází cílů jak pro děti s handicapem, tak i pro děti talentované, a dobře jim slouží jako vodítko.

Interní vzdělávání učitelů

Příprava hodiny s využitím MUP je pro učitele časově náročnější. Vrátí se mu to ale následně během hodiny, kdy vznikne prostor, aby se věnoval jednotlivě dětem, které potřebují podpořit, nebo třeba i těm nadanějším. Děti pracují na připravených aktivitách, jejichž náročnost si zvolí podle vlastních schopností. Ve stejný moment se některé děti nerušeně věnují základům, zatímco jiné prohlubují své znalosti a dovednosti na tvořivé úrovni, kam by se s celou třídou jen těžko dostaly. Přiměřeně obtížné úlohy dětem umožní zažít radost z úspěchu, čímž roste chuť věnovat se dalším aktivitám. Předpokládá to ale dobrou přípravu učitele na všech úrovních probíraného tématu.

Součástí interního vzdělávání učitelů na Lyčkově náměstí jsou pravidelná (cca jednou za měsíc) setkání učitelů, kde se ve skupinách podle odbornosti připravují na hodinu s využitím MUP. *“Pro učitele je zejména těžké držet se úzkého tématu a nikam neodbíhat. Jen tak jej mohou úspěšně*

rozškálovat a zformulovat konkrétní cíle, ke kterým si následně připraví aktivity," popisuje své zkušenosti s učiteli Korda. Výstupem semináře by měla být hotová příprava hodiny. Je pak čistě na učiteli, zda se rozhodne s ní pracovat, či nikoliv.

Podle odhadu ředitele v jisté míře využívají MUP asi dvě třetiny pedagogů na prvním stupni a asi čtvrtina učitelů druhého stupně. *"Na prvním stupni funguje tým zkušených pedagogů,"* uvádí Korda jeden z důvodů, proč se děti se vzdělávacími mapami častěji setkají v prvních pěti ročnících.

Učitel, který se rozhodne vzdělávací mapy používat, se pro děti stává jejich průvodcem, motivátorem, plánovačem. Je to jiná role, než na kterou jsou u nás učitelé zvyklí. Na dítěti a jeho rodičích leží odpovědnost za vzdělávání a za to, kam se na své vzdělávací cestě dostane. *"Učitel by měl především přijmout to, že nemůže naučit všechny děti všechno, a neměl by z toho mít špatný pocit,"* říká ředitel Korda a zároveň dodává, že to mnohým učitelům činí problém. *"Učitel se také nesmí bát třídu pustit a nechat děti řídit si svou činnost v hodině samostatně,"* dodává a připouští, že ani to není pro jeho kolegy jednoduché.

Jak vypadá hodina s MUP?

Děti na začátku hodiny dostanou list s konkrétními dovednostmi odpovídajícími jednotlivým cílům (viz výše Bloomova taxonomie cílů). Pokud se například právě věnují slovním úlohám v matematice, může seznam dovedností vypadat následovně:

DOVEDNOST	**SEBEHODNOCENÍ**
Vypíšeš podstatné informace ze slovní úlohy?	
Znázorníš slovní úlohu?	
Odhadneš výsledek slovní úlohy?	
Vyřešíš slovní úlohu bez počítání?	
Vyřešíš slovní úlohu s počítáním?	
Vytvoříš slovní úlohu na zadaný příklad?	
Zkontroluješ správnost/reálnost výsledku slovní úlohy?	
Vyhodnotíš nejlepší způsob řešení slovní úlohy?	
Vytvoříš jiný způsob řešení slovní úlohy?	

Děti zároveň obdrží i zadání aktivit ke každé dovednosti. Samy si pak vyberou, na čem budou pracovat podle toho, na jaké úrovni se cítí být. Aktivity odpovídající dovednostem nižší úrovně mohou přeskočit a věnovat se rovnou pokročilejším úkolům, které jsou pro ně zajímavé. **Děti si mohou určit i to, s kým a v jakých skupinách budou pracovat.** Protože mají svobodu a nejsou

demotivované příliš jednoduchými ani příliš složitými úkoly, mají možnost prohloubit své porozumění postupně krok po kroku, každý svým tempem a podle svých schopností. *"Hodina se obvykle skvěle rozjede a učitel má prostor věnovat se dětem, které potřebují jeho podporu,"* popisuje svou zkušenost Korda.

Na konci hodiny děti odevzdají seznam dovedností, do kterého si zaznamenávají, kam došly. Pokud si myslí, že daný výstup již zvládly, zapíší datum splnění. Učitel jim může okamžitě dát zpětnou vazbu. Když například vidí, že si dítě neví rady a nikam se neposouvá, motivuje ho, aby si řeklo o pomoc.

"Po několika hodinách, kdy se věnujeme jednomu tématu a většina třídy má splněné dovednosti na úrovni "aplikace" (jedná se o třetí stupeň vzdělávacího cíle podle Bloomovy taxonomie), aktivity ukončím a ověřím si, jak na tom děti jsou," popisuje Korda.

Většina dětí by tedy měla probíranou látku dobře znát, rozumět jí a také ji umět uplatnit při řešení složitější úlohy (konkrétně se jedná o třetí stupeň Bloomovy taxonomie). Ověření v praxi znamená, že každý sám za sebe musí splnit jiný úkol na odpovídající úrovni. Všichni tak získají zpětnou vazbu. Když se dětem nepodaří samostatně splnit úkol na úrovni, kterou označily za zvládnutou, je na místě otázka: Čím to? Ty sis jen myslel, že to umíš. *"Dobereme se například k tomu, že dítě úlohu splnilo ve skupině se spolužákem, který tématu lépe rozuměl,"* říká Korda. *"Opakuji jim, aby si vždy ověřily, že zadané úlohy zvládnou i samy. Je důležité, aby se naučily učit se, a to k tomu patří."*

Hodnocení místo klasifikace

Jen zřídka se na základních školách děti setkají s úlohami, které jsou podle Bloomovy taxonomie na vyšší úrovni, než je aplikace, tedy takovými, které je učí analyzovat, vyhodnocovat nebo tvořit (4. až 6. úroveň).

S MUP se tak mohou dostat dál, než je v českých školách běžné. Musejí ale samy chtít. Učitel je může motivovat a podpořit, ale systém pracuje s vnitřní motivací dítěte, na kterém tak leží odpovědnost za to, jak daleko se posune. Je proto poněkud nešťastné, když učitel musí práci i oznámkovat. *"Většinou stanovím jedničku, pokud děti zvládají aktivity alespoň na úrovni aplikace,"* říká Korda, ale vzápětí dodává, že to je problematické, protože mnohým pak již nestojí za námahu řešit složitější úkoly na vyšší úrovni. Pokud učitel potřebuje práci třídy oznámkovat, měl by předem jasně určit, které dovednosti mají děti zvládnout, aby dostaly určitou známku.

MUP stanovují cíle pro děti s handicapem i pro ty talentované. Učitel, rodič i samotné dítě vidí, jak se rozvíjí podle toho, jaké dovednosti si postupně osvojuje. MUP tedy umožňují hodnocení, které v porovnání s klasifikací poskytuje srozumitelnou a rychlou zpětnou vazbu na bázi individuálního pokroku dítěte. Je spravedlivé, motivující a zároveň zvládnutelné pro učitele.

Pokud učitel pracuje s MUP, rozvíjí u dětí schopnost sebehodnocení. Na ZŠ Lyčkovo náměstí jsou mapy učebního pokroku také součástí hodnocení setkání učitel-rodič-dítě, během kterých jsou děti nuceny zamyslet se nejen nad svým učebním pokrokem, ale i zhodnotit své chování a vztahy ve třídě a nasazení, s jakým pracují. Společně s učitelem si stanoví cíle do dalšího období, které by měly být zvládnutelné a zároveň dostatečně konkrétní. Cílem by tedy neměla být lepší známka z fyziky, ale například pečlivější zápisky v sešitě nebo využívání jiných informačních zdrojů. Formulář pro zápis z konzultace je součástí žákovské knížky a podepisuje jej učitel, dítě i rodič.

Jan Korda pořádá semináře pro kolegy, kteří by vzdělávací mapy rádi využívali na své škole.

Přílohy ke stažení:

Mapy učebního pokroku - obecná metodika

Mapy učebního pokroku - český jazyk - čtení s porozuměním

Přečtěte si také o modelu hodnocení ve Smysluplné škole!

Seznam zdrojů:

[1] Autoři: kolektiv autorů. (2014). *Mapy učebního pokroku, obecná METODIKA*. Vydavatel: www.scio.cz, s.r.o., Pobřežní 34, Praha 8. Dostupné z: https://mup.scio.cz/Content/Files/Metodika_obecna.pdf (datum citace 3.1.2020)

[2] ZŠ a MŠ Lyčkovo náměstí. (2012-2019). *PROJEKT „SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI“.*

Dostupné z: https://www.zs-ln.cz/zakladni-skola/projekty/smysluplne-vzdelavani-zaku-se-sv (datum citace 3. 1. 2020)

6. Efektivní zpětná vazba a hodnocení dětí

Známkování už dávno není jediným typem hodnocení. Když jsou součástí zpětné vazby procesní pochvaly a konstruktivní kritika a nechybí respekt, děti se nebojí chyb a dělají pokroky.



FOTO: Archiv Radky Schillerová

Radka Schillerová vystudovala marketing a management, ale s narozením svých dětí se začala zabývat výchovnými přístupy, neurovědou a emoční inteligencí. Věnuje se převážně komunikaci a emocím a pracuje jak s rodiči, tak s pedagogy. Významně ji ovlivnila kniha Výchova bez poražených Thomase Gordona, která je ucelenou filozofií, jak vytvořit a udržet s dítětem fungující a naplněný vztah, a to za jakýchkoliv okolností.

Pro Gordonův institut lektoruje Škola bez poražených kurz pro učitele, ve kterém si osvojují respektující komunikační dovednosti.

Respektující klima třídy

České školy jsou plné odměn a trestů, do čehož dobře zapadá také známkování. Učitel, který rozdává poznámky, třídní důtky nebo černé puntíky a chválí jen pozorné, „šikovné“ děti, tak činí z pozice nadřazené autority. Obvykle jeho chování a postoje nedávají dětem velký prostor pro dobrovolnou spolupráci. Pokud se hodnocení omezí na poznámky a pochvaly těch nejšikovnějších a výkon se ocení pouze škálou jedna až pět, je pro učitele těžké navázat s dětmi vztah, který podpoří jejich

mnohostranný rozvoj. Nepozorné, aktivní děti stejně zlobit a vyrušovat nepřestávají a „šikovné“ děti jsou uchlácholené jedničkami a vystresované ze špatné známky, kterou vnímají jako své selhání, když se zrovna něco nepovede.

Pokud učitel děti respektuje, naslouchá jim a dokáže ocenit jejich snahu, pokrok, soustředěnost, sociální dovednosti nebo třeba i chuť pomoci, dokáže změnit klima ve třídě a inspirovat je k lepší práci ve škole. Podle Radčiných zkušeností kurzy komunikace podle Thomase Gordona pomáhají nastavit důvěru a otevřený vztah mezi dětmi a učiteli, který se odráží v lepší atmosféře ve třídě a také dává prostor ke konstruktivní zpětné vazbě.

Známkování nestačí

Zpětná vazba by se neměla omezit na známky, které nedokážou postihnout mnohé aspekty rozvoje dítěte ve škole.

„Neměli bychom známkám dávat takovou váhu, ale spíš je použít jako nástroj pro rychlou orientační zpětnou vazbu zrovna probraného učiva. Známky bych nezatracovala, ale brala je jen jako jeden z možných nástrojů,“ říká Radka.

Jejich nevýhodou je důraz na srovnávání se se spolužáky, které nezahrnuje individuální posun dítěte ani jeho snahu něco se naučit. Známky děti zaškatulkují, což může mít nepříjemné důsledky na proces učení do budoucna. Ty „šikovné a chytré“ děti se mohou začít bát chyby, kterou by mohly považovat za své selhání. Jsou také pod vnitřním a často i vnějším tlakem svou pozici těch chytrých neustále obhajovat. To ve výsledku vede k tomu, že se vyhýbají složitějším úkolům, jak uvádí ve svých výzkumech světově známá psycholožka Carol Dwecková. Chyba pro ně není výzva, ale vzbuzuje pocity zklamání a pochyby o sobě samém.

Škodit může i to, když učitel často chválí jedno nebo dvě děti ve třídě a dává je ostatním za příklad: „Podívejte, jak Anička krásně napsala úkol. Kdybyste všichni uměli číst jako Eliška,“ říká Radka. Taková chvála nevzbudí ve spolužácích větší zájem o učení, čtení, psaní, ale spíše pocit nelibosti ke zmiňovaným dětem. „Dostanou nálepku šprti a mohou být i objektem šikany,“ dodává.

Pochvaly

Jak tedy ocenit úspěch a děti chválit, aby se dokázaly poučit ze svých chyb? Radka souhlasí s Carol Dweckovou, která radí soustředit se na procesní chválu. Nesoustředit se na dovednosti (chytrost, šikovnost), ale sledovat práci v hodině, hodnotit společnou práci i to, jak k ní kdo přispěl. Je důležité zpětnou vazbu pojmout komplexně a nezaměřovat se jen na výsledek. Je zde prostor ocenit to, co se do známky obvykle nevejde. Píli, pozornost, spolupráci ve skupině, komunikační dovednosti, snahu pomáhat, snahu zdolávat překážky. Oceněné tak mohou být všechny děti, nejen ty nejšikovnější. A naopak těm takzvaně šikovným se dostane konstruktivní kritiky, která je dokáže posunout dál. Procesní chvála navíc děti vede k tomu, aby se dokázaly poučit ze svých chyb, nebály se a uměly zdolávat i těžké úkoly. Procesní chvála a konstruktivní kritika by se měla stát nedílnou součástí práce ve škole.

Někteří učitelé sahají v prvních třídách spíš k razítkům než ke známkách. Z pohledu Radky se jedná o princip podobný tomu, na kterém je postaveno známkování. Děti sbírání razítek baví, ale bez hlubšího posouzení jen stejně jako známka dělí děti na ty „šikovné“ a „méně šikovné“.

Zdravé sebevědomí

„Pochval se nevzdávejte, jen se místo na inteligenci nebo talent zaměřte na píli, pokrok, růst, vytrvalost, zájem, posun. Děti se pak naučí, že chyby k životu patří a mohou je posunout dál, a budou mít radost z nových znalostí," říká Radka.

Pokud při nějaké činnosti neděláte chyby, znamená to, že tu činnost již ovládáte. „Děti se učí stále nové a nové věci, takže chyby jsou žádoucí a v pořádku. Bohužel se děti ve školách často bojí dělat chyby, aby za ně nebyly potrestány špatnou známkou nebo nálepkou hloupý či nepřipravený," dodává.

Cílem efektivní zpětné vazby by mělo být zdravě sebevědomé dítě s růstovým nastavením mysli, které si řekne, že když nevypočítalo příklad, bude se příště víc snažit nebo se ještě musí něco doučit.

O poskytování efektivní zpětné vazby dětem se můžete více dočíst v doporučené literatuře pod textem. Můžete také zvážit absolvování praktického vzdělávacího kurzu T.E.T. (Teacher Effectiveness Training) – Školy bez poražených podle Thomase Gordona.

Carol S. Dwecková (1946) je americká psycholožka. Působí na Stanfordově univerzitě. Zabývá se zejména výzkumem sebepojetí u jedince. Sebepojetí má vliv na to, jak jedinec řídí sebe sama, reguluje a strukturuje sebe sama, jaké jsou jeho vztahy s druhými lidmi a jakým způsobem dosahuje cílů. Toto sebepojetí („koncept sebe sama"), jinak řečeno „nastavení mysli", popsala Carol S. Dwecková v knize Mindset: The New Psychology of Success z roku 2007. Publikace se stala bestsellerem. [1]

Další literatura k tématu:

Stixrud, William R. a Johnson, Ned. *Dítě na vlastní pohon: proč svěřit svým potomkům více kontroly nad životem*. Překlad Eva Nevrlá. Vydání první. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2019. 375 stran. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-065-1.

Více informací o knize zde.

GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2012. 307 s. ISBN 978-80-87580-06-6.

DWECKOVÁ, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb naučte se využít svůj potenciál*. Překlad Kateřina Ešnerová. Vydání druhé, aktualizované. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. 320 stran. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3.

Náhled obsahu knihy je ke stažení zde:

Dweck, Carol S. Nastavení mysli - ukázka obsahu knihy

Zdroje:

[1] TED.com.(2014). *Carol Dweck. Psychologist.* [online]. [dat. cit. 30.4.2020]. Dostupné z: https://www.ted.com/speakers/carol_dweck

7. Čtenářský klub

Když má školní knihovna svůj čtenářský klub, přináší to pro děti velké výhody. Nejenže se ve čtení zdokonalují, ale čtení jim pomáhá také naučit se kritickému myšlení. Přečtěte si, jak se daří čtenářskému klubu na ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Čtrnáct dětí v jedné místnosti, a přesto tu vládne ticho a soustředění. Jsou ve škole, ale je už po vyučování. Děti se sešly ve školní knihovně v rámci čtenářského klubu.

Čtení pomáhá kritickému myšlení

Než děti zasedly ke knihám, chvíli to trvalo a ticho v pracovně Jany Lejdarové, učitelky a lektorky skupinových podpůrných aktivit na ZŠ Lyčkovo náměstí, rozhodně nevládlo. Na děti totiž nejdřív čekala mediální smršť v podobě hlasitě puštěného televizního vysílání a rozhlasu a záplavy novin a časopisů, která je měla podnítit k diskusi o vhodné míře informací. A děti zaujatě pracovaly i během další aktivity, kdy se na základě klíčových slov snažily odhalit profesi novináře. Teprve pak se všechny ponořily do knih.

Jana Lejdarová vede děti k tomu, aby vyjádřily své pocity a názory, a zároveň po nich chce, aby se vzájemně poslouchaly. Mile, ale důrazně zastaví ty, které mají potřebu mluvit místo někoho jiného nebo vykřikují. Kdo má slovo, má zároveň i prostor svou myšlenku dokončit, platí to i pro plaché a pomalejší děti. Ve skupině čtrnácti dětí to není lehký úkol.

„S méně početnou skupinou, maximálně 12 dětí, se pracuje lépe. Lépe se udrží klid a pro každé jednotlivé dítě vyjde více času se uplatnit. A já s asistentkou se můžeme víc věnovat každému dítěti, jak potřebuje. Tomu, které začíná nebo potřebuje během různých aktivit podpořit, i tomu, které má se čtením a slovní zásobou potíže soustavně," připouští Jana Lejdarová a prosí děti, které nejsou začátečníky, aby zvážily přesun do skupiny pro pokročilé.

Čtenářský klub pro nečtenáře

Koncept čtenářských klubů Jana převzala z Nové školy, kde jej metodicky zpracovali a vyzkoušeli v pilotním projektu ve spolupráci s pedagogickými a jinými odborníky, a kde dva roky pracovala jako knihovnice.

Klub nabízí na rodičovských schůzkách druhých tříd, s výběrem dětí Janě pomáhají i třídní učitelé. Pár dětí přibylo i tak, že je s sebou přivedl kamarád nebo sourozenec.

Klub je určen dětem prvního stupně, které mají se čtením problémy (dyslektici, děti s odlišným mateřským jazykem), nebo dětem, které mají z nějakého důvodu ke čtení nechuť.

„Po dvou letech zde v klubu to na nich nepoznáte," říká Jana a dodává, že u dětí, které jsou dlouhodobě v péči pedagogicko-psychologické poradny, znatelný pokrok hlavně v porozumění textu potvrzují i psychologové.

Čtenářský klub v dětech buduje pozitivní vztah ke čtení a knihám, dodává jim sebedůvěru a učí je o knihách a světě kolem sebe přemýšlet a také mluvit. Proto setkání klubu Jana ráda začíná dramatizací tématu, které chce dětem přiblížit a o kterém se chystá diskutovat.

„Vždy začínám otázkami, abych zjistila, co si o tématu děti myslí a co už znají. Teprve pak je mohu doplňovat," vysvětluje jednu z přijatých zásad.

Dobré knihy, které děti dočtou

Knížky pro děti do školní knihovny ze začátku vybírala jinak, dnes ale ví, že když knížka baví ji, bude bavit i děti. „Najdete tu ve velké většině jen knížky, které děti dočítají," říká s uspokojením, když ukazuje řadu knih. Osobní vkus ověřuje např. se seznamy kolegů ze čtenářských klubů, tj. těch, kteří se také věnují dětskému čtenářství.

Knížky si mohou půjčovat nejen děti z klubu, ale i ostatní děti ze školy, nebo také asistentky pro individuální práci. Můžou si vybrat mezi mnoha kratšími příběhy, kde ilustrace převládají nad textem.

„Když ale děti mají po pár návštěvách klubu několik přečtených knih, jsou spokojené a jsou na sebe hrdé, a to je to, co potřebují," říká Lejdarová.

Na výběr jsou i oddechové kousky, jako například řada příběhů Rošťáka Bertíka. „Ty jsem pořídila, když ke mně chodili čtyři romští kluci. Pro ně bylo ze začátku opravdu těžké najít něco, co by je bavilo," vysvětluje.

Děti si mohou přinést i vlastní rozečtenou knihu z domova. Výběr je čistě na nich.

Na konci hodiny se ještě najde čas, aby všichni společně v kruhu ocenili své pokroky a aby si pověděli, jak se jim knížky líbí. K tomu pomáhají barevné čtenářské kostky. Jana zvolí jednu ze tří barev – pro nově rozečtenou knížku, pokročile rozečtenou nebo pro knížku dočtenou – malý čtenář hodí a přečte otázku, která mu padla. „Co máš společného s hlavní postavou?" ptá se kostka. „Asi nic, nejsem šnek," odpovídá děvče, které dočítá příběh Hlemýždím tempem. S tím se ale Jana nespokojí a nabádá ji zapomenout na vnější podobu.

Otázky ze čtenářských kostek

Dobrá praxe ze: Základní škola a mateřská škola, Praha 8, Lyčkovo náměstí 6

8. VIDEO: Jak zlepšit vztahy ve třídě a vybudovat dobrý kolektiv?

Vztahy mezi dětmi ve třídě výrazně ovlivňují nejen jejich postoj ke škole, celkovou spokojenost, ale i výsledky učení. Fungující kolektivy ovšem nejsou samozřejmostí, je potřeba je cíleně budovat a podporovat. Ředitel základní školy v pražském Karlíně Jan Korda radí, jak stmelovat vztahy ve třídách na prvním i druhém stupni. A jak případně řešit problémy.



Přehrát video

Struktura videa

00:23 Co může přinést Dětská rada.

02:45 Stmelení kolektivu pomáhají mimoškolní aktivity, speciální předměty jako osobnostně-sociální výchova i třídnické hodiny.

06:54 Organizace třídnických hodin.

08:30 Jak připravit třídu na nástup dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

11:25 Základ fungujícího kolektivu je tzv. „zdravé jádro“.

15:51 Žáci bez motivace a s problémovým chováním – jak k nim přistupovat?

19:51 Problémové chování se může projevit i ve výuce. Pomoct může systém řízených přestávek a individuální práce s dítětem mimo školní třídu.

9. Formativní hodnocení

Vyzkoušejte různé způsoby formativního hodnocení v kombinaci se sumativním hodnocením a výsledky na sebe nenechají dlouho čekat. Prokazatelné pozitivní dopady překvapí nejen vás, ale hlavně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Možná jste už zaslechli slovní spojení „formativní hodnocení“. V posledních letech se toto spojení začíná stále více skloňovat v kontextu se smysluplností vzdělávacího procesu a individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám a možnostem každého žáka. Dokonce se začíná ukazovat, že tento typ hodnocení je velmi vhodný pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak můžete při nahlédnutí do etymologického slovníku zjistit, latinské „formo“ znamená utvářet či dávat tvar, ostatně sloveso formovat běžně užíváme v mluvené řeči. Formativní hodnocení by tudíž mělo pomáhat formovat žákovo učení.

Vznik formativního hodnocení

Formativní hodnocení se ve své odborné podobě objevilo v USA – v roce 1967 navrhl Michael Scriven v souvislosti s vylepšováním kurikula rozlišovat mezi sumativními a formativními přístupy k hodnocení žáků. Scriven při té příležitosti poprvé použil termín **formative education**. Stručně řečeno spustil diskusi o smyslu tradičního amerického testového hodnocení, které obzvláště slabším či neúspěšným žákům neumožňovalo zlepšování učení. Tato diskuse vedla mimo jiné k úvahám o tom, jak shromažďovat formativně hodnotící informace, tj. nejen skrze tradiční školní testy, ale také

metodami jako pozorování a dotazování žáků, diskuse ve třídě, projektová výuka, portfolia, relevantní domácí úkoly, skupinová práce s vrstevnickým hodnocením, žákovo sebehodnocení atd. [1]

Blanka před dvěma lety dokončila studium českého jazyka a občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ a nastoupila jako učitelka do školy ve svém rodném městě. První rok nabírala zkušenosti, druhým rokem své pedagogické praxe se stala třídní učitelkou šestého ročníku. Už na konci loňského školního roku byla kolegyněmi z 1. stupně seznamována se svými novými žáky. Především se dozvídala o „potížistech“. Jedním z nich byl David. Hoch vykazoval špatné studijní výsledky, ačkoliv měl podle referujících učitelek předpoklady k lepším výsledkům. Do 3. ročníku prospíval výborně… Možná následkem změny učitelky byla jeho motivace k učení výrazně snížena. V prvním pololetí 5. ročníku byl z češtiny, angličtiny a matematiky klasifikován dobře. Ve druhém pololetí se v angličtině zhoršil na dostatečnou.

SUMATIVNÍ hodnocení vs. FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Základní rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením pregnantně vyjádřili Michal Orság a Květa Sulková ze společnosti EDUkační LABoratoř, která se formativním hodnocením již delší dobu zabývá:

Sumativní hodnocení je hodnocení konečné. Používáme ho k vyjádření toho, do jaké míry si žák látku osvojil. Zjednodušeně řečeno umí, nebo neumí. Většina učitelů používá jak formativní, tak sumativní hodnocení a je to naprosto v pořádku. Formativní hodnocení je průběžné, nehodnotí výsledek učení, ale jeho proces. Užívá se tedy ve chvíli, kdy se žák ještě učí a má prostor ke zlepšení. Způsobů, jakými učitelé a žáci poskytují zpětnou vazbu, je mnoho, ale důležité je, aby objekt hodnocení vždy obdržel informaci o tom, do jaké míry jeho práce odpovídá požadavkům a co může udělat pro to, aby byl příště úspěšnější. [2]

Ze začátku nového školního roku měla Blanka obavy, zda zvládne nelehkou úlohu vzbudit zájem o učení u žáků, které zkušenější kolegyně zařadily do škatulky dětí bez většího zájmu o školu. Na fakultě se s podobným problémem ve větší míře nezabývali, proto se spoléhala na svůj pedagogický cit a zájem o žáka. Rozhodla se každý den, než žáci odejdou domů, zastavit za Davidem. Ptala se ho, jaký měl den, co se podařilo a jaké prostředky použil i k sebemenšímu úspěchu. Také se ho ale ptala, v čem má rezervy a co udělá pro zlepšení. V dalších dnech se – i během vyučovacích hodin – dotazovala, zda David užívá zvolené změny, které vedly k úspěchu.

Znaky formativního hodnocení

Veronika Laufková ve své disertaci sumarizuje z mnoha definic několik společných znaků formativního hodnocení:

- probíhá v průběhu procesu učení;
- jeho účelem je zlepšit proces vyučování a učení;
- je plánované a spočívá ve vzájemné komunikaci učitele a žáka;
- je konkrétní (žákovi nesděluje, zda jeho výkon byl správný/chybný, ale poskytuje mu konkrétní informaci o tom, v čem chyboval, a jak jeho výkon zlepšit);
- v první řadě slouží žákovi samému a přispívá k rozvoji kompetence k učení; až následně slouží učitelům, rodičům či vyšším stupňům škol, na které se žák hlásí o přijetí. [3]

Protože Blanka v krátkém čase začala u Davida vídat zlepšení ve vzdělávacím procesu (vyšší aktivita v hodinách, zlepšení studijních výsledků, pečlivější domácí příprava), rozhodla se obdobně pracovat s celou svou třídou. V rámci třídnických hodin, které dříve věnovala převážně organizačním záležitostem – jako např. kam se pojede na exkurzi, kolik peněz se vybírá za kino či omluvenkám –, zavedla pravidelný kruh, kde žáci sdělovali, jak prožili týden a hledali na sobě to pozitivní a to, co mají zlepšovat. Bavili se především o strategiích, které dovedly tu jednoho, tu jiného žáka k úspěchu. Blanka vždy nechala ostatní žáky pojmenovat, co přesně k úspěchu vedlo, a ptala se, jestli to můžou použít také. Rozhodně to ale neznamenalo, že by třídnické záležitosti zůstaly opomíjeny – jen se součástí třídnických hodin stal i zmiňovaný kruh.

DESATERO FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Veronika Laufková uvádí následující desatero formativního hodnocení:

1. Primárním účelem formativního hodnocení je zlepšit výkon žáka.

2. Formativní hodnocení musí poskytovat užitečné informace (žákům, učitelům i rodičům) k různým oblastem učení žáků. Užitečné v tom smyslu, že žák ví, kde se právě nachází, a také to, co má dělat, aby se posunul dále a dosáhl stanoveného cíle.

3. Formativní hodnocení je integrální součástí vyučování, prostupuje učení, je neustálé, nikoli epizodické, zaměřuje se na proces učení. Zde je vhodné zdůraznit, že takové hodnocení je možné pouze za předpokladu vzájemné komunikace mezi učitelem a žákem, nikoli tedy v případě, že učitel pouze zadává práci či vykládá učivo, jež následně testuje. Klíčový je dialog.

4. Formativní hodnocení vede ke stanovování výchovně-vzdělávacích cílů. Přesněji řečeno: na základě formativního hodnocení učitel může společně se žákem průběžně stanovovat výchovně-vzdělávací cíle.

5. Formativní hodnocení povzbuzuje žáky ke sledování vlastního pokroku směrem ke stanoveným cílům a motivuje je k učení.

6. Formativní hodnocení je založeno na porozumění tomu, jak se žáci učí.

7. Formativní hodnocení vede žáky k převzetí zodpovědnosti za jejich vlastní učení.

8. Formativní hodnocení posiluje sebehodnotící schopnosti žáka tak, že je schopen autoregulace učení.

9. Formativní hodnocení podporuje metakognici, reflexi a sebereflexi žáků. Jednodušeji řečeno: žák poznává, jak se učí, jak přemýšlí – na základě tohoto poznání může tyto procesy regulovat a měnit.

10. Formativní hodnocení patří mezi klíčové profesní dovednosti učitelů. Dokonce lze v jistém smyslu říct, že je nadřazené formální znalosti učitelské aprobace. Jistě znáte spoustu skvělých odborníků, kteří ovšem nedokážou moc dobře vysvětlovat, potažmo předávat své znalosti. [4]

Na konci listopadu ředitelka školy poslala Blanku v rámci Šablon na školení, které realizoval NPI ČR. Blanka si z nabízených možností více méně intuitivně zvolila školení o metodách a formách formativního hodnocení, ačkoli si nedokázala pod tímto pojmem nic představit. Až na semináři

zjistila, že jednu z forem formativního hodnocení, tj. sebehodnocení žáků, již úspěšně používá. A protože se tématem skutečně nadchla, rozhodla se do své pedagogické praxe zařadit i další formy, především portfolio. Ačkoli Blanka hodnotila ve vnějším rámci školy sumativně, začala postupně aplikovat formativní hodnocení. V praxi to vypadalo tak, že výrazně ubrala na počtu známek získaných testovou formou, do celkového hodnocení pak zahrnula i hodnocení portfolia, v potaz brala i sebehodnocení žáka.

Proč používat formativní hodnocení?

Formativní hodnocení s sebou nese reálná, prokazatelná pozitiva, a tedy je více než žádoucí ho zavést v praxi v každé škole. Výsledky uvidíte sami, tady je pro vás jejich krátké shrnutí od Veroniky Laufkové:

- Žáci dosahují lepších výsledků, tj. formativní hodnocení přispívá ke zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělávání.
- Zvláště účinné se ukazuje pro žáky s horšími studijními výsledky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se snižuje nerovnost ve výsledcích žáků.
- Podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje.
- Zlepšuje se třídní klima, žáci jsou vnitřně motivováni.
- Žáci jsou zapojeni do procesu učení a hodnocení (sebehodnocení a vrstevnické hodnocení).
- Žáci vnímají hodnocení jako přirozenou součást života.
- Formativní hodnocení rozvíjí nejen kompetenci k učení, tj. žáci jsou schopni poučit se ze svých chyb, sami vyhodnocují výsledky procesu učení a navrhují řešení pro zlepšení svých výkonů, ale také kompetenci sociální a personální. Žák oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají.
- Formativní hodnocení se stává cílem učení – žáci se učí přijímat hodnocení učitele i spolužáků, hodnotí sami sebe. Jedna z klíčových moderních kompetencí je ostatně *být zodpovědný za své učení*. [4]

Upřímný zájem o skutečný pokrok žáka je sám o sobě formativní, neboť učitel pak volí metody výuky a hodnocení tak, aby i ten nejslabší žák dosahoval postupně zlepšení nejen v rámci učiva, ale především ve schopnostech učit se, adekvátně reagovat na nepředvídatelné životní situace a spolupracovat s mentory i partnery.

Zdroje:

[1] Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení.* (2016) Disertační práce, vedoucí PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova, s. 49. [online]. [cit. 6. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133176/

[2] Hurajová, M. (2019). *Průvodce společným vzděláváním: Formativní hodnocení: Opřete se o zpětnou vazbu.* [online]. [cit. 7. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/formativni-hodnoceni-oprete-se-o-zpetnou-vazbu

[3] Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení.* (2016) Disertační práce, vedoucí PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova, s. 56. [online]. [cit. 6. 2. 2020]. Dostupné z:

https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133176/

[4] Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení.* (2016) Disertační práce, vedoucí PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova, s. 63–65. [online]. [cit. 6. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133176/

10. Jde to i bez známek: Jak funguje hodnocení ve waldorfských školách?

Testy, ústní zkoušení a známky – právě to si většina lidí neodmyslitelně spojuje se školou. Existují ale vzdělávací instituce, kde se bez podobných praktik dovedou obejít. Waldorfské školy pracují spíše s pochopením žáka a celkovým hodnocením jeho povahy i práce.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Waldorfské školy se snaží o holistické a individuální hodnocení žáků. Učitelé vycházejí primárně z jejich pozorování i poznávání, zásadní je individuální přístup. Při hodnocení se nepoužívají známky, ale slovně se popíšou individuální pokroky či nedostatky konkrétního žáka ve sledovaném období. Učitelé průběžně hodnotí žáky, žáci tak dostávají zpětnou vazbu, která přesně vystihuje konkrétní pokroky a nedostatky u žáka s návrhy na zlepšení. Je to forma, která nejlépe odpovídá požadavku osobnostní pedagogiky. Razí se zde obecně zásada, že spolupráce převažuje nad soutěživostí.

Ve waldorfské škole je velká snaha o to, aby žáci zůstali po celých devět let ve stejné třídě. Argumentem proti zbytečnému opakování ročníku je, že harmonizace žáka probíhá dobře v kolektivu, který vykazuje stálost a určitý rytmus. I proto zde provází třídní učitel své žáky po celou dobu jejich školní docházky – je vždy přítomný během hlavního vyučování, jež probíhá každý školní den první dvě hodiny ve formě epochové výuky. [1]

O co jde při epochové výuce?

Výuka stěžejních předmětů, jako jsou český jazyk, matematika, přírodověda a podobně, probíhá v tzv. epochách, což jsou souvislé tři až čtyři týdny trvající bloky. Po epoše jednoho předmětu přichází epocha jiného. Jednou z epoch je – od 1. třídy až do 9. třídy – tzv. Kreslení forem. Žáci se nejprve učí kreslit oblé a hranaté tvary, následně symetrické a asymetrické tvary, proplétané motivy, světlo a stín, vrstvit barvy. Ve vyšších ročnících si osvojují perspektivu, grafické techniky a černobílé kreslení. [2] Cílem výuky epoch je soustředění žáků na jeden jediný předmět. V ideálním případě by měly „ladit“ s epochou i ostatní předměty, jako jsou „výchovy“ a cizí jazyky. Mezi jednotlivými epochami jsou cvičné hodiny matematiky, českého jazyka apod., aby žáci nezapomněli učivo během trvání jedné epochy.

Jak vypadají specifické činnosti a témata vyučování, se kterými se děti seznámí v jednotlivých ročnících? Ve waldorfské škole v Českých Budějovicích vypadá výuka v první třídě takto:

- velká tiskací písmena (vyučovaná prostřednictvím obrazných příběhů) v českém jazyce
- klasické pohádky jako vyprávěcí látka
- arabské i římské číslice, počítání v oboru do 20 (všechny čtyři základní operace) v matematice
- oblé a hranaté formy v kreslení forem
- písničky, básničky, jazykové hry, vyprávění a jednoduché dramatizace ve dvou cizích jazycích
- základy hry na pentatonickou flétnu v hudební výchově
- malování akvarelovými barvami a voskovými bločky
- výroba dřevěných jehlic a pletení v rukodělných činnostech
- návštěva třídního učitele v prostředí domova dítěte [2]

Cizí jazyky se učí dva, a to hned od první třídy – ze začátku spíše poslechovou formou. Naukové předměty vyučují učitelé, kteří k tomu mají patřičnou kvalifikaci a aprobaci.

Problematika hodnocení ve waldorfském školství

Waldorfské školy, ač ve světě již existují přes sto let, u nás mohly začít vznikat až po roce 1989. Vzdělávací program byl dlouho experimentálně ověřován ministerstvem školství, hlavní pochybnosti panovaly kolem slovního hodnocení a délky učebních jednotek. Inspekce ale nakonec nenašla ani u jednoho zásadní problém.

Waldorfské školy bez nadsázky pomohly společensky akceptovat slovní hodnocení. To je dnes legislativně zrovnoprávněno se známkovou klasifikací, což ale platí pouze pro průběh vzdělání, a nikoliv pro jeho ukončení. Známky jsou doposud jediný přípustný způsob při přechodu na střední školu. Proto dochází ve waldorfských školách v osmých a devátých ročnících k přepisování slovního hodnocení na známky. Známkování v posledních ročnících pomáhá žákům se částečně vyrovnat se změnami, které na ně čekají na středních školách. Jedná se tak o paradoxní situaci vzhledem k tomu, že známky jsou s podstatou waldorfské pedagogiky neslučitelné. [3]

Na první stupni bývá hodnocení určeno pro rodiče žáků, proto se i ve slovním hodnocení někdy uvádí popis třetí osoby jednotného čísla (např. Jakub se naučil...). Na druhém stupni bývá hodnocení sepsáno přímo pro žáka, takže se například i ve vysvědčení objevují vokativní formulace (např. Milý Jakube, naučil ses...).

Pozorování žáka jako základ pro hodnocení

Waldorfští učitelé při vytváření obrazu žáka vycházejí ze čtyř faktorů:

- Z antroposofie, duchovní nauky zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera, která nabízí osobitý pohled na dítě, jeho vývojové zákonitosti i potřeby. Snaží se stejnoměrně rozvíjet rozum, cit a vůli, aby dítě získané znalosti (rozum) umělo následně v životě použít (vůle) v souladu s morálními principy (cit).
- Z pozorování dětí a konkrétního poznávání žáků v praxi.
- Z poznávání dětí na základě sociálního kontaktu učitele s žákem či ostatními spolužáky, ale i jeho rodinou.
- Z poznávání dětí na základě jejich prací, též však jejich motivace a vůle.

Tyto čtyři roviny se prolínají, a tím vzniká představa celkového obrazu žáka a základ pro jeho hodnocení. [4]

Hodnocení podle waldorfského modelu dále sleduje celkový vývoj ve třech provázaných duševních oblastech:

- Oblast myšlenkově-poznávací: Učitel pozoruje utváření myšlení, jeho kvality a vlastnosti, pozoruje myšlenkové operace, utváření představ, paměti a fantazie, procesy spojené s vnímáním.
- Oblast citově-prožitková: Učitel pozoruje prožívání, například citové zabarvení hlasu v dramatizaci, psaní slohu, prožívání ve vztahu k přírodě a v sociálním soužití.
- Oblasti činnostně-volní: Učitel pozoruje vše, co souvisí se schopností konat, ať už projevy jemné a hrubé motoriky či oblast projevů aktivity nebo pasivity, ale i zájem, vytrvalost a schopnost překonávat překážky, dosahovat cíle, konečně i to, co se vztahuje k rytmu. [5]

Žákovské práce a epochové sešity

Dalším podkladem pro hodnocení jsou žákovské práce. Pozornost zasluhují především epochové sešity, do nichž si žáci zapisují učivo daného předmětu a de facto si průběžně vytvářejí svoji vlastní učebnici. Záznamy v epochovém sešitu jsou přehledem probraného učiva, a proto je formě i obsahu epochových sešitů věnována pozornost už od 1. třídy. [6]

Zkoumány jsou také domácí úkoly, obrázky, výrobky, referáty, projekty, prezentace, ve vyšších třídách pak rovněž testy, které zjišťují aktuální míru znalostí. Kromě toho hodnotí i kreativitu a umělecké vnímání žáků, stejně tak pochopení látky v souvislostech. Děti například domýšlejí příběhy a musí shrnout vlastní pohled na probírané téma. Testy slouží jako zpětná vazba či reflexe, jsou hodnoceny slovním zápisem nebo uváděním dosaženého počtu bodů; neprobíhají však zdaleka tak často, jako tomu bývá zvykem v běžné škole. Učitel zde rovněž žáka upozorní na jeho nejčastější chyby.

Žáci celkově nejsou hodnocení tak často jako na klasických běžných školách. Během jedné epochy je žák v žákovské knížce hodnocen jedenkrát, maximálně dvakrát.

Ústní zkoušení na waldorfské škole neexistuje a obecně je testování omezováno na minimum.

Hromadné odpovědi (reflexe, které jsou učitelem společně s žáky rozvíjeny a doplňovány) i odpovědi jednotlivců jsou pojímané spíše jako průběžná cesta, nikoli cíl. Hodnocení bývá často ústní ve formě pochvaly či citlivého upozornění na chybu s dodatečným povzbuzením.

Žáci dostávají na konci každého pololetí vysvědčení, které obsahuje obšírné slovní zhodnocení uběhlého období. Dělí se na úvodní část věnovanou celkové charakteristice žáka a dále na popis jeho práce v jednotlivých předmětech. Vysvědčení lze pojmout jako celistvý dopis učitele rodičům a žákovi, případně jako sebehodnocení žáka. Celá akce si zachovává slavnostní ráz i formální podobu. [7]

Báseň

Součástí vysvědčení mohou být i různé umělecké výtvory. Třeba na olomoucké waldorfské škole je součástí vysvědčení obálka, na které je namalovaný obrázek akvarelovými barvami.

Další možností je báseň, kterou učitel skládá individuálně pro každého konkrétního žáka na základě jeho celkového obrazu v uplynulém roce. Učitel se v ní pokouší obrazně a umělecky zachytit žáka, jeho temperament, vystihnout podstatu jeho osobnosti a naznačit jeho vývoj. Tvůrcem básně může být on sám, nebo ji může vybrat ze sbírky, kterou waldorfští učitelé publikují. Například diplomantka Šárka Vlachová k tomu uvádí: „Pro zádumčivého melancholika je například vhodným obrazem hrdina z pohádek či legend, u kterých se bolest a starosti proměňují ve vítězství. Protože melancholik rád přemýšlí, jeho básnička může být delší a složitější než básně pro sangvinika.“ [8]

Důležitá přitom není umělecká hodnota básně, ale učitelovo úsilí pochopit bytost dítěte, najít pro ně co možná nejpřiléhavější obraz, rytmus či formu. Žák by měl vidět, že si s tvorbou dal učitel práci a že mu rozumí. Podoba básně je přitom přizpůsobena věku dítěte a také probrané látce či vyprávěcím motivům jednotlivých ročníků. Báseň může někdy i vystihovat problémy daného žáka, obecně ale nemá moralizovat nebo kritizovat.

Pracovní list pro báseň:

Komunikaci mezi učitelem a žákem prostřednictvím básně si můžete vyzkoušet i sami díky jednoduchému pracovnímu listu, který najdete níže. Je určen primárně pro žáky 9. třídy nebo středoškoláky. List je uzpůsobený pro tradiční formu sonetu, pro mladší děti by mohlo být vhodnější použít japonské haiku, které je svou intuitivní a především kratší formou – tři verše, sedmnáct slabik – pro žáky vhodnější.

Přílohy:

Nástroj - Báseň – řekni to sonetem
Návod k aktivitě - Báseň – řekni to sonetem

Doporučená literatura k tématu:

Svoboda, Pavel. *Poetoterapie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.

Zdroje:

[1] Vlachová, Š. (2014). Hodnocení žáků základních waldorfských škol ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. (2014) Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, s. 22–23. [online]. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ysvvm/konecna_verze_dp.pdf

[2] WALDORFSKÁ ŠKOLA České Budějovice. (2001–2020). *Charakteristika tříd.* [online]. [cit. 6. 5. 2020]. Dostupné z:

http://www.waldorfcb.cz/skola/charakteristika-trid.html

[3] Vlachová, Š. (2014). Hodnocení žáků základních waldorfských škol ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. (2014) Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, s. 41–43. [online]. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ysvvm/konecna_verze_dp.pdf

[4] Vlachová, Š. (2014). Hodnocení žáků základních waldorfských škol ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. (2014) Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, s. 23–24. [online]. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ysvvm/konecna_verze_dp.pdf

[5] Vlachová, Š. (2014). Hodnocení žáků základních waldorfských škol ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. (2014) Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, s. 24. [online]. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ysvvm/konecna_verze_dp.pdf

[6] ČŠI. Jihočeský inspektorát. (2014). *Inspekční zpráva Čj. ČŠIC-191/14-C.* [online]. [cit. 6. 5. 2020]. Dostupné z:

http://waldorfcb.cz/obsah/dokumenty/inspekcni_zprava_2014.pdf

[7] Vlachová, Š. (2014). Hodnocení žáků základních waldorfských škol ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. (2014) Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, s. 25–26. [online]. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ysvvm/konecna_verze_dp.pdf

[8] Vlachová, Š. (2014). Hodnocení žáků základních waldorfských škol ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. (2014) Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, s. 27. [online]. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ysvvm/konecna_verze_dp.pdf

11. Jak zvýšit motivaci žáků ve výuce? ZŠ Velké Hamry se rozhodla využít více druhů hodnocení u žáků

V sociálně vyloučených lokalitách hraje vzdělávání velmi důležitou roli. Škola ale potřebuje zajmout citlivý a proinkluzivní přístup, aby žáky dokázala dostatečně motivovat. Inspiraci může v tomto ohledu nabídnout například Základní škola Velké Hamry, která se radí o vhodných postupech i s vládní Agenturou pro sociální začleňování. Ke svým žákům se tak snaží přistupovat individuálně, užívá formativní způsob hodnocení, má sjednocená pravidla pro zadávání a hodnocení domácích úkolů.



Základní škola Velké Hamry se nachází v Libereckém kraji, v mikroregionu Tanvaldsko. Jde o jedinou základní školu v obci, kde žilo k 1. lednu 2019 dle evidence obyvatel 2 597 lidí, z toho 335 mladších 15 let a kde má trvalý pobyt hlášeno 66 cizinců. Obec již dlouho a systematicky – od roku 2012 – spolupracuje s Agenturou pro sociální začleňování, která zde pomáhá zlepšit situaci v šesti domech, které jsou v současné době považovány za sociálně vyloučenou lokalitu.

Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Výchozí situace pro sociální začleňování

V obci v současné době žije kolem padesáti dětí ohrožených sociálním vyloučením. Obec se snaží situaci zlepšit a s jednotlivými rodinami řeší nejen vzdělávání, ale i bydlení, zaměstnávání, bezpečnost a zajišťuje terénní a sociální práce. Od roku 2016 ve městě začali působit čtyři asistenti

prevence kriminality. Práce s rodinami je zajišťována zaměstnanci města Velké Hamry, a to především pracovnicemi z komunitního centra. V něm se scházejí rodiny v klubu pro rodiče a předškolní děti. Dále zde probíhají aktivity v oblasti prevence kriminality dětí a je tu umožněno neformální vzdělávání v době po skončení vyučování. [1]

Bývalo pravidlem, že téměř všechny děti ze sociálně vyloučených lokalit dojížděly do základní školy Tanvald, Údolí Kamenice, která je zřízena jako škola speciální dle § 16 školského zákona. Dnes ale téměř všichni žáci, a to i díky proinkluzivním programům a práci místní terénní pracovnice, docházejí do základní školy ve Velkých Hamrech. Ve škole není zřízena přípravná třída. Důraz je tak kladen na účast dítěte v předškolním vzdělávání v mateřské škole, v případě potřeby dítě nastupuje do prvního ročníku s podpůrnými opatřeními. Terénní pracovnice, která je zaměstnankyní městského úřadu, s rodinami řeší jejich problémy spojené s bydlením či dluhy, a dále také spolupracuje s mateřskou školou. Motivuje a podporuje rodiče při přípravě a řádné docházce dětí do škol: prevence neomluvených absencí a skrytého záškoláctví, spolupráce s pedagogy a pedagogickým asistentem. Pomáhá řešit veškeré další problémy, které se objeví při nástupu dětí i během jejich docházky do mateřské školy. [2] V současné době, dle ústního sdělení ředitelky školy, jsou jedinou výjimkou tři děti na druhém stupni, které do základní školy přímo v Hamrech nedocházejí.

Aby škola žáky lépe motivovala, využívá několika způsobů hodnocení, a to sebehodnocení, hodnocení známkou, slovní a bodové formou kreditního systému a jejich vzájemnou kombinaci.

Následující informace v textu, týkající se systému hodnocení žáků, jsou zpracovány na podkladě Směrnice 3 – Hodnocení žáků pro školní rok 2019/2020. (2019) Velké Hamry: ZŠ a MŠ Velké Hamry a Přílohy 1 ke Směrnici 3 – Kritéria pro souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019/2020. (2019). (Směrnici a její přílohu rovněž naleznete ke stažení pod textem jako Přílohu 1 a 2.)

Sebehodnocení žáků

Sebehodnocení nenahrazuje hodnocení žáka pedagogem, ale má aktivizovat žáka a vést k sebeúctě a k posílení sebevědomí. V předmětech výchovného, praktického a estetického charakteru může být zahrnuto mezi hodnotící kritéria pro klasifikaci.

Žáci jsou vedeni k sebehodnocení v oblasti různých kritérií vzdělávací činnosti ve vazbě na klíčové kompetence, tedy nejen v oblasti vědomostí a znalostí. Učitel vždy vybírá k sebehodnocení jasná kritéria, včetně schopnosti komunikace, pečlivosti, aktivity při hodině, ale také chování ve skupině či třídě, což by mělo vést k formování osobnosti.

Kritéria sebehodnocení učitel tvoří s žáky, nebo je s nimi předem seznamuje. Žák musí vědět, co se od něj očekává. Žáci jsou vedeni učitelem ke kladnému hodnocení ve vztahu k vlastním pokrokům. Sebehodnocení se provádí ústně nebo písemně. Pedagogové vedou žáky k dovednosti své výkony a výsledky okomentovat.

Jedním z prvků sebehodnocení je práce s chybou. Žáci jsou vedeni k dovednosti chybu nalézt, opravit ji a vzít si ponaučení. Chyba je v rámci sebehodnocení vnímána jako prostředek a součást učení.

Při sebehodnocení žák pracuje s otázkami:

- *Co jsem si osvojil(a)?*
- *V čem jsem se zlepšil(a)?*
- *Kde mám rezervy?*
- *Co se mi daří?*
- *Co mi ještě nejde?*
- *Co musím udělat pro to, abych se zlepšil(a)?* [3]

Kritéria pro sebehodnocení žáka uvádíme jsou podrobně uvedena v příloze Směrnice č. 3 [4]:

Průběžné hodnocení výkonu žáka

Průběžné hodnocení zahrnuje:

- hodnocení známkou nebo přidělenými body
- sebehodnocení
- vzájemné hodnocení žáků
- poskytnutí slovní zpětné vazby od učitele

Průběžná hodnocení se zaznamenávají do sešitů, pracovních sešitů, žákovských portfolií a do žákovské knížky papírové anebo elektronické. Hodnocení se sděluje žákům a rodičům průběžně, v co nejkratším časovém odstupu od výkonu žáka. Průběžné hodnocení se vztahuje k týdenním, popřípadě měsíčním plánům výuky.

Průběžné hodnocení se liší dle věku žáků [3]:

Průběžné hodnocení v prvním až třetím ročníku základní školy

Hodnocení je zejména motivační a zaměřuje se na pedagogickou diagnostiku, která pomáhá odhalit specifické potřeby každého žáka ve vztahu k jeho dispozicím, nadání a dalším faktorům, které mohou ovlivnit průběh vzdělávání.

Učitel používá zejména slovní hodnocení a symboly, kterým žáci rozumí. Počínaje školním rokem 2019/2020 se zavádí od 1. ročníku na vysvědčení výhradně **slovní hodnocení**. Postupně bude zavedeno v 1.–3. ročníku.

Průběžné hodnocení ve čtvrtém až devátém ročníku základní školy

Učitel si po dohodě s vedením školy zvolí typ hodnocení:

- **kreditní systém**
- **hodnocení pomocí známky**
- **slovní hodnocení**, pokud je doporučeno v IVP nebo o něj požádá zákonný zástupce

Formativní slovní hodnocení ve výuce: učitel také hodnotí výkony a přístup slovně ústně, nebo písemně tak, aby podal žákovi bezprostřední zpětnou vazbu.

Kreditní systém

- Průběžné hodnocení pomocí kreditního systému je podkladem k souhrnnému pololetnímu

hodnocení.
- Učitel uděluje žákům body ve vztahu k maximálnímu počtu bodů, které žák mohl získat. V kterémkoliv okamžiku lze dosažené body převést na známku.
- Učitel určí, jaké práce a činnosti budou ve školním pololetí daného předmětu hodnoceny: např. ústní zkoušení, písemné práce, testy, diktáty, samostatné a skupinové práce (referáty, prezentace, výkresy, či jiné výstupy), příprava na výuku, podíl na spolupráci ve skupinové práci, vedení sešitů, přehledů o učivu apod.
- Učitel stanoví na začátku školního pololetí jednak 1) samostatná kritéria hodnocení jednotlivých prací a činností, jednak 2) určí následný podíl těchto už ohodnocených výstupů na výsledné známce, tzn. jejich „váhu“ podle předem určených kritérií. Seznámí se systémem hodnocení žáky.
- Jednotlivá kritéria hodnocení jednotlivých výstupů a jejich následnou „váhu“ učitel předem konzultuje v rámci předmětových skupin s kolegy.
- Před každou hodnocenou činností ve výuce učitel určí samostatná konkrétní kritéria hodnocení a ukazatel naplnění, tzn. že musí být žákům jasné, „co“ a „jak“ se hodnotí.
- V případě hodnocení známkou seznámí žáky s její „váhou“ pro pololetní hodnocení.

Stupeň prospěchu se tedy neurčuje na základě průměru z klasifikace za příslušné období. Výsledná známka za klasifikační období má odpovídat předem určeným kritériím hodnocení, což jsou nejen znalosti, ale i další klíčové kompetence-kritéria. Celková známka nemusí odpovídat průměru známek v elektronickém systému, nesmí se odchylovat o více než 1 stupeň. **V hodnocení se zohledňuje všech pět kritérií**. [3]

Kritéria pro souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019/2020

Žáci s IVP se hodnotí vždy ve vztahu k individuálně nastaveným cílům.

- Žákům se SVP mohou být pro zjišťování výsledků vzdělávání zadávány jiné testy, diktáty a doplňovačky v souladu s Doporučením ŠPZ. Rovněž může být žák zkoušen mimo třídu, pokud to doporučuje ŠPZ.
- Váha jednotlivých kritérii je u těchto žáků v jednotlivých předmětech daná. Nejvyšší váhu má KRITÉRIUM 3: pracovní kompetence a zájem o předmět. (viz níže)
- Žákům se SVP mohou být navíc zcela individuálně upravena kritéria hodnocení. Učitel žáka s kritérii seznámí předem. Posuzuje se zejména pokrok žáka.
- Žáky se SVP a žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními lze hodnotit na vysvědčení slovně, nebo kombinací slovního hodnocení a klasifikace na základě žádosti rodiče a rozhodnutí ředitele v souladu s doporučením ŠPZ v souladu s IVP**. Na konci školní docházky nebo při přechodu na jinou školu je vždy převedeno slovní hodnocení na známky.** [3]

Kritéria pro souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019/2020 pro žáky se SVP

V rámci hodnotícího systému existují ještě samostatná obecná kritéria:

1. **pro hodnocení samostatné práce žáka: referát, prezentace, myšlenková mapa, zápis, výukový plakát, esej, jiný slohový útvar.**

Čtyři základní kritéria pro hodnocení samostatné práce:	1. Obsah 2. Rozsah/termín 3. Porozumění 4. Kvalita
Úrovně hodnocení čtyř kritérií:	• Výborná úroveň – 3 body • Základní úroveň – 2 body • Je co zlepšovat – 1 bod • Práce nevyhovuje – 0 bodů
Rozmezí výsledného bodového ohodnocení – klasifikační stupeň (známka):	• 12–11 bodů – odpovídá známce 1 • 10–9 bodů – odpovídá známce 2 • 8–6 bodů – odpovídá známce 3 • 5–3 bodů – odpovídá známce 4 • 2–0 bodů – odpovídá známce 5

Výsledné známce z tohoto výstupu je pak v rámci daného předmětu následně ještě přičtena váha při pololetním hodnocení (viz výše).

Příklad:

Žák je ohodnocen za prezentaci v hodině dějepisu následovně podle 4 kritérií:
Obsah prezentace – základní úroveň – 2 body
Rozsah/termín – výborná úroveň – 3 body
Porozumění – výborná úroveň – 3 body
Kvalita – základní úroveň – 2 body

Žák získává celkem 10 bodů, tzn. známku 2.

Tento výstup spadá pod KRITÉRIUM 3 – KOMUNIKACE.

Tomuto kritériu učitel určil v rámci předmětu dějepis váhu 2. (Váhu 3 je možné používat pouze u předmětů český jazyk, matematika a cizí jazyky).
Tomuto výstupu je tedy při souhrnném pololetním hodnocení připočtena váha 2 – jedná se o výstup, který má střední důležitost.
Známka, v tomto případě dvojka, je tedy započtena 2 x.

U žáka se SVP se používá v KRITÉRIU 3 – KOMUNIKACE vždy váha 1. Známka je tedy započtena jen 1x.

2. **Obecná kritéria pro hodnocení skupinové práce** (**kritéria jsou doporučující** a vždy záleží

na přesném zadání práce, slouží ke sjednocení hodnocení ve škole (společná prezentace, žákovský projekt, laboratorní práce, týmový úkol…):

Tři základní kritéria pro hodnocení skupinové práce:	1. **Obsah a rozsah** (hodnotí se skupina společně) 2. **Zpracování a prezentace** (hodnotí se skupina společně) 3. **Spolupráce** (hodnotí se zapojení jedince) Body 2x!
Úrovně hodnocení tří kritérií:	• Výborná úroveň – 3 body • Základní úroveň – 2 body • Je co zlepšovat – 1 bod • Práce nevyhovuje – 0 bodů
Rozmezí výsledného bodového ohodnocení – klasifikační stupeň (známka):	• 12–11 bodů – odpovídá známce 1 • 10–9 bodů – odpovídá známce 2 • 8–6 bodů – odpovídá známce 3 • 5–3 bodů – odpovídá známce 4 • 2–0 bodů – odpovídá známce 5

3. **Kritéria hodnocení: připravenost a zájem o výuku** (pracovní kompetence). Doporučení ke klasifikaci této kompetence: doporučená frekvence hodnocení v rozsahu 10–20 % z celkového počtu hodnocení a je závazná pro všechny předměty.

Dvě základní kritéria pro hodnocení připravenosti a zájmu o výuku:	1. **Připravenost** na výuku 2. **Aktivita** (píle) a **zájem** o výuku
Úrovně hodnocení dvou kritérií:	• Výborná úroveň – 3 body • Základní úroveň – 2 body • Je co zlepšit – 1 bod • Je třeba zabrat – 0 bod • Nevyhovuje – 0 bodů
Rozmezí výsledného bodového ohodnocení – klasifikační stupeň (známka):	• 6 bodů – odpovídá známce 1 • 5 bodů – odpovídá známce 2 • 4–3 body – odpovídá známce 3 • 2 body – odpovídá známce 4 • 1–0 bodů – odpovídá známce 5

Hodnocení se liší rovněž podle skupin předmětů

Skupiny předmětů
matematika, český jazyk a literatura a anglický jazyk, tj. předměty s nejvyšší mírou výkonnostního hlediska. Celková klasifikace je výsledkem hodnocení úrovně zvládnutí výstupů za sledované období, které vychází ze školního vzdělávacího programu, popřípadě z IVP žáka. Váha 3 se používá pouze u předmětů matematika, český jazyk a literatura a cizí jazyky. Podrobná kritéria hodnocení jsou popsána v příloze [4] Směrnice č. 3 a vycházejí z dohody učitelů jednotlivých předmětů. [3]
Předměty naukového charakteru: prvouka, přírodověda, vlastivěda, přírodopis, zeměpis, fyzika, chemie, dějepis a výchova k občanství. V těchto předmětech tvoří základ pro hodnocení průběžný výkon žáka, kde jsou hodnoceny zejména klíčové kompetence: kompetence k učení, komunikační dovednosti, vyhledávání a zpracování informací, pracovní kompetence, kompetence k řešení problémů, schopnost spolupracovat a využívat ke svému vzdělávání zejména texty (tištěné i elektronické) a moderní technologie (zpracování výstupů). Podrobně jsou kritéria a jejich podíl na celkovém hodnocení žáka popsány v příloze [4] ke Směrnici č. 3 a vycházejí z dohody učitelů v rámci předmětových komisí. [3]

Předměty praktického, výchovného a estetického charakteru jsou tyto předměty: svět práce, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, výchova ke zdraví, etická a osobnostní výchova a volitelné předměty druhého stupně. Do této skupiny zařazujeme také předměty speciálně pedagogické péče.
V těchto předmětech tvoří pro hodnocení a klasifikaci rozhodující hledisko úroveň přístupu žáka ke zvládání požadovaných činností, učitelé uplatňují zejména formativní hodnocení, tj. hodnocení ve vztahu k pokroku žáka, s podáváním zpětné vazby žákovi s převahou ústního hodnocení, s přihlédnutím k dispozicím žáka pro daný obor. Důležitou roli zde hraje i sebehodnocení žáka, které by mělo být nedílnou součástí výuky i hodnocení.
Celkové hodnocení zohledňuje individuální předpoklady žáka, jeho přístup a osobní pokrok. **Předměty speciálně pedagogické péče** se hodnotí na vysvědčení vždy slovně. [3]

Zásady pedagogického taktu

Důležitou roli ve výuce hraje i tzv. pedagogický takt, což je laicky řečeno ohleduplnost učitele k okolnostem souvisejícím se vzdělávacím procesem. Byť se tyto zásady mohou zdát samozřejmé, nejsou vždy aplikované – a proto není od věci mít je zapsané ve školním řádu či příslušné směrnici.

V základní škole Velké Hamry učitelé dodržují tyto zásady pedagogického taktu [3]:

- společně s žáky nastavují konkrétní cíle vzdělávání a výchovně vzdělávacího procesu v souladu se ŠVP a s předstihem informují žáky o způsobu a kritériích hodnocení,
- neklasifikují žáky hned po jejich návratu do školy po nepřítomnosti delší než pět po sobě jdoucích dní,
- základem klasifikace je tzv. **kladná klasifikace**, tj. hodnotí se to, čeho již žák dosáhl, co umí a zvládl, hodnocení motivuje žáka k dalšímu učení, chyba v průběhu učení se považuje za prostředek učení,
- učitel klasifikuje jen probrané učivo, zadávání nové látky k samostatnému nastudování celé třídě za domácí úkol není přípustné, **prověřování znalostí se provádí po dostatečném procvičení a zažití učiva,**
- při průběžném i souhrnném hodnocení učitel uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi, přihlíží k věkovým a osobnostním aspektům žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici a je mu umožněna oprava,
- kontrolní písemné práce a další druhy zkoušek rozvrhne učitel rovnoměrně na celý školní rok, aby se nadměrně nenahromadily v určitých obdobích,
- termínu kontrolní práce, která bude trvat víc než 25 minut, informuje učitel ostatní pedagogy zápisem do třídní knihy, v jednom dni mohou žáci konat jen jednu zkoušku uvedeného charakteru, tyto kontrolní práce vyučující archivuje do uzavření klasifikace za daný školní rok,

tento typ práce se zadává pouze z **matematiky a českého jazyka**,
- učitel je povinen vést soustavnou a přehlednou evidenci o každé klasifikaci žáka i o způsobu získávání známek (ústní zkoušení, písemně apod.), za splnění tohoto bodu se považuje zápis hodnocení v systému Bakaláři,
- na konci klasifikačního období zajistí vyučující zapsání výsledné známky, popřípadě sepsaní slovního hodnocení v souladu s touto směrnicí a udělená výchovná opatření,
- při dlouhodobějším pobytu žáka mimo školu (léčebné a lázeňské pobyty, dočasné umístění v ústavech, žáka, který přestoupil z jiné školy v průběhu hodnotícího období apod.) respektuje vyučující známky žáka, které sdělí škola při instituci, kde se žák vzdělával, žák se znovu nepřezkušuje,
- stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru z klasifikace za příslušné období, výsledná známka za klasifikační období musí odpovídat předem určeným kritériím hodnocení, tj. nejen znalosti, ale i další klíčové kompetence,
- přechází-li žák do jiné školy, zašle ředitel škole, na niž žák přechází, dokumentaci o žákovi a záznam o jeho chování a prospěchu za neukončené klasifikační období.
- **Chování neovlivňuje klasifikaci výsledků ve vyučovacích předmětech, je hodnoceno výchovnými opatřeními.**

I tato následující opatření lze zařadit k zásadám pedagogického taktu [3]:

- Souhrnné písemné práce jsou oznámeny nejméně 1 týden předem, a to prostřednictvím elektronického systému, popřípadě v žákovské knížce. Práce tohoto rozsahu se zadávají tak, aby žáci psali maximálně jednu souhrnnou práci v rámci jednoho dne. Souhrnné písemné práce se zadávají pouze z českého jazyka a matematiky.
- Pokud žák chybí nebo v práci neuspěl, je mu umožněno napsat jakoukoliv hodnocenou práci, popřípadě opravnou práci v náhradním termínu v odpoledních hodinách, nebo před vyučováním, vždy mimo výuku.
- Učitel umožní opravu neuspokojivého průběžného hodnocení, pokud se jedná o jednorázové selhání, a to u písemných prací ve stanoveném náhradním termínu mimo výuku.

Následující opatření přispívají k rovným a spravedlivým podmínkám při hodnocení:

- ústní zkoušení je prováděno zásadně před kolektivem třídy, nepřípustné je přezkušování po vyučování v kabinetech (výjimka je možná jen při diagnostikované vývojové poruše nebo poruše komunikačních schopností, kdy je tento postup doporučován psychologem a je uveden v IVP),
- učitel sděluje žákovi všechna hodnocení, které bere do úvahy při celkové klasifikaci,
- učitel rozhoduje o tom, která práce bude hodnocena učitelem, která sebehodnocením, která vzájemným hodnocením,
- učitel řádně zdůvodní každé hodnocení v návaznosti na předem stanovená kritéria,
- žák má právo se vhodným způsobem k hodnocení vyjádřit. [3]

Pozornost je věnována i způsobu sdělování výsledků hodnocení rodičům:

- zákonným zástupcům žáka se sdělují tato hodnocení prostřednictvím zápisu do žákovské knížky nebo pomocí elektronického systému, při osobním jednání v rámci hodnotících setkání, na které jsou rodiče spolu s žáky zváni,
- při osobním jednání je hodnocení sdělováno zákonným zástupcům individuálně bez přítomnosti nezúčastněných osob,
- třídní učitel informuje rodiče o prospěchu žáka, který nemá možnost využívat elektronický

systém na základě jejich žádosti vytištěním týdenního výpisu ze systému. [3]

Domácí úkoly

V českém školství velice často vyvstávají nejasnosti ohledně domácích úkolů. Mnohdy na jedné škole, v rámci téhož předmětu, nejsou sjednocená pravidla jejich hodnocení, kontroly a ani jejich smysl – proto uveřejňujeme tuto část ze směrnice základní školy Velké Hamry:

Domácí úkoly:

- domácí úkoly slouží k upevnění a procvičení učiva,
- učitel může zadávat domácí úkoly jednotlivým žákům nebo celé třídě,
- domácí úkoly mohou být závazné nebo dobrovolné, což určuje vždy učitel předem,
- při zadávání domácích úkolů učitel respektuje pravidla: jednoduché a jasné zadání, smysluplný obsah, zadání musí být přiměřené věku žáka a samostatně zvládnutelné,
- domácí úkoly slouží zejména pro poskytnutí zpětné vazby o tom, zda žák učivo zvládá, popřípadě kde učivo potřebuje doplnit, pokud žák nezvládne vypracování sám, může požádat učitele o konzultaci,
- termín splnění úkolu musí respektovat jeho časovou náročnost a možnost volby jeho vypracování, tj. nezadává se ze dne na den, učitel vždy stanoví termín jeho splnění, u žáků 1.–3. ročníku je zapsán do úkolníčku, u žáků 6.–9. ročníku je úkol vždy zaznamenán do elektronické žákovské knížky, pokud zaznamenán není, nemůže být vyžadován,
- domácí úkoly může zadávat i školní speciální pedagog nebo doučující lektor v rámci podpory žáka v jeho vzdělávacích potřebách,
- **u domácích úkolů se nehodnotí správnost**, ale jejich vypracování a odevzdání v dohodnutém termínu,
- u skupinové a projektové práce je možné část zadání zadat jako domácí úkol, u této dílčí části se rovněž nehodnotí správnost, mělo by jít zejména o vyhledávání informací a přípravu materiálů k další společné činnosti v rámci vyučování. [3]

Cílem tohoto textu bylo seznámit zájemce s dobrou praxí na základní škole Velké Hamry, obzvláště co se týká motivace a hodnocení žáků, pedagogického taktu, domácích úkolů a obecně snahy o začlenění všech žáků – i těch z vyloučených lokalit – do vzdělávacího procesu. Podrobnější informace lze nalézt v odkazech a přílohách níže uvedených.

Ke stažení:

Příloha 1: Směrnice 3 – Hodnocení žáků pro školní rok 2019_2020. (2019) Velké Hamry_ ZŠ a MŠ Velké Hamry

Příloha 2: Příloha 1 ke Směrnici 3 – Kritéria pro souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019_2020. (2019) Velké Hamry_ ZŠ a MŠ Velké Hamry

Zdroje:

[1] *Místní plán inkluze ve vzdělávání Velké Hamry 2020–2022.* (2019) Praha: Agentura pro sociální

začleňování, s. 3–7. [online]. [cit. 13. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/MPI-Velk%C3%A9-Hamry.pdf

[2] Večerníková, L. a Bolf, Š. (2014*). 7. Setkání pracovní skupiny pro vzdělávání Lokální partnerství Velké Hamry.* Praha: Agentura pro sociální začleňování. [online]. [cit. 24. 6. 2020].

Dostupné z: https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/142cs_17.pdf&original=Velk%C3%A9+Hamry+-+7.+Pracovn%C3%AD+skupina+pro+bezpe%C4%8Dnost+a+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf

[3] *Směrnice 3 – Hodnocení žáků pro školní rok 2019/2020.* (2019) Velké Hamry: ZŠ a MŠ Velké Hamry, s. 1–12. [online]. [cit. 13. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.zsvhamry.cz/upload/files/zakl-dokumenty/sm-3-hodnoceni-zaku-2019-2020.pdf

[4] *Příloha 1 ke Směrnici 3 – Kritéria pro souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019/2020.* (2019) Velké Hamry: ZŠ a MŠ Velké Hamry, s. 1-7. [online]. [cit. 13. 2. 2020]. Dostupné z: https://www.zsvhamry.cz/upload/files/zakl-dokumenty/sm-3-hodnoceni-zaku-prilohy-20192020.pdf

12. VIDEO: Zdržují žáci začátek vyučování? V praktickém videu ukážeme řešení

Stává se vám, že děti na začátku vyučování nemají připravené pomůcky nebo nejsou na svých místech? Vyzkoušejte tzv. Metodu III amerického psychologa Thomase Gordona. Jejím základem je najít společně s dětmi řešení daného problému, se kterým budete spokojení vy i oni. Jak to funguje v praxi, uvidíte v ukázce z jedné třídy. Jedná se o druhou – praktickou – část dvoudílného videa.

První díl se věnuje teorii Metody III. a naleznete jej **zde**.



Přehrát video

Struktura videa

00:23 První krok – učitelka třídě vysvětlí, co se bude dít, a určí si společně problémy, které chtějí řešit. Učitelka vše zapisuje na tabuli, kde je také graficky znázorněná cesta k cíli a jednotlivé body, kterými je třeba projít.

05:33 Druhý krok – děti navrhují střídavě řešení daného problému, třídní učitelka jejich návrhy přehledně zapisuje na tabuli.

09:42 Třetí krok – třída společně s učitelkou diskutuje o tom, jaké řešení se jim zdá nejlepší. Procházejí jednotlivé návrhy na tabuli a o každém z nich postupně debatují.

15:51 Čtvrtý krok – výběr finálního řešení problému. Třída hlasuje o jednotlivých návrzích, u každého je třeba, aby s ním souhlasili všichni. Pokud někdo nesouhlasí, dá to najevo gestem ruky. Takový nápad se pak přeškrtne.

18:49 Pátý krok – třída si ujasní, koho, jak a kdy se nové pravidlo bude týkat.

20:24 Posledním krokem je vyhodnocení – děti se s třídní učitelkou dohodnou, za jak dlouhou dobu vyhodnotí, zda řešení pomohlo.

Zkušená pedagožka a lektorka Kateřina Vrtišková ukazuje, jak děti zapojit a posílit jejich zodpovědnost za dodržování společně stanovených pravidel. Aktivita je vhodná pro menší i velké kolektivy.

V rámci ranního kruhu děti řeší, co by mohly udělat pro to, aby ráno začínaly včas a měly nachystané pomůcky. Jaké řešení vymyslí? A zafunguje to? Aktivita je vhodná pro menší, ale i početné kolektivy. Mezi základní pravidla patří, že vždy mluví jen jeden, děti si vzájemně neskákají do řeči, nehodnotí, kdo co vymyslí a vzájemně si naslouchají. V kruhu panuje bezpečná atmosféra, důvěra a pochopení. Kateřina Vrtišková provádí děti cestou od pojmenování problémů až k návrhům řešení. Podívejte se, jaké kroky vás na této cestě čekají, pokud se budete chtít pustit s dětmi do něčeho podobného. Tak jako ranní kruhy lze vést i poradní kruhy pro dospělé, například můžete takto pojmout rodičovské schůzky.

13. Snášejí žáci těžce připomínky? Zkuste sebehodnocení a zpětnou vazbu

Hodnocení je hnacím motorem učení a výuky, ale jen za předpokladu, že se dělá správně. Jeho efektivitě výrazně napomáhá třeba zavádění sebehodnocení ve třídě nebo práce žáků se zpětnou vazbou. Tomuto tématu se věnuje například Dylan Wiliam, britský popularizátor formativního hodnocení a smysluplného vzdělávání, jehož medailonek je v článku níže. Ten se může směle řadit mezi velikány dějin pedagogiky, jako jsou Jan Amos Komenský, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori či Anton S. Makarenko.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Těžko si představit výuku, při níž by nebyl žák žádným způsobem hodnocen a nedostával tak zpětnou vazbu ke svým znalostem a dovednostem. Co ale pojem „hodnocení“ vlastně znamená? Definice se mírně liší podle toho, zda jde o pohled žáka, rodiče či učitele.

- „Pro žáky je hlavní informací o tom, jak zvládli požadavky stanovené vzdělávacím programem a prezentované učitelem, v čem jsou jejich přednosti a nedostatky a jaké cesty mohou vést k jejich dalšímu rozvoji.“
- „Pro učitele je hodnocení zpětnovazební informací o účinnosti zvolených metod a postupů i prostředkem k posouzení efektivity jeho pedagogické činnosti.“
- „Pro rodiče žáků je hodnocení významnou informací o míře školní úspěšnosti jejich dítěte, která by neměla vést k postihování žáků za možné nedostatky v jejich školní práci, ale spíše jim má ukázat cestu, jak pomoci dětem zvládat případné obtíže a problémy.“ [1]

Konstruktivní hodnocení ovšem nepřichází samo od sebe.

„Takové hodnocení však vyžaduje více, než aby učitel jen seděl a pozoroval, zda děti vykazují takové chování, ve které doufal, či nikoli. Musí žákům poskytovat zvláštní příležitosti k tomu, aby mohli prokázat, zda bylo cílů výuky skutečně dosaženo," dočteme se k dané problematice například ve Fontanově knize Psychologie ve školní praxi. [2]

Šest tajemství šťastné třídy podle Dylana Wiliama

Každý učitel si samozřejmě přeje mít šťastnou třídu a sám v ní být spokojený, správný systém hodnocení a zpětné vazby mu v tomto cíli může být značně nápomocný.

Dylan Wiliam k tomu nabízí šest doporučení [3], která lze rozdělit na čtyři oblasti:

1. Úvodní aktivizace a zvýšení motivace žáků spolupracovat na začátku školní výuky.

2. Průběžná zpětná vazba v hodině od žáků směrem k učiteli – týká se samotného procesu výuky – porozumění látce. Lze využít různé techniky (viz níže):
Průběžné sbírání zpětné vazby od všech žáků ve třídě (jak rozumí učivu, zda se orientují v procesu výuky, zda aktuálně něco nepotřebují), nikoliv jen aktivních žáků.

3. Zpětná vazba od učitele směrem k žákovi:
Důraz na slovní hodnocení, nikoliv hodnocení známkami.

4. Efektivní zpětná vazba od žáků směrem k učiteli, která slouží jeho dalšímu profesnímu rozvoji: Hodnocení vyučovací hodiny apod.

1. Nehlásit se

V každé třídě se dle Wiliama hlásí stále titíž žáci. Ti ostatní nejsou vyvoláváni, nemusí tedy povětšinou ani přemýšlet. Lepší je proto pro učitele při tázání použít prvek náhody. Na dřívka (například od nanuků) napsat jména žáků a losovat. Jak to v praxi funguje, se můžete podívat v krátkém výukovém materiálu Dylana Wiliama The Classroom Experiment lollipop sticks (česky: Třídní experiment – dřívka od nanuků). (Pozn.: V tomto videu je možné nastavit funkci automatického překladu do titulků v češtině.) Kompletní výukové video je potom ke zhlédnutí pod názvem The Classroom Experiment Epizoda 1 a Epizoda 2.

Dopis rodičům o změně ve vyvolávání na základě náhodného výběru pak naleznete v příloze článku *Jak aktivizovat žáky? Nechte je pořádat třídní schůzky či ohodnotit výuku.*

2. Semafor porozumění

Představte si, že každý žák má v lavici po ruce sadu tří barevných (plastových či papírových) kelímků v barvách semaforu. Signalizují míru porozumění novému učivu. Zelený kelímek na lavici říká: *„Chápu, rozumím, můžeme jít dál.“* Žlutý říká: *„Nevím, nejsem si úplně jist/jista.“* Červený kelímek pak zahrnuje výroky ve smyslu: *„Nechápu. Nevím, která bije. Pomoc, ztrácím se.“* Učitel pak samozřejmě může pracovat se skupinami „zelených“, „žlutých“ a „červených“ podle jejich aktuální potřeby.



Červený plastový kelímek znamená: „Nechápu. Potřebuji pomoc.“ | FOTO: Freepik

3. Tabulky na psaní

Kdyby měl každý žák odpovídat na vyvolání třeba jen jednou za hodinu, není to příliš motivující. Ani učitel touto metodou nezjistí, kolik žáků odpověď v daný moment zná. Proto využije tabulky na psaní (nejlépe formát A4), kam mohou všichni v jeden moment vepsat odpověď – a učitel ví, jak na tom všichni jsou.

4. Ranní rozcvička

Zní to pro našince téměř až úsměvně, ale Wiliam doporučuje ranní rozcvičku ve třídě o délce patnácti minut pro zlepšení koncentrace na celý školní den.

5. Komentáře místo známek

Zpětná vazba od učitele směrem k žákům: Dylan Wiliam doporučuje upřednostnit komentáře před známkami, respektive nespoléhat se pouze na známky. Ty totiž samy o sobě žákovi neřeknou, co už ovládá a kde má případně rezervy.

6. Zpětná vazba

Zpětnou vazbu od žáků (a to nejen tu průběžnou ve výuce, ale i systematičtější zpětnou vazbu) potřebuje i samotný učitel, aby mohl profesně růst a modifikovat výuku.

Jednu z možností hodnocení hodiny naleznete ve článku Jak aktivizovat žáky? Nechte je pořádat třídní schůzky či ohodnotit výuku.

Jak na účinnou zpětnou vazbu?

Pátému bodu se věnují podrobněji Dylan Wiliam a Siobhán Leahyová ve své publikaci *„Zavádění formativního hodnocení“*. Podle nich je zpětná vazba sama o sobě neúčinná, pokud na ni její příjemce nějakým způsobem nezareaguje – ideálně by ji měl žák samozřejmě využít ke zlepšení. Tabulka níže ukazuje, že po zpětné vazbě může následovat osm možných reakcí. Z nich je šest negativních a pouze dvě pozitivní. Pozitivní zpětné vazby jsou vyznačeny tučně.

Reakce na zpětnou vazbu dle Klugera a DeNisiho (1996)

Zpětná vazba naznačí, že výkon:		
	Nedosahuje vytčeného cíle	**Převyšuje vytčený cíl**
Změna chování	**Zvýšení úsilí**	Snížení úsilí
Změna cíle	Snížení ambicí	**Zvýšení ambicí**
Opuštění cíle	Rozhodnutí, že dosažení cíle je příliš obtížné	Rozhodnutí, že cíl je příliš snadný
Odmítnutí zpětné vazby	Zpětná vazba je ignorována	Zpětná vazba je ignorována

Obr. 2: V tabulce jsou popsána úskalí reakcí na zpětnou vazbu. [4]

Vedoucí metodička EDUkační LABoratoře Květa Sulková k této tabulce dodává:

„Tabulka ukazuje, že jakákoli zpětná vazba nemusí znamenat pomoc žákovi. Dylan Wiliam ve své publikaci představuje několik zásad poskytování zpětné vazby, je ale

důležité si uvědomit, že se jedná o doporučení, která platí jen v určitých situacích. Může se tak stát, že dobře míněná zpětná vazba, která splňuje všechna základní kritéria, nebude mít na učení žáka žádný dopad, nebo bude její efekt dokonce negativní. Je tedy zapotřebí, aby si učitel uvědomoval křehkost individuálního hodnocení a průběžně ověřoval, jestli je reakce na zpětnou vazbu taková, jakou očekával. Proto je nutné, aby učitel při plánování své práce počítal i s časem, který bude věnovat zjišťování účinku poskytnuté zpětné vazby. Tato kontinuální sebereflexe pomáhá učiteli vylepšovat postupy jeho vlastní práce a také umožňuje identifikovat techniky, do kterých nemá smysl investovat čas.“

Efektivitě zpětné vazby můžeme napomoci třeba tímto:

- **Bližší poznání žáků –** Každý žák potřebuje k vyvinutí většího úsilí jiné podněty. Jen učitel, který své žáky opravdu dobře zná, dokáže tyto podněty individuálně uzpůsobit.
- **Budování důvěry u žáků –** Pokud žák věří, že mu učitel rozumí a chce pro něj to nejlepší, lze očekávat, že do své práce vloží adekvátní úsilí. V tu chvíli si učitel může dovolit klást na třídu vysoké požadavky, protože může věřit, že jim budou žáci schopni dostát, tedy rozumně zareagují na zpětnou vazbu.
- **Produktivní zpětná vazba –** Klíčovým parametrem zpětné vazby je její produktivnost, tj. prospěšnost dané konkrétní zpětné vazby.
- **Schopnost reagovat na zpětnou vazbu se musí budovat –** Někteří žáci si berou jakoukoli zpětnou vazbu příliš osobně, proto je dobré jim ukázat i proces hodnocení. Například mohou ohodnotit anonymní práci žáka z jiné třídy, na které učitel bude moci demonstrovat své způsoby hodnocení, případně nechá žáky vytvořit kritéria pro hodnocení dané práce. Pokud žáci budou schopni bez emocí hodnotit práce jiných, je šance, že toho budou schopni sami u sebe. [5]

Z obsáhlého fondu poznámek, tipů a doporučení ke zpětné vazbě jsme vybrali jen ty, které považujeme za obzvláště důležité. Pro získání ucelenější představy je potřeba nastudovat publikaci *„Zavádění formativního hodnocení“*. (Publikace najdete pod textem v doporučené literatuře.)

Sebehodnocení pomáhá žákům přebírat zodpovědnost

Výše zmíněná „tajemství“ Dylana Williama včetně části věnované zpětné vazbě samozřejmě nemají vést k tomu, aby se žáci hodnotili pouze sami. Pojem sebehodnocení v pedagogických i psychologických slovnících bývá primárně omezen na úzký pohled na sebe samého, sekundárně je pak rozšířen na schopnost konstruktivní konfrontace se svým okolím. Reálně je důležitější to druhé – vtip je v tom, že pokud se jakékoli dítě nachází ve smysluplném hodnotícím prostředí, pak je schopno přirozeně přebírat zodpovědnost za své učení, o čemž částečně mimo jiné pojednává již výše zmiňovaný text Jak aktivizovat žáky? Nechte je pořádat třídní schůzky či ohodnotit výuku.

Se svolením EDUkační LABoratoře přikládáme tři formuláře [6] z publikace *„Zavádění formativního hodnocení“*:

- zpětná vazba žáka učiteli
- dotazník pro žáka k učitelově výuce
- postřehy žáka k vlastnímu učení

Formuláře jsou ke stažení pod textem jako Příloha 1.

DYLAN WILIAM, Ph.D.

Dylan William se narodil v roce 1955, je velšské národnosti. Je emeritním profesorem v oblasti hodnocení ve vzdělávání na University College v Londýně. Po dobu své učitelské dráhy byl osm let učitelem matematiky. Od roku 1996 do roku 2003 působil ve vysokých pozicích na pedagogické fakultě londýnské King's College. V letech 2003 až 2006 byl v USA ředitelem výzkumu v organizaci Educational Testing Service v Princetonu ve státě New Jersey. Po návratu do Velké Británie se ujal funkce zástupce děkana Institute of Education na University of London. Po roce 2010 se již věnuje pouze výuce a výzkumu.

Z rozsáhlé výzkumné a publikační činnosti stojí za zmínku především:

WILIAM, D. (2018). *Creating the Schools Our Children Need.* Publisher: Learning Sciences International; Bklt edition (1 Aug. 2014), West Palm Beach, FL 33409.

WILIAM, D. (2017). *Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning).* Publisher: Solution Tree Press; 2nd edition edition (20 Oct. 2017)

BLACK, P. a WILIAM, D. (2014). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment.* Publisher: Learning Sciences International; Bklt edition (1 Aug. 2014), West Palm Beach, FL 33409.

Publikace v českém jazyce:
WILIAM, D. A LEAHY, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy.* První vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, z. s.
Obsah knihy naleznete ke stažení jako Přílohu 3.

Ke stažení:

Příloha 1: **Zpětná vazba žáka učiteli. Dotazník k výuce. Postřehy žáků k učení**

Příloha 2: **Obsah knihy Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy**

Doporučení literatura:

LEAHYOVÁ, S., WILIAM, D. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha: EDUkační LABoratoř.

Zdroje:

[1] ŠVARCOVÁ, I.(2008). *Základy pedagogiky. Praha:* VŠCHT, s. 209–210.

[2] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, s. 165.

[3] FIALOVÁ, L. (2018). *Šest tajemství šťastné a úspěšné třídy.* [online] [cit. 26. 6. 2020] Dostupné z: https://www.rodicevitani.cz/trendy-ve-vzdelavani/inovativni-metody/sest-tajemstvi-stastne-a-uspesne-tridy-ceskym-ucitelum-je-prozradila-dnesni-pedagogicka-celebrita-dylan-wiliam/

[4] LEAHYOVÁ, S., WILIAM, D. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha: EDUkační LABoratoř, s. 105. [online] [cit. 26. 6. 2020] Dostupné též z: https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2016/09/Zavadeni-formativniho-hodnoceni-tabulky.pdf

[5] LEAHYOVÁ, S., WILIAM, D. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha: EDUkační LABoratoř, s. 106–108. [online] [cit. 26. 6. 2020] Dostupné též z: https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2016/09/Zavadeni-formativniho-hodnoceni-tabulky.pdf

[6] LEAHYOVÁ, S., WILIAM, D. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha: EDUkační LABoratoř, s. 214-217. [online] [cit. 26. 6. 2020] Dostupné též z:https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2016/09/Zavadeni-formativniho-hodnoceni-tabulky.pdf

14. VIDEO: Vyrušují žáci při výuce? Poradíme, jak se s tím vypořádat

Šeptání, strkání nebo házení papírků – s takovýmto vyrušováním ze strany žáků se během výuky setkal téměř každý z nás. Jak ale situaci řešit? Podle slavného amerického psychologa Thomase Gordona, autora knihy Škola bez poražených, ničemu nepomůže okřikování ani zesměšňování žáků. Efektivnější je naopak tzv. „já-sdělení“ a aktivní naslouchání, což si ukážeme v názorném videu.



Přehrát video

Struktura videa

01:01 Co je to vlastně problémové chování?

01:39 Hraná scénka zachycuje, jak správně konfrontovat žáka, který vyrušuje. A co je naopak neefektivní.

06:14 Co dělat, pokud konfrontace selže a žák dál vyrušuje?

07:30 Kdy pomůže aktivní naslouchání dítěti?

08:50 Aktivní naslouchání ve skupinové diskusi může uklidnit situaci.

11:50 Proč děti hlučí nebo nedávají pozor a jak porozumět jejich potřebám?

15. Zavádění vysvědčení bez známek a se slovním hodnocením: komunikace s rodiči je důležitým faktorem

Když v pololetí obdrželi prvňáčci na pražské základní škole v Pernerově ulici vysvědčení, bylo výjimečné hned ze dvou důvodů: bylo jejich první v životě a nebyla na něm ani jedna známka. Známky děti nedostávají ani v průběhu školního roku, jednou do měsíce jim učitel pouze předá písemné hodnocení. Na konci prvního a třetího čtvrtletí se pak koná schůzka rodiče, žáka a pedagoga.



Přechod ze známek na slovní hodnocení u žáků prvních tříd je nový jak pro rodiče, tak pro učitele. „Spolu s pedagogy jsme hledali způsob, jak pololetní hodnocení uchopit," vysvětluje Bc. Marek Remiš, zástupce ředitele v základní škole Pernerova, což je detašované pracoviště základní školy Lyčkovo náměstí.

Zmiňované dvě první třídy tu fungují jinak, než je obvyklé, ve více ohledech. Výuka je koncipovaná tak, aby se každé dítě posouvalo v jednotlivých oborech podle vlastních možností. Učitelé v hodinách pracují s mapami učebního pokroku, snaží se u dětí posílit vnitřní motivaci učit se, nesrovnávají je mezi sebou. Známky oproti tomu fungují jako vnější motivátor, který nabízí rychlou zpětnou vazbu, která ale vyžaduje srovnání, hodnocení bez ohledu na snahu, možnosti nebo výchozí pozici žáka. Do navrženého konceptu výuky se proto nehodí.

Škola se na začátku školního roku domluvila s rodiči, že třídní učitel bude vypracovávat jednou měsíčně slovní hodnocení dítěte. Toto hodnocení rodiče obdrží. Zároveň pololetní hodnocení žáka bude obsahovat kombinaci hodnocení na barevné škále a slovního hodnocení.

Vysvědčení bez známek

Jak tedy vypadalo v pololetí vysvědčení pro prvňáčky? Nakonec si děti nesly domů hned dvě.

List A – Hodnocení dovedností v matematice a v českém jazyce

List A hodnotil dovednosti v matematice a ve čtení a psaní, které jsou lineární – tedy takové, které se jednou člověk naučí a měl by si je trvale pamatovat, jako je například psaní velkých tiskacích písmen. (Celý list je také ke stažení ve formátu PDF pod textem jako Příloha 1).

ČTENÍ A PSANÍ

DOVEDNOST	🔴🟡🟢	POZNÁMKY
Rozpozná a přečte velká tiskací písmena		
Napíše velká tiskací písmena		
Rozpozná a přečte malá tiskací písmena		
Napíše malá tiskací písmena		Vím, že malá tiskací písmena poznáš, ale je potřeba se je naučit i psát.
Čte a rozumí slovům (jedno/dvojslabičné)		
Čte a rozumí víceslabičným slovům		
Napíše slovo		Nemáš problém napsat kratší slova, ale v delších už se občas ztrácíš. Také si dávej pozor na psaní písmena S. Často se objevuje zrcadlově.
Čte a rozumí holým větám		Je dobré si přečíst každé slovo pořádně. I malou změnou ve slově se může změnit celý význam věty.
Napíše větu		V psaní věty se ti často písmena rozutíkají.

MATEMATIKA

DOVEDNOST	🔴🟡🟢	POZNÁMKY

Čte a zapisuje číslo		
Znázorní hodnotu čísla (rozumí hodnotě)		
Porovnává čísla (větší, menší, rovná se)		
Znázorní součet dvou čísel		
Znázorní rozdíl dvou čísel		
Rozpozná, přečte a zapíše číslice 1–10		Číslice často píšeš zrcadlově. Je potřeba si na to dávat pozor.
Přečte a vypočítá příklad (sčítání) do 10		
Přečte a vypočítá příklad (odčítání) do 10		Je potřeba zapracovat na příkladech s odčítáním a pokaždé, když napíšeš výsledek, si to zkontrolovat.
Zapíše a vypočítá příklad		

Neovládá	🔴
Ovládá s dopomocí	🟡
Ovládá	🟢

Na listě A jsou ve sloupci vypsané dovednosti, na kterých během pololetí děti ve škole pracovaly. To, jak si je žák osvojil, vyjadřuje barva v druhém sloupci: zelená, žlutá, nebo červená. Poznámky učitele a jeho postřehy k dané činnosti si žák může případně přečíst ve třetím sloupci.

Škola chtěla vytvořit jasnou a přehlednou zpětnou vazbu. To se sice povedlo, nicméně semafor, jak barevnou škálu nazývají, se nesetkal s nejlepším přijetím. Zejména červená barva působila na rodiče podle jejich slov poněkud hrozivě. Většina se ve spolupráci s pedagogy shodla, že by uvítali změnu třeba v té podobě, že by se obdélník v druhém (prostředním) sloupci vyplnil podle toho, jak moc danou dovednost žák ovládá, tedy například ze třetiny, poloviny a podobně. Lépe to prý odráží pojetí cesty a postupného dosahování cílů během učení, které škola prosazuje.

Další připomínky směřovaly k tomu, že tříbarevná škála má v konečném důsledku podobný účinek jako známky. Děti si ji mohou mezi sebou srovnávat bez většího zamyšlení. I tak má ale oproti klasickému vysvědčení vyšší vypovídací hodnotu, oba obory – matematika, čtení a psaní – jsou zde rozepsány do devíti dovedností, a list tak poskytuje požadovaný přehled o tom, jak si v předmětu dítě

stojí a na čem je potřeba ještě pracovat.

List B – Slovní hodnocení

List B obsahuje slovní hodnocení, které se z velké části věnuje sociálním a komunikačním kompetencím, procesu učení, dodržování pravidel a takzvaným měkkým dovednostem.



Stejně jako ve většině škol, kde mají místo známek slovní hodnocení, má list B podobu souvislého textu. Protože se nevrací k dovednostem z listu A, je o něco kratší.

Připomínky rodičů k této části vysvědčení se týkaly hlavně toho, že vzhledem k popisnému jazyku a jisté strohosti nechtěly některé děti text dočíst. Což byl problém, protože povzbuzení do další práce bylo obvykle až na konci. Některé rodiny přiznávaly, že nevěděly, komu je vysvědčení určené, zda hlavně jim, nebo dětem.

Jiné školy někdy text slovního hodnocení uvádí oslovením dítěte, takže působí osobněji a žáci jsou víc motivovaní jej přečíst. Pro prvňáky může být také napsán velkými tiskacími písmeny, která většina dětí tou dobou již ovládá.

Nejistota a obavy rodičů

Aby škola zjistila, jak rodiče vnímají vysvědčení a hodnocení v uplynulém pololetí, svolala s nimi schůzku. Vyplynulo z ní například toto:

- Někteří rodiče by ocenili, kdyby nějakou formu hodnocení potomka dostávali častěji než jednou měsíčně. Mimo jiné i proto, aby věděli, co děti ve škole probírají, a mohli s nimi doma látku procvičovat. V hodnocení by proto rádi viděli i doporučení, na co se zaměřit. Z jejich reakcí byla cítit jistá nervozita, aby něco náhodou nezanedbali, nebo dítě nebylo pozadu. Hodnocení, jak bylo ukázáno na Listu A, by řadě rodičů vyhovovalo na pravidelné bázi.
- Některým rodičům zase chybělo periodické ujištění, že je vše v pořádku a dítě dělá, co má.
- Některým nový systém vyhovoval. Z jejich pohledu platilo, že pokud nedostanou ze školy žádnou zprávu, znamená to, že je vše v pořádku a není potřeba se znepokojovat.

Shoda nicméně panovala v tom, že by se měla dodržovat dohoda ze začátku školního roku a učitel by měl hodnocení dítěte vypracovat alespoň jednou měsíčně. Jednou se stalo, že to nestihl, což bylo pro rodiče nepříjemné. Takovéto měsíční hodnocení je totiž pro všechny dobrá příležitost si doma společně sednout a popovídat, jak se ve škole daří, co děti baví a co je pro ně naopak složité.

Zároveň má škola více možností na výběr, jak řešit přání rodičů ohledně ujištění, že je vše v pořádku: například může zavést týdenní plány výuky (list A4) spojené se stručným sebehodnocením dítěte ohledně probíraného učiva. Dítě takový plán přinese domů a rodiče mohou na konec listu připsat poznámku nebo komentář pro třídního učitele. Tím se zvýší četnost zpětné vazby o výuce dítěte, a to jak pro rodiče, tak pro učitele. Rodiče, kteří potřebují velmi časté ujištění o prospívání dítěte ve škole, mohou týdenní plány rovněž ocenit.

Pro úspěšné zavedení slovního hodnocení je každopádně podstatné, aby mezi pedagogy a rodiči panovala důvěra, že se děti ve škole naučí vše potřebné, a není nutné, aby učitel posílal své hodnocení rodinám příliš často. Rodič musí také škole důvěřovat, že ho bude včas informovat v případě problému, nebo bude požádán, aby své dítě podpořil v činnosti, která se mu ve výuce dlouhodobě nedaří. K této důvěře se ovšem někteří rodiče, kteří vyrostli na pravidelném hodnocením známkami, musí propracovat postupně.

Ke stažení:

Příloha 1: Vysvědčení pro 1. ročník_hodnocení dovedností v českém jazyce a v matematice.

16. VIDEO: Jak na dobré klima ve škole, aby se tam těšili žáci i učitelé?

Smysluplnost, spolupráce, svoboda – tak zní recept na dobré klima ve škole, kterého se už patnáct let drží ředitel základní školy v pražském Karlíně Jan Korda. Jak to přesně funguje, jaká pravidla si nastavit a jak je dodržovat, prozradil v tomto videu. Základem všeho je podle něj lidská slušnost, nepovyšování se a respektování stejných zásad žáky i pedagogy.



Přehrát video

Struktura videa

00:26 Pokud chce vedení zlepšit klima ve škole, jaké by měly být jeho první kroky?

02:25 Základem dobrého klima je partnerský vztah s žáky. Učitel má být pro děti průvodcem, který kráčí vedle nich, nepovyšuje se nad ně.

03:37 Význam společných pravidel a hodnot: Jak si pravidla stanovovat a proč je musí dodržovat společně děti i pedagogové?

05:26 Jak předcházet zhoršování klimatu a vysvětlovat pravidla nově příchozím.

08:20 Společná pravidla platí pro všechny i mimo školu.

09:04 Klima školy je společné dílo žáků a učitelů, kteří sdílejí stejnou vizi i motivaci. O pravidlech a hodnotách je třeba diskutovat.

10:17 Tři pilíře vnitřní motivace žáků i pedagogů: smysluplnost, spolupráce, svoboda.

14:33 Jak vyhodnocovat klima školy a evaluovat pocit bezpečí žáků i pedagogů?

Přílohy:

Dokumenty zobrazené ve videu naleznete ke stažení zde:

Příloha 1: Řád pracovníků ZŠ Lyčkovo nám

Příloha 2: Práva a povinnosti žáků – žákovský řád školy ZŠ Lyčkovo nám

Příloha 3: Anonymní anketa pro žáky 1.-4. ročník

Příloha 4: Anonymní anketa pro žáky 5-8. ročník

17. Jak vést žáky k odpovědnosti? Zkuste slovní hodnocení a dobrovolné úkoly

Děti by měly být už od první třídy vedeny ke spoluzodpovědnosti za svoje vzdělávání. K tomu jim může napomoci smysluplné slovní hodnocení, trénování sebereflexe i dobrovolné domácí úkoly. Věří tomu Kateřina Vrtišková, která učí na prvním stupni základní školy ve Vraném nad Vltavou a v roce 2018 získala hlavní cenu v prvním ročníku českého kola soutěže Global Teacher Prize. Ve svých hodinách pracuje s žáky v centrech aktivit podle programu „Začít spolu“.



Žáci Kateřiny Vrtiškové jsou od první třídy vedeni ke spoluzodpovědnosti za to, co se ve škole naučí, a k sebereflexi. Pro Kateřinu je důležité, aby děti samy viděly v tom, co se učí, smysl a dobře pracovaly, i když se zrovna neznámkuje. V minulosti totiž převzala například třídu čtvrťáků, u nichž chyběla vnitřní motivace, a řídili se jen podle známek. Což je podle ní špatně. Nebyli zvyklí kriticky klasifikovat svou práci a ani neuměli objektivně hodnotit své spolužáky. Museli se také naučit chápat cíl hodiny. Kateřina proto upřednostňuje projektové vyučování v centrech aktivit podle programu „Začít spolu“.

Vzdělávací program „Začít spolu“ nabízí prostor, ve kterém se děti učí samostatně myslet. Chyba je zde přirozenou součástí procesu učení stejně jako zodpovědnost za sebe sama a svoji práci.

S vedením školy se domluvila, že nebude na začátku známkovat a děti budou dostávat jen slovní hodnocení. „Po třetí třídě plánuji postupné přidání známek, podle předem stanovených kritérií a

pravidel. Stále ale počítám se slovním hodnocením," říká Kateřina.

Proč zvolit slovní hodnocení?

Slovní hodnocení podle ní dobře zahrne i důležité kompetence, které se běžně neznámkují. Ať už se jedná o schopnost komunikovat, spolupracovat nebo například kriticky vyhodnotit své znalosti, posoudit vlastní práci a umět si říct o pomoc.

Kateřina zkoušela dát rodičům prvňáčků na třídní schůzce dotazník, ve kterém se ptala, co by chtěli, aby jejich dítě umělo na konci prvního stupně základní školy, a jaké by ho chtěli mít. Většina odpovědí se vztahovala právě k těm věcem, které se známkovat nedají. Paradoxně jsou to ale právě rodiče, kteří známky často vyžadují a z neznámkování mají obavy. Podobný dotazník, který využila Kateřina, může nicméně učitelům dobře sloužit jako odrazový můstek k podobné komunikaci o alternativním hodnocení.

Chyba není trestná

Učení je podle Kateřiny procesem, během kterého se chyby přirozeně vyskytují, a neměly by být proto trestány špatnou známkou. Pro mnohé děti je to zbytečně stresující a od dalšího vzdělávání je to snadno odradí. Známkování by mělo přijít až v okamžiku, kdy je látka probraná a procvičená a žáci by ji měli dobře ovládat.

Známkování může být demotivující i pro jedničkáře, kteří učivo zvládají bez problémů. Jedničky je paradoxně mohou zbrzdit, protože nemají důvod se víc snažit, i když by to jejich schopnosti dovolovaly. Pro Kateřinu je v hodnocení proto zásadní, jak si děti stojí vůči svým možnostem a jaký udělaly pokrok. Ze stejného důvodu klade také důraz na to, aby se žáci naučili kriticky posoudit vlastní práci.

Známkám se v českých školách lze ale jen těžko vyhnout – už i kvůli přijímacím zkouškám na víceletá gymnázia. V případě známek Kateřina považuje za důležité, aby děti alespoň přesně věděly, co se bude hodnotit.

Nároky na hodnotícího učitele

Slovní hodnocení je nicméně pro učitele pracnější než psaní známek. Kateřina si ale díky dobrým podkladům, které si průběžně dělá, na náročnost nestěžuje. „Během vyučování si zapisuji, co které dítě zvládne. Hodnocení se mi pak píše snadno, protože mám dostatek podkladů. Zahrnuji do něj jen důležité věci a jsem co nejvíc konkrétní," říká Kateřina. Písemné hodnocení si děti domů odnášejí pravidelně každý měsíc, obsahuje hlavně informace o tom, co žák již zvládl a na čem by měl ještě pracovat, případně co více procvičovat. Hodnocení se ale věnuje všem oblastem včetně sociálních a komunikačních dovedností nebo práce ve skupině. Zpětnou vazbu děti v její třídě ovšem dostávají každý den – od paní učitelky, od svých spolužáků a sebe samých.

Sebehodnocení u dětí

U pravidelných měsíčních reportů je důležitá i sebereflexe žáků. „Pouštím dětem fotky z hodin a aktivit v uplynulém měsíci, aby si připomněly, co všechno jsme dělali, a ony mohly dobře zpracovat

své postřehy," popisuje Kateřina. Ve svém sebehodnocení pak děti například píšou, co se jim v uplynulém měsíci líbilo a co se dokázaly naučit. K jejich reflexi následně Kateřina doplní svou zpětnou vazbu.

Sebehodnocení je již od první třídy také každodenní součástí všech činností ve třídě. Po dokončení práce v centrech aktivit si děti v kroužku odpovídají na otázku: „Co se nám dařilo?" Poté se každý ještě musí zamyslet nad tím, co on/ona sám/sama udělal/a, že se konkrétní činnost povedla. Ostatní spolužáci i Kateřina se mohou přidat se svými postřehy.

Kritický pohled na vlastní práci by dětem měl umožnit včas poznat, že potřebují podporu. „Od první třídy je učím, aby si uměly říct o pomoc, když mají pocit, že jim něco nejde," říká Kateřina. Chybovat je prý v procesu učení přirozené, jen je třeba zhodnotit, zda je to v rámci normálu, nebo je potřeba nějak zvýšit aktivitu. „Domluvíme se například, že by bylo dobré danou věc trénovat doma. Pokud ale dítě práci navíc nepřinese, neřeším to. Odpovědnost za splnění dohody nechávám na nich," vysvětluje odbornice.

Důležitou součástí procesu (sebe)hodnocení jsou také tripartity, kterých se na konci prvního a třetího čtvrtletí účastní rodič, žák a učitel. Dítě během nich prezentuje a hodnotí svou práci. Závěrem vznikne záznam setkání, jehož součástí je také plán zlepšení, který si s pomocí pedagoga vytváří žák. Plán obsahuje konkrétní kroky, které povedou ke zdokonalení. Záznam z tripartity podepisuje učitel, dítě i rodič. Kateřina následně dokument zahrne do čtvrtletního hodnocení a v pololetí se k němu vrátí a posoudí, jak se jej daří plnit. Plán, který vytvoří v pololetí, vyhodnocuje ve 3. čtvrtletí. A ten z jarních tripartit pak na konci roku na vysvědčení.

Hodnocení spolužáků

Ve třídě Kateřiny Vrtiškové děti nezískávají zpětnou vazbu jen od své učitelky, ale také od spolužáků. Naučit se objektivně hodnotit ostatní, není ovšem jednoduchý úkol. K práci, kterou si mají vzájemně okomentovat, dostávají děti kritéria, podle kterých ji vypracovávají a která pak ostatním usnadňují hodnocení. Pokud se například jedná o prezentaci knihy, je jasně určeno, co má obsahovat (například: autora, ilustrátora, děti se mají také vyjádřit k tomu, co je v příběhu rozesmálo, vystrašilo, nebo například pracovat více s postavou). Současně jsou dána kritéria k tomu, jak má být kniha ve třídě představena – srozumitelně, spisovnou mluvou, dostatečně hlasitým přednesem a podobně. Děti si pak kritéria přirozeně přivlastňují při dalších aktivitách. Když například připravují plakáty a vzájemně si je ukazují, přicházejí samy na to, že se jim některé čtou lépe a proč.

Dobrovolné úkoly

„Vnitřní motivace jde ruku v ruce s vlastní odpovědností," věří Kateřina. Dalším krokem k posílení vnitřní motivace žáků jsou tedy i dobrovolné domácí úkoly. Pokud jsou děti schopny kriticky zhodnotit, co jim jde dobře a v čem jsou slabší, pak by měly umět vyhodnotit, zda a na čem potřebují ještě zapracovat. „Dávat všem dětem na doma stejný úkol, mi nedává smysl. Dítě samo dobře pozná, že je v něčem pomalejší," říká Kateřina.

Když v hodině probírají těžší učivo, má připravené aktivity na jeho procvičení. Jejich splnění ale nehlídá a nechá děti, aby zhodnotily, zda úkol potřebují a vypracovanou práci jí přinesly ke kontrole. Případné opomenutí neřeší ani u dětí, se kterými se dohodne, že je potřeba, aby doma něco individuálně cvičily. „Úkol vypracovávají především pro sebe, a ne pro učitele, proto odpovědnost za jeho splnění nechávám na nich," říká Kateřina. Zásadní je, aby děti rozuměly tomu, proč ho mají dělat, a dával jim smysl. Pak většinou ani nemají problém s jeho zpracováním. Musí mít také dostatek prostoru na jeho splnění, proto úkol nikdy nezadává na druhý den.

Práci na doma pro celou třídu Kateřina zadává jen tehdy, pokud něco ve škole nestihnou udělat, ale v následující hodině s danou věcí plánuje dál pracovat. Zadává také praktické úkoly. Když ve škole během výuky narazí na nějaké zajímavé téma, může ho zájemce rovněž doma zpracovat a pak všem představit.

Žáci musí víc přemýšlet

Když Kateřina tento systém chtěla zavést u výše zmíněných čtvrťáků, které přebírala, narazila hlavně na odpor rodičů. Nakonec se dohodli, že úkoly děti dostávat budou. Kateřina nicméně ani v téhle třídě nekontrolovala, zda jí je přinesly všechny zpět.

Mohlo by se zdát, že na děti s novou učitelkou čekalo ve škole méně práce – známky přestaly být stěžejní, nikdo netrval na vypracování úkolů. Komentář jedné žačky na konci roku nicméně prý vyzněl jinak. Pátou třídu vyhodnotila jako velmi náročnou, protože „museli prý pořád myslet".

Ke stažení:

Příloha 1: Formulář Týdenní plán dítěte spojený se sebehodnocením.

Příloha 2: Formulář Dotazník pro podporu spolupráce rodiny a školy

18. Jak začít s formativním hodnocením

Formativní hodnocení nesrovnává žáky mezi sebou, ale spíše se zaměřuje na dosahování učebních cílů a pokroků u každého z nich. Jednou z organizací, která zavádění této metody do škol podporuje, je EDUkační LABoratoř. Její vedoucí Michal Orság v rozhovoru popsal, jak formativní hodnocení funguje.



Michal Orság. Zdroj: Archiv Michala Orsága.

Jak jste se dostal do EDUkační LABoratoře, potažmo jak si EDUkační LABoratoř našla vás?

Jde o iniciativu, která v České republice začala vznikat v roce 2014. Věděli jsme, že chceme rozjet projekt Škola dotykem (využívání dotykových technologií ve výuce – pozn. red.), který byl v té době již odpilotován kolegy na Slovensku. A vzhledem k tomu, že u nich měl úspěch a naše vzdělávací systémy jsou v mnohém podobné, zaměřili jsme se na digitalizaci českého školství. Projekt Škola dotykem měl úspěch jak u žáků a studentů, tak učitelů. Jeho přínos potvrdil i výzkum, který po celou dobu probíhal a vedli ho kolegové z Univerzity Komenského v Bratislavě a Univerzity Palackého v Olomouci. Pak jsme výsledky předali MŠMT, které nad projektem mělo záštitu, to však bohužel žádné další návazné kroky nepodniklo.

Jaká byla vaše cesta k formativnímu hodnocení?

Byly to postupné kroky celého našeho týmu. Od zavádění moderních technologií a digitálního vzdělávacího obsahu přes organizaci vzdělávacích akcií a konferencí pro učitele až po vydávání překladů populárně naučných publikací a podílení se na výzkumu syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol.

V rámci formativního hodnocení vycházíme jednak z britského pedagoga Dylana Wiliama, jednak ze zkušeností lokálních, například Pedagogické fakulty UK, jednak z toho, jak toto téma vnímáme v EDUkační LABoratoři. Důležité je podotknout, že u formativního hodnocení nejde pouze o zpětnou vazbu, ale o celkovou koncepci pedagogické práce, kterou v základu můžeme rozdělit do pěti strategií: cíle učení a kritéria úspěchu, třídní diskuse a důkazy o učení, poskytování zpětné vazby, vzájemné hodnocení žáků a sebehodnocení žáků.

Co doporučujete učitelům, kteří chtějí začít užívat formativní hodnocení?

Zavedení formativního hodnocení je dlouhodobý proces. V případě, že učitel cítí potřebu ve své praxi něco měnit, není vhodné dělat víc změn najednou. I drobné narušení zautomatizovaných procesů může ze začátku přinést dočasné zhoršení výuky, jak na straně učitele, tak žáků, protože chvíli trvá, než si na nový způsob práce zvyknou. Příliš rozsáhlá reorganizace bývá pro učitele natolik náročná, že ho nakonec zcela odradí. Proto změny, které ve škole provádíte, dělejte raději pomalu a trvale.

Základní rámec formativního hodnocení učitel buduje prostřednictvím odborné literatury či návštěvy vzdělávacího kurzu pod vedením zkušeného lektora, který představí pět základních strategií formativního hodnocení včetně vhodných praktických tipů. Když se následně v jedné škole sejde více podobně smýšlejících učitelů, je vytvořen základ tzv. učící se komunity učitelů, která se pravidelně schází, sdílí poznatky ze zavádění formativního hodnocení a vzájemně se podporuje.

Doporučil byste učitelům nějakou konkrétní zajímavou aktivitu formativního hodnocení?

Technik v rámci formativního hodnocení jsou stovky, je však potřeba je implementovat postupně, promyšleně a všechny změny žákům i rodičům vysvětlovat. Typickou technikou je například „tříbarevný test“ neboli „pretest“, který spadá do druhé strategie, tedy „třídní diskuse a důkazy o učení“.

Technika formativního hodnocení: Tříbarevný test

Technikou pro opakování učiva je například tříbarevný test, kdy učitel připraví pro žáky tzv. pretest, který neznámkuje. Nejdřív na něm žáci pracují samostatně a vyplňují ho jednou barvou, pak ve skupině a vyplňují ho druhou barvou, a nakonec mohou použít libovolné zdroje (učebnice, internet) a vyplňují ho třetí barvou. Když se na test zpětně podívají, tak vědí, co zvládli samostatně a na co je třeba se v učení zaměřit. Zároveň při jeho plnění dochází ke vzájemnému učení žáků, spolupráci a posilování sociálních dovedností. U tohoto testu je důležité nakonec sdělit žákům řešení, aby měli garanci správnosti učebního materiálu, který dále využijí při

vlastním učení.

Jaké aktivity EDUkační LABoratoř pro pedagogy kromě formativního hodnocení realizuje?

Věnujeme se vzdělávání pedagogů, vydávání odborných publikací a odborných článků, inovacím v oblasti školství a vzdělávání, popularizaci učitelského povolání, pořádání konferencí a vzdělávací politice. Ve spolupráci s KS PedF UK jsme realizovali výzkum zaměřený na syndrom vyhoření u učitelů MŠ a na základě výsledků společně vytvořili vzdělávací kurzy, které jsou zaměřeny na předcházení syndromu vyhoření.

Technika formativního hodnocení: Žádné ruce nahoře

Jedním z obecných doporučení je přestat vyvolávat žáky na základě jejich hlášení. Co totiž učitel zjistí, když žáky po položení otázky nechá hlásit? Kolik žáků zná odpověď? Nikoli. Zjistí, kolik žáků si myslí, že ví odpověď na otázku, a navíc je ochotných s ním spolupracovat. Mohou mezi nimi být žáci, kteří odpověď nevědí, na druhou stranu se nemusí hlásit ti, co ji skutečně znají. Náhodným vyvoláváním bez hlášení (pomocí špachtlí se jmény) aktivujete většinu žáků a získáte mnohem zajímavější reakce. Zřejmě také častěji zazní špatné odpovědi, což je v pořádku, protože jako učitel odhalíte mezery v učení žáků, a spolužáci se naučí, že špatná odpověď není hrozba, ale situace, se kterou se dále pracuje. Nespokojte se však s vyhýbavým *„já nevím“*. V této situaci se mohou zapojit i ostatní a původně vybraný žák poté rozhodne, jaké řešení považuje za nejlepší, případně se žák může „zeptat publika“. Zpočátku také nevadí, když žák odpověď pouze zopakuje.

Jakým tématům a aktivitám se v EDUkační LABoratoři chcete dále věnovat?

Témat, kterým se aktuálně věnujeme, je více, ale formativní hodnocení je na prvním místě. Realizujeme kurzy akreditované MŠMT v systému DVPP (například Formativní hodnocení I a II), jednak společně s PedF UK realizujeme projekt Zavádění formativního hodnocení na základních školách. V neposlední řadě je to publikační činnost, ať už v rámci populárně-naučné literatury, nebo odborných článků.

Pomalu se začínáme zaměřovat na žáky s odlišným mateřským jazykem a online bezpečnost. To hlavně v rámci fondu Vzdělaná osmička, který jsme založili ve spolupráci s Městskou částí Praha 8. A pochopitelně chystáme novou publikaci, která vyjde v letošním roce, a další vzdělávací aktivity pro učitele.

Technika formativního hodnocení: Čas na přemýšlení

Výzkumy ukazují, že učitelé často svým žákům neposkytují dostatek času na přemýšlení, požadují po žácích okamžitou odpověď a v některých případech začnou s hodnocením ještě předtím, než žák domluví. Když položíte otázku, dejte žákům prostor pro formulaci odpovědi, nejlépe 3 až 5 vteřin. Doba čekání kratší než 3 vteřiny není dostatečná pro přípravu ucelené

odpovědi, na druhou stranu navýšení doby čekání na více než 5 vteřin způsobí ve třídě ztrátu tempa. Stejná pravidla platí i po zodpovězení otázky, tam necháváte žákům čas na doplnění a případnou korekci.



Bc. Michal Orság Studoval anglický a český jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a působil jako učitel na základní a střední škole. Byl třídním učitelem a působil také jako soukromý lektor. Nyní více než pět let vede vzdělávací centrum EDUkační LABoratoř.

Zdroj: Archiv Michala Orsága.

EDUkační LABoratoř

EDUkační LABoratoř se věnuje vzdělávání pedagogů, vydávání odborných publikací, formativnímu hodnocení, inovacím v oblasti školství a vzdělávání, popularizaci učitelského povolání a vzdělávací politice. Ve svém centru v Praze, ale i ve vzdělávacích centrech po České republice organizuje vzdělávání zaměřené na formativní hodnocení a efektivitu výuky, čtenářskou a matematickou pregramotnost, prevenci syndromu vyhoření či online bezpečnost pro pedagogy. K nejznámějším nakladatelským počinům patří přeložení a uvedení díla britského pedagoga Dylana Wiliama do českého prostředí.

Odkaz na webové stránky EDUkační laboratoře

Odkaz na aktuální vzdělávací kurzy EDUkační LABoratoře

Odkaz na publikace vydané EDUkační LABoratoří

19. Projekty, které stmelují třídu a zapojují rodiny do výuky

Projektové dny na děčínské ZŠ stmelují kolektiv, s lehkostí zapojují rodiny dětí a vytvářejí pozitivní klima. Máme pro vás tři tipy na konkrétní aktivity, které vás s dětmi sblíží.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Jak stmelit třídu, vytvořit pro děti prostor ke sdílení zážitků, a ještě do toho zatáhnout rodiny dětí? Při běžné výuce to není legrace. Tyto potřeby je ale možné naplnit při různých projektových dnech a akcích. Jak na to jdou v ZŠ Máchovo náměstí v Děčíně?

Sdílení zážitků z prázdnin

„Každý rok, když se děti na začátku září sejdou ve škole, bývá velmi rušno. Děti se těší na spolužáky, ale zároveň v nich ještě hodně rezonují prázdninové zážitky. Nejradši by si každé z nich vzalo slovo a vyprávělo celý den. To však pochopitelně nejde, už třeba jen proto, že k nám do tříd přibývají postupně děti z okolních vesnic, takže moje 5.B má letos 33 žáků," říká Šárka Michálková s úsměvem.

Co se paní učitelce z „Máchovky" osvědčilo, aby zvládla poprázdninový chaos?

Den pro mou třídu

„Abychom v sobě nějak mentálně uzavřeli prázdniny a mohli se pustit do práce v novém školním roce, je třeba udělat nějaký symbolický předěl. A tím je v naší škole pro všechny třídy projektový den nazvaný Den pro mou třídu," vysvětluje Šárka Michálková. Cílem Dne pro mou třídu je, aby ze sebe děti dostaly energii a zážitky a přitom se zase nastavily na školní fungování."

Druhý nebo třetí školní den, kdy se ještě neučí podle rozvrhu, si každý třídní učitel pro své žáky připraví projektové dopoledne. Jednou z možností, kterou děti ze třídy Šárky Michálkové dělaly letos, jsou například **Prázdninové ostrovy**.

„Děti se rozdělí do skupin, dostanou k dispozici flipchartové papíry a nejrůznější výtvarné potřeby, jako jsou pastelky, fixy, tempery nebo vodovky," popisuje Šárka Michálková.

Úkolem každé skupinky dětí je, aby navrhla svůj prázdninový ostrov. Jak se bude jmenovat? Jakým jazykem se tam mluví? Jaká pravidla budou obyvatelé ostrova dodržovat? Jakých 6 věcí by si s sebou vzali? Svůj ostrov děti také samozřejmě nakreslí. Děti mají na tvorbu zhruba 3 hodiny, pak jednotlivé skupinky prezentují svou práci ostatním.

„Loni jsme zase dělali projekt nazvaný Cestovní kancelář. Třída se opět rozdělila na skupinky. Každá z nich si vytvořila svou vlastní cestovní kancelář. Vymyslely si, jak se bude jmenovat, vytvořily logo. Pak si děti ve skupinách vyprávěly o tom, kde v létě byly a co tam zažily. Jejich cestovní kancelář pak vytvořila nabídku zájezdů z míst, která opravdu jednotliví ‚zaměstnanci' navštívili, a opět je prezentovali ostatním," vypráví Šárka Michálková.

V každé třídě se přitom vyskytne i dítě, které v létě opravdu nikde nebylo, maximálně třeba u babičky. Jak takové dítě podpořit?

„Pokud něco takového zachytím – a už děti nějaký rok znám, takže dopředu tuším, kdo nikam nejel –, snažím se ho podpořit. Přijdu k jejich skupince a řeknu například: „Ono i tady v Děčíně na hřišti nebo na koupališti to může být fajn, když máš po ruce kamarády, se kterými si užíváš společný čas, vid?"

Zapojení seniorů

„Co se nám povedlo a opravdu bych to doporučila všem, je projekt nazvaný Bylo, nebylo aneb babičkovské dopoledne..., který jsme s dětmi dělali ve 2. třídě. Tehdy jsme probírali v prvouce čas – říkali jsme si, co to je minulost, přítomnost a budoucnost. Mluvili jsme o tom, co bylo kdysi a co třeba před měsícem, aby děti

získaly pojem o časových vztazích.“

Paní učitelka děti požádala, aby si do školy přinesly nějaké „starodávné“ předměty, které najdou doma, na chalupě nebo u babičky, a představili je spolužákům. Děti to pojaly velmi zodpovědně, přišly do školy oblečené v nejrůznějším starém oblečení a přinesly zajímavé věci.

„Také mě napadlo, že dětem řeknu, aby doma poprosily své babičky a dědečky, zda by nepřišli do školy nám vyprávět o svém životě, jak to kdy bylo, co zažili atd. Upekla jsem buchtu, uvařila kávu a očekávala jsem tak jednu až dvě babičky,“ usmívá se při vzpomínkách Šárka Michálková.

Jaké bylo její překvapení, když do třídy v určený čas nepřišly dvě důchodkyně, ale rovnou patnáct – a k nim i jeden dědeček.

„Absolutně jsem to nečekala, ale byli skvělí, všichni do jednoho. Vyprávěli poutavě a s velkou chutí příhody ze svého dětství i z dospělého života, děti jim naslouchaly, doptávaly se. Prarodiče přinesli na ukázku spoustu zajímavých věcí – fotografie, staré doklady, části oblečení, předměty, které dnes už děti nikde nepotkají. Byl to opravdu příjemně a zajímavě strávený čas – pro obě strany,“ vykládá Michálková.

Spolupráce ale jedním projektovým dnem neskončila, upozorňuje učitelka. Dvě z babiček dokonce s dětmi vystoupily i na každoroční akademii, kterou škola pořádá.

Tipy pro učitele:

- Projektové dny je potřeba dobře plánovat a rozmyslet si, co je jejich cílem? Co budete potřebovat?
- Je dobré myslet na to, jaké děti do třídy chodí. Budou se moct zapojit všechny?
- Dlouhodobě je třeba pěstovat vztahy. Děti potřebují vědět, že je má učitel rád a zajímá se o ně, na druhou stranu pro ně musí být autoritou.
- Nezapomínejte na rodiče. Komunikujte, vysvětlujte, ukazujte jim, že respektujete i jejich názory a jde vám o společnou věc – o dobré vzdělání pro jejich dítě.

20. Experiment ve školní třídě pro zvýšení kvality vzdělávání

Nechte se provést zajímavým experimentem, který ve Velké Británii provedl uznávaný odborník Dylan Wiliam. Povedlo se zvýšit zapojení žáků do výuky a zlepšit jejich studijní výsledky?



Profesor Dylan Wiliam, uznávaný poradce ve vzdělávání, provedl v roce 2010 v osmém ročníku britské základní školy 2. stupně (jedná se zhruba o třináctileté žáky) experiment, v němž testoval techniky pro zlepšení kvality vzdělávání dětí. Na podkladě tohoto experimentu byl natočen dvojdílný dokument *„The Classroom Experiment“* (každá z epizod má délku 60 minut). [1,2]

Po dobu dvanácti týdnů se Dylan Wiliam zaměřoval na práci s vybranou třídou. Ve škole, kde experiment začal provádět, převažoval tradiční systém výuky: žáci se během hodiny hlásili, ve škole byl zaveden tradiční klasifikační systém hodnocení.

Cíl experimentu: zvýšení motivace k učení u všech žáků

Profesor Dylan Wiliam realizoval v základní škole Hertswood ve Velké Británii experiment, v němž v průběhu jednoho semestru testoval své hypotézy týkající se výuky. Cílem experimentu bylo zvýšit zapojení žáků ve výuce a tím dosáhnout i zlepšení jejich výsledků ve vzdělávání.

Experiment se odehrával ve třídě žáků s různými učebními předpoklady, různou rychlostí učení se i mírou motivace k učení. Ve třídě byly přítomny dvě dívky, které byly zařazeny do programu pro nadané žáky, ale také žáci, které výuka nebavila a neviděli v ní smysl, takže se ve vyučovacích hodinách nijak nesnažili pracovat, byli pasivní.

Profesor Wiliam třídu jeden týden před začátkem experimentu soustavně pozoroval. Došel k závěru, že je možné rozdělit žáky do dvou skupin: na ty, kteří se často hlásí, odpovídají na otázky a jsou aktivní, a na ty, kteří se účastní pouze pasivně a nikterak se do výuky nezapojují.

Podle Wiliama pokyn učitele *„Přihlaste se!“* samotnému procesu výuky spíše škodil, protože na něj pravidelně reagovala pouze čtvrtina žáků. Některé z aktivních žákyň vysvětlovaly, proč na pokyn reagují: *„Snažím se v hodinách hlásit hodně, protože mám pocit, že se tak do hodiny zapojuji více.“* Jiná dívka to vidí takto: *„Myslím si, že když se učitel na něco zeptá, přihlásí se chytří studenti, protože většinou znají odpověď. Pak jsou také ostýchavé děti, které se nepřihlásí.“* Méně aktivní žáci zmiňovali, že by se přihlásili pouze v případě, že by si svou odpovědí byli naprosto jisti. Obávali se posměchu třídy v případě, že by se zmýlili. Profesor Wiliam situaci interpretoval tak, že když učitel dává prostor těm, kteří se často hlásí, zároveň tím brání ve vyjádření i ostatním, kteří jsou pasivní. Prohlubuje se tak vzdělanostní propast mezi žáky. [1]

Náhodný výběr místo zvedání rukou

První změnou, kterou profesor Dylan Wiliam v rámci svého experimentu navrhl, je nevyzývat žáky, aby se přihlásili, ale vybírat z nich náhodně. Doporučil způsob náhodného výběru, například napsat jména žáků na dřevěné špachtle a ke každé otázce, kterou se učitel chystá položit, vylosovat jednu špachtli z kelímku. Tato technika učitele ale spíše zneklidňovala. Argumentovali následujícím způsobem: *„Zvedání rukou je jedním ze způsobů interakce se třídou, a zároveň přispívá ke zklidnění třídy.“* [1]

Učitelé se ve výuce nakonec pustili do zavedení náhodného výběru pomocí losování jmen umístěných na špachtlích a potýkali se s odporem žáků, kteří byli zvyklí se hlásit. Učitelé si začali všímat stoupajícího napětí ve třídě. Měli obavu, že nejlepším žákům, kteří se často hlásí, nedávají dost prostoru k odpovídání. Potvrzovaly to i výpovědi některých žáků, kteří by rádi odpovídali, ale místo toho někdy poslouchali špatné odpovědi ostatních. Žáci tímto ale získávali novou zkušenost. Zjistili, že mohou být vylosováni i v případě, kdy odpověď na otázku neznají. Dylan Wiliam zastává názor, že právě skrze takové prožitky může vznikat kolektiv, kde je v pořádku něco nevědět.

Nespokojenost s metodou náhodného vyvolávání žáků pomocí losování stále rostla, a tak se někteří učitelé rozhodli vyzkoušet její modifikaci. Jedna vyučující přišla s nápadem nelosovat jedno jméno, ale dvě, takže žáci věděli, kdo bude další v pořadí odpovědí, a mohli se na odpověď připravit. Zrychlilo se tím tempo výuky a zároveň se zamezilo tomu, aby se všechna pozornost ve třídě zaměřila na jednoho žáka. Jiná učitelka zkoušela nechat žáky, aby losovali jména sami.

Učitelé i žáci si na novou metodu postupně zvykali. Někteří žáci zjistili, že mluvit nahlas není až tak náročné, jak se jim dříve zdálo. Zároveň cítili, že si z nich nikdo nebude dělat legraci. Jedna dívka, která ze začátku působila ostýchavým dojmem a která by se dříve neodvážila přihlásit, si novou metodu vyvolávání dokonce pochvalovala. Vnímala, že nová metoda jí dává konečně prostor vyjádřit se. Z nového přístupu ale nebyli nadšení všichni. Ti, kdo se dříve často hlásili, byli nespokojeni, když se někdo ze spolužáků snažil opakovaně odpovědět a chyboval, zatímco oni v tu chvíli znali správnou odpověď, ale nemohli ji říct nahlas. Méně sebevědomí žáci tedy reagovali na metodu dobře, protože jim poskytla prostor vyjádřit se, avšak rychlé a aktivní žáky naopak tato metoda omezovala a frustrovala.

Ranní cvičení, stíratelná tabulka a barevné kelímky

Další technikou, kterou Dylan Wiliam ve třídě vyzkoušel, bylo **ranní desetiminutové cvičení před začátkem výuky**. Vycházel přitom z amerických výzkumů, podle kterých cvičení ovlivňuje schopnost učit se, pozornost a motivaci. Třída dosud měla jen dvě hodiny tělocviku týdně. Dylan Wiliam chtěl vidět, jak budou žáci na ranní cvičení reagovat. Počítal nicméně s tím, že efektivita ranního cvičení bude obtížně měřitelná. V rozhovorech se žáky se nakonec ukázalo, že se po ranním cvičení cítí více probuzeni, nabiti energií, v lepší náladě. Někteří se dokonce těšili na další hodinu.

Ve třetím týdnu experimentu profesor Wiliam přišel s dalšími dvěma technikami, s jejichž pomocí chtěl vyjít vstříc každému žákovi, včetně těch nejlepších, kteří neradi čekají, až budou vyvoláni. První technika spočívala v **používání malých bílých stíratelných tabulek**, které měl každý žák k dispozici. Když učitel položil otázku, žáci na tabulku napsali odpověď a zvedli ji, aby ji učitel viděl. Ten zhlédl všechny tabulky a udělal si tak přehled o jejich znalostech.
Druhou technikou bylo **používání barevných kelímků**. Každý žák měl u sebe tři kelímky – zelený, oranžový a červený. Jestliže měl na lavici zelený kelímek, znamenalo to, že výklad chápe a všechno je v pořádku. Oranžovým signalizoval učiteli, že postupuje příliš rychle a měl by zpomalit. A jestliže žák použil červený, jednalo se o signál, že učitel by měl výuku zastavit a věnovat se jeho obtížím se zvládnutím učiva.

Při první hodině byli žáci zpočátku nadšeni, ale po pár minutách si začali s tabulkami hrát. V důsledku pro ně byly tabulky spíše rozptylující. Někteří žáci ale vyzdvihovali to, že: *„Tabulky umožňují mít přehled o tom, jak probíranou látku zvládají ostatní spolužáci. Zároveň se na tabulky dá dostat dost informací a práce s nimi je zajímavější než psaní do sešitu.“*

V další vyučovací hodině žáci zkoušeli techniku s kelímky a všechno šlo dobře. Vyučující si pochvalovala, že kelímky nahradily zvedání rukou a může se díky nim dostat rychleji ke studentům s potížemi v pochopení učiva. Také zaznamenala, že žáci díky kelímkům reagují lépe, rychleji. Méně soustředění žáci si techniku taktéž pochvalovali, cítili se více aktivizováni a také měli možnost vidět, jak jsou na tom ostatní spolužáci. Také jim vyhovovalo, že nemuseli držet ruku nahoře, dokud k nim učitel nepřišel.

Při hodině matematiky se díky používání kelímků ukázalo, že mnoho žáků látce nerozumělo, což následně vyvedlo vyučující z míry. Profesor Wiliam poukázal na to, že i v tomto zjištění spočívá přínos techniky. Učitelé podle něj často učí v domnění, že když žáci nekladou otázky, všechno chápou.

Dylan Wiliam proto navrhuje další řešení: vyzvat žáky, aby pozorovali průběh vyučovací hodiny a sami navrhli, jak by se vzniklé potíže daly řešit. *„Když se učitelé zamýšlejí, jak zlepšit svoji výuku, často opomenou jeden ze svých nejlepších zdrojů – samotné žáky, kteří mají úžasný vhled do vlastního procesu učení a mohou dát učiteli cenné rady. Myslím si, že by se učitelé neměli bát požádat své žáky o zpětnou vazbu.“*

Efektivní zpětná vazba od žáků

Zapojení žáků do výuky v rolích pozorovatelů s následnou zpětnou vazbou nebylo ze strany učitelů zpočátku přijato dobře. Vnímali tento postup jako kontroverzní. Někteří učitelé zastávali názor, že něco takového podkopává jejich autoritu a profesionalitu.

Učitelka ze zmíněné hodiny matematiky, v jejíž třídě více dětí nerozumělo probíranému učivu, byla ale zapojením studentů do role pozorovatelů nadšena. Následně byli vybráni dva žáci, kteří absolvovali zácvik v analyzování hodiny, posuzování, nakolik byla výuka úspěšná, a v tvorbě konstruktivní kritiky. Poté se setkávali s učitelkou matematiky a zjišťovali, z jaké oblasti výuky by si přála zpětnou vazbu. Učitelka zmínila tři aspekty své výuky: zda dává dětem dostatek času na odpovědi, zda je v pořádku její tempo výuky a její interakce s žáky. Pro zvolené žáky znamenala role pozorovatelů zodpovědnost, ale zároveň i výsadu, které si vážili. Vzali svoji úlohu vážně a uvědomili si, že mezi nimi a učitelem musí panovat důvěra. Dva dny po pozorování hodiny se žáci setkali s učitelkou a probrali s ní své postřehy.

Samotná výuka byla podle žáků dobrá, ale organizace výuky negativně ovlivňovala učební proces. Žáci ve vyučovací hodině zneužívali situací, kdy se k nim učitelka otočila zády, a místo práce se mezi sebou bavili. Snad jen pět nebo šest žáků v takových situacích pokračovalo v práci. Stávalo se, že červený kelímek mělo na stole více dětí najednou a vyučující mezi nimi nestíhala chodit a vysvětlovat. To žáci navrhovali vyřešit tak, že by se z těch, kdo zrovna učivo nechápou, utvořila skupina a vyučující by jim vysvětlila látku najednou.

Žáci, kteří pozorovali třídu, hodnotili spolupráci s vyučující dobře a oceňovali, že je jejich zpětná vazba brána vážně. Také zjistili, kolik práce učení vyžaduje a jak je náročné, když se látka musí vykládat tak, aby jí porozuměli všichni. Učitelka matematiky byla ohromena konstruktivními návrhy i tím, kolik úsilí studenti do pozorování a tvorby zpětné vazby vložili.

V polovině experimentu učitelé hodnotili zavedené změny ve třídě kladně. Vnímali, že se mnoho dříve tichých studentů začalo více snažit a že jejich soustředěnost vzrostla. Jeden z učitelů to přičítal vlivu ranního cvičení, ačkoli tato hypotéza byla obtížně měřitelná. Dříve tišší a pasivní děti byly teď aktivnější a hodnotily experiment kladně. Dívka, u níž byl zaznamenán největší pokrok (a která se zároveň podílela na pozorování a hodnocení hodiny matematiky) podle svých slov zjistila, že je schopná mít dobré výsledky. Uvedla, že je na sebe hrdá a že si váží ocenění učitelů, kteří si jejího zlepšení všimli.

Jedničkáři se naučili něco trochu jiného: *„Začala jsem více poslouchat spolužáky a všimla jsem si, že někteří jsou mnohem chytřejší, než jsem si myslela, protože teď mají lepší možnost se projevit.“* Jiný žák poukázal na to, že dřív odpovídala na otázky učitele skupina šesti spolužáků, ale teď jich odpovídá mnohem více a všichni musí znát odpověď, protože všichni mohou být vylosováni.

Ale právě když se zdálo, že experiment běží dobře, objevilo se šokující odhalení: z kelímků určených pro losování (a náhodné vyvolávání žáků) někdo několik špachtlí odstranil. Jak experiment pokračoval, se dozvíte v dalším článku *„Pokračování experimentu ve školní třídě pro zvýšení kvality ve vzdělávání“*.

DYLAN WILIAM, Ph.D.

Dylan William se narodil v roce 1955, je velšské národnosti. Je emeritním profesorem v oblasti hodnocení ve vzdělávání na University College v Londýně. Po dobu své učitelské dráhy byl osm let učitelem matematiky. Od roku 1996 do roku 2003 působil na pedagogické fakultě londýnské King's College. V letech 2003 až 2006 byl v USA ředitelem výzkumu v organizaci Educational Testing Service v Princetonu ve státě New Jersey. Po návratu do Velké Británie se ujal funkce zástupce děkana Institute of Education na University of London. Od roku 2010 se již věnuje pouze výuce a výzkumu, spolupracuje s učiteli z celého světa na rozvoji formativního hodnocení v praxi. Ve své odborné publikaci Embedded Formative Assessment (první vydání v roce 2011) představil pět klíčových strategií pro zavádění efektivního formativního hodnocení. [3,4]

Doporučená literatura:
WILIAM, D. A LEAHY, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy.* První vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, z. s.

Zdroje

[1] WILIAM, D. (2010). The classroom experiment, epizoda 1. [online]. London: BBC Film. [dat. cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA&t=2950s

[2] WILIAM, D. (2010). The classroom experiment, epizoda 2. London: BBC Film. [online]. [dat. cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=1iD6Zadhg4M

[3] DYLAN WILIAM. Wikipedia. [online]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Dylan_Wiliam

[4] DYLAN WILIAM. (nedatováno). *Biography and profiles*. [online]. [dat. Cit. 20.4.2020]. Dostupné z: https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Bios.html

21. Příběh inspirace: Jak na formativní hodnocení a inkluzi na venkovské škole?

Příběh Základní školy Velké Hamry ukazuje, že se i obyčejná venkovská škola může změnit v moderní instituci, kde se budou cítit dobře žáci nejrůznějšího zaměření a potřeb. Pod vedením ředitelky Zdeňky Juklové se zde postupně zavádí formativní hodnocení i individuální péče o každého žáka. Vše je navíc podepřeno citlivě a proinkluzivně sepsanými příslušnými dokumenty jako třeba speciálně upraveným školním řádem nebo hodnoticí směrnicí.



Zdeňka Juklová ve výuce / FOTO: Archiv Zdeňky Juklové

Škola, která se nachází v obci se sociálně vyloučenými lokalitami, spolupracuje na změnách i s vládní Agenturou pro sociální začleňování.

Ing. Zdeňka Juklová

Vystudovala vysokou školu technického zaměření, později absolvovala specializační studium pedagogiky pro absolventy VŠ. Ve školním prostředí se pohybuje dvacet let, pracovala jak na

základní, tak na střední škole. Pátým rokem pracuje na pozici ředitelky školy.

Prošla kurzem *Etické výchovy*, lektorským kurzem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, dvouletým

rozšiřujícím studiem základů společenských věd na Technické univerzitě Liberec. V současné době vyučuje předměty fyzika a informatika.

Ráda čte, ráda sportuje v přírodě, cvičí tai-či, zabývá se čínským čajovým obřadem. Zajímá se o společenské dění, novodobé dějiny a lidská práva – dříve spolupracovala s organizací Člověk v tísni (metodiky pro učitele, vzdělávací program Jeden svět na školách).

Její základní hodnotou je respekt k druhým a přijetí jinakostí. Vzdělávání považuje za jednu z velmi důležitých oblastí pro rozvoj společnosti. Vnímá, že tradiční české školství již nedokáže připravovat žáky na budoucí život. Věří, že se každý může rozvíjet, pokud jsou mu vytvořeny podmínky. Věří, že i obyčejná česká venkovská škola se může změnit ve školu moderní, která umožní každému žáku zažít úspěch a rozvíjet ho dle jeho potřeb a možností.



Základní škola ve Velkých Hamrech / FOTO: Archiv Zdeňky Juklové

Základní škola Velké Hamry se nachází v Libereckém kraji, v mikroregionu Tanvaldsko. Jde o jedinou základní školu v obci, kde žilo k 1. lednu 2019 dle evidence obyvatel 2 597 lidí, z toho 335 mladších 15 let a kde má trvalý pobyt hlášeno 66 cizinců. Obec již dlouho a systematicky – od roku 2012 – spolupracuje s Agenturou pro sociální začleňování, která zde pomáhá zlepšit situaci v šesti domech, které jsou v současné době považovány za sociálně vyloučenou lokalitu.

Paní ředitelko, na vaší Směrnici pro hodnocení žáků pro školní rok 2019/2020 včetně Přílohy: Kritéria pro souhrnné hodnocení pro školní rok 2019/2020 je vidět mnoho práce. Jak probíhalo její vytváření a s jakými obtížemi jste se při tom potýkala?

Na začátku byla směrnice, kterou najdeme s velmi malými obměnami ve většině českých škol. Vycházela z platné legislativy, byla obecná a příliš neupřesňovala konkrétní podmínky naší školy. Každý učitel je individuální osobností a jeho role ve třídě je autonomní, což umožňovalo i různé výklady a subjektivní aplikaci při hodnocení žáků.

První potřeba směrnici nějak upravit vyvstala až s prvním žákem s lehkým mentálním postižením. Při hodnocení jsme již s tradiční směrnicí nevystačili. Inspirovali jsme se v jedné malé škole, kde používali slovní hodnocení, které se dalo převést na známky. V tento moment jsme poprvé použili jasně definovaná kritéria, kterým jsme přidělili určitou váhu.

Naše škola je v procesu změny směrem k moderní škole, která je přirozeně inkluzivní. Snažíme se vytvářet podmínky pro vzdělávání každého žáka, učíme se přistupovat k nim individuálně, hledáme metody, které umožňují vzdělávat žáky různých učebních stylů, různých potřeb. Celkem přirozeně se objevila potřeba začít žáky i jinak hodnotit. Učitelé se začali systematicky vzdělávat ve formativním hodnocení, které chápeme jako komplexní přístup ke vzdělávání. Více se zamýšlíme nad vnitřní motivací žáků. Tradiční přístup ke známkování naopak vede k motivaci vnější. Učení pro známku nám přestává dávat smysl. V určitý okamžik procesu změny je tradiční hodnocení již nevyhovující. Žáci ve třídě nemají všichni stejné cíle, nemůžeme je hodnotit na stejné škále a porovnávat jejich práci mezi sebou. Tento trend bohužel u tradičních učitelů a řady rodičů stále přetrvává, neboť to považují za spravedlivé. Začali jsme pociťovat, že tudy cesta nevede a je nutné dohodnout se a jasně stanovit, jak budeme ve škole nadále hodnotit.

Stávající směrnici předcházelo mnoho hodin diskusí, studia a také pilotování ve skupinách učitelů. Považujeme ji za živý materiál, který vyhodnocujeme průběžně v předmětových skupinách učitelů, sdílíme zkušenosti, které se snažíme do směrnice pro další období zapracovat. Pro školní rok 2019/2020 jsme společně vytvořili kriteriální hodnoticí tabulky pro různé aktivity a předměty. Učitelé, kteří je ve svých třídách aktivně využívají, mají zatím velmi dobré zkušenosti. Tam, kde se s nimi pracuje intenzivněji, si žáci také velmi rychle osvojují rovněž sebehodnocení, které považujeme za velmi důležité pro osobnostní rozvoj každého žáka.

Obr. 3: Pět kritérií pro souhrnné hodnocení žáka. Zdroj: *Příloha 1 ke Směrnici 3 – Kritéria pro*

souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019/2020. (2019) *Základní škola ve Velkých Hamrech / FOTO: Archiv Zdeňky Juklové*

Obr. 4: Dílčí práce, kde se hodnotí kritérium „Znalost“, jsou rovněž hodnocené procenty. Zdroj: *Příloha 1 ke Směrnici 3 – Kritéria pro souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019/2020.* (2019) *Základní škola ve Velkých Hamrech / FOTO: Archiv Zdeňky Juklové*

Obr. 5: Kritéria „připravenost na výuku“ a „aktivita a zájem o výuku“ a jejich hodnocení. Zdroj: *Příloha 1 ke Směrnici 3 – Kritéria pro souhrnné hodnocení (hodnocení na vysvědčení, hodnocení za delší ucelený celek) pro školní rok 2019/2020.* (2019) *Základní škola ve Velkých Hamrech / FOTO: Archiv Zdeňky Juklové*

Máte za sebou první půlrok s novým systémem hodnocení. Na evaluaci je jistě ještě brzy, ale máte nějaké ohlasy, ať už od žáků, učitelů či rodičů?

S kritérii pro průběžné hodnocení i sebehodnocení žáka, pracujeme od začátku školního roku, první zkušenosti již máme nasbírané. Učitelé, kteří s kriteriálním hodnocením systematicky pracují, si ho pochvalují, je pro ně důležitou pomůckou. Učitelé mají zatím poměrně velkou volnost, jaký typ hodnocení budou využívat. Společnou podmínkou je, že musí informovat své žáky i jejich rodiče o způsobu hodnocení předem. Také došlo ke sjednocení v pohledu na převod procentuální úspěšnosti na známku a také zahrnutí kritéria připravenosti žáků na výuku, například to, že mají vždy pomůcky.

Někteří učitelé uvádějí, že si neumějí zejména na sebehodnocení žáků vyčlenit čas. Stále je řada učitelů ještě v zajetí tlaku na splnění obsahu učiva v šíři, která vlastně ani někdy není vyžadována Rámcovým vzdělávacím programem. Změna ve způsobu přístupu k hodnocení je zásadní a uvědomujeme si, že u každého učitele může trvat různě dlouhou dobu. V předmětech, kde učitelé využívají kritéria i pro sebehodnocení žáků, zjišťujeme, že se jejich hodnocení významně neliší od hodnocení učitele. Pokud je jasně nastaven cíl a kritérium, je hodnocení daleko snadnější a pro žáka přijatelnější.

Kritéria pomáhají do hodnocení vedle znalostí zahrnout i další dovednosti a kompetence, které mohou výslednou známku ovlivnit. Pokud vím, rodiče tento způsob nerozporují. V loňském roce jsem sama pilotovala bodové hodnocení, které bylo převedeno na známku až na vysvědčení. Při tomto hodnocení docházelo k tomu, že rodič přesně nechápal, jak na tom jeho dítě je. Po vyhodnocení jsme od tohoto směru ustoupili a nadále ho používáme jen jako podporu u hodnocení dílčích prací, například testů.

V nižších ročnících v oblasti sebehodnocení využíváme zatím více symboly, na druhém stupni již žáci pracují s textovou tabulkou s popisem kritérií. V prvním ročníku neznámkujeme, používáme slovní hodnocení a pro žáky srozumitelné hodnocení pomocí symbolů.

Kdybyste měla poradit jiným ředitelům, kteří by chtěli něco podobného realizovat ve svých školách, čím by měli podle vás začít?

Víte, nemám ráda rady, které jsou zaručené. Každá škola je jiná, má jinou tradici a zaměření, jiné učitele, jiné žáky, jiné rodiče. Možná jednodušší cestu mají školy, které se mohou profilovat, je jich

ve městě více. My jsme školou, která je ve městě jediná, a ještě navíc jsme školou spádovou pro okolní obce, kde jsou malé malotřídní školy.

V naší škole vycházíme ze složení žáků, které prostě máme, jsme pro ně školou, která je nejbližší, nebo si ji z různých důvodů vybrali. Z toho je jasné, že vzděláváme žáky nadané, vynikající sportovce, žáky, jejichž rodiče se orientují na výkon a vedou k tomu své děti, ale máme i žáky, kteří mají ztížené podmínky, pocházejí ze sociálně znevýhodněných rodin, z jiného kulturního i jazykového prostředí, žáky, kteří mají různá osobní, zdravotní omezení.

I učitelé jsou různí, někteří jsou výkonově zaměření, někteří cítí, že žáci mají zažívat úspěch, i když nejsou premianty. Obě tato omezení jsou překážkou, která před námi stála a stále stojí. V první řadě jsme na to šli přes vzdělávání pedagogů. Nyní jsme ve fázi, kdy se snažíme zajistit pedagogům podporu formou mentorství, koučinku, supervizí, vzájemných sdílení, čerpání inspirací i v zahraničí. Je to velmi náročný a pomalý proces, který se nedá urychlit. Takže na závěr přece jen rada – důležité je vědět, co chceme, a mít velkou trpělivost.

V současné době řešíte hodnocení čtenářství. V jaké jste fázi řešení a jaký je očekávaný dopad na žáky?

Již před čtyřmi roky jsme definovali čtenářskou gramotnost jako jednu z našich priorit. Zavedli jsme v každém ročníku jednu hodinu týdně čtenářských dílen. Učitelé již zvládají metody práce, začínáme pozorovat i zlepšení u žáků. Co se jevilo jako problém, bylo hodnocení. Učitelé českého jazyka se během posledního půl roku scházeli a diskutovali a společně vytvářeli kritéria pro sebehodnocení žáků, které zároveň budou využívat i pro dílčí hodnocení žáků z českého jazyka.

Čtenářství, čtení s porozuměním a následnou komunikaci vnímáme jako důležitou součást dovedností v předmětu český jazyk. Učitelé si uvědomovali, že rozdíly mezi jednotlivými žáky jsou ve třídách veliké. Dosud hodnotili spíše intuitivně a zohledňovali tyto dovednosti v rámci celkové známky. Od kriteriálního hodnocení si nyní v první fázi slibujeme jednotný přístup u různých učitelů, spojením se sebehodnocením i větší motivaci žáků. Kritéria umožňují neporovnávat žáky mezi sebou, ale vést žáky k dovednostem, které učitelé očekávají.

Jaké máte další plány ohledně školy, co byste ještě ráda podpořila či zavedla?

Škola má jasně definovanou vizi a hodnoty, ze kterých vycházíme. V současné době je i dobře materiálně vybavená. Jsme nyní v procesu změny školy. Dnes již víme, že není možné každý rok nastolovat nějaké nové cíle a témata. V současné době hodně řešíme klima školy, věříme, že pokud bude kultura školy nastavená v souladu s našimi hodnotami, tj. slušnost, respekt, spolupráce, smysluplnost a profesionalita, budou i vytvořeny podmínky k naplňování naší vize.

Společenské nálady ale tomuto přístupu příliš nenapomáhají. V naší zemi stále není většinově přijímána jinakost, přetrvávají osobní zájmy a výkon za každou cenu nad spoluprací. Nerozumíme stejně demokratickým principům, máme se všichni ještě co učit. Hledáme nyní inspirace v zahraničí, v Evropě se nyní ve stovkách škol zavádí model pozitivního posilování vhodného chování žáků: PBIS - Positive Behavior Intervention and Support (více se také můžete dočíst v rámečku pod textem). Jedná se o rámec, ve kterém spatřujeme cestu k vytvoření prostředí pro efektivní společné vzdělávání, je to náš nejbližší cíl.

Jaký je váš názor na inkluzi a na formativní hodnocení?

Inkluzi považuji za normální a přirozenou, problém je v tom, že pojmu inkluze stále mnoho lidí nerozumí, a i mezi pedagogickou veřejností si ji vykládá každý jinak. Pro mě je to stav, kdy škola používá takové metody a formy výuky, které jsou vhodné pro co nejširší okruh žáků, umožňuje individualizaci vzdělávacího procesu. Pokud takto nastavená škola vyhovuje dítěti, umožňuje jeho rozvoj, pak je pro něj zařazení do hlavního vzdělávacího proudu vhodné. Za důležité považuji i speciální školství, které může být pro některé žáky vhodnější. Představuji si to jako les – přirozený a zdravý, který má mnoho druhů stromů, a tím se vzájemně obohacuje, přesto některé druhy v některých podmínkách růst nemohou a potřebují jinou péči, například v botanických zahradách, ve sklenících.

Jedna z podmínek, jak vytvořit prostředí pro zdravý rozvoj každého žáka, jak podpořit jeho vnitřní motivaci. Vzdělávat žáky v heterogenních třídách je možné díky využívání formativního hodnocení. Je to podle nás spíš způsob vedení výuky než hodnocení, obsahuje řadu faktorů – komunikaci s žáky, nastavování cílů, podávání zpětné vazby, práci s chybou, prostě vše, co vede k formování procesu výuky, k učení žáka.

Chtěla byste něco vzkázat absolventům učitelství nastupujícím do současného školství?

Ano, zejména těm, kteří do školství opravdu nastoupí. Práce učitele je náročná, nečekejte, že všechno půjde samo a hladce, nevzdávejte se při prvním neúspěchu, ptejte se, dívejte se okolo sebe, čerpejte zkušenosti, zamýšlejte se nad smysluplností toho, co s žáky děláte, užívejte si společné úspěchy. Přijměte žáky, jací jsou, většinou nejsou stejní jako váš vysněný ideální žák. Jsou to budoucí dospělí, kteří budou řídit naši společnost, budou řešit situace, které si možná ani neumíme představit. Je to jejich i naše budoucnost, a to stojí za námahu.

Více informace o systému hodnocení podle kritérií se můžete dočíst ve článku *Jak zvýšit motivaci žáků ve výuce? ZŠ Velké Hamry se rozhodla využít více druhů hodnocení u žáků.*

Co je PBIS?

Intervence a podpora pozitivního chování u žáků **(PBIS)** je výzkumně ověřený koncept prevence a intervence zaměřený na problémové chování žáků. Jedná se o komplexní systém zaměřený na management třídy, nastavení školního prostředí, cílenou intervenci u žáků se závažnými problémy v chování i podporu zapojování rodičů žáků. [1]

Pozitivní behaviorální intervence a podpora má celkem tři úrovně. Každá úroveň se přizpůsobuje typu podpory, kterou studenti potřebují. Tyto tři úrovně jsou:
– Univerzální prevence (pro všechny žáky)
– Cílená prevence (pro některé žáky)
– Intenzivní, individualizovaná prevence (pro malý počet žáků)

Jedná se o způsob, jak podpořit všechny – zejména pak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – a vytvořit takový typ školy, ve které budou úspěšní všichni žáci. PBIS není vzdělávací program nebo něco, co se lze naučit na jednodenním školení dalšího profesního rozvoje. Jedná se o závazek řešit chování studentů prostřednictvím změn v samotném systému

školy. Když je taková změna dobře zavedena, žáci získávají lepší sociální kompetence a mají lepší školních výsledky. Školy také řeší méně případů problémového chování žáků. [2]

Více informací lze nalézt ve videozáznamu přednášky Steva Goodmana, tlumočené do českého jazyka, která proběhla v roce 2019 na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Steve Goodmann žije a působí ve státě Michigan (USA). Má dlouholeté zkušenosti na pozici učitele (a později i poradce) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktuálně působí jako ředitel jednoho z vládních programů ve státu Michigan – Michiganské iniciativy pro podporu pozitivního chování a učení (Michigan's Integrated Behavior and Learning Support Initiative). Působí i na federální úrovni v Národním středisku intervence a podpory pozitivního chování (National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports), v rámci kterého jsou zapojené organizace podporovány ve všech státech USA.

Zdroje:

[1] ČOSIV.CZ. (2019). *Účinná prevence problémového chování – přístup PBIS.* [online]. [dat. cit. 26. 6. 2020]. Praha: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s. Dostupné z: https://cosiv.cz/cs/2019/04/02/ucinna-prevence-problemoveho-chovani-pristup-pbis/

[2] PBIS.ORG (nedatováno). *What is PBIS?* [online]. [dat. cit. 26. 6. 2020]. National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). Dostupné z: https://www.pbis.org/pbis/getting-started

22. Dobré vztahy jako prevence problémového chování

Školské poradenské pracoviště Mozaika považuje dobrý vztah mezi učitelem, dítětem a rodiči za účinnou prevenci problémového chování. Ředitelka Alena Dostálová se podělila o své tipy, jak na to.



ŠPP Mozaika v Hradci Hrálové / FOTO: Archiv Aleny Dostálové

Školské poradenské pracoviště Mozaika v Hradci Králové slouží všem tamním školkám a základním školám v situacích, kdy řeší vztahové problémy. Umějí pomoct kolektivu otřesenému šikanou, dokážou najít ve třídách ohrožené děti a nabídnout jim účinnou pomoc. Pracoviště Mozaika bylo zřízeno magistrátem pro řešení vztahových obtíží dětí ve věku 3 –15 let, a to přednostně ve školách. V praxi Mozaika nejčastěji řeší problémové situace na základních školách. Pro hradecké učitele je dobré, když se mají v případě problémů na koho obrátit. Můžou ale udělat něco pro to, aby Mozaiku nepotřebovali?

Příčiny problémového chování

„Hned na začátek je nutné zdůraznit, že učitel nemůže všem vztahovým problémům předejít. Nezbytné ovšem je, aby je chtěl řešit," říká ředitelka Mozaiky Alena Dostálová. Učiteli se kdykoliv může stát, že k němu do třídy přijde nějaké náročnější dítě. Často ale stačí přechod na druhý stupeň v 6. třídě, kdy se začnou víc střídat učitelé, ve třídách chybějí děti, které odešly na osmiletá gymnázia, a bývá také velký rozdíl mezi vyspělými děvčaty a jejich dětštějšími spolužáky.

Navíc školy a školky jsou v posledních letech primárním místem socializace pro většinu dětí, vysvětluje Dostálová: „Děti se prakticky jinde nedostanou volně mezi ostatní. Proto si právě ve školách musejí testovat vztahy a hranice a zjišťovat, kdo vlastně jsou a jak si v kolektivu stojí. A s touto dynamikou je třeba pracovat.“

Kolektiv dětí

Problémy patří k životu a nic jako ideální třída v reálném životě prostě neexistuje. Někdy se sejde dobrá parta s přirozenými leadery, jindy si k sobě děti jen těžko hledají cestu. Může se stát, že do té doby bezproblémové dítě prochází nějakou složitou situací, třeba se mu rozvádějí rodiče, a ono si svou frustraci kompenzuje agresí.

„Učitelé někdy nedokážou potenciálně problémovou situaci ve třídě zachytit včas. Nerozumí jí, nevědí, jak reagovat, nebo nedokážou rozlišit její závažnost… Přitom je ale nutné říct, že problém ve třídě nemusí vůbec vzniknout chybou učitele. Není třeba se obviňovat, ale je nutné se k problémům stavět čelem a řešit je,“ podotýká Alena Dostálová.

Třídnická hodina

Co může učitel udělat, aby výskyt nežádoucích jevů ve své třídě omezil? Nejdůležitější ze všeho je udělat z dobrých vztahů ve třídě téma a věnovat jim čas a prostor, jaký si zaslouží. Ať už učitel zapojí témata hodnotové nebo etické výchovy, měl by vždy hledat a posilovat to dobré, co v jednotlivých dětech i ve třídě je.

„Učitel nemusí být dokonalý, ale měl by mít k dětem vztah a měl by být schopen zachytit problémy včas. Jinak totiž mívají tendence narůstat a prohlubovat se. Aby ale bylo možné na vztazích pracovat, musí to všichni chtít a je nutná i podpora vedení školy. Pokud se tlačí jen na výkon a maximum probrané látky, je to špatně,“ říká Alena Dostálová.

Od první třídy děti potřebují vědět, že pokud je ve třídě něco v nepořádku, je možné se na někoho z dospělých ve škole obrátit, a ten jim pomůže. A k podpoře vztahů přispívají i třídnické hodiny, které by se měly odehrávat alespoň jednou za čtrnáct dnů, ideálně každý týden. „Právě třídnické hodiny mohou být tím kanálem, kdy učitel s dětmi tráví čas a mluví o tom, jak jim společně ve škole je. Když se něco mezi dětmi přihodí, můžou si říct – probereme to o třídnické,“ vysvětluje Alena Dostálová a dodává, že ne každý učitel ví, jak v třídnické hodině s dětmi pracovat. Proto je vhodné, aby spolupracoval s ostatními učiteli nebo s metodikem prevence, a vzájemně se tak inspirovali a podporovali. Je dobré na tento způsob práce nerezignovat.

Spolupráce učitele a rodičů

Vztahy mezi učiteli a rodiči někdy bývají z různých důvodů napjaté. Je to ale škoda, vždyť všem jde o to samé: aby se dětem ve škole dobře dařilo. Proto se vyplatí být k rodičům maximálně otevřený a vztahy s nimi kultivovat od samého začátku, radí Alena Dostálová: „Když spolu rodiče a učitelé začnou mluvit až ve chvíli, kdy nastane problém, už je to těžké – rodiče se bojí, učitel se necítí

komfortně, nikdo nechce tak úplně odkrýt karty.“

Pokud učitel cíleně buduje vztahy s rodiči v době, kdy se „nic neděje“, v podstatě si tím připraví tu nejlepší pozici pro situaci, kdy se „něco stane“. Ať už se komunikace odehrává osobně, při společných akcích, nebo písemně na webu, rodiče ocení pocit, že s nimi učitel normálně mluví a je jim k dispozici. Když už problém nastane, je pak možné rodiče oslovit – máme problém, víme o něm, řešíme ho – a požádat je o sdílení a spolupráci.

Dobré vztahy jako klíč k úspěchu

„Učitel by měl být hlavně pravdivý a spravedlivý, a mít děti ve své třídě rád,” říká Alena Dostálová.

Neměl by se nutit do věcí, které mu nejsou vlastní, v nichž se necítí dobře, ale najít si svůj způsob, jak s dětmi ve třídě diskutovat nad problémy a pracovat na dobrých vztazích.

Velmi se osvědčuje nepodporovat v dětech soutěživost, ale naopak zdůrazňovat spolupráci. Práce ve skupinách, ve dvojicích, hledat a na světlo vytahovat kompetence dětí, vytvářet příležitosti, aby každý mohl zažít úspěch – to jsou způsoby, které dětem pomůžou k lepšímu učení i lepším vztahům.

„Učitel nemůže ve třídě ovlivnit všechno, občas prostě přijde kolektiv, který důkladně prověří jeho profesní schopnosti. Důležité je ale jeho nastavení, aby bral problém jako výzvu, na níž může profesně i lidsky vyrůst. S podporou od vedení a okolí není nic nezvládnutelné,“ uzavírá Alena Dostálová.

23. Pokračování experimentu ve školní třídě pro zvýšení kvality vzdělávání

Pokračování experimentu ve školní třídě ve Velké Británii ukazuje, že hlásit se se správnou odpovědí a mít dobré známky zdaleka není všechno. Přečtěte si, jak by žákům prospěla změna v podobě formativního hodnocení.



Profesor Dylan Wiliam, uznávaný poradce ve vzdělávání, provedl v roce 2010 v osmém ročníku britské základní školy 2. stupně (jedná se zhruba o třináctileté žáky) experiment, v němž testoval techniky pro zlepšení kvality vzdělávání dětí. Na podkladě tohoto experimentu byl natočen dvojdílný dokument *„The Classroom Experiment“* (každá z epizod má délku 60 minut). [1,2]

Po dobu dvanácti týdnů se Dylan Wiliam zaměřoval na práci s vybranou třídou. Ve škole, kde experiment začal provádět, převažoval tradiční systém výuky: žáci se během hodiny hlásili, ve škole byl zaveden tradiční klasifikační systém hodnocení.

Motivace k učení

Probíhá šestý týden třídního experimentu (o prvních šesti týdnech experimentu si můžete více přečíst v textu „Experiment ve školní třídě pro zvýšení kvality vzdělávání“, v němž se profesor Dylan Wiliam snaží ověřit své hypotézy zaměřené na výuku žáků s cílem zvýšení jejich zapojení a motivace k učení.

Od začátku experimentu bylo do výuky zavedeno několik nových metod. První metodou bylo náhodné vyvolávání žáků pomocí losování jmen z kelímku namísto vyvolávání těch, kteří se k odpovědi na

učitelovy otázky hlásí. Díky tomu se nyní do výuky zapojuje celá třída. Všichni žáci musí dávat pozor, aby mohli správně odpovědět.

Dále učitelé testovali používání kelímků tří barev, kterými jim žáci signalizovali míru pochopení výkladu. K upevnění znalostí se začaly používat bílé tabulky, na které všichni žáci psali odpovědi na učitelovu otázku, a následně je zvedli nad hlavu ke kontrole. Učitel tak mohl pohledem přelétnout všechny tabulky a udělat si představu o jejich znalostech.

Poté, co všichni změnám přivykli, se žáci začali do výuky zapojovat více. Experiment se vyvíjel dobře. Žáci také, na vyžádání některých učitelů, předali těmto učitelům zpětnou vazbu týkající se jejich výuky. Ke konci šestého týdnu experimentu se ale zjistilo, že špachtle se jmény některých žáků, které byly v kelímcích na losování (a náhodné vyvolávání žáků), zmizela.

Ukázalo se, že z kelímku vyndala špachtli se svým jménem jedna z nejschopnějších žaček, která se dříve hodně hlásila. Se zavedením náhodného vyvolávání totiž zjistila, že jí může učitel položit i otázku, na kterou nezná odpověď, a tak se snažila tímto způsobem vyhnout vyvolání úplně. Nechtěla ohrozit svůj status jednoho z nejbystřejších žáků ve třídě.

Profesor Wiliam vysvětluje, že žáci s nejlepšími výsledky potřebují přijmout, že nadále nejsou v centru pozornosti jako dříve a že se mohou mýlit. Nové metody výuky žáky nabádají k soustředění na to, kolik se toho v hodině naučí, nikoli na snahu odpovídat vždy správně. To je podle Dylana Wiliama důležitý přechod, kterým si každý žák musí projít.

Formativní hodnocení

Profesor Wiliam realizoval v rámci experimentu další změnu ve výuce, která se týkala nepřiměřeného zaujetí žáků známkami, což se v důsledku odráželo na jejich školních výsledcích. Dosud byli žáci hodnoceni číselnou klasifikací a krátkým psaným komentářem, který jim sděloval, co umí dobře a na co by se ještě měli zaměřit. Podle vyučujících zajímala žáky hlavně známka a komentářům nevěnovali tolik pozornosti. Opravené testy s komentáři často končily v koši. Jakmile se v rámci experimentu přestalo užívat známkování klasifikační stupnicí, žáci se začali bouřit a namítali, že potřebují vědět, jak na tom jsou. Vyučující byli tak silnou negativní reakcí překvapeni.

Profesor Wiliam situaci přirovnává k drogové závislosti a dodává: *„Jsme národ závislý na známkách (...), u každé své práce žáci vyžadují známku a učitelé jim ji musí dát. Nepracují na ničem, co nebude ohodnoceno známkou. Je to naprosto šílené, naše děti propadly známkám jako nějaké droze a my jsme drogoví dealeři. Bude velmi těžké je z toho dostat.“* [2]

Také upozorňuje, že když jsou rozdíly v hodnocení klasifikační stupnicí mezi žáky výrazné, ti méně úspěšní se přestanou snažit. Jeden z žáků, který užívání číselné klasifikace nemá rád, vysvětluje, že: *„Žáci s nejlepšími známkami se vždy při rozdávání testů ptají ostatních na jejich známky, srovnávají se s nimi a tím si zvyšují sebevědomí.“* [2]

Další dívka popisuje, že když dostane opravený test, jediné, na co se soustředí, je její známka. Profesor Wiliam vysvětluje, že zpětná vazba učitele by žákům měla dávat podněty k zamyšlení a měla

by je motivovat k dalšímu snažení. Pokud ale vyvolává emociální reakce a srovnávání s ostatními, je to špatně a odvádí to pozornost od toho, na co by se žáci měli dále zaměřit. Zdá se, že nové opatření nejvíce vadí těm žákům, kteří dostávali nejlepší známky a nemají, jak si ověřit, že je jejich výkon stejně dobrý jako dříve.

Když se jedna z vyučujících na konci experimentu profesora Wiliama ptá, jestli se podařilo odstranit závislost dětí na známkách, profesor odpovídá, že nikoliv. Užívání číselného známkování je podle něj příliš vžité, aby se od něj žáci mohli oprostit v průběhu několika týdnů. Přestože někteří žáci chápou, proč může být známkování závadné pro jejich další rozvoj, stále známky chtějí.

Výsledkem této části experimentu je konstatování, že úplné zrušení známkování a přechod k pouhým komentářům není vhodný, ale bude se známkovat méně často. Profesor William je přesvědčen, že větší důraz na komentáře pomůže žákům učit se lépe.

Zapojení rodičů do vzdělávání

Podle Dylana Wiliama se chce každý rodič podílet na vzdělávání svých dětí a maximálně je podpořit. Avšak často neví, jak se do vzdělávání zapojit. To je ideální příležitost pro jejich účast v experimentu. Několik rodičů se zapojilo do běžné výuky v rolích žáků. Výuka probíhala dobře a rodiče si zkušenost pochvalovali, protože jim umožňovala lépe pochopit, čím jejich děti procházejí. Někteří srovnávali výuku se zkušenostmi z vlastního vzdělávání a poukazovali na to, že je výuka v rámci experimentu mnohem zábavnější a interaktivnější. Oceňovali také, že se děti výuky účastní více a jsou aktivnější než dřív.

Nadaný žák ve třídě, kde jsou žáci hodnoceni formativně

Učitelé si v průběhu experimentu všímali, že dříve velmi úspěšní žáci se při vyučování méně věnují výuce, povídají si, kreslí si a jsou jinak rozptýleni. Jejich nežádoucí chování se prohlubovalo. Profesor William poznamenal, že by experiment skončil neúspěšně, pokud by se ze špatných žáků stali dobří a z dobrých špatní.

Proto učitelům doporučil klást větší důraz na používání tabulkové techniky (o tabulkové technice si můžete více přečíst v první části textu pod názvem *„Experiment ve školní třídě pro zvýšení kvality vzdělávání“*, která umožňuje zapojení všech žáků do výuky, nejen těch zkoušených.

Na schůzi pedagogického sboru se ukázalo, že tuto techniku učitelé zatím příliš nepoužívali, někteří ji dokonce ještě nevyzkoušeli. V následujících vyučovacích hodinách se ale práce s tabulkami začíná používat více a žáci si ji pochvalují, protože je zábavná, na tabulky se vejde mnoho informací a když někdo neví, stačí se rozhlédnout po třídě pro nápovědu.

Pozitivní vzorce chování

Další změna ve vyučování, která měla zlepšit chování žáků a vést k rozvoji odpovědnosti nejen za sebe, ale i za celý kolektiv, spočívala v určení tzv. tajného žáka, jehož chování budou učitelé v průběhu dne pozorovat a hodnotit. Osobu zvoleného žáka pro konkrétní den znají pouze učitelé. Pokud žák spolupracuje, neruší výuku, získá pro svoji třídu jeden bod. Jestliže za daný čas třída získá dostatek bodů, bude pro ni odměnou zájezd do lunaparku, což je velmi atraktivní výzva.

Tato technika se snaží posilovat vhodné vzorce chování ve třídě a spoléhá na vzájemný tlak v kolektivu vrstevníků, kdy všichni sledují společný cíl a připomínají si ho. Učitelé si všímají, že když ve

snaze utišit třídu zmíní, že je někdo z nich tajným žákem, žáci okamžitě reagují.

Jméno žáka, jehož chování bylo sledováno, je následující den ráno odhaleno jen v případě, že pro třídu získal bod. Ke konci realizovaného experimentu třída získává dostatek bodů a svůj úspěch slaví výletem na horskou dráhu.

Lepší klima třídy

V závěru celého experimentu si i dříve vynikající žáci na zavedené změny ve výuce zvykli. Značně tomu pomohlo používání tabulek, protože se díky nim mohli účastnit výuky a odpovídat učiteli podobně jako dřív, ačkoliv jiným způsobem. Vynikající žáci oceňují i to, že nový způsob dává možnost odpovídat všem. Jedna z nadaných dívek popisuje, jak dříve cítila, že musí vždy odpovídat na otázky správně, jinak by si ostatní mysleli, že je hloupá. Teď si ale uvědomuje, že dělání chyb je cestou, jak se mnohé naučit. I ostatní potřebují příležitost zapojit se a odpovídat na otázky. Všímá si rozdílu oproti původnímu stavu, kdy s učitelem spolupracovala jen hrstka žáků. Myslí si, že se tímto způsobem všichni naučí více. Jiní žáci dále zmiňují, že ve třídě začalo panovat přátelské prostředí, ve kterém se dobře pracuje. [2]

Při celkovém hodnocení změny v chování žáků učitelé uváděli, že jsou komunikativnější, lépe a sebevědoměji reagují, lépe se chovají v hodinách. Podle učitelů se třída stala jednotnější a celistvou.

Profesor Dylan Wiliam analyzoval na závěr experimentu učební výsledky žáků a zjistil, že ve dvou ze tří pozorovaných předmětů žáci dosáhli mnohem většího zlepšení než jiné třídy ve stejném časovém období. Podle odhadu učitelů se v rámci experimentu žáci naučili dvojnásobek toho, co by běžně očekávali.

DYLAN WILIAM, Ph.D.

Dylan William se narodil v roce 1955, je velšské národnosti. Je emeritním profesorem v oblasti hodnocení ve vzdělávání na University College v Londýně. Po dobu své učitelské dráhy byl osm let učitelem matematiky. Od roku 1996 do roku 2003 působil na pedagogické fakultě londýnské King's College. V letech 2003 až 2006 byl v USA ředitelem výzkumu v organizaci Educational Testing Service v Princetonu ve státě New Jersey. Po návratu do Velké Británie se ujal funkce zástupce děkana Institute of Education na University of London. Od roku 2010 se již věnuje pouze výuce a výzkumu, spolupracuje s učiteli z celého světa na rozvoji formativního hodnocení v praxi. Ve své odborné publikaci Embedded Formative Assessment (první vydání v roce 2011) představil pět klíčových strategií pro zavádění efektivního formativního hodnocení. [3,4]

Doporučená literatura:
WILIAM, D. A LEAHY, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy.* První vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, z. s.

Zdroje

[1] WILIAM, D. (2010). The classroom experiment, epizoda 1. [online]. London: BBC Film. [dat. cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA&t=2950s

[2] WILIAM, D. (2010). The classroom experiment, epizoda 2. London: BBC Film. [online]. [dat. cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=1iD6Zadhg4M

[3] DYLAN WILIAM. Wikipedia. [online]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Dylan_Wiliam

[4] DYLAN WILIAM. (nedatováno). *Biography and profiles*. [online]. [dat. cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Bios.html

24. Moderní výuka a design školní třídy

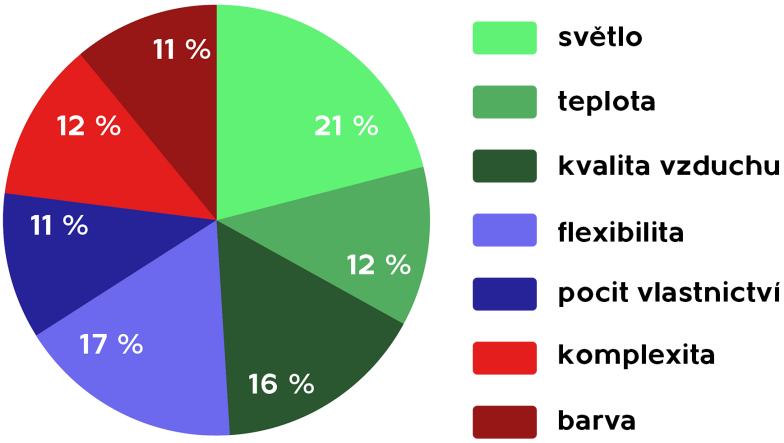
Různé styly učení si žádají různé uspořádání lavic ve školní třídě. Rozdělení třídy na učební centra podle Davida Thornburga zlepšuje studijní výsledky a naplňuje individuální potřeby dětí, jak dokazuje například montessori pedagogika.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Design a školní třída

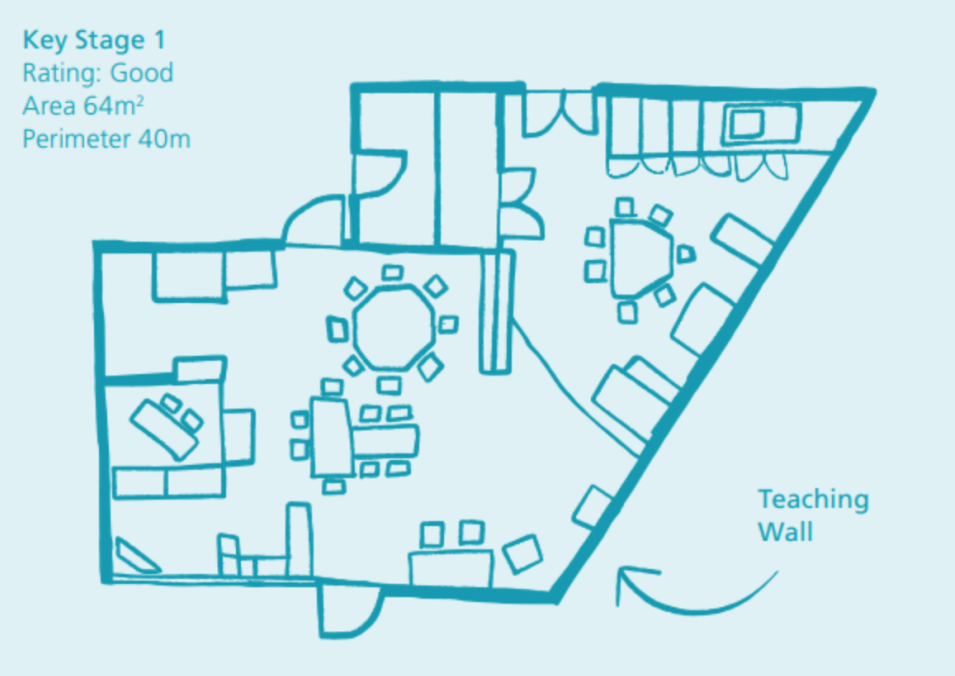
Dobře navržená školní třída může podpořit studijní výsledky dětí, jak ukazují závěry studie Clever Classrooms z roku 2015 [1]. Podle této studie může dobrý design třídy zvýšit pokrok dětí ve čtení, psaní a matematice až o 16 %. Jako nejvýznamnější faktor prostředí třídy se ukázal být dostatek denního světla. Druhým nejdůležitějším faktorem je flexibilita třídy, tedy to, jak třída naplňuje individuální potřeby dětí, které se v ní učí.



Nejdůležitější faktory designu třídy podle výsledků studie Clever Classrooms.

Flexibilita třídy [1]

Flexibilní třída by měla dětem nabízet rozmanité způsoby učení. Autoři studie Clever Classrooms doporučují místo klasického uspořádání lavic třídu rozdělit do učebních zón nebo center. Pro mladší děti, pro které je učení založené především na hře, doporučují mít ve třídě více center – například koberec pro společné setkávání, čtecí koutek, počítačový koutek a další. Pro starší děti, které se věnují spíš samostatné nebo skupinové práci, stačí center méně.



Příklad rozdělení třídy na jednotlivá centra.

Zdroj: Barrett, Peter a kol. Clever Classrooms [online]. 2015. [cit. 21. 12. 2019]. Dostupný z www: https://docs.wixstatic.com/ugd/902e4a_6aa724a74ba04b46b716e528b92ad7fc.pdf

Individuální styl učení [2]

Proč je rozdělení třídy do studijních center efektivnější než klasické uspořádání lavic? Jedním z důvodů je to, že každý se učí jiným způsobem. Každé dítě i dospělý má svůj individuální styl učení. Učební styly se liší jednak podle převažujícího smyslového přístupu (zrakový, sluchový, dotykový a pohybový), ale i podle dalších kritérií. Některé děti se učí velmi rychle, jiné potřebují na učení hodně času. Některé jsou spíš aktivní, jiné pasivní. Děti mohou být při učení více nebo méně organizované, některé jsou víc flexibilní, jiné spíš rigidní. Některé děti postupují v učení raději od konkrétního k abstraktnímu, jiné to mají naopak. Ve škole byste měli vycházet vstříc potřebám každého dítěte a využívat jeho individuální styl učení. A tomu by mělo odpovídat i prostředí třídy.

Od táboráku k moderní výuce [3]

Proč je dobré třídu rozdělit do studijních center, aby tak umožňovala různé způsoby učení, vysvětluje David Thornburg ve své knize From the Campfire to the Holodeck: Creating Engaging and Powerful 21st Century Learning Environments.

Thornburg nejprve vysvětluje, proč tradiční uspořádání třídy vyhovuje spíše menší části dětí. Na pomoc si bere teorii flow, kterou vytvořil psycholog Mihaly Csikszentmihalyi.

„Flow“ by se česky dalo přeložit jako proudění nebo plynutí – jde o určitý stav mysli, kdy se ponoříte do nějaké činnosti tak, že vás úplně pohltí. Je to stav naprostého soustředění a zaujetí, kdy zároveň prožíváte spontánní radost a nadšení z činnosti, které se věnujete. V takové chvíli jste schopni udělat mnohem více práce než jindy, zároveň se ale po této práci cítíte odpočinutí a spokojení.

Thornburg vysvětluje, že flow děti můžou (a měly by) zažívat i během vyučování. K tomu je ale potřeba, aby pro ně učební látka byla přiměřeně náročná. Je možné toho dosáhnout při klasickém frontálním vyučování? Pro malou část dětí určitě ano, ale záleží na individuální úrovni dovedností a ta je u každého dítěte jiná. Proto při frontální výuce bude učení pro část dětí příliš těžké, pro část dětí moc snadné a jen pro menší část dětí bude náročné tak akorát, aby se při něm mohly dostat do stavu flow. Proto frontální výuka většinou nebude fungovat, pokud chceme oslovit většinu dětí ve třídě.

Co tedy zvolit místo frontální výuky? Neexistuje jediný pedagogický přístup, který by byl vhodný pro všechny děti. Ale existuje přístup, který má potenciál dovést velkou část dětí do stavu flow – projektové vyučování. Když mají děti možnost pracovat na projektech založených na jejich individuální úrovni dovedností, mohou se snadno dostat do stavu flow a pracovat svým vlastním tempem. Abyste ve třídě mohli vytvořit takové prostředí, které bude tento typ výuky podporovat, potřebujete znát čtyři základní archetypální modely poznávání, které Thornburg ve své knize popisuje. Zároveň navrhuje, aby se tyto modely staly čtyřmi hlavními vzdělávacími prostory. Jsou to tábořák, studna, jeskyně a život.

Model tábořák

Tábořák je místem, kde se lidé setkávají a vyprávějí si příběhy. Znalosti o životě a o světě se u

původních kultur často předávaly právě pomocí mýtů a vyprávění. Táborák dnes bývá v učebnách nahrazen tabulí, ale role učitele je podobná jako v pravěku – učitel je ten, kdo předává vědomosti, a děti jsou těmi, kdo poslouchá a přijímá informace. Jako učitelé si pak musíte položit otázku, jak dlouho byste měli vyprávět a kolik informací byste takto dětem měli předat. Podle Thornburga je úkolem učitele předložit jen tolik informací, aby tím připravil půdu pro samostatnou práci dětí. Přednášení a frontální výuka tedy určitě mají ve škole své místo, měly by ale sloužit hlavně jako zdroje pro studentské projekty. Někdy mají učitelé tendenci dětem předávat velké množství informací, přínosnější ale může být pokládat zajímavé otázky a nechat děti, aby je samy hlouběji prozkoumaly.

Model studna

Druhým archetypálním vzdělávacím modelem je „studna“ – místo, kam lidé v minulosti chodili pro vodu. Studna byla často místem setkávání a komunikace. Lidé si zde neformálně předávali informace. I v dnešní době se děti spoustu věcí naučí prostřednictvím neformálního rozhovoru se svými vrstevníky. Běžná třída s tradičním uspořádáním lavic však tento typ učení moc nepodporuje. V mnoha firmách podobně jako „studna“ funguje kuchyňka, kam si zaměstnanci jdou udělat kávu a povídají si.

Hlavní rozdíl „studny“ oproti „táboráku“ je ten, že neformální rozhovor zahrnuje mnohem méně lidí než přednášení. Může sice začínat ve větší skupině, pozorování však ukazují, že postupně se skupina rozdělí a povídají si spolu nejčastěji dva až tři lidé, kteří střídavě zastávají roli mluvčího a posluchače. Lidská potřeba tohoto typu učení je vrozená, proto byste mu ve výuce měli dát prostor.

Model jeskyně

Třetím vzdělávacím modelem je „jeskyně“ – prostor pro samostatné přemýšlení a reflexi, kde dítě může v klidu vstřebat a zvnitřnit to, co se během výuky dozvědělo. Učení by podle Thornburga mělo být autentické a skutečné. Dnes se často topíme ve velkém množství informací, proto byste se měli ve výuce zaměřit spíš na rozvoj porozumění. A právě „jeskyně“ je místem pro reflexi, která nás posouvá od znalosti k porozumění. V klasické třídě je většinou nemožné nalézt soukromí pro reflexi. Mnoho dětí má navíc po škole spoustu kroužků a aktivit a v průběhu celého dne tak nemají možnost se na chvíli ztišit a přemýšlet. Přitom z „jeskyně“ může pocházet mnoho užitečných nápadů.

Model život

Čtvrtým archetypálním modelem vzdělávání je „život“ – tedy přirozené učení se praxí, životem. Vzdělávání by nemělo být jen teoretické, ale mělo by reflektovat „skutečný život“ a výuka by měla dětem umožňovat vyzkoušet si naučené věci co nejvíc v praxi, ve skutečnosti.

V čem vám Thornburgův koncept čtyř archetypálních vzdělávacích modelů pomůže? Předně je to uvědomění si limitů frontální výuky. Kromě „táboráku“ dopřejte ve výuce prostor i ostatním archetypálním učebním modelům. Vytvořte ve třídě „studnu“ – místo pro rozhovory dětí v menších skupinkách. Najděte a poskytněte koutek, kde můžou být děti chvíli o samotě – v „jeskyni“. A připravte prostor, kde si děti mohou naučené věci prakticky vyzkoušet. To se vám těžko povede u klasického uspořádání lavic. Mnohem výhodnější proto může být třídu rozdělit do jednotlivých zón nebo center. Inspiraci, jak to prakticky udělat, hledejte u několika pedagogických směrů.

Učební zóny v pedagogice [4]

Rozdělení třídy na učební zóny není v pedagogice ničím novým. Tento přístup vychází z objevů vývojové psychologie první poloviny 20. století, které potvrzují i nejnovější poznatky o fungování lidského mozku. Uspořádání třídy do více pracovních koutků se objevuje v různých podobách v několika pedagogických směrech. Najdeme ho v jenském plánu, v daltonské, freneitovské nebo v montessori pedagogice. S rozdělením třídy na centra pracuje také vzdělávací koncept Začít spolu a projekt Třída budoucnosti.

Montessori pedagogika

Montessori pedagogika klade velký důraz na připravené prostředí. Prostor třídy je rozdělený do různých koutků, ve kterých jsou připravené pomůcky a činnosti, které odpovídají potřebám dětí. Koutky bývají odděleny nízkými poličkami, učitel tak má přehled o tom, co se ve třídě děje. V montessori třídách bývá také otevřený prostor pro společné setkávání všech dětí.

Začít spolu [4]

S netradičním uspořádáním třídy pracuje také vzdělávací koncept Začít spolu. Třídy pracující podle programu Začít spolu jsou uspořádány do pracovních koutků, které se nazývají „centra aktivit“. Tato centra poskytují prostor pro individuální i pro skupinovou práci a nabízejí tak možnost učit se různými způsoby – samostatně, pozorováním, nápodobou i jeden od druhého. Malé skupinky dětí pracujících spolu umožňují přirozenou komunikaci. V takto vytvořeném prostředí přechází aktivita z učitele na dítě.

Ve třídě na prvním stupni najdete například centrum pro čtení, psaní, matematiku, pokusy a objevy, ateliér nebo centrum pro relaxaci. Některá centra je možné propojit nebo upravit podle potřeby dětí a učitele, případně je možné přidávat další centra (počítačové, dramatické).

Třída budoucnosti [5]

Třída budoucnosti (Future Classroom Lab) je projektem evropského sdružení European Schoolnet. V rámci tohoto projektu byla v Bruselu vytvořena modelová třída s flexibilním uspořádáním prostoru rozděleným do jednotlivých zón, které podporují různé způsoby učení. Třída je vybavená moderními technologiemi. Najdeme v ní těchto šest zón:

ZKOUMEJ! – zóna určená pro projektové učení, bádání a zkoumání.

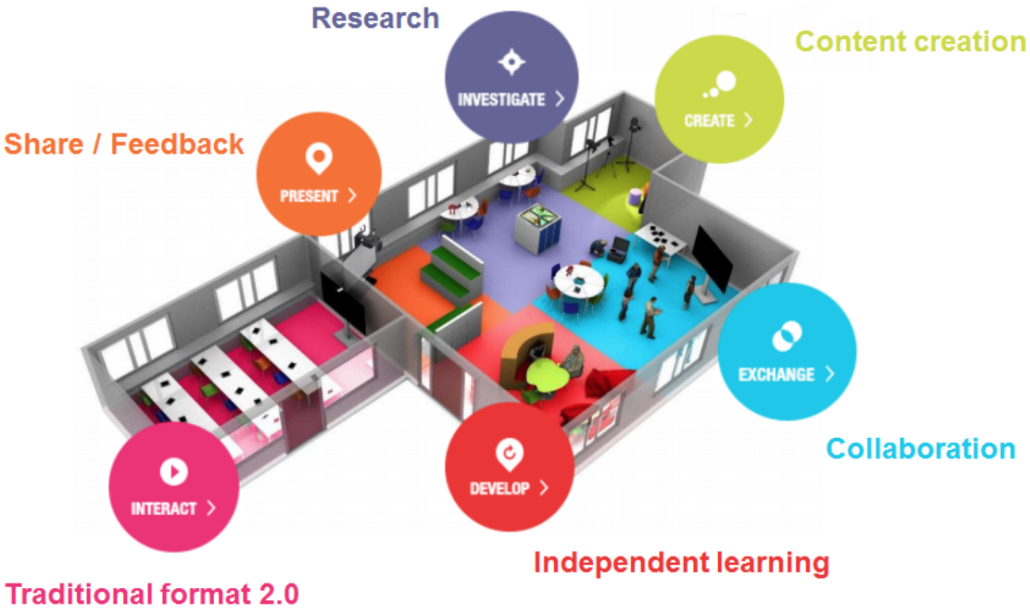
PREZENTUJ! – prostor, kde děti mohou prezentovat vlastní práci ostatním.

ZAPOJ SE! – zóna pro přednášení a frontální výuku vybavená moderními technologiemi pro aktivní zapojení dětí.

VYTVÁŘEJ! – zóna, kde děti samy vytváří vzdělávací obsah.

SPOLUPRACUJ! – prostor pro týmovou práci.

ROZVÍJEJ SE! – koutek pro neformální učení a relaxaci.



Šest zón ve Třídě budoucnosti

Zdroj: Guidelines on Exploring and Adapting Learning Spaces in Schools. 2017. [cit. 21. 12. 2019]. Dostupný z www: http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf

---

V některých evropských zemích již vznikají učebny inspirované Třídou budoucnosti. Cílem projektu je inspirovat k přemýšlení o tom, jak by třída měla vypadat, ne předat konkrétní přesný návod, proto se i tyto jednotlivé třídy velmi liší. Jedna třída inspirovaná Třídou budoucnosti vznikla i v ZŠ Dr. Edvarda Beneše v pražských Čakovicích. Škola upravila stávající třídu, barevně oddělila jednotlivé zóny a dokoupila nábytek (vše se povedlo financovat z běžného rozpočtu školy).

U výše zmíněných pedagogických směrů a projektů, které člení prostor třídy netradičním způsobem, můžete hledat inspiraci. Důležité ale je zařídit třídu tak, aby odpovídala konkrétním potřebám učitele a dětí, které se v ní učí. Proto je vhodné spolupracovat na uspořádání třídy s dětmi, aby třída naplňovala jejich konkrétní potřeby a měla potenciál podpořit jejich studijní výsledky.

Zdroje:

[1] Barrett, Peter a kol. Clever Classrooms [online]. 2015. [Cit. 21. 12. 2019] Dostupný z www: [https://docs.wixstatic.com/ugd/902e4a_6aa724a74ba04b46b716e528b92ad7fc.pdf]

[2] GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-815-5.

[3] THORNBURG, David. From the campfire to the holodeck: creating engaging and powerful 21st century learning environments. San Francisco: Jossey-Bass, 2013. ISBN 9781118748060.

[4] KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický

průvodce pro I. stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

[5] Třída budoucnosti. Dům zahraniční spolupráce [online]. 2018. [Cit. 30. 12. 2019] Dostupný z www: [https://www.dzs.cz/sites/default/files/2020-08/BYOD-CZ-final.pdf]

25. Když žáci poskytují efektivní zpětnou vazbu pedagogům

Nejen pedagogové mají k výuce svých kolegů co říct. Když se o slovo přihlásí žáci, má to pozitivní dopady. Přinášíme tipy a příklady dobré praxe, abyste si efektivní zpětnou vazbu od žáků mohli lépe představit.



Pedagogové průběžně získávají zpětnou vazbu ze vzájemných hospitací nebo z hospitací vedení školy. Čas od času ale není od věci vidět svoji práci očima žáků a mít možnost si o výsledcích takového šetření s nimi promluvit.

Jak získat zpětnou vazbu od svých žáků?

Zpětná vazba od žáků přináší pedagogovi četné benefity. Pedagoga, který má průběžně přehled o potřebách žáků, jejich pocitech, názorech a postojích, totiž nezaskočí nějaká nenadálá situace ve třídě, krize anebo konflikt. Zároveň tímto způsobem zvyšuje motivaci žáků k zapojení do života školy a buduje dobré vztahy, což se zpětně pozitivně odráží i v procesu výuky.

1. Pedagog získá informace nejprve pozorováním a přímou komunikací se žáky – obecně ze školního života, z přímých žákovských promluv, tedy z toho, co mu žák říká přímo do očí, z písemných prací atd.
2. Pedagog také může získávat zpětnou vazbu cílenou na konkrétní oblasti jeho činnosti. Dostane informaci například o tom, jak se žáci na jeho hodinách cítí – jestli se cítí zapojeni, nebo proplouvají vyučováním spíše v anonymitě –, jestli je vyučování zábavné, co je motivuje ke školní práci, jaké překážky v učení mají, jak potřebují upravit vzdělávací podmínky a také jaký mají k pedagogovi vztah, zda jeho hodnocení vnímají jako spravedlivé. Tato zpětná vazba

pedagogovi slouží jako podklad k zamyšlení nad jeho výukou. Má ho podpořit ve zvyšování jeho pedagogických kompetencí.

Ve škole žáci tráví velkou část dne, hraje v jejich životech důležitou roli. To je důvod, proč by měli mít možnost se ke školnímu dění vyjádřit, jak to bývá zvykem třeba na žákovském parlamentu. Měli by mít také možnost vyjádřit se k metodám, formám a činnostem, které s nimi pedagog při vyučování realizuje. Hodnocení práce pedagoga dává žákům pocit, že mohou ve škole něco změnit a že na jejich názorech záleží.

Kdy můžou žáci začít poskytovat zpětnou vazbu?

Častou metodou zjišťování názoru žáků je dotazník. Ve zjednodušené formě se hodí už od 1. ročníku, resp. od doby, kdy žáci dokážou své mínění vyjádřit slovy. Výjimku mohou představovat speciální třídy pro žáky s deficitem v oblasti čtení a psaní, kde je vhodné dotazníky distribuovat až ve vyšších ročnících 1. stupně [1].

Žáci, kteří se už od prvního ročníku učí poskytovat hodnotící zpětnou vazbu pedagogům, spolužákům, i sami sobě, rozvíjejí vlastní odpovědnost za proces vzdělávání. Zvyšuje se i jejich motivace ke vzdělávání.

Hodnocení není „výsadou“ vyhrazenou pouze dospělým a kontrolním institucím. Žák, který má možnost hodnotit sebe i druhé, zlepšuje jednak vlastní sebepoznání, jednak se rozvíjejí jeho komunikační a sociální dovednosti a v neposlední řadě se zvyšuje jeho sebedůvěra a motivace.

Anonymní dehonestující (online) hodnocení od žáků směrem k pedagogům i ke spolužákům se mohou objevit právě tam, kde žáci nemají v rámci školy možnost vyjádřit své pocity a potřeby, a kde se neměli možnost naučit, jak adekvátní hodnocení poskytovat.

Dobrá praxe z Nizozemska a Norska

Příkladem dobré praxe při hodnocení pedagoga žáky je střední škola 2COLLEGE v nizozemském Tilburgu, kde je hodnocení pedagogů jejich žáky běžné. Každý pedagog školy má povinnost zhruba dvakrát za rok provést v každé své třídě hodnocení, tedy dát žákům dotazníky, prostudovat je a pak si s nimi o výsledcích hodnocení promluvit.

Dotazník obsahuje otázky s výběrem ze čtyř variant odpovědí (vždy, většinou, někdy, nikdy). Obsah otázek (ukázka):

- atmosféra v hodinách
- pobídky ke školní práci
- přístup ke třídě
- „elán“ pedagoga
- trpělivost
- reakce na kritiku
- schopnost plánovat
- schopnost vysvětlovat látku
- frekvence kontrol žákovských prací

- spravedlivost
- dovednosti
- zařazování skupinové práce
- podpora samostatného uvažování žáků
- ochota pomoci žákům
- výsledky (kolik se toho žák na hodinách pedagoga naučí)

Při hodnocení pedagogů jsou žáci velmi zdrženliví, snaží se vždy vyzdvihnout to pozitivní. Jsou schopni velmi přesně popsat a posoudit, co se v hodinách děje.

Navíc má každý pedagog minimálně jednou za 2 roky povinnost absolvovat rozhovor s ředitelem školy, jehož náplní práce je posouzení jeho práce a stanovení cílů a plánů do budoucna. Na tuto schůzku musí pedagog přinést výsledky hodnocení práce z minimálně dvou jím vybraných tříd, které se stávají významnou součástí rozhovoru. [2]

Také v Norsku je nastaven systém zpětné vazby práce pedagogů. Každý rok probíhá konzultace pedagoga s ředitelem školy. Tato konzultace je většinou vedena formou diskuse. Dále pedagogové získávají zpětnou vazbu od kolegů. Běžně je v Norsku poskytována konstruktivní forma hodnocení práce pedagoga žáky stejně jako podněty pro zlepšení.

Z této norské praxe vycházejí následující doporučení. Tento souhrn zásad formuje základ pro dotazníky zpětnovazebního šetření mezi žáky v jednotlivých třídách s možností lokální adaptace.

Dotazník by se měl řídit následujícími doporučeními:

- soustředit se na prostředky výuky spíše než na pedagoga jako osobu;
- zahrnovat žákovo vlastní sebehodnocení a hodnocení spolužáků pro účely zhodnocení vlivu motivace a vlastní snahy žáků na vzdělávací prostředí;
- zahrnovat otázky zaměřené na přístupy k vyučování, které jsou relevantní pro samotné učení žáků jako například inkluze a poskytování zpětné vazby žákům o jejich vzdělávacích výsledcích, stejně jako otázky zaměřené na obecný rámec vyučování (například výukové materiály nebo podmínky, které poskytuje třída, v níž se žáci vzdělávají);
- distribuovat vždy anonymně za účelem získat upřímné odpovědi;
- vyhodnocovat pedagogem ve spolupráci s žáky za účelem zlepšit prostředí ve třídě a výstupy učebních procesů;
- sloužit jako podklad pro společnou zprávu o vyhodnocení dotazníku a o budoucích změnách, na kterých se obě strany shodly (tato zpráva by spolu s relevantními údaji měla být předložena nejbližšímu nadřízenému).[3]

Zpětná vazba od žáků – doporučení pro pedagogy

1. Objasněte žákům cíl dotazníku. Tím předejdete možným nedorozuměním.
2. Ušetřete si čas strávený vyhodnocováním a vytvořte dotazník, který bude tak akorát dlouhý (maximálně 15–30 otázek/tvrzení).
3. Nabídněte žákům zaškrtávací odpovědi na pětistupňové nebo jiné škále (například: rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nedovedu posoudit).
4. Vytvořte věcný dotazník zaměřený na konkrétní oblasti:

a. **hodnocení výuky** – například:

V hodinách pana učitele/paní učitelky musím hodně pracovat a být aktivní.

Pan učitel/paní učitelka inovuje výuku, vymýšlí pro nás stále nové úkoly.

b. **vzájemný vztah žák-pedagog** – například:

Někdy se bojím, že udělám chybu a pan učitel/paní učitelka bude pak nepříjemný/á.
Pan učitel/paní učitelka má smysl pro humor, umí během výuky legraci dělat i přijímat.

Nikdy dotazník nezaměřujte na přímé hodnocení vaší povahy anebo osobnosti.

5. Vyhněte se sugestivním otázkám, které v tázací formě vyjadřují váš postoj k tomu, na co se ptáte. Nevkládejte do otázky – zjevně nebo skrytě – požadovanou odpověď. Sugestivní otázka může být například: *„Také si myslíte, že v naší třídě je při výuce dobrá atmosféra?“.*

Co se týče samotných otázek/tvrzení, inspirovat se můžete například v tomto dotazníku. Škola má klíčovou úlohu v ovlivňování vztahů žáků ke vzdělávání, k vnímání smysluplnosti vzdělávání pro jejich život. Evaluační nástroj nabízí možnost zmapování těchto vztahů. [4]

Dotazník pro žáky Interakce učitele a žáků zjišťuje charakteristiky vzdělávacího a výchovného působení pedagogů na žáky. Za tímto účelem využívá dvě klíčové charakteristiky. První zjišťuje, jak žáci vnímají a popisují vztah pedagoga k nim, druhá se zaměřuje na způsob vedení žáků pedagogem, tj. do jaké míry klade na žáky požadavky, resp. jakou jim poskytuje volnost. Výsledky získané v obou sledovaných charakteristikách jsou důležité pro pedagogovu sebereflexi a pro popis jeho vyučovacího stylu. [5]

6. Výsledky dotazníkového šetření slouží vždy prioritně vašim potřebám, pro váš další profesní rozvoj a sebereflexi.
7. Dotazníky jsou důvěrným materiálem, proto je uchovávejte na uzamykatelném místě, po vyhodnocení a ukončení používání dotazníky skartujte.
8. Vždy si zajistěte v používání dotazníků autonomii, abyste si mohli určit, ve které třídě dotazníky použijete a jestli je vůbec použijete v daném školním roce. Také výsledky zpracujte vy osobně.
9. Výsledky šetření můžete probrat s vedením školy, je však na vás, v jaké formě a rozsahu je budete prezentovat. Připravte si stručné ústní nebo písemné obecné shrnutí, jak se vám s dotazníky žáků pracovalo a co si z hodnocení pro sebe odnášíte. Využijte čas třeba během vaší pravidelné konzultace s vedením školy, jejíž účelem je váš další profesní rozvoj a vzdělávání.
10. O realizaci hodnocení ve škole informujte také rodiče žáků (nejlépe na začátku školního roku).

Zpětná vazba od žáků – doporučení pro vedení školy

1. Předem si s pedagogy vyjasněte pravidla, za jakých je budou žáci hodnotit.
2. Vždy pedagogům umožněte autonomii při zadávání a při práci s výsledky hodnocení žáků. Nikdy nevyvozujte personální důsledky vůči pedagogovi na základě výsledků dotazníků, ani nežádejte jednotlivé vyplněné dotazníky anebo informace v nich obsažené za účelem předávání dále v rámci školy / pedagogického sboru / kontaktu s rodiči apod.
3. Nepovažujte hodnocení pedagoga žáky za náhradu hospitace a následného rozhovoru s pedagogem nad odbornými problémy.
4. Pokud probíráte výsledky hodnocení pedagoga žáky například při pohovoru, jehož účelem je další profesní rozvoj pedagoga, je samozřejmostí mlčenlivost a respekt k tomu, že se jedná o důvěrné informace.

Alternativní formy hodnocení pedagoga žáky

Úspěch budete mít i s dalšími alternativními technikami hodnocení pedagoga žáky, jako jsou komunitní kruh, výtvarné techniky atd. Níže si můžete stáhnout (příloha 1 a 2) podklady k metodě „Nedokončené věty“. Jedná se o projektivní techniku, kterou můžete začít používat už od prvního ročníku základní školy, kdy se dítě dokáže vyjadřovat v jednoduchých větách nebo umí doplňovat slova, přičemž samotné vyhodnocení není obtížné.

Přílohy ke stažení:

Příloha 1: Manuál k metodě Nedokončené věty

Příloha 2: Pracovní list k metodě Nedokončené věty

Zdroje

[1] MALÁČKOVÁ, H. (2008). *Chcete znát více své žáky a jejich rodiče?* [online]. [datum citace 4. 8. 2020]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1793/CHCETE-ZNAT-VICE-SVE-ZAKY-A-JEJICH-RODICE.html

[2] STRAKOVÁ, J. (2006). *Mohou žáci hodnotit naši práci?* [online]. [datum citace 4. 8. 2020]. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/913/MOHOU-ZACI-HODNOTIT-NASI-PRACI.html (datum citace 29. 7. 2020).

[3] ČESKÁ STŘEDOŠKOLSKÁ UNIE. *Práce s žákovskou zpětnou vazbou a hodnocení učitelů v Norsku.* [online]. [datum citace 29. 7. 2020]. Dostupné z: clanek/detail/kdyz-zaci-poskytuji-efektivni-zpetnou-vazbu-pedagogum

[4] CESTA KE KVALITĚ. *Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.* [online]. [datum citace 4. 8. 2020]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-postoju-zaku

[5] CESTA KE KVALITĚ. *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.* [online]. [datum citace 4. 8. 2020]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-interakce-ucitele-a-zaku

26. Rituálem k efektivnímu učení

Emoce a vztahy ve škole jsou klíčové pro schopnost učení. Proto na ZŠ v Děčíně při budování dobrých vztahů sází na rituály a vzájemnou důvěru. Seznamte se s několika rituály, které tamním dětem pomáhají cítit se ve škole dobře.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Kdo nemá naplněnu potřebu bezpečí, přijetí a lásky, jen těžko se může soustředit na kognitivní operace, jako je například učení. To tvrdil už v 50. letech minulého století americký psycholog ruského původu Abraham Maslow. Bohužel, v dnešních školách se na bezpečí a vztahy často zapomíná. V ZŠ Máchovo náměstí v Děčíně jdou ale na učení dětí právě přes vztahy.

Slušnost a bezpečí především

„Učím už mnoho let a ještě jsem neměla třídu, z níž nešlo udělat dobrou partu," říká Šárka Michálková, třídní 5. B. „Dobré vztahy jsou naprostý základ. Děti se musejí ve škole cítit dobře a bezpečně, těšit se tam. Rodiče k nám zase potřebují mít důvěru. Pokud toto nebude fungovat, děti se toho moc nenaučí."

Třída 5. B je vyzdobená obrázky dětí. Na stěně visí také pravidla třídy a "barevný narozeninovník", který prozrazuje, kdy některé z dětí slaví nějaký svůj významný den. Světlá, příjemná místnost je

každodenním „druhým domovem“ pro 33 dětí, asistentku pedagoga a třídní učitelku. Tráví tu možná víc času než doma. A Šárka Michálková dělá všechno pro to, aby se tam všichni cítili dobře. „Nemusí se kamarádit každý s každým, to je jasné, každý si vybere ty své nejlepší kamarády. Chci ale, aby se všichni k sobě chovali slušně, aby tu byla dobrá atmosféra beze strachu. A v tom nám velmi pomáhají i nejrůznější rituály, které budují kolektiv a dodávají dětem pocit sounáležitosti se třídou.“

Uvítací rituál

Šárka Michálková je u své třídy od jejich prvního školního dne. A od prvního školního dne také má třída svůj uvítací rituál. Od 1. do 3. třídy se s dětmi každé ráno postaví do kruhu, drží se za ruce a odříkávají krátkou “zdravící” říkanku o tom, jak jim to dnes dobře půjde, protože se budou hodně snažit. Od 4. třídy už po zvonění stojí v lavici, ale pak si utíkají sednout na koberec před tabulí. Jedno vybrané dítě (může mít svátek, narozeniny nebo se mu něco povedlo) se postaví pod tabulí před třídu a zvolí si písničku, kterou pak celá třída zazpívá. Šárka Michálková děti doprovází na kytaru. „Bez písničky u nás prostě den nezačíná. I když jsme někde na výjezdu, každé ráno zpíváme. Pěkně nás to přenese z odpočinkového režimu do pracovního,“ pochvaluje si Šárka Michálková.

Přechodové rituály

Vždy v první školní den mají děti další rituál – takzvaný skok do vyšší třídy. Na velké čtvrtce na chodbě mají číslo minulého ročníku, na prahu jsou učebnice, z nichž se budou děti celý rok učit, a za dveřmi leží další čtvrtka, tentokrát s číslem nového ročníku. „Děti stojí v řadě za sebou a postupně se odrážejí a přeskakují z chodby dovnitř do třídy. Pokaždé, když někdo doskočí, přijdu k němu, potřesu mu rukou a přivítám ho v dalším ročníku,“ popisuje Šárka Michálková.

Stejně tak mají děčínské děti z „Máchovky“ rituál na rozloučení s uplynulým školním rokem. Na konci června si každé z nich vezme papír a píše: „Na shledanou, čtvrtá třído, už jsme skoro páťáci…“ a pak si každé dítě samo pro sebe shrne, jakých těch uplynulých deset měsíců bylo. Co se mu podařilo, co se nepodařilo, co se naučilo, jaké má nové kamarády, nové zážitky… „Zkrátka si každé dítě pro sebe reflektuje uplynulý školní rok. Samozřejmě to nevybírám a neznámkuji, ale když se chce někdo podělit, jsem ráda,“ vysvětluje Šárka Michálková.

Práce se strachem

Další oblíbený třídní rituál se ve třídě Šárky Michálkové odehrává na čarodějnice, tedy na konci dubna. Děti dostanou papír a každé z nich namaluje (v 1. třídě) nebo napíše, čeho se bojí. Pak si sednou do kroužku, a kdo chce, může svůj strach a své obavy sdílet s ostatními. O svůj strach se s dětmi dělí i paní učitelka: „Sdílím s dětmi takové strachy, jaké mohou pochopit – třeba z rychlé jízdy autem nebo z nemocí. Jsem ráda, že děti z mojí třídy nepíšou, že by se bály třeba svých rodičů nebo spolužáků, mívají většinou úplně obyčejné strachy – z pavouků, z postav z hororů, z čertů – ale někdy se objeví i strach z toho, aby jim neublížil nějaký cizí člověk.“

Poté všichni své strachy schovají do podepsaných obálek a Šárka Michálková vezme velký černý pytel s nápisem “Naše strachy” a všichni do něj hodí obálky s tím, čeho se obávají. Učitelka pak pytel velmi pevně zaváže provázkem a zastrčí ho před dětmi až úplně na dno skříně ve třídě, čímž se strachů symbolicky zbavují. Následující rok na čarodějnice se pak pytel zase vyndá a děti mají možnost si připomenout, čeho se loni bály. Trvá jejich strach ještě? Pak můžou papír v obálce nechat. Zbavily se ho už? Pak papír vyhodí a můžou ho nahradit jiným.

Chcete také ve své třídě zavést nějaké rituály?

- **Cílem rituálu je utužení kolektivu. Přemýšlejte tedy o něčem, čeho se budou moct zúčastnit všichni.**
- **Rituál řešte u sebe ve třídě, s tím, co máte k dispozici. Pokud by dítě např. mělo něco přinést z domova, nemusí mít každý spolupracující rodiče.**
- **Počítejte s tím, že máte ve třídě extroverty i introverty. Pokud je součástí aktivity sdílení, nenuťte nikoho, aby se projevoval.**
- **Čím mladší děti, tím jednodušeji rituály zavedete.**
- **Společné rituály stmelují kolektiv a jsou proto dobrou prevencí problémového chování dětí vůči sobě navzájem.**

27. Jak aktivizovat žáky? Nechte je uspořádat třídní schůzky či ohodnotit výuku

Pokud chcete nadchnout žáky pro výuku, ideálním nástrojem může být formativní hodnocení. S jeho zaváděním může pomoci pět strategií zaměřených na motivaci a aktivizaci žáků od expertů Dylana Wiliama a Siobhán Leahyové, které si představíme v článku.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Formativní hodnocení nesrovnává žáky mezi sebou, ale spíše se zaměřuje na dosahování učebních cílů a pokroků u každého z nich. Pro učitele ovšem někdy bývá složité nové postupy zavést. Pro začátek se hodí vyzkoušet pět strategií zaměřených na motivaci a aktivizaci žáků od expertů Dylana Wiliama a Siobhán Leahyové, které si představíme v článku. Jejich postupnou realizací mohou pedagogové nejen nadchnout děti pro školní práci, ale i vzdělávání obecně.

Motivace a aktivizace

Motivaci známe jako *„souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání“*. Také usměrňuje člověka určitým směrem, ovlivňuje způsob dosahování výsledků či vztahy k ostatním lidem a ke světu obecně. [1]

Aktivizace je *„šířeji nespecifické označení úrovně aktivity, vybuzenosti, založené na smyslové, žlázové, hormonální a svalové připravenosti k činnosti“*. Nové podněty vyvolávají vzrůst aktivizace, přičemž jejich opakování snižuje výsledek až k nule. Mezi lidmi jsou však v tomto ohledu značné

individuální rozdíly: někoho obtížná situace aktivizuje, u jiného pak může vyvolat chaotické jednání. [2]

Pět strategií v zavádění formativního hodnocení

1. **Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu;**
2. **Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkaz o učení;**
3. **Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed;**
4. **Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem;**
5. **Aktivizování žáků jako „vlastníků" svého učení.**

Ačkoli nelze přesně vymezit, které strategie jsou pouze motivační či aktivizační, můžeme shrnout, že první až třetí body jsou velmi důležité pro motivaci žáků, kdežto čtvrté a páté směřují k aktivizaci. My se blíže podíváme především na pátý bod, protože myšlenka „vlastníků svého učení" je u nás stále ještě poměrně neobvyklá, i když ji lze snadno zavést do výuky.

Aktivizování žáků jako „vlastníků svého učení"

Jedním z nejdůležitějších úkolů učitele je rozžehnout v žácích touhu po vědění, a to bez ohledu na to, jaké učivo zprostředkovává. Podle Dylana Wiliama je totiž již nyní více než jasné, že žáci budou potřebovat v budoucnosti jiné znalosti, než které jim dá škola. Budou se tedy muset dovzdělat, neboť se zcela mění svět práce. A žáci, kteří budou mít sice výborný školní prospěch, ale nebudou ovládat („vlastnit") své učení, nebudou schopni obstát. Role učitele je tak dnes paradoxně v tom, aby byl co nejméně žáky potřebován – protože žáci si pak budou více uvědomovat, kde se nacházejí v procesu učení toho či onoho učiva. Slovy Dylana Wiliama: *„Vlastní-li žáci své učení, uvědomují si také, že zpětná vazba je jen podporou, nikoli obžalobou, a že jejich spolužáci jsou na jejich cestě užitečnými rádci,*
a nikoli soudci."

Klíčové faktory pro zvětšování „vlastnictví svého učení"

- **Nastavení jednotlivých aktivit ve vyučování, aby byly v souladu s osobními cíli žáka** – Pokud má žák možnost modifikace výuky směrem k tomu, co ho baví a k čemu pravděpodobně profesně směřuje, pak se může opravdu chtít učit podle smysluplného plánu.

Příklad: Ve 4. ročníku pedagog s žáky procvičuje koncovky podstatných jmen rodu mužského. Žáci uvedou pracovní pozici tatínka nebo jiného muže, ke kterému mají vztah. Spolužák jim určí pád a číslo, ve kterém slovo určí. Žák pak tento tvar použije ve větě.

- **Propojování vynaloženého úsilí s úspěchem** – Pokud žák získá reálnou představu o úspěchu, kterého může dosáhnout vynaloženým úsilím, rozpozná časem i to, co mu k cíli pomohlo, nebo naopak nepomohlo. Bude se tedy učit vlastními chybami.

Příklad: Učitel zadá žákům 2. stupně opakovací písemnou práci. Tuto práci neznámkuje, pouze opraví chyby a s žáky tyto chyby projde, znovu procvičí. Následně zadá žákům samostatnou práci na zopakování chybných částí testu. Poté tuto prověrku žákům zadá znovu. Tentokrát je již hodnocena známkami. Posléze v rámci komunitního kruhu žáci zhodnotí svoji práci, jaké úsilí ke zlepšení vyvinuli, jak se věnovali samostatnému procvičování a jak se odvedená příprava projevila ve výsledcích druhého testu.

- **Zapojování žáků do plánování práce** – Pokud učitel zapojí žáky do plánování úkolů, potažmo do jejich evidence a kontroly, učí tím žáky organizování práce. [3]

Příklad: Žáci 5. ročníku v rámci projektového vyučování vedou imaginární novinovou redakci. Během 4 vyučovacích hodin mají za úkol připravit vydání svých novin. Musí si na základě diskuse rozdělit typové role (šéfredaktor, zástupce šéfredaktora, ilustrátor, redaktor, korektor apod.). Posléze probíhá redakční rada a rozdělení jednotlivých úkolů. Závěrem žáci vyhodnotí svou práci v týmu a přínosy své i svých spolužáků.

Jak žáky skutečně aktivizovat?

Pokud chtějí učitelé skutečně aktivizovat žáky, mohou využít dvě konkrétní metody, jak je více zapojit a dát jim větší roli, než běžně mají.

1. Třídní schůzky vedené žáky

Proč nenechat žáky druhého stupně základní školy či středoškoláky, ať se více zapojí do třídních schůzek a zorganizují je pro své rodiče? Aby taková třídní schůzka byla úspěšná, musí se dobře naplánovat. Wiliam s Leahyovou nabízejí několik otázek, na které by bylo dobré pamatovat:

a. Co bylo tento rok zatím nejlepší?
b. V jakých předmětech se mně/nám vede nejlépe? Proč?
c. Jaké předměty považuji/považujeme za nejtěžší? Proč?
d. Co musím/musíme udělat, abych/abychom se v tomto předmětu zlepšil/zlepšili?
e. Jaká byla moje/naše docházka?
f. Potřebuji/potřebujeme nějakou podporu? Jakou? Od koho?
g. Jak zvládám/zvládáme domácí úkoly?
h. Jakou věc chci/chceme udělat v tomto pololetí, abych/abychom zlepšil/zlepšili své učení?
i. Jakou pomoc potřebuji/potřebujeme od svých rodičů/učitelů?

Doporučuje se dát žákům například zalaminovaný seznam všech náležitostí k organizaci třídních schůzek, aby se na něco nezapomnělo. Výsledný formát třídní schůzky, její harmonogram i estetika celého setkání by pak měly být opravdu ponechány na uvážení třídy. Smyslem je vzájemné informování rodičů a žáků o školní práci, jejích výsledcích i školním či třídním klimatu jako takovém. (Manuál k přípravě třídních schůzek vedených žáky si můžete stáhnout v příloze pod textem.)

2. Žáci jako pozorovatelé hodiny

Není od věci dát žákům prostor ke komentování výuky, často může být jejich zpětná vazba užitečná, byť může být pro některé učitele bolestivá. Skutečná síla dobrých pedagogů je v tom, že si konstruktivní kritiku nevezmou osobně, ale zapracují připomínky a inspirují se jimi. Stanou se tak ještě lepšími učiteli, navíc mohou pak pociťovat vděk ke svým žákům. Dylan Wiliam ostatně použil tento princip i v rámci dokumentu BBC The Classroom Experiment, který dnes patří již mezi osvědčené formativní výukové materiály.

Jeden ze žáků, Sid, který se zúčastnil tohoto experimentu, popsal začátek běžného dne ve škole takto: *„Na začátku dne se mi do školy moc nechce, protože mě čeká dalších pět hodin, které jsou podle mě úplně zbytečné. A stejně se tam naučíte asi jen jednu věc, kterou si skutečně zapamatujete.“* Jiná žákyně z The Classroom Experiment, Emily, dodala: *„Já jsem vlastně žádnému učiteli nikdy neřekla, co si o*

jeho hodině myslím, protože jsem se bála, co by si o mně myslel, že jsem drzá, když se vyjadřuju k jeho stylu učení.“ [4]

Jak zapojit žáky – pozorovatele

Wiliam s Leahyovou doporučují připravovat žáky na role pozorovatelů ve skupině po deseti až patnácti osobách. Dále připomínají, že jsou vhodné smíšené dvojice, tj. chlapec a dívka. Čím starší žáci, tím může být reálně lepší náhled na metody učitele. Tuto techniku ale zvládnou i žáci posledních ročníků základní školy. Fáze přípravy skupiny žáků k tomu, aby se stali dobrými pozorovateli, by měla trvat dvě až tři hodiny:

a. **Charakteristické znaky dobré hodiny a související důkazy**

Po společném prodiskutování tématu každá dvojice vybere alespoň jeden znak, který značí dobře odučenou hodinu – například srozumitelnost pokynů –, a navrhne důkazy, jak doložit existenci tohoto znaku ve výuce. Celkem by důkazů mělo být zhruba čtyři až šest, ne víc než deset. Takovým důkazem může být v případě srozumitelnosti pokynů třeba ověřovací otázka, na kterou žáci odpovídají na tabulku „ano“, či „ne“.

b. **Trénování pomocí videa**

Nejdříve by bylo dobré podívat se společně na videozáznam obdobné hodiny z jiné školy a ověřit, zda navržené důkazy (viz výše) opravdu fungují. Dále je užitečné s žáky cvičně nasimulovat pokládání otázek učiteli ohledně sledované hodiny, například: „Mohl byste vysvětlit, proč jste…?“ Následně si žáci mohou vyzkoušet poskytování zpětné vazby.

c. **Nastavování pravidel chování**

Je třeba si stanovit, jak by se pozorovatelé měli při zpětné vazbě chovat, jaké fráze lze použít – které jsou vhodné a které ne. Pravidla chování musí kromě jiného zahrnovat mlčenlivost.

d. **Navržení formulářů pro pozorování hodiny**

Ne všechno z pozorování si člověk pamatuje, proto má smysl si před experimentem vytvořit formulář, kam si budou žáci moci zapisovat své postřehy.

e. **Testování formulářů**

V tomto kroku dojde k otestování navržených formulářů, ukáže se, které položky jsou užitečné a které jsou zbytečné. Navíc jsou ty kolonky, které obvykle zůstanou prázdné.

f. **Trénování poskytování zpětné vazby**

K tréninku lze využít „Metodu akvárium“, kdy dva žáci dávají zpětnou vazbu třetímu, který představuje učitele z videoukázky. [5]

Po výše uvedené přípravě by měli být žáci schopni zastat roli pozorovatelů vyučovací hodiny a učitele, který ji povede. Mohou si tak vytvořit filmový štáb (kameraman, zvukař, režisér) a pustit se do nahrávání skutečné hodiny. Po ní může následovat rozbor žáků.

Kam dál?

Obě zmíněné metody vedou k aktivizaci žáků, výše jsme je popsali pouze stručně. Zájemci o hlubší pochopení mohou využít publikaci Dylana Wiliama „Zavádění formativního hodnocení“, kterou v roce 2016 vydala EDUkační LABoratoř. Tatáž společnost též pořádá kurzy DVPP věnující se mj. i formativnímu hodnocení.

Dylan Wiliam je známý mimo jiné tím, že využívá zvedání rukou u žáků pouze tehdy, pokud chtějí položit otázku. Nabízí učitelům – pokud se rozhodnou k této změně přistoupit – vzorový dopis pro rodiče, kde vysvětluje důvody k tomuto kroku. (Vzorový dopis si můžete stáhnout v příloze pod textem.)

Ke stažení:

Příloha 1: Manuál k přípravě třídních schůzek vedených žáky.

Příloha 2: Vzorový dopis učitele rodičům

Zdroje

[1] MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 127.

[2] HARTL, P. (1994) Psychologický slovník. Praha: Budka, s. 110.

[3] LEAHYOVÁ, S., WILIAM, D. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, s. 165–166.

[4] LEAHYOVÁ, S., WILIAM, D. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, s. 181–186.

[5] LEAHYOVÁ, S., WILIAM, D. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, s. 187–191.

28. Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle

Z portfolií se stal pedagogický trend, podobně jako z projektů nebo matematiky podle Hejného. Jak ale portfolio vést, aby dětem pomáhalo? Proč je portfolio užitečným pomocníkem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Může dobře vedené portfolio pomoct každému žákovi i jeho rodičům získat přehled o tom, co už umí? O zkušenosti s portfolii se dělí Radoslava Renzová, ředitelka základní školy Školamyšl.



Portfolia žáků v základní škole Školamyšl | FOTO: APIV B.

Portfolio je souborem prací žáka sebraným za určité období. Poskytuje informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích. Portfolio může obsahovat písemné práce, výkresy, řešení problémů, projekty a jejich zpracování, podíly na společných úkolech a další dokumenty. Je k dispozici učiteli, žákovi i jeho rodičům. Portfolio může sloužit jako podklad pro takzvané souborné hodnocení žáka nebo evaluaci vyučování či školy. [1]

Žák má díky portfoliu k dispozici názorný přehled o tom, čeho už dosáhl a co se v průběhu školní docházky naučil. Dobře vedené portfolio pomáhá rozvíjet motivaci žáka, jeho samostatnost. Pomáhá také k převzetí většího dílu vlastní odpovědnosti za vzdělávání. Pokud však pedagog nebo žák s portfoliem aktivně nepracují, stane se z něj pouhý šanon pro odkládání prací, který si žák na konci školního roku odnese domů.



Portfolia žáků v základní škole Školamyšl / FOTO: APIV B

Důležité je naučit děti pracovat s portfolii co nejdřív. *„Jde nám o to, aby si děti portfolia začaly vést dobře už na prvním stupni a tento dobrý zvyk si pak přenesly i na stupeň druhý,“* popisuje strategii soukromé základní školy Školamyšl v Litomyšli její ředitelka Radoslava Renzová.

Jak to dělají ve Školamyšli

Portfolia ve Školamyšli využívají už od začátku činnosti školy v roce 2017. Neustále s nimi pracují a snaží se systém vylepšovat. Portfolia ve Školamyšli mají podobu **velkých šanonů, kde má každý předmět svou složku**. Šanon je označený jménem dítěte a obvykle zůstává ve třídě, i když samozřejmě dětem nikdo nebrání v tom, aby si ho braly i domů. Každé dítě si do portfolia zakládá všechny materiály, které mu přijdou důležité a které ukazují, čemu se v daném předmětu věnovalo. Nově škola experimentuje i s online portfolii, která se osvědčila během jarní karantény.

Využití portfolia pro hodnocení

„Každý učitel dává dětem měsíční plán. Je v něm uvedeno nejen to, co by se za dané období mělo probrat, ale také kritéria k hodnocení a sebehodnocení. Materiály, které si dítě do portfolia zakládá, pak slouží jako podklad pro hodnocení jeho pokroku,“ vysvětluje Radoslava Renzová.

Ve Školamyšli používají učebnice na češtinu, angličtinu a na matematiku podle Hejného. Na ostatní předměty pak podle uvážení jednotlivých vyučujících v omezené míře přicházejí ke slovu i pracovní sešity. Podstatnou část pracovních listů a dalších materiálů přesto vytvářejí sami učitelé a učitelky. Děti si do portfolia zakládají nejen měsíční hodnocení, ale i pracovní listy.

Jak na vedení portfolia prakticky

Vedení portfolia je **dovednost, kterou se žáci musejí naučit**. Proto se to ve Školamyšli učí už prvňáčci. Učitelka jim pomáhá s rozlišováním předmětů a osvojením systému pro zakládání výukových materiálů. *„U malých dětí samozřejmě chybí ta dovednost a leckdy i smysl pro systém, na druhou stranu mají tito nejmenší velkou motivaci a chtějí věci dělat správně. Proto se to rády učí a na jejich portfolia je mnohdy radost pohledět,“* říká ředitelka Renzová. S tím, jak se děti přesouvají do vyšších ročníků, získávají větší zodpovědnost. Je na nich, aby si portfolio udržovaly v pořádku.

„Co si děti do portfolií vkládají nebo nevkládají, to **necháváme víceméně na nich**. Někdo si svoje materiály zakládá a vede poctivě, někdo ne. Je z toho znát přístup, jaký jednotlivé děti k učení mají. Někteří žáci na druhém stupni si tuto volnost zakládání a nezakládání vysvětlují tak, že si nezakládají prakticky nic,“ krčí rameny Radoslava Renzová. To se jim ale může do budoucna nevyplatit…

K čemu je dobré portfolio

Dvakrát ročně **Školamyšl pořádá pro žáky 2. stupně triády**. Radoslava Renzová upřesňuje, že prvotní inspirací jim byla Základní škola Mozaika v Rychnově nad Kněžnou, jejíž detašované pracoviště po dobu tří let tvořili. Během triád mají žáci tři dny na to, aby obešli své učitele a učitelky a buď zpaměti, nebo na základě portfolia s nimi mluvili o tom, co se za dané pololetí naučili.

„Ve chvíli, kdy se blíží triády, nastává u některých žáků panika. Zjišťují, že jejich portfolio je poloprázdné! V tu chvíli za námi chodí a žádají, aby si to nebo ono mohli okopírovat. My se je snažíme vést k tomu, aby si chybějící materiály spíš opsali, aby si látku připomněli. Víme ale, že naši druhostupňoví žáci už za svou docházku do Školamyšle zažili mnoho změn, a proto jsme k nim laskaví,“ usmívá se ředitelka Renzová. Každopádně právě triády společně s měsíčním hodnocením a sebehodnocením tvoří u žáků podklad pro závěrečné slovní pololetní hodnocení.

Jak pomáhá portfolio dětem s poruchami učení

Školamyšl není nastavená na trestání. Součástí práce učitele je poskytování podpory žákům, nejen zjišťování, co umějí a neumějí. Velkou podporu mají děti s poruchami učení, a to i na 2. stupni. Zejména děti s hraničním intelektem mají z práce s portfoliem velký prospěch.

„Jde nám o to, abychom jim školu neznechutili. Dítě, které projde základní školou, si v naprosté většině případů poradí i na učilišti a může se z něj stát samostatný, spokojený člověk, který najde své místo v životě, objeví, co ho baví a v čem je dobrý. Toho docílíme přívětivostí, nikoliv kladením překážek,“ vysvětluje Radoslava Renzová.

Portfolia a rodiče

S vedením portfolií a shromažďováním studijních materiálů seznamuje litomyšlská škola i rodiče. *„Rodiče se u nás ve škole vyskytují poměrně často. Jednou měsíčně máme schůzi spolku rodičů, pravidelně chodí i na takzvané rodičovské asistence, kdy se mohou podívat do výuky svého dítěte a na to, jak jeho portfolio vypadá.* ***Získají tak větší přehled*** *o tom, jak si jejich dítě ve studiu vede,“* vysvětluje Radoslava Renzová. Ideální by bylo, aby se rodiče účastnili i triád, ale často to není možné – dopoledne se nemohou uvolnit rodiče, odpoledne se to nehodí pedagogům.

Nedávná novinka: portfolio online

Doba koronavirová Školamyšl v mnohém posunula, mimo jiné i v přemýšlení o portfoliích. Už dříve tu zvažovali, že by alespoň částečně tvořili portfolia digitální, ale ve chvíli, kdy vedení školy ještě nevyužívalo nástroje Google Classroom, nesly všechny snahy jen polovičaté výsledky. *„Například jsme to zkoušeli tak, že si žáci své materiály fotili, jenže často byly obrázky nečitelné nebo nešly někomu otevřít. S uzavřením škol kvůli pandemii jsme ale najeli na Google Classroom a zjistili, že* ***nám velmi vyhovuje****, když má každá třída svůj disk a na něm každé dítě složky a podsložky. Uvidíme, kam nás toto zjištění zavede dál,“* dodává Radoslava Renzová.

FOTOGALERIE / FOTO: APIV B

Ke stažení:

Příloha 1: Měsíční plán a hodnocení - Matematika 7. ročník, říjen.

Příloha 2: Měsíční plán a hodnocení - Chemie 9. ročník, listopad.

Zdroje

[1] KOLÁŘ, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada.

29. Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi

Hodnocení, které pomáhá žákům růst, poskytuje zpětnou vazbu a neměří jen kvalitu výkonu. Patří sem nejrůznější metody, které s úspěchem využívají na základní škole Školamyšl. Její ředitelka Radoslava Renzová se s námi podělila o své zkušenosti.



Portfolia žáků v základní škole Školamyšl / FOTO: APIV B

Metody hodnocení žáků, se kterými vás seznámíme, představují takzvané **formativní hodnocení**. Žáci se díky nim dozvídají, jak se jim daří dosahovat stanovených cílů, v čem se zlepšily a kde mají ještě rezervy. Žáky hodnotí nejen učitelé a učitelky, zpětnou vazbu si dávají i navzájem.

Co jsou to triády

Název napovídá, že jde o trojice. Hodnoticí schůzky probíhají standardně ve složení **dítě – rodič – učitel**. Na Školamyšli se konají dvakrát ročně, a to na obou stupních. Ředitelka školy Radoslava Renzová k tomu dodává, že myšlenku triád přejali ze Základní školy Mozaika v Rychnově nad Kněžnou.

Během prvostupňových triád si trojice zúčastněných shrnuje, co se dítěti za uplynulé pololetí povedlo, a to ve všech předmětech. Ne všichni rodiče se ale mohou pokaždé dostavit, takže někdy triády proběhnou jen ve dvou. Stává se také, že samotné dítě nechce, aby rodič byl u triády přítomný – raději si promluví s učitelem samostatně.

Na druhém stupni probíhají triády tak, že během tří dnů žáci obejdou své učitele a učitelky, a buď zpaměti, nebo na základě portfolia s nimi mluví o tom, co se za dané pololetí naučili. Schůzek se nemusí účastnit sami, mohou za pedagogy přijít ve dvojicích.

Triády prakticky

Tato dvacetiminutová setkání probíhají vždycky **jeden měsíc před pololetím**. Svým způsobem jsou i **motivační** – žáci dostanou možnost zamyslet se nad tím, jaké učivo potřebují ještě dohnat. Akce staví děti před organizační výzvu – jak si triády vhodně zapsat, aby neměly mezi jednotlivými schůzkami prostoje. Během schůzky učitel žáky nezkouší, společně procházejí obsah jejich portfolia.

Možnost jít na triádu **ve dvojici se spolužákem** využívají hlavně děti, které vnímají schůzku jako náročnou. Radoslava Renzová uvádí, že když triády před dvěma lety zavedli, většina žáků si vybrala možnost účastnit se jich ve dvojici se spolužákem nebo spolužačkou. Od té doby stoupl podíl těch, kdo chtějí triádu absolvovat samostatně, na polovinu.

Žáci jsou **seznámeni s kritérii hodnocení**, protože pravidelně používají měsíční a týdenní plány (o kterých bude řeč dále). Jejich úkolem je doložit, že kritéria splnili. Učí se tím chápat provázanost portfolia s triádami. Společně s učitelkou nebo učitelem rozebírají, co se jim dařilo, a také vývoj svých sociálních kompetencí. Jinými slovy, s kým se jim dobře spolupracovalo, jak se jim fungovalo ve skupině, kdo byl hlavní tahoun a podobně. Pokud se něco nevedlo, hledají spolu příčiny a možnosti zlepšení.

Význam portfolia pro triádu

Pokud si dítě vede portfolio nepravidelně, chybí mu v něm měsíční hodnocení a pracovní listy, na otázky učitele se mu odpovídá nesnadno. Na základě kritérií si může zkusit vybavit, co se mu dařilo a co nikoli, ale ne vždycky se to podaří. Slabý výsledek triády se potom objeví v pololetním hodnocení.

Může se také stát, že **dítě nesplní hodnotící kritéria**, a potom si musí s učitelem domluvit nový termín setkání a doplnit si do portfolia chybějící podklady. V základní škole Školamyšl panuje zásada, že pokud učitel jednou podklad (hodnocení, pracovní list) dítěti předal, nový mu už neposkytuje. Takže pro doplnění portfolia se musí „hříšník“ obrátit na své spolužáky.

– Čtěte také: O práci s portfolii se dočtete víc v článku Portfolio v praxi – zkušenosti základní školy Školamyšl.

Vrstevnické hodnocení

S vrstevnickým hodnocení na Školamyšli **začínají už na prvním stupni**. Druhostupňoví žáci jsou pak na poskytování zpětné vazby zvyklí. Vzájemné hodnocení se dobře uplatňuje třeba při prezentacích před spolužáky. Ostatní děti dají prezentujícímu hned najevo, zda je téma a způsob, jakým je spolužák představil, zaujalo: „Příště bys tam mohl doplnit třeba…“ Když je potřeba, tak hodnotí i učitel, ale není to pravidlem, upřesňuje Radoslava Renzová. Známkování pak není potřeba.

Pro dobrý průběh vrstevnického hodnocení ve výuce je nicméně nutné mezi dětmi dlouhodobě budovat a trvale pečovat o vstřícnou a bezpečnou atmosféru ve třídě, věnovat se v rámci výuky také systematicky rozvoji komunikačních a sociálních dovedností u dětí, a to už od 1. ročníku. Důležité je rovněž nastavení pravidel chování ve třídě, která se pravidelně aktualizují. V takové atmosféře pak jsou děti schopné přiměřeně ohodnotit výkon vrstevníka, aniž by na sebe navzájem reagovaly nepřiměřeně či hrubě.

Týdenní plány na 1. stupni

Týdenní plán výuky je pevnou součástí programu Začít spolu, podle kterého na Školamyšli pracují.

Děti **hodnotí své výsledky pomocí tří barev**. Zeleně označují úkoly, které dobře zvládají. Žlutě označené úkoly potřebují víc procvičit, u červeně označených cítí potřebu větší podpory. Týdenní plány si žáci zakládají do svých portfolií, stejně jako pracovní listy a výtvory podle vlastního výběru.

Výuka v programu Začít spolu probíhá na prvním stupni ve dvou formátech: trivium a centra aktivit. Ráno děti začínají společným ranním kruhem, pak následuje trivium (psaní, čtení, počítání – matematika a český jazyk) a potom skupinová práce v centrech aktivit. Na závěr vyučování se děti sejdou v **závěrečném hodnotícím kruhu**.

První sloupec **týdenního plánu z center aktivit** uvádí činnosti v daném týdnu, prostřední sloupec je určený pro sebehodnocení žáka. Pro hodnocení třídního učitele slouží pravý sloupec. Barevné sebehodnocení poskytuje učitelce nebo učiteli rychlou informaci, na jejímž základě může v následujícím týdnu vyučování upravit.

Týdenní plán a hodnocení práce v centrech aktivit ke stažení.

Hodnocení činností v triviu probíhá na stejném principu. Plán je také rozdělený na tři sloupce, hodnotí se v něm práce v jednotlivých předmětech. Informace v týdenních plánech jsou poměrně podrobné, slouží totiž nejen učiteli a žákovi, ale také rodičům žáka.

Týdenní plán a hodnocení v triviu ke stažení.

Doporučení čtení: Metodám hodnocení v programu Začít spolu se věnujeme v článku 5 metod hodnocení v programu Začít spolu.

Sebehodnocení na 1. stupni

„Vzdělávat nelze bez toho, aniž by se žák zamýšlel nad svým přínosem ke vzdělávacímu procesu. Proto se jako učitelka snažím dítě co nejrychleji do toho procesu vtáhnout,“* vysvětluje Radoslava Renzová. Podle ní je klíčové poskytnout dítěti důvěru v jeho vlastní schopnosti a samostatnost v řešení problémů: *„Dítě nejlépe ví, co mu jde a nejde. Hodnocení dítěte učitelem navíc není nikdy úplně objektivní. Učitel nemůže postihnout všechny podmínky, které vedly k výslednému výkonu.“

I dítě v mateřské škole nebo v první třídě dokáže posoudit, zda se mu zadaný úkol povedl nebo ne. Malé dítě by se nemělo hodnotit ve vztahu k určitému kritériu, ale **posuzovat, jak se vypořádalo se zadaným úkolem**, zda byl pro něj nový, nebo už dobře známý. Otázky by měly být stručné, formulované srozumitelným jazykem. Při hodnocení můžou děti používat barvy (viz příklady výše) nebo třeba předem dohodnuté smajlíky.

Měsíční plány na 2. stupni

Na druhém stupni ve Školamyšli také pracují s měsíčními plány, které **vznikají průběžně**, z měsíce na měsíc. Nemají tu žádnou databázi fixních plánů, výuku si uzpůsobuje každý učitel podle své třídy. Radoslava Renzová k tomu dodává, že s měsíčními plány můžete pracovat i ve velké škole, kterou navštěvuje třeba pět set žáků. Dokonce vám mohou **usnadnit práci s hodnocením**.

***„Pokud učíte například angličtinu a češtinu, máte ve velké škole na starost něco kolem stovky žáků. Pak můžete jen těžko psát sto měsíčních hodnocení,“* vysvětluje Renzová. Pokud ale máte k dispozici sebehodnocení dítěte, získáte rychlý přehled. Měsíční plán obsahuje kritéria a témata výuky, žák i učitel jen zatrhávají odpovědi. Pak už není potřeba vypisovat věty a žáci přesto získají přesnou zpětnou vazbu.**

Měsíční plány si žáci mohou rovněž zakládat do svých portfolií a slouží i rodičům jako přehled o tom, jaká látka se ve škole aktuálně probírá a jak dítě látce rozumí a orientuje se v ní.

Měsíční plán a hodnocení ke stažení - 1.

Měsíční plán a hodnocení ke stažení - 2.

Hodnocení a žákovská sebereflexe

Na druhém stupni využívají ve Školamyšli **komplexnější hodnotící metody**. *„Používáme eduSrum, skupinovou práci, ranní kruhy, sebehodnocení a portfolia,“* doplňuje Radoslava Renzová. V letošním roce se navíc rozhodli podpořit každoměsíční reflexi žáků tím, že jí věnují celý den. *„Žáci budou vybírat, prezentovat – a doufáme, že i vystavovat – práce, které považují za povedené. Aby práci ve škole a s portfoliem nevnímali jen jako přípravu na triády. Aby mohli o úrovni své práce rozhodovat oni sami,“* doplňuje Renzová.

eduScrum:

EduScrum je aktivní forma spolupráce při výuce: žáci v týmech plní úkoly podle pevně daného rytmu, plánují a určují své vlastní aktivity a sledují pokrok. Učitel „určuje“ úkoly, koučuje a poskytuje rady. Důraz se přitom klade na princip zpětné vazby, otevřenosti a neustálé adaptace, stejně tak jako na spoluodpovědnost, vnitřní motivaci a samoorganizovanou skupinovou činnost žáků.

Žákům v průběhu výuky pedagog přímo neříká, co a jak mají dělat. Sdělí jim jen očekávaný výsledek. A děti si k němu chtějí sami najít cestu. Na domácích úkolech například děti pracují, jen pokud to samy považují za přínosné.

EduScrum bylo založeno v Nizozemsku Willy Wijnandsem, odkud se začalo šířit po celém světě. Průvodce eduScrum byl přeložen již do více než 18 jazyků a aktivně se využívá v zemích, jako je Nizozemsko, Německo, Mexiko, USA, Polsko, Slovensko, Španělsko, Francie, Japonsko, Švédsko a mnoho dalších. Český průvodce eduScrum vznikl v roce 2019. Metodu přenesl do českého

prostředí Mark Postema, kvalifikovaný trenér eduScrum, držitel licence eduScrum pro české prostředí a zároveň učitel na základní škole. Čeští zájemci mají možnost vzdělávat se v této metodě prostřednictvím tréninků a workshopů.

Příprava na přechod na střední školu

Na druhém stupni, v posledních ročnících základní školy, dostávají žáci také **víc samostatných úkolů**, na které mají omezený čas a nemohou při tom používat žádné pomůcky. Jedná se v podstatě o písemnou práci „na známku“, která ale není oznámkovaná. Žáci dostávají bodové hodnocení a vždy slovní komentář učitele nebo učitelky, který s nimi mohou po vyučování probrat.

Radoslava Renzová říká, že se zpočátku žáci proti podobným úkolům bouřili, nechtěli pracovat bez podpory spolužáků, pomůcek nebo možnosti výběru úkolu. Postupně se ale **dokázali adaptovat**, což jim usnadňuje přechod na střední školu. Různý přístup k výuce pak berou jako dvě různé zkušenosti se vzděláváním – podobně jako u babičky respektují jiná pravidla a zvyklosti než doma u rodičů.

30. Čtenářem se dítě nerodí, čtenářem se stává čtením

Trénink čtení je zábava, když se to vezme z toho správného směru. Čtenářská dílna, společné i samostatné čtení a pohyb čtenářů – takový je recept základní školy v Děčíně. Zkusíte to taky?



Ilustrační foto / FOTO: Freepik

Stížnosti, že děti v posledních letech málo čtou, se dají zaslechnout na každém kroku. Samozřejmě, o jejich pozornost se dnes knihy dělí s mnoha dalšími lákadly. Pokud si ale děti zvyknou sahat po knize pravidelně, je velká pravděpodobnost, že jim ten zvyk zůstane. Mají to lehčí, když jim pomůže škola i rodiče.

V pátek po velké přestávce už se většina dětí vidí někde na hřišti nebo doma. Únava stoupá, soustředění klesá. A právě proto každý týden paní učitelka Monika Kocianová ve 3. B ZŠ Máchovo náměstí v Děčíně v tuto dobu zařazuje dvouhodinovou čtenářskou dílnu.

Čtenářská dílna

Na začátek bloku se děti rozprchnou po třídě a vytahují knížky. Některé zůstávají v lavicích, další si berou polštářky a uléhají na koberec. Ve třídě se na deset minut rozléhá naprosté ticho a klid.

„Ať se vám dobře čte, udělejte si pohodlí. Já si budu taky číst," říká Monika Kocianová a otevírá knížku.

Po deseti minutách se děti scházejí na koberci před interaktivní tabulí, na niž učitelka promítá terč. Děti se hlásí a „zapichují šipku“ podle toho, jak dobře se jim četlo. Černovlasá Pamela zapichuje prst zhruba do poloviny vzdálenosti od středu a říká: „Mohlo se mi číst i líp, ale Nikolka se pořád vrtěla!“ Postupně přichází i několik dalších dětí a hodnotí uplynulý čas s knihou. Pak si všechny sedají do lavic a učitelka některé z nich vyvolává, aby řekly, jakému titulu se právě věnují. „Já mám knížku o kouzelném králíčkovi,“ říká jedno z děvčátek a Monika Kocianová ji usměrňuje: „Aničko, tu už jsi ale četla loni, takže to neplatí. Běž si z knihovničky vybrat jinou.“

Páteční čtení

„Ke čtenářství děti vychováváme od první třídy, na tom si jako škola zakládáme,“ říká Monika Kocianová, třídní 3. B. Děti musejí povinně přečíst alespoň dvě knihy za pololetí, ale někteří čtou i víc. Pod tabulí jsou vylepené papíry s vytisknutými hromádkami knih, které si děti vybarvují – za každou přečtenou knihu jedna vybarvená. Některé hromádky už jsou barevné více než z poloviny, a to je teprve listopad.

„Každý pátek pak děláme čtenářskou dílnu, kdy si děti buď do školy knihu přinesou, nebo si tu nějakou půjčí. Nedá se tak úplně spoléhat na to, že každému dítěti jeho rodiče něco na čtení seženou. Proto tu mají knihovničku, kam i já sama nosím knihy, které mi někdo dá nebo které koupím,“ popisuje Monika Kocianová, jak to u nich ve třídě funguje.

Čtenářská dílna pokračuje společnou prací. „Děti, minule jsem vám představila tři knihy. Co měly společného?“ „Byly v nich lišky,“ volají děti o překot a vzpomínají na názvy děl. Paní učitelka už má pro ně ale nový úkol: mají říct, jestli se v knize, kterou mají právě rozečtenou, také vyskytuje nějaké zvířátko, a zda je „normální“, nebo kouzelné. Les rukou je nahoře, skoro každý se chce podělit. Následuje další klidný blok s knížkou, kdy má paní učitelka prostor, aby si mohla sednout k jedné slabší dívence. Pak začíná přestávka, během níž si děti navzájem ukazují zajímavosti ze svých knížek, kluci hrají fotbal, třída po nabité hodině odpočívá.

Četba v pohybu

Po zvonění se třída znovu schází na koberci, tentokrát se děti všelijak proplétají a míjejí, dokud na učitelčino „stop!“ nevytvoří dvojice s nejbližším sousedem. Monika Kocianová vytahuje laminované kartičky s otázkami (otázky najdete ke stažení v příloze) a děti losují: „Jakou situaci ze své knížky bych chtěl zažít?“ Povídají si ve dvojici, potom na vyzvání představují třídě, co říkal jejich kolega. Následují další otázky, děti s nadšením pobíhají po koberci a sdílejí spolu, co se v knize dočetly.

V další části hodiny pak paní učitelka Kocianová dětem představuje další knihy, které mohou číst. Nakonec zapojuje do hodiny čtení i mluvnici. Třeťáci určují podstatná jména a slovesa, hledají je ve svých knihách, běhají je zapisovat na tabuli. Na závěr přichází opět zklidnění s knihou na koberci. Když zazvoní, mají před sebou děti poslední, odpočinkovou hodinu: výtvarnou výchovu.

Výběr knih a dyslexie

„Děti u nás číst musejí, na tom trváme," říká Monika Kocianová. „Máme hodiny, kdy čteme všichni společně jednu knihu, aktuálně jsou to Dobrodružství kocourka Modroočka. Tyto hodiny slouží k tomu, abych děti slyšela číst nahlas a mohli jsme dělat úkoly spojené právě s touto knihou. Každý pátek ale zařazuji dvouhodinovku, kdy volbu knihy nechávám víceméně na dětech."

Pro děti s dyslektickými problémy volí Monika Kocianová knihy z knižní edice První čtení (Albatros Media). Výběr knih řeší individuálně, tak aby se knihy dětem s obtížemi ve čtení líbily. I děti s dyslexií se na dílny bez výjimek těší.

Kritéria pro výběr knihy jsou spíše volná, ale titul by měl náročností odpovídat ročníku. Ve 3. třídě už by si tedy děti spíš neměly nosit například disneyovky, které jsou vlastně jen přepsanými filmy. Kniha by měla mít souvislý děj, čemuž nevyhovují jednotlivé pohádky ani například encyklopedie. „Mám tu několik kluků, které by právě spíš bavily kratší naučné texty. Podporuji je v tom, aby si je četli doma, ale na školní dílny se tento druh titulů nehodí," vysvětluje učitelka.

Podpora senzitivního období

Jak jsou na tom vůbec děti se čtením mimo školu? Z některých jsou polykači písmenek, další dávají přednost jiné zábavě. Alespoň ty povinné dvě knihy za pololetí ale přečíst musejí, a k tomu vyplňují i takzvaný „čtenářský list" – hezky graficky vyvedený list, kam uvedou údaje o knize, stručně převypráví obsah a vysvětlí, co se jim na ní líbilo nebo nelíbilo. Škola se snaží podpořit čtenářství i pravidelnými návštěvami místní knihovny, kam pak některé děti ve volném čase docházejí.

A co rodina? I ta má ve vzdělávání dětí své místo. Rodiče by měli dohlédnout na to, aby si jejich potomci plnili své „čtenářské závazky" a skutečně se i doma četbě věnovali. Na rozdíl od široce zavedené praxe v českých školách ale Monika Kocianová nevyžaduje, aby rodiče dětem denně podepisovali, že doma nahlas čtou. „Zjistila jsem, že to nikam nevede. Pokud nějaké dítě nečte a rodičům je to jedno, nějaké podpisy na kartičce to nezmění. Snažím se na rodiče spíš působit. Vysvětluji jim, že jejich děti jsou právě teď v senzitivním období, kdy je jejich mozek nastaven na to, aby čtení opravdu dobře ovládl. Pokud to teď zanedbají, už budou mít v pozdějším životě problém to dohnat. Je to i na nich, ne jen na škole," krčí rameny Monika Kocianová.

Pracovní list:

Otázky do čtenářské dílny

31. Hodnotové vzdělávání Cyril Mooneyové

Poznání svého vnitřního já a své vnitřní motivace, pěstování vztahů, vštěpování hodnot. Takový je koncept hodnotového vzdělávání, jehož autorkou je řádová sestra Cyril Mooneyové. U nás pořádá kurzy pro děti i pedagogy Škola Cyril Mooneyové. Podívejte se, zda jsou vhodné i pro vás a vaši školu.



Linda Jandejsková je zakladatelkou a předsedkyní spolku Škola Cyril Mooney. Škola Cyril Mooney nabízí metodu hodnotového vzdělávání základním školám, vzdělává mladé pedagogy a šíří nástroje kvalitního vzdělávání v České republice. | FOTO: Archív Lindy Jandejskové.

Hodnoty a vztahy jsou stejně důležité jako akademické výsledky. Můžete pomoct dětem žít naplněný život, stačí se těchto témat nebát a pustit je do výuky.

Dnešním dětem záleží jen na značkovém oblečení a mobilech, nemají k ničemu úctu, jsou líné a sobecké. Slýcháte to kolem sebe také, ale jako učitel nechcete věřit tomu, že by to bylo tak zlé a že byste se se zkažeností dnešní mládeže měli jen tak smířit. Přáli byste si dětem vštěpovat hodnoty a pomáhat jim prožívat naplňující vztahy, ale nevíte, jak na to? Možná byste se se svou třídou mohli vydat po stopách jedné Irky usazené v Indii…

Autorka konceptu hodnotového vzdělávání Cyril Mooneyová

Cyril Mooneyová je řádová sestra, ředitelka školy, dokonalý logistik, vizionář a srdcař. Narodila se

v Irsku, kde se setkala s dětmi migrantů, které byly chudé, špinavé, hladové… a ona se ptala, jak jim pomoci. Její matka jí řekla:

„Sedni si vedle nich, vši pak doma vybereme.“

Tato zkušenost předurčila její celoživotní směřování. Stala se doktorkou zoologie a ředitelkou elitní školy v indické Kalkatě. Osud nejchudších jí ale nedal spát a měla radost, že si děti ze zámožných rodin postupně začaly všímat potřebných lidí kolem sebe. Uviděly děti ulice, děti bez domova, které pozvaly do školy: Pojďte s námi, my vás naučíme, co jsme se samy ve škole naučily. Přivedly je do školy, individuálně se jim věnovaly a do roka byly tyto děti schopné se zařadit do třídy podle svého věku.

Komunitní centrum

Postupem let sociálně slabých dětí a dětí bez domova ve škole přibývalo, až postupně tvořily polovinu všech dětí. Bylo jich 700, které měly vzdělání i stravu zcela zdarma díky druhé polovině dětí, jejichž rodiny platily poplatky. Zpráva o výjimečnosti školy se rozšířila po celém světě a díky tomu získala nejen dobrovolnickou, ale i finanční pomoc mnoha příznivců. Základním pilířem školy je vzájemná pomoc, takže se postupně stala podpůrným centrem pro celou komunitu i široké okolí. Cyril na své škole nezavedla známkování a starala se, aby mezi dětmi nikdo nedělal rozdíly na základě jejich postavení nebo ekonomické situace. Měla dvě oblíbené věty. Říkávala: „Jděte ven, rozhlédněte se, vymyslete, jak změnit věci, které se vám nelíbí, a udělejte to.“ A k tomu dodávala: „90 % praxe, 10 % teorie.“

Celosvětový koncept

Program Cyril Mooneyové byl tak úspěšný, že se jeho myšlenka začala šířit do celého světa. Napsala knihu o transformaci školy pro učitele a vedení škol, učebnice pro děti a vytvořila metodiku s pracovními listy. Každý člověk, který chce u dětí pěstovat empatii a dlouhodobě a systematicky jim pomáhat zkoumat sebe jako člověka, se od ní může mnohému naučit. Škola Cyril Mooneyové vydává řadu učebnic pro děti od prvňáků po maturanty a pořádá kurzy, na nichž můžete zažít a uchopit principy práce. V tuto chvíli metodu Cyril Mooneyové praktikuje přes padesát českých škol.

Vzdělávání s respektem

Program je založen na svobodě a zodpovědnosti, integraci, vnitřním rozvoji, na hodnotách a uvědomění si, co znamenají v praxi. Právě hodnoty určují naše chování. Na jejich základě děláme velká i každodenní drobná rozhodnutí. Náš svět společně utvářejí naše činy, a právě ty se o hodnoty opírají. Často zapomínáme, že i tím, jak smýšlíme a mluvíme, neustále vytváříme realitu kolem sebe. Je tedy důležité si uvědomit, jaké hodnoty jsou pro nás důležité. Pro děti je přirozené se těmito otázkami zabývat. A škola je pro to skvělý prostor.

Cyril Mooneyová vyučuje teorii praxí a pro děti vytváří různé situace. Vede je k samostatnosti, zodpovědnosti a posiluje jejich vnitřní motivaci. Co nejvíce dílčích rozhodnutí nechává na nich. To vede k tomu, že lépe zvládají náročné situace, snadno pracují v týmu, jdou za společným cílem a vidí smysl ve své činnosti. Během výuky využívá také zmíněné učebnice. Obsah lekcí záleží z velké části na dětech, lekce probíhají ve fázích, které procvičují různé dovednosti a styly práce. Sdílení během lekcí je stejně důležité jako respekt a úcta k ostatním. Je například velký rozdíl mezi tím, když

musíte děti neustále žádat o klid, nebo když samy děti pochopí, k čemu je dobré, když se utiší.

Začátek a průběh hodnotového vzdělávání

Pokud se chcete pustit do hodnotového vzdělávání, nesmí vám chybět hlavně odvaha. Jde o proces, který může být zpočátku náročný, ale určitě stojí za to. Výsledkem a zároveň odměnou vám bude důvěra a bezpečné prostředí. Jako učitel hodnotového vzdělávání ochotně naslouchá názorům dětí a jste jim průvodcem a koučem. Ačkoli máte své názory a pohled na věc, plně respektujete názory dětí, přestože některé děti mohou přicházet z nerespektujícího prostředí. Udržujete směr a cíl hodiny, obsah tvoří děti. S tím vším vám Škola Cyril Mooneyové umí pomoci. Můžete se přihlásit na kurz, koupit si učebnici a začít. Lekce jsou naplánované na dvě hodiny v kuse. Zkušený učitel si ale určitě dokáže vybrat jednotlivé aktivity a použít je samostatně třeba v matematice nebo čtení. Jde o to začít.

Rámcový vzdělávací program

Když se podíváte do rámcového vzdělávacího programu (RVP), práce s hodnotami je jeho součástí. RVP tedy dokonce zdůrazňuje nutnost a vhodnost řešit s dětmi toto téma. Jistě, někdo může namítnout, že na rozvoj hodnot nemá čas, ale podle zkušeností ze škol vidíme, že dobré vztahy a morální kompas pomáhají i akademickým výsledkům.

Učitel průvodcem

Zapojení do hodnotového vzdělávání má pro vás spoustu výhod. Naučíte se stát empaticky stranou, být dětem opravdovým průvodcem. Vhodně volenými otázkami je posouváte k tomu, aby si na věci přicházely samy. Zdokonalíte se v samostatné, skupinové i kolektivní práci s dětmi a zjistíte, že téma hodnot se prolíná kompletně celou výukou. Nakonec získáte pohodovější třídu, které není třeba pořád stát za zády a kontrolovat chování.

Hledání vnitřní motivace

Náš život a naše prožívání jsou závislé na našich vztazích a hodnotách, bez nich nemůžeme být šťastní a klesá nejen kvalita našeho života, ale mimo jiné i produktivita. Vyplatí se klást důraz na vztahy a mít zdravý vztah i k sobě samému. Dětem se otevře prostor nových informací o lidství, o sobě, o pocitech druhých i o vytváření zdravých vztahů. Naučí se najít svou vnitřní motivaci a smysl každodenní práce, kterou ve škole – a nejen tam – odvádějí.

Vzdělávací workshop

Stačí se ozvat s konkrétní zakázkou. Lektoři ze Školy Cyril Mooneyové mohou za vámi přijet do školy a připravit ukázkový workshop pro celou sborovnu, aby všichni učitelé viděli, o co jde, a mohli se pak rozhodnout. Mohou také udělat ukázkovou lekci pro děti v konkrétní třídě. Pak uvidíte, jestli je možné ve vašich podmínkách program realizovat a jestli je v souladu s vizí školy.

Osobnost dítěte na stejné příčce s výkony

Pro školy, které jsou zaměřeny výkonově, není hodnotové vzdělávání vhodné. Pokud škola klade důraz především na hodnocení, známkování, výkon a srovnávání, nemá nejspíš prostor ani motivaci k

přemýšlení o věcech, které nás přesahují. Je třeba, aby učitel, stejně jako sestra Cyril, věřil tomu, že osobnost dítěte je stejně důležitá jako jeho akademické výkony.

Dvoudenní kurz

Podmínkou pro práci s hodnotovým vzděláváním je absolvování dvoudenního kurzu základních technik a práce s učebnicemi. Více informací najdete na https://hvcm.cz/kurzy/#kurzy.

Pracovní list - Otázky na tělo a na duši – **ukázka z hodnotového vzdělávání.**

Pracovní list pomáhá učiteli získat vlastní přístup k dětem.

Toto „jedenáctero“ je probíráno na intervizních setkáních s učiteli, kteří začali používat učebnice hodnotového vzdělávání *My jsme svět* a praktikovat principy hodnotového vzdělávání ve školní praxi, a to obvykle po rozboru lekce hodnotového vzdělávání, kterou učitel po absolvování vzdělávacího kurzu odučí se svými dětmi za přítomnosti svých kolegů a lektora Školy Cyril Mooneyové.

32. PODCAST 5. díl: I učitel se stále učí - pomáhá mu zpětná vazba od žáků i cesty do zahraničí

Filipíny, Island, Finsko…Učitel biologie Daniel Pražák nasbíral zkušenosti po celém světě a teď je uplatňuje na pražské Základní škole Strossmayerovo náměstí. Vyptali jsme se ho na zahraniční zkušenosti i na metody získávání zpětné vazby od dětí. Poslechněte si, jak na to.



Přehrát video

Daniel Pražák učí na základní škole v Praze biologii, je doktorandem v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, spoluzakladatelem iniciativy Otevřeno a autorem podcastu o vzdělávání Hovory z kabinetu. Ve své školní praxi se žáků rád ptá na jejich názor na výuku a bere ho vážně.

Redaktorka Adéla Pospíchalová se ho vyptala na zahraniční zkušenosti se „zlobivými“ třídami. Dozvíte se také o osvědčených aplikacích sbírání zpětné vazby od žáků Mentimeter a Unfold, které můžete použít ve svých hodinách.

Tip:

Unfold je osvědčený nástroj podložený výzkumem best practice. Díky dotazníku Unfold se můžete dozvědět přímo od žáků, kam dále posunout svoji práci, jakým směrem zaměřit další vzdělávání učitelů i jak žáci vnímají školní klima. Máte zájem vytvořit pro vaši školu dotazník na míru?

Kontakt:

Jan Juříček
učitel, zástupce ředitele pro pedagogiku na Základní škole Strossmayerovo náměstí
E-mail: jan.juricek@zsstross.cz

Doporučené čtení:

ČAPEK, ROBERT. (2017). *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

ČAPEK, ROBERT. (2018). *Líný učitel. Cesta pedagogického hrdiny.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

WILIAM, D. A LEAHY, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha: EDUkační LABoratoř, z.s.

STARÝ, K. A KOL. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce.* Praha: Portál.

Další inspiraci ohledně výuky v základních školách v zahraničí vám může přinést facebooková stránka Otevřeno.

33. VIDEO: Lepší známky a soustředění? Žáky ovlivňuje i design třídy.

Design třídy má nejen jednoznačný vliv na pohodu žáků, ovlivňuje i jejich studijní výsledky. Ukázal to nedávný průzkum Salfordské univerzity v Británii. Čím lépe je učebna navržená, tím lepší známky děti mají. Kateřina Pokorná, speciální pedagožka a lektorka Školy bez poražených, se tak podělí o nápady na zařízení školních interiérů. Videem bude provádět moderátorka Bára Dvorská.



Přehrát video

Struktura videa

00:56 Jak by mělo vypadat ideální učební prostředí? Nejdůležitějšími faktory jsou světlo, teplota a flexibilita, tedy jak rozmanité způsoby učení třída žákům nabízí.

04:43 Podnětnost prostředí ovlivňují například komplexita interiéru a barvy.

05:33 Koho požádat o radu se zařizováním třídy?

05:49 Třídu je dobré rozdělit do zón. Děti potřebují mít také pocit, že je učebna opravdu jejich.

10:15 Ideální jsou přírodní materiály.

11:09 Jak uzpůsobit třídu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

34. Jak identifikovat nefunkční způsoby jednání učitelů vůči žákům

Jako učitelé musíte zvládat několik rolí zároveň. Být odborníkem na svůj předmět, rozvíjet osobnosti žáků a jejich motivaci. Otestujte si, zda dokážete rozpoznat i nefunkční způsoby jednání učitelů vůči žákům.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Jako učitelé musíte zvládat několik rolí zároveň. Musíte být odborníkem na svůj předmět, rozvíjet osobnosti žáků a jejich motivaci. A také umět pracovat s hlasem a emocemi. Učitel je svého druhu **divadelník**. Zvládá hlasovou dikci, vykládá, vypráví. Při plánování výuky vytváří scénář hodiny. Vybírá materiální pomůcky, rekvizity. Zároveň funguje jako **manažer**. [1] Musí zvládat vedení procesů ve třídě, kontrolu a součinnost veškerých aktivit, vést administrativu. Optimální pedagogický styl obnáší určitou samostatnost a nezávislost, tvořivost, spontánnost a aktivitu, nekonvenčnost v přístupu k žákům, originalitu myšlení, empatii k druhým a samozřejmě odbornou kvalifikaci. K oceňovaným dovednostem patří také umění přiznat chybu.

Současný standard také vyžaduje, aby učitel uměl svůj přístup individualizovat a přizpůsobit podmínkám a schopnostem jednotlivých žáků. Pro rozvoj všech uvedených dovedností je důležité znát své silné stránky i slabiny v komunikaci se žáky. Jedním zdrojem tohoto poznání je zpětná vazba od žáků nebo kolegů. Další způsob nabízí sebereflexe a zhodnocení vlastních kvalit, co se týče schopnosti navázat s žáky pozitivní vztah.

Otestujte si, zda dokážete rozpoznat i nefunkční způsoby jednání učitelů vůči žákům, a zjistěte, zda dokážete identifikovat oblasti dalšího rozvoje v komunikaci se žáky.

Zdroje

[1] VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

[2] TEACHTEAM.CZ. *Práce s žáky se specifickými poruchami chování.* (2014). Metodika, manuál, příručka vytvořená v rámci projektu Pedagog inkluze pro střední školy (CZ.1.07/1.3.49/02.0019). TEACH TEAM, s.r.o., Praha. s. 34–47. [online]. [datum citace 13. 8. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/52837

35. 5 metod hodnocení v programu Začít spolu

Myšlenka programu Začít spolu, která vyzdvihuje samostatnost a odpovědnost dětí, se promítá i do způsobů hodnocení ve škole. Tento článek vám osvětlí, jak se to dělá v praxi.



Komunitní kruh v programu Začít spolu | FOTO: STEP BY STEP ČR

Důležitou součást metodologie Začít spolu tvoří centra aktivit, která dětem dávají značnou autonomii. Jejich fungování a filozofii celého programu vysvětlujeme v článku Program Začít spolu učí žáky větší samostatnosti. Zde si projdeme jednotlivé **metody hodnocení a jejich praktické použití** ve výuce. Dozvíte se, co je to Oregonská metoda, jak sestavovat žákovské smlouvy, co to jsou triády a jak efektivně využívat portfolia.

Program Začít spolu klade důraz na **osobní posun v učení každého dítěte**, nikoli srovnávání mezi nimi. Využívá průběžné rozvíjející hodnocení včetně slovního a rozvíjí sebereflexi učitele. Už v mateřské škole uplatňuje sebehodnocení dětí, kde využívá například aktivity jako ranní nebo hodnotící kruh. Tím posiluje pozitivní motivaci k aktivnímu a samostatnému učení.

Zde si stručně ukážeme metody, které program využívá pro **formativní hodnocení**. Pod článkem najdete materiály ke stažení, které můžete hned začít využívat ve výuce.

Definice: Formativní hodnocení se zakládá na zpětné vazbě. Jeho výhoda oproti „tradičnímu“

sumativnímu hodnocení, například známkování nebo vysvědčení, spočívá v tom, že pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cestu k cíli.

1. Oregonská metoda

Metoda se používá pro **hodnocení předškolních dětí**. Vychází přitom z pozorování dětí v přirozených situacích, například během hry nebo jídla, nikoli zkoušením nebo plněním úkolu. S její pomocí dokážete zmapovat interpersonální dovednosti dětí, jejich schopnost řešit problémové situace, spolupracovat, uvědomovat si sebe sama, tedy dovednosti, které program Začít spolu cíleně rozvíjí.

Metoda **hodnotí deset oblastí vývoje dítěte**: hra; sebeobsluha; sebepřijetí – sebedůvěra; představy o sobě; sociální dovednosti; jazyk a komunikace; motorika; předpoklady dítěte; poznávání; řešení problémů; poznávání v oblasti matematických představ; poznávání v oblasti jazyka. Učitelům nabízí nejen propracovanou pozorovací a hodnotící škálu, ale i dobrý přehled toho, co a jak na chování dětí pozorovat. Samotné hodnocení se skládá z 60 položek (zkrácená forma obsahuje 35 položek – viz přiložená metodika upravená pod záštitou Step by Step ČR).

Na rozdíl od většiny metod hodnocení podobného typu sleduje Oregonská metoda i **sociální, emocionální a osobnostní vývoj** dítěte a výše uvedené schopnosti. Proto se stala jednou z často používaných způsobů hodnocení dětí v mateřských školách, které pracují podle programu Začít spolu.

Metodu sestavil Steffen Saifer ve spolupráci se Vzdělávacím odborem státu Oregon v USA. Výběr položek pro hodnocení vychází z práce Vygotského a Gardnera (viz teorie rozmanitých inteligencí) i moderních poznatků vývojové psychologie a pedagogiky. [1] Podrobněji se o metodě dočtete v online dokumentu Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí.



Mladí přírodovědci zapisují výsledky bádání | FOTO: STEP BY STEP ČR

Pozorování podle Oregonské metody

Základním zdrojem informací a údajů pro hodnocení je **pozorování, při kterém se používá speciální pozorovací arch**. Záznamy o dítěti formulujte objektivním, věcným způsobem. Popište, co se skutečně stalo, bez hodnocení a interpretace. Zahrňte konkrétní příklady chování, případně přesné citace výroků dítěte.

Oregonská metoda vám může pomoci při:

- plánování činností a výběru výchovně-vzdělávacích strategií;
- vytváření individuálních plánů pro každé dítě na základě jeho doložených schopností, dovedností a individuálních předpokladů;
- zvažování nutné míry pomoci, které od vás dítě vyžaduje.

Materiály, které potřebujete při používání Oregonské metody (všechny jsou ke stažení pod tímto článkem, v příslušném PDF dokumentu):

- **Záznam o pozorování dítěte** (pozorovací záznamový arch);
- **Podrobný návod**, jak s metodou pracovat, včetně příkladů hodnocení dětí na pětibodové škále;
- **Formuláře pro individuální plán** dítěte a pro přehled individuálních cílů ve třídě;

- **Teoretická východiska**, metody a způsoby ověřování Oregonské metody v praxi. [1]

2. Žákovské smlouvy

Význam žákovských smluv pro hodnocení v programu Začít spolu ustupuje do pozadí, přesto nabízejí smlouvy přínosný nástroj pro hodnocení a sebehodnocení dítěte. Předmětem každé smlouvy je **dosažení konkrétního cíle**.

Dohodu uzavírají **společně dítě, rodič a učitel**. Smlouva má písemnou podobu, dítě ji samo podepisuje, čímž přijímá její podmínky i požadavky a zavazuje se k jejímu plnění. Všichni tři se mohou vyjadřovat k dění ve třídě, procesu učení a cestě k vytyčenému cíli.

Správná smlouva musí být konkrétní a časově vymezená. Jen tak skutečně pomáhá v dítěti pěstovat odpovědnost k práci a dává mu možnost formulovat, co umí a co chce zlepšit.

Tipy pro efektivní žákovskou smlouvu (vzor smlouvy ke stažení najdete v odkazech pod článkem):

1. Při sestavování smlouvy:

- stanovte konkrétní cíl;

- uveďte termín splnění;

- definujte způsob ověření, zda dítě dosáhlo cíle;

- formulujte postup pro naplnění cíle (co pro dosažení cíle udělám);

- všichni tři smlouvu podepište (dítě, rodič i učitel);

- připojte datum.

2. Pro ověření splněného **cíle (materiály):**

- výsledný produkt nebo jeho popis;

- sebereflexe/sebehodnocení dítěte (jak se mu podařilo cíl splnit, s čím se potýkalo);

- hodnocení rodičů (postřehy a hodnocení, jak si dítě počínalo při plnění cíle);

- vaše hodnocení coby učitele. [2]

Inspirace pochází z publikace Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy (2003), kterou sestavily Věra Krejčová a Jana Poche Kargerová. Stáhnete si ji na odkazu pod článkem (Příloha 2).

Tip: Podrobněji se o programu Začít spolu, jeho metodách a pořádaných vzdělávacích akcích

dočtete na stránkách Step by Step ČR.

3. Triády

Jak název napovídá, jedná se o schůzku ve trojici, již tvoří **učitel, rodič/e a žák**. Tyto konzultace mají za cíl **přenést na dítě větší odpovědnost** za jeho vzdělávání a aktivně je zapojit. Triády probíhají zpravidla třikrát až čtyřikrát ročně a trvají 20–30 minut. Společné setkání rodičů s dítětem a učitelem jim umožňuje „táhnout za jeden provaz“, jinými slovy sjednotit se na řešení problému nebo dosažení společně pojmenovaného cíle.

Učitelům triády dávají prostor pro objasnění používaných vzdělávacích strategií a nabídnutí příkladů jejich prospěšnosti. Rodič mám možnost promluvit si s učitelem v klidu a soukromí. A dítě získává bezpečný prostor, kde se může vyjádřit k čemukoliv, i kdyby to zdánlivě s výukou nesouviselo.



Tip: O zkušenostech s využitím triád na základní škole Školamyšl se dozvíte v článku Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi.

4. Hodnocení portfolia.

Důležitý prvek hodnocení v programu Začít spolu tvoří portfolio. Jedná se o **osobní soubor výtvorů a výsledků práce** dítěte. Portfolio nabízí výborný nástroj pro mapování osobních pokroků dítěte. K jeho hodnocení je však třeba přistupovat s obzvláštním citem. Nešetrná reakce ze strany učitele může přínos portfolia úplně zmařit a udusit nadšení a motivaci žáka pro učení a zapojení do výuky.

Daleko větší význam, než výstupy doložené v portfoliu má snaha, která tvorbu portfolia a jednotlivých výstupů provází. Je proto třeba **zohlednit při hodnocení celou činnost**, ne jen konstatovat, zda se výsledek zdařil, nebo ne. Na druhou stranu, aby bylo hodnocení funkční, musí být též dostatečně informativní.

Hodnocení portfolia se netýká jen učitele. Skrz portfolio chceme naučit dítě, aby svou práci dokázalo samo zhodnotit. Proto je třeba, aby hodnotící postupy dobře ovládali sami učitelé a byli pro žáka vzorem. [3]

Užitečné vodítko pro hodnocení portfolia nabízejí tři dimenze, které definovali F. L. Paulson a P. R. Paulson (1994):

1. **Dimenze účastníků** – zahrnuje všechny, **jichž se portfolio týká**, tedy žáka, jeho rodiče a učitele. Portfolio má sloužit především dítěti, napomoct mu uvědomění učebního procesu, plánovat další vzdělávání, směřovat k vytyčenému cíli, ale i ocenit vlastní pokroky a vyrovnat se s neúspěchy.
2. **Dimenze aktivity** – **práce vložená do vytvoření materiálů v portfoliu**. Žák si průběžně zaznamenává své počínání, uvažuje nad jeho smyslem a nad kvalitou své práce. V této oblasti je velmi důležitý pohled dítěte na svou práci, jeho sebehodnocení i pokusy o vlastní prognózy.
3. **Dimenze historie** – připomíná, že **portfolio je kronikou žáka**. Ukazuje jeho vývoj, pokroky

ve školní činnosti, proto se jedná i o srovnání výsledků jeho nynější práce se školními výsledky v minulosti.

Doporučené čtení: Praktické zkušenosti s vedením portfolií najdete v článku Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle.

5. Komunitní kruh

Děti ve školce i ve škole se scházejí ve společném kruhu, který slouží ke **sdílení zážitků a udržování třídních rituálů**. Děti se učí naslouchat jeden druhému, vyjadřovat své pocity a názory a uplatňovat společně domluvená pravidla. Vyučujícím kruh usnadňuje motivaci a hodnocení dětí a zaměření na aktuální téma výuky. Sebereflexe dětí v rámci kruhu je podněcuje k aktivnímu a samostatnému učení, rozvíjí jejich komunikační a sociální dovednosti i schopnost argumentovat, kriticky myslet, vyjadřovat vlastní myšlenky, pocity či přání.

Třídy v programu Začít spolu se scházejí ve společném kruhu ráno před samotnou výukou a potom na závěr vyučování. Závěrečný kruh dává prostor k hodnocení i sebehodnocení a uplatnění různých metod a her.

Materiály ke stažení:

Příloha 1: Step by Step: OREGONSKÁ METODA hodnocení předškolních dětí

Příloha 2: Triády: ukázka z publikace Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu

Příloha 3: Formulář: smlouva mezi učitelem a žákem

Příloha 4: Manuál k formuláři smlouvy mezi učitelem a žákem

Doporučená literatura:

POCHE KARGEROVÁ, J. a kol. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu.* Vydání první. V Praze: Pasparta, 2019.

Zdroje

[1] STEP BY STEP CR (2014). *Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí. Uživatelská příručka: krátká verze (35 položek).* STEP BY STEP CZECH REPUBLIC, o.p.s. Poslední revize a aktualizace české verze: Mirka Škardová_srpen_2014. s. 1–2.

[2] KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. (2003) *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy.* Vyd. 1. Praha: Portál, s. 111 – 147. Step by step.

[3] PAULSON, F. L. & PAULSON, P. R. (1994). *A guide for Judging Portfolios.* Portland: Multnomah Education Service District (MESD) Press. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377210.pdf

36. Jak zklidnit hlučící třídu a získat si respekt? Základem je nekřičet

S hlukem a vyrušováním během výuky se v praxi setkal asi každý učitel, bohužel ne u všech žáků stačí k uklidnění situace běžné napomenutí. To ale samozřejmě neznamená, že by neexistovaly postupy a metody, jak problém řešit. O svoje zkušenosti se podělil v jednom ze svých youtubových videí uznávaný britský pedagog Rob Plevin, který nastiňuje možné strategie, s jejichž pomocí lze třídu lépe zvládat.



Rob Plevin. Zdroj: Archiv Robina Plevina.

Rob Plevin ve videu popisuje své začátky, kdy měl jako učitel velký problém zvládnout třídu a udržet v ní klid a pořádek. K zjednání respektu používal dvě základní strategie, které ho téměř vždy zklamaly.

Nefungující strategie, kterých se vyvarovat

První strategií byl křik – pokud studenti hlučeli či ho neposlouchali, Plevin se je snažil překřičet. Když to nezabíralo, křičel prostě o něco hlasitěji. Někdy to došlo tak daleko, že křičel z plných plic, ale třída ho stále odmítala brát na vědomí. Plevin zpětně poukazuje na to, že to je pochopitelné, protože jako učitel ztratil v tu chvíli veškerou důvěryhodnost a ukázal, že nemá nad situací žádnou kontrolu.

Druhou strategii uplatňoval Plevin v krajních případech, kdy nic jiného nefungovalo. Spočívala v tom, že poslal hlučící děti ven ze třídy. Často se mu pak ovšem stávalo, že ve třídě zůstala jen polovina žáků. Poselství, které tím nechtěje vysílal k dětem, znělo: „Nedokážu vás zvládnout, tak vás posílám k někomu, kdo to dokáže.“ Výsledek byl samozřejmě stejný jako u první strategie – jako učitel ztratil

důvěru a žáci ho neuznávali jako autoritu. K tomu navíc i jeho kolegové viděli, že třídu nezvládá, což samozřejmě zhoršovalo jeho frustraci z celé situace.

Čekání před učebnou

Plevin ve videu dále uvádí, že si časem uvědomil svoje chyby, a rozhodl se vyzkoušet i další strategie metodou „pokus-omyl“. Pozoroval také své kolegy a učil se od nich, studoval řadu videí a knih od expertů. Dnes je tak schopný přijít v podstatě do jakékoli třídy a získat si respekt žáků, stejně tak se naučil pracovat i s dětmi s problémovým chováním. Podle Roba Plevina to může zvládnout každý s pomocí několika jednoduchých a ověřených strategií.

Jedna z těchto strategií staví na tom, že je třeba žáky uklidnit ještě před tím, než budou vůbec vpuštěni do učebny. Představme si tu situaci: Děti stojí před učebnou, hlasitě se baví, pošťuchují, některé užívají vulgarismy. Jsou v „uvolněném módu“, nejsou naladěné na soustředěné, a pokud půjdou hned do třídy, bude to podle jejich vlastních podmínek, a nikoliv podle podmínek učitele. To znamená, že budou hůře poslouchat instrukce, nerespektovat pravidla. Žáky bude třeba dlouze klidnit a připravovat na výuku. Z psychologického hlediska tu panuje nerovnováha sil.

Řešením podle Roba Plevina může být převzít kontrolu už ve chvíli, kdy je třída před učebnou, a už tam se projevit jako autorita. Tím je možné studenty rychleji naladit na učení. Právě vně učebny se totiž vytvářejí mezilidské vztahy a ustanovuje se atmosféra následující hodiny, je tedy zásadní, jakým způsobem tam učitel zapůsobí na děti. Pokud bude křičet nebo „štěkat“ příkazy, pravděpodobně si sám ztíží práci a bude pro něj složitější třídu uklidnit. Má to dva důvody. Prvním je, že děti nerespektují pedagogy, kteří často zvyšují hlas. To má negativní dopady i v tom smyslu, že u takových pedagogů obvykle neodvádějí svoji nejlepší práci. Druhým důvodem je, jak už bylo řečeno výše, že děti křičící učitele často prostě ignorují. Tímto postupem tak učitel jen docílí toho, že ho žáci přestanou poslouchat ještě dříve, než vůbec vkročí do učebny.

Jak si zjednat klid a pořádek?

Místo toho Rob Plevin navrhuje studenty postupně zklidnit a dostat do stavu, kdy pro ně bude jednodušší učitele poslouchat, soustředit se a dát se do práce. Jak to ale udělat? Důležitou roli hraje nekonfrontační prohlášení a neformální povídání.

Nekonfrontační prohlášení

Konfrontační výpovědi jsou ty, kdy učitel komentuje, že není něco podle jeho představ. Sem spadá nařčení studentů z něčeho špatného, obviňování, mluvení o nevhodných způsobech chování. Jsou to věty jako: „Pavle, proč chodíš vždycky pozdě?“ a „Karolíno, proč jsi tak hlučná?“ apod. Tím učitel takové chování pouze podporuje a vytváří nepříjemnou atmosféru.

Místo toho Rob Plevin navrhuje posílit dobré chování tím, že učitel pochválí studenty za to, co dělají správně, a tím k podobnému chování povzbudí i ostatní. Jde o poznámky jako „Pavle, díky, že jsi přišel včas“ a „Karolíno, vypadá to, že jsi připravená na výuku, to je super, díky“. Takové poznámky podpoří chování, které chceme u studentů vidět.

Neformální povídání

Druhým bodem je neformální povídání. Není pochyb o tom, že učitelé, kteří nemají problém si se

studenty popovídat i mimo třídu – na chodbách nebo v autobuse –, si jednodušeji získávají respekt a děti na ně budou lépe reagovat. Zároveň to je skvělá příležitost pro navázání kontaktu s jednotlivými žáky a skupinkami, nikoli s celou třídou najednou.

Jestliže s tím má učitel problém, Rob Plevin navrhuje zjistit si víc o tom, co děti zajímá, jaké sledují seriály a filmy, módu, jaký druh humoru mají rády. Tím lze lépe proniknout do jejich myšlení a zavést komunikaci. Učitel nemůže očekávat, že se studenti budou snažit přiblížit jemu, to on musí za nimi. Za to se mu může dostat větší úcty a respektu, než když je bude jen zachmuřeně kritizovat.

Pokud si pedagog osvojí strategii vyzdvihování dobrého chování, nekonfrontační přístup a zároveň bude schopen si s dětmi uvolněně popovídat, atmosféra ve třídě se zlepší a děti budou lépe spolupracovat.

O autorovi:
Rob Plevin je britský učitel a tvůrce metody „Needs-Focused Teaching“ zaměřené na zohledňování potřeb studentů, která činí učení jednodušším a efektivnějším.

Zpočátku měl i on problém udržet ve třídě pořádek, ale časem přišel na několik klíčových strategií, které vedou k okamžitému zlepšení reakcí žáků. Na těchto strategiích pak vystavěl systém, který předchází a dovede se vypořádat s problémovým chováním a zlepšuje motivaci ve třídě. Ve výsledku vede ke zvýšení respektu studentů vůči učiteli, zlepšení chování i mezilidských vztahů, což pro všechny zúčastněné znamená méně stresu a příjemnější zkušenost s výukou.

Rob Plevin již deset let šíří osvětu ohledně vedení třídy a zapojování studentů do výuky. Patnáct let působí jako speciální pedagog a zástupce ředitele v Pupil Referral Unit (PRU) v Gatesheadu (Velká Británie). PRU je typ školy, která pečuje o děti, které nemohou navštěvovat běžnou školu a nemohou jinak získat odpovídající vzdělání. Může to být například proto, že mají krátkodobou nebo dlouhodobou nemoc, je u nich patrné mimořádně náročné chování apod. [2,3]

Rob Plevin je autorem publikací zaměřených na management školní třídy. Knižně vyšly například následující tituly: Take Control of the Noisy Class (2019); Motivate the Unmotivated: A step-by-step system you can use to raise motivation in your classroom tomorrow (2018); Classroom management success in 7 days or less (2017).

Doporučená literatura k tématu:

PLEVIN, ROB. (2019). *Take Control of the Noisy Class: Chaos to Calm in 15 Seconds (Super-effective classroom management strategies for teachers in today's toughest classrooms).* Publisher: Life Raft Media Ltd. ISBN-10: 199934510X. ISBN-13: 978-1999345105.

PLEVIN, ROB. (2018). *Motivate the Unmotivated: A step-by-step system you can use to raise motivation in your classroom tomorrow.* Publisher: Independently published. ISBN-10: 1976889545. ISBN-13: 978-1976889547.

PLEVIN, ROB. (2017). *Classroom Management Success in 7 days or less: The Ultra-Effective Classroom Management System for Teachers (Needs-Focused Teaching Resource). Series: Needs-Focused Teaching Resource (Book 1).* Publisher: Independently published. ISBN-10: 152200146.

ISBN-13: 978-1522001461.

Zdroje:

[1] Youtube.com. Plevin, R. (2013). *Classroom Management Strategies To Take Control Of Noisy Students.* [online]. [dat. cit. 20. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=u086rr7SRso

[2] Needs-Focused Teaching. (nedatováno). *About.* [online]. [dat. cit. 20. 3. 2020]. Dostupné z: https://needsfocusedteaching.com/

[3] Hawker Brownlow Education. (nedatováno). *Rob Plevin.* [online]. [dat. cit. 20. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.hbe.com.au/rob-plevin.html

37. Učitelé také potřebují vysvědčení

Známkování patří k životu většiny škol. Kdo ale známkuje učitele? Přitom zpětná vazba je pro kvalitní výuku nepostradatelná. Přečtěte si, jak probíhá hodnocení učitelů v praxi – na Základní škole Strossmayerovo náměstí v Praze.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Známkování patří k životu většiny škol. Žáky známkují učitelé, kdo ale hodnotí učitele? Přitom zpětná vazba je pro kvalitní výuku nepostradatelná. Přečtěte si, jak probíhá hodnocení učitelů na pražské Základní škole Strossmayerovo náměstí.

„Ve školství zpětná vazba chybí," tvrdí Jan Juříček, učitel angličtiny a zástupce ředitele pro pedagogiku na ZŠ Strossmayerovo náměstí v Praze. Zatímco jiné profese, které pracují s lidmi, jako třeba terapeuti, psychologové, lékaři nebo sociální pracovníci, dostávají zpětnou vazbu prostřednictvím supervize či týmové spolupráce, většina učitelů takovou možnost nemá.

Jan Juříček se na téma hodnocení učitelů zaměřil během svých studií a v diplomové práci se věnoval získávání zpětné vazby od žáků. Vypracoval **metodu a sadu otázek**, které vycházejí ze zahraniční praxe, ale jsou uzpůsobené pro české školy.

Hodnocení učitelů na ZŠ Strossmayerovo náměstí

Sbírání zpětné vazby od žáků zde **poprvé vyzkoušeli před čtyřmi lety**. Většina učitelů se napoprvé

nezapojila, ale postupně začalo zájemců přibývat. „Obava některých učitelů, že si s nimi žáci budou chtít vyřídit účty, se nevyplnila. Naopak, učitelé viděli, že děti pozitivně oceňují práci kolegů, a k projektu se začali přidávat," komentuje začátky Jan Juříček. Po třech letech dobrovolného testování škola zavedla celoplošné využití dotazníků, s tím, že každý učitel (počínaje čtvrtými ročníky) předloží dotazník alespoň v jedné třídě, kde učí.

Jak dotazník vypadá

Dotazník používaný na ZŠ Strossmayerovo náměstí má dvě části. **První část se věnuje metodám výuky**. Dotazník obsahuje tvrzení, která žáci hodnotí na pětistupňové škále: souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím, nevím/nemám názor. Učitelům se například doporučuje dopřát dětem ve třídě delší čas (asi 5 sekund) na promyšlení otázky a až poté někoho vyvolat. Do řešení se tak zapojí více dětí a jejich odpovědi jsou promyšlenější. Funkčnost metod, na které se dotazník zaměřuje, je vždy podložena výzkumy.

V případě uvedené metody může tvrzení vypadat třeba takto: „Když se učitel na něco zeptá, počká pár vteřin, než někoho vyvolá." Žák svou odpověď pouze zaškrtne.

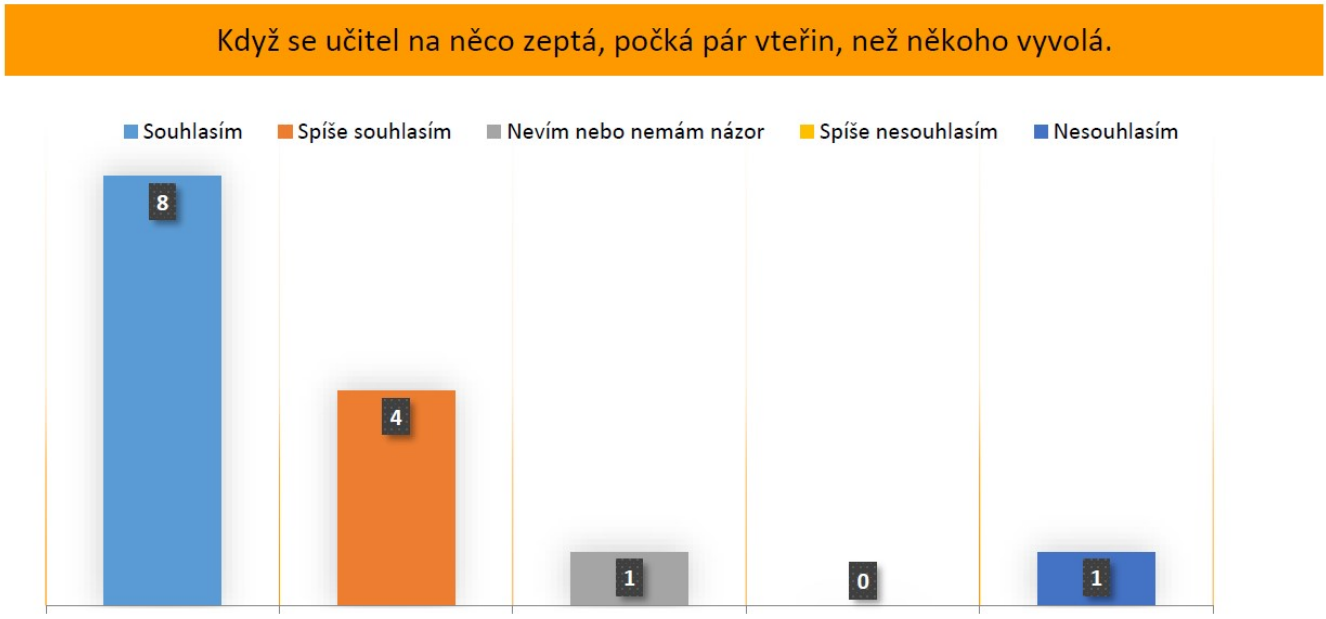


FOTO: Unfold. Zpětná vazba pro učitele

Druhá část dotazníku se zaměřuje na vztah mezi učitelem a žákem. I zde žáci volí odpověď na pětistupňové škále. Cílem je zjistit, zda děti vnímají učitele jako spravedlivého, zda se jim líbí, jak je oslovuje, zda nemají strach se v hodině ptát. Tvrzení může znít například takto: „Učitel je spravedlivý."

Jak sestavit dotazník

Podle Juříčka je pro učitelský sbor důležitý také proces, jak dotazník vzniká. Všichni pedagogové si mohou dotazník předem pročíst a jakoukoliv otázku zpochybnit a komentovat. Mnohé otázky jsou návodné (inspirativní) a ukazují výzkumy podloženou dobrou praxi. Díky tomu může i pouhé připomínkování dotazníku podnítit učitele k sebereflexi. I když se rozhodnou dotazník svým žákům nepředložit.

Dotazník si můžete upravit podle svých potřeb. Rozhodně by **neměl být příliš dlouhý**. Ten na Strossmayerově náměstí obsahuje asi 30 výroků. Obsah dotazníku odvíjejte od toho, co se učitelé ve vaší škole potřebují o své práci dozvědět. Pamatujte na to, aby výroky byly relevantní k procesu vzdělávání a ke vztahu mezi učitelem a žákem.

Vznik dotazníku na ZŠ Strossmayerovo náměstí

V České republice hodnotí žáci práci učitele výjimečně. Někteří pedagogové si od studentů žádají zpětnou vazbu (často mají vytvořené různé vlastní dotazníky), ale na celoškolní úrovni se s hodnocením učitelů téměř nesetkáme. Dotazníky používané v České republice se zaměřují spíš na kulturu a klima školy, méně už na konkrétní učitele. Příkladem je dotazníkové šetření Mapa školy od společnosti Scio.

Metoda Jana Juříčka vychází z asi šesti dotazníků používaných převážně na amerických školách. Juříček je porovnával, sledoval jejich strukturu a následně je přizpůsobil českému kontextu. Otázky čerpal z různých zdrojů, nechal se inspirovat i Českou školní inspekcí.

Dotazník v praxi

Na ZŠ Strossmayerovo náměstí vyplňují žáci dotazník **v počítačové učebně nebo na vlastních mobilních zařízeních**. Anonymitu jim zajišťuje přihlášení pod heslem třídy. Samotné vyplnění dotazníku trvá přibližně 15 minut. Důležité je zdůraznit, že nejde o test. Cílem je dát zpětnou vazbu svému učiteli.

Po vyplnění dotazníků **prezentuje Juříček kolegům jejich výsledky**. Při osobním setkání jim pomáhá s interpretací výstupů z šetření. Učitelé tak získají i přehled, jak si v určitých oblastech vedou ve srovnání se školním průměrem. Navzdory počátečním obavám byli zapojení učitelé příjemně překvapení tím, jak je žáci vidí. To motivovalo další pedagogy, aby se přidali. Navíc se ukázalo, že se děti ve svých hodnoceních vcelku shodují.

Dotazníkové šetření má přínos i pro žáky, kteří dostávají prostor vyjádřit se k výuce a dát zpětnou vazbu svým učitelům a učitelkám. Podle Jana Juříčka si toho cení. Cítí, že na jejich pohledu záleží a že mají možnost svoje vzdělávání ovlivnit.

Doporučené čtení: O metodách získávání zpětné vazby se víc dočtete v článku Jana Juříčka Hodnocení práce učitele žáky.

Začínáme s hodnocením učitelů

Pokud je dotazníkové šetření pro vás novinka, držte se doporučení **Jana Juříčka**. Podle něj ke zdaru celé akce významně přispívá:

1. **Spoluúčast** kolegů na tvorbě dotazníku. Předem seznamte učitele s otázkami, které má dotazník obsahovat, a umožněte jim ovlivnit jejich konečnou podobu.
2. **Dobrovolnost**. Neprezentujte dotazník jako povinnost, hlavně ze začátku. „Není problém, když se v prvním roce zapojí jen pár kantorů, kteří si zároveň vybírají, kterou třídu chtějí do šetření zapojit. Ostatní se postupně přidají," říká k tomu Juříček.

3. **Snadné vyplnění**. Otázky by měly být uzavřené (odpovědi na škále 1–5) a nemělo by jich být zbytečně mnoho.

Zajistěte dětem pro vyplňování dotazníku **bezpečné prostředí**, především anonymitu. Ujistěte pedagogický sbor, že se nejedná o kritiku, ale hodnocení jejich práce. Že hlavním cílem je získání zpětné vazby.

Pokud vás zaujalo, jaké postupy a metody používají na základní škole Strossmayerovo náměstí, inspirací pro vás mohou být i další dobré praxe z této školy. O tématu komunikace školy s rodinou si více můžete přečíst ve článku pod názvem Otevřená komunikace s rodiči na základní škole Strossmayerovo náměstí. O tématu sdílení zkušeností mezi učiteli ve škole si více můžete přečíst ve článku pod názvem Proč mít na škole zástupce pro pedagogiku.

Ke stažení:

Příloha 1: Ukázka části dotazníku Unfold.

Tip:

Pokud vás zaujalo, jaké postupy a metody používají na základní škole Strossmayerovo náměstí, inspirací pro vás mohou být i další příklady dobré praxe z této školy.

O tématu komunikace s rodiči si více můžete přečíst v článku Otevřená komunikace s rodiči na základní škole Strossmayerovo náměstí.

O tématu sdílení zkušeností mezi učiteli ve škole si více můžete přečíst v článku Proč mít na škole zástupce pro pedagogiku.



FOTO: Archív Jana Juříčka

JAN JUŘÍČEK vystudoval angličtinu a pedagogiku na Pedagogické fakultě UK. Působí na Základní škole Strossmayerovo náměstí v Praze jako zástupce ředitele pro pedagogiku a učitel angličtiny. Díky své roli ve škole může metodicky podporovat kolegy a věnovat se také revizi vzdělávací koncepce nebo hodnocení práce pedagogů.

Rád ve výuce využívá moderní technologie. Založil portál Didaktika a technologie, kde mohou učitelé sdílet své zkušenosti. Zájem o technologie jej dovedl až k výuce robotiky, o které píše na blogu Ucimesroboty.cz.

Kontakt: jan.juricek@zsstross.cz

38. VIDEO: Chcete dobrý vztah s žáky? Zapomeňte na nálepky a zkuste pozorovat

Výuka může být úspěšná jen za předpokladu, že se povede mezi třídou a pedagogem navázat kvalitní vztah. Tomu napomůže, pokud si učitel osvojí schopnost pozorovat chování žáků bez toho, aby toto chování nějak interpretoval, hodnotil či „nálepkoval“. Jak tuto metodu využít v praxi, poradí Radka Schillerová, lektorka kurzů „Škola bez poražených“. Vychází přitom z poznatků psychologa Thomase Gordona, průkopníka v oblasti komunikačních dovedností a metod řešení konfliktů.



Přehrát video

02:36 Naučit se správně pozorovat chování žáků je pro budování kvalitního vztahu se třídou stěžejní. Co to ale „chování“ vlastně je? Je to něco, co mohu vidět nebo slyšet. Není to ale něco, co hodnotím anebo posuzuji.

03:36 Praktické cvičení: Pozorovat chování u žáků není vůbec tak snadné, jak se může zdát. Na čtyřech krátkých videích si můžete sami vyzkoušet, jaké máte pozorovací schopnosti. Svoje postřehy si případně můžete zapsat na papír. Ve scénkách uvidíte nejdříve malou holčičku, pak chlapce, následně dva studenty v lavici a tři kolegyně.

05:40 Během vyhodnocení praktického cvičení můžete porovnat svoje postřehy se závěry lektorky. Pozor, důležité je si uvědomit, že chování popisuje pouze to, co vidíme a slyšíme. Závěry a nálepky ve smyslu „holčička zlobila“ přiřazuje automaticky naše mysl. Nemusí být ale správné.

07:16 Proč používání nálepek typu „zlobivý žák“ nefunguje? Nejsou opravdové, jsou nakažlivé, vzbuzují nepříjemné pocity, ubližují, nejsou konkrétní, nezohledňují člověka jako celek.

09:20 Na škodu mohou být i pozitivní škatulky – například nálepka „chytré dívky“ může dotyčné bránit přiznat, že něco v hodině nepochopila. Lepší je oceňovat za vynaložené úsilí, ne dopředu škatulkovat.

10:50 Lidé často zaměňují skutečné chování druhých lidí za své interpretace toho, co vidí. Pozorují událost a z ní vyvozují soudy. Tyto závěry ale nelze používat jako fakta.

11:22 Praktické procvičování: Pro zdravé klima ve třídě je dobré používat popis chování místo tzv. nálepkování. Na těchto příkladech si můžete vyzkoušet, zda dokážete nálepky přeformulovat do více popisné a přesné formy.

12:30 Co metoda pozorování chování přináší do vztahu žáka a učitele? Například eliminuje

vzdorovité reakce od žáků nebo vytváří prostředí pro spolupráci.

Přílohy k videu

Pozorování chování - vyplněný pracovní list s návrhy řešení
Pozorování chování - pracovní list
Manuál k aktivitě Pozorování chování

39. Vrstevnické hodnocení ve škole: Jak na to

Přemýšlíte, jak pomoct svým žákům vyjadřovat se obratně a srozumitelně? Poskytovat si prospěšnou zpětnou vazbu? Přinášíme vám praktické metody a tipy jak na to. A k tomu pět aktivit, které můžete se svou třídou vyzkoušet. Včetně materiálů ke stažení.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Jak naučit žáky vzájemnému hodnocení

Záměrem tohoto článku je **ukázat vám, jak můžete pracovat se vzájemným hodnocením žáků**, vést žáky k adekvátním reakcím, zapojovat je do diskusí a vytvářet příležitosti pro dobrou spolupráci a komunikaci. Když se tohle ve třídě podaří, všem se pracuje lépe. Z nabízených aktivit si vyberete, ať učíte děti v mateřské škole, žáky na prvním či druhém stupni nebo i středoškoláky.

K čemu slouží vzájemné hodnocení

Hodnocení jako takové má **informovat** o prospěchu žáků a zároveň žáky **formovat** (motivovat, regulovat jejich výkon, vyjadřovat prognózu do budoucna). Vrstevnické hodnocení se podílí na formování dítěte a obohacuje jej o sociální a komunikační dovednosti.

Definice: Formativní hodnocení se zakládá na zpětné vazbě. Jeho výhoda oproti „tradičnímu“

sumativnímu hodnocení, například známkování nebo vysvědčení, spočívá v tom, že pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cestu k cíli.

Dobře pojaté vrstevnické hodnocení **přispívá k osobnímu a sociálnímu rozvoji dětí** a studentů. Díky němu se učí, jak komunikovat se spolužáky. [1] Při vzájemném hodnocení dokážou žáci přijímat hodnocení od členů své věkové skupiny lépe než od dospělých. [2] Vždy je však důležité hodnotit práci, případně chování spolužáka, ne jeho osobu.

Přínos vrstevnického hodnocení

Vzájemné hodnocení vtahuje žáky do procesu hodnocení a přibližuje jim jednotlivé kroky, které musí činit při svém vzdělávání. Díky pravidelné zpětné vazbě **žáci přestávají přijímat stanovená kritéria hodnocení automaticky** a začínají o nich sami přemýšlet, doplňovat je a zpochybňovat. Vzájemné hodnocení by mělo probíhat v prostředí důvěry, za jasně stanovených pravidel a podle jasných kritérií. Důležitá je věcnost, průběžnost a srozumitelnost. [3]

Jak na to prakticky

Jako první krok vám doporučujeme **zavést pravidla vzájemné komunikace a chování** žáků. Pravidla by měli žáci tvořit společně, aby se s nimi mohli lépe ztotožnit. Hodí se mít pravidla vyvěšená ve třídě a průběžně si je připomínat, zejména pokud je někdo nedodrží. Pravidla by měla zahrnovat například tyto zásady: nekritizujeme osobnost/povahu spolužáka, neposmíváme se, „nenálepkujeme“ a podobně.

Žáci mohou jednotlivé vrstevníky – nebo skupiny – **hodnotit také podle předem stanovených kritérií** jako například pětibodová škála. Nebo jim můžete nabídnout možnost hodnotit následující parametry prezentace nebo referátu: 1) srozumitelnost, 2) dodržení struktury, 3) nové informace.

Jaké kompetence rozvíjí vrstevnické hodnocení

Samotné vrstevnické hodnocení by nemělo být předmětem klasifikace, představuje **nadpředmětovou dovednost**. Ani Rámcový vzdělávací program nebo legislativa ho nestanoví jako závaznou metodu. Vzájemné hodnocení účinně rozvíjí tyto klíčové kompetence žáků:

1. Komunikativní:

a. Žák prostřednictvím vrstevnického hodnocení rozvíjí svou dovednost formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, a to výstižně, souvisle a kultivovaně (ústně i písemně).
b. Žák se vrstevnickým hodnocením učí naslouchat promluvám spolužáků, učí se adekvátním reakcím na ně; vrstevnické hodnocení umožňuje žákovi zapojovat se do diskusí a obhájit svůj názor vhodnou argumentací.

2. Sociální a personální:

a. Poskytování vrstevnického hodnocení vyžaduje, aby žák účinně spolupracoval ve skupině několika spolužáků a podílel se na vytváření pravidel a kritérií vrstevnického hodnocení.
b. V rámci procesu vrstevnického hodnocení se žák učí projevovat ohleduplnost při jednání s druhými, poskytovat a přijímat pomoc.
c. Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

d. Hodnotí-li žák dovednosti spolužáka, učí se respektovat jeho přesvědčení, jeho vnitřní hodnoty a učí se také vciťovat do jeho situace.
e. Na základě adekvátního vrstevnického hodnocení si žák vytváří pozitivní představu o sobě samém. Tato představa podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, díky tomu ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

3. Učení:

a. Žák se učí vyhledávat informace, neboť bez jejich znalosti nelze k vrstevnickému hodnocení přistoupit.
b. Žák při vrstevnickém hodnocení používá obecně užívané termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje poznatky z různých oblastí a vytváří komplexnější pohled na jevy svého okolí.
c. Žák poznává smysl a cíl vrstevnického hodnocení, posuzuje vlastní pokrok a překážky či problémy a plánuje způsoby, jak své učení zdokonalit. [2]

4. Řešení problémů:

a. Žák sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů s uplatňováním vrstevnického hodnocení.
b. Žák se učí kriticky myslet, ale zároveň je nucen činit uvážlivá rozhodnutí a následně obhájit své výroky a postavit se zodpovědně k procesu vrstevnického hodnocení.

Tyto klíčové kompetence mohou samy o sobě být předmětem hodnocení žáků a na konci daného období vzdělávání je zhodnotíte jako celek.

Kdy využít vrstevnické hodnocení

Metodu **můžete uplatnit už na prvním stupni**, kde máte jako třídní učitel tu výhodu, že s toutéž skupinou trávíte většinu výuky. Výbornou příležitost pro vzájemné hodnocení nabízejí školní projekty. Je samozřejmé, že pro vzájemné hodnocení potřebujete jako učitel jistou zkušenost, teoretickou výbavu a také podporu vedení.

Pokud učíte **na druhém stupni nebo střední škole**, je na vás, jestli chcete vrstevnické hodnocení zavést jen ve svých předmětech. Na začátku si jen musíte vytvořit vhodné podmínky: nastavit společná pravidla, objasnit žákům metodu.

Co se týče **předmětů**, vrstevnické hodnocení je zvlášť vhodné v předmětech, které se zaměřují na rozvíjení postojů a sociálních a komunikačních kompetencí, tedy občanská výchova, společenské vědy, a odborné předměty na středních odborných školách – komunikace, pedagogika, psychologie, ale i didaktika. Ale ani učitelé a učitelky logických předmětů s přísnou hierarchickou strukturou jako například matematika se vzájemného hodnocení nemusejí vzdávat. Jde jen o správné nastavení kritérií. [1]

Tipy na praktické aktivity do vyučování

Židle pro kamaráda / Naše kladné vlastnosti

Hra pro žáky 1. a 2. stupně, která děti učí všímat si pozitivních vlastností spolužáků. Můžete ji zařadit i v mateřské škole. Podrobnější pokyny najdete v příloze 1, kterou si stáhnete na odkazu pod článkem. Pro školáky, kteří už dovedou, psát se hodí aktivita *„Naše kladné vlastnosti“*, která

funguje podobně. Stáhnete si ji v příloze 2.

Vytvořte sami zadání.

Výbornou příležitost pro vzájemné hodnocení nabízejí školní projekty.

Žáci dostanou za úkol vytvořit zadání úlohy podle předem daných kritérií. Úloha by měla být smysluplná, řešitelná, zadání reálné. Každý tvůrce pak předloží úlohu k řešení spolužákovi – a na něm si ověří kvalitu svého zadání. Nejčastější příčinou neřešitelnosti úlohy bývají chybějící podmínky zadání. Nebo má úloha příliš mnoho možných řešení. V následné diskusi dvojice zjišťuje, kde je kámen úrazu. Tvůrce a řešitel porovnávají svoje výklady a svá řešení, hledají chyby a společně opraví zadání tak, aby úloha byla řešitelná a řešení smysluplné.

Desková hra

V této aktivitě jde o spolupráci ve skupinách. Nesoutěží jednotlivci, ale skupiny, které nesou odpovědnost za výsledek společné práce, jež má sloužit pro zábavu a vzdělání spolužáků. [4]

Děti dostanou úkol vymyslet deskovou hru. Stanoví si pravidla hry, vytvoří herní plán a výtvarné zpracování. Potom si skupiny své výtvory vymění a zkusí si hry zahrát. V praxi zjistí, co funguje a co ne, a diskutují o tom, jak zádrhele vyřešit. Následuje fáze hodnocení – každé hře (kromě té své) přidělí žáci počet bodů podle stanovených kritérií. V závěrečné diskusi se skupiny vysloví ke svému hodnocení, mohou ho doplnit.

Kritéria pro hodnocení:
- Bavila vás **hra, zahráli byste si ji znovu? (nehodnotí se podle toho, jestli žáci ve hře zvítězili)**
- **Naučili** jste se něco nového? (Hry můžete zadat tak, že v nich děti musí plnit úkoly vašeho vyučovacího předmětu). Tím se děti učí věcně hodnotit kvalitu práce, nikoli tvůrců her.

Poznámka: Tvůrci her mohou podle vrstevnického hodnocení upravit napříště svůj postup, zvolit jiné výtvarné techniky, změnit tematické zázemí hry, vymyslet zajímavější a jednodušší otázky, nebo naopak otázky náročnější atd. Pokud například některé děti záměrně vytvářejí co nejtěžší otázky v deskové hře, tudíž svým spolužákům připravují náročný úkol, mohou se v rámci zpětné vazby poučit a příště zvolit otázky jednodušší, srozumitelnější.

Prezentace výtvarných a písemných prací

Tvůrce prezentuje ostatním svůj výtvor, vysloví se k tématu své práce, interpretuje ji po svém. Ostatní se ho ptají, upřesňují si názor na jeho dílo. Platí, že tvůrce má poslední slovo. Na vás je, abyste sledovali průběh diskuse a dodržování předem daných pravidel.

Při předčítání kratších písemných prací můžou děti hádat, kdo je autorem prezentovaného díla. Nejprve se hodnotí práce, teprve potom se žáci dozvědí, kdo je jejím autorem.

Chvilka pro čtenáře

Pokud učíte na škole, kde se dbá na předmětový přístup, můžete vyzkoušet hru *„Chvilka pro čtenáře“*, ke které najdete pokyny v příloze 3 spolu s dalšími příklady využití vzájemného

hodnocení v českém jazyce. Pro hodnocení skupinové práce se vám bude hodit aktivita z přílohy 4.

Ke stažení:

Příloha 1: „Židle pro kamaráda“ – průpravná hra pro vrstevnické hodnocení.

Příloha 2: „Naše kladné vlastnosti“ – průpravná hra pro nácvik vrstevnického hodnocení.

Příloha 3: „Chvilka pro čtenáře“ – aktivita pro nácvik vrstevnického hodnocení.

Příloha 4: Vrstevnické hodnocení skupinové práce – námět na aktivitu pro nácvik vrstevnického hodnocení.

Zdroje

[1] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků.* Praha: Grada.

[2] RAKOUŠOVÁ, A. *Vzájemné hodnocení žáků málotřídní* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2008 [cit. 14. 8. 2020]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1960/VZAJEMNE-HODNOCENI-ZAKU-MALOTRIDNI-SKOLY.html.

[3] DRNEK, M. *Když děti hodnotí samy sebe* [online]. Praha: Magazín Perpetuum, 2016. [cit. 14. 8. 2020]. Dostupné z: https://perpetuum.cz/2016/06/kdyz-deti-hodnoti-samy-sebe/.

[4] RAKOUŠOVÁ, A. (2016). *Board game. Učitelský nápadník pro 1. stupeň.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.

40. Metody hodnocení žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon přináší svobodu volby metody hodnocení žáků na základní škole. Zjistěte, jaké jsou výhody a nevýhody slovního hodnocení a známkování ve škole a co je vhodnější pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je formalizované školským zákonem. Ten stanovuje hodnocení na vysvědčení, které může být vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. Umožňuje změny ve formách hodnocení v průběhu roku, přechází-li žák na jinou školu. Nechceme stavět klasifikaci a slovní hodnocení do kontradikce, ale chceme se dotknout některých problémů, které oba způsoby hodnocení přinášejí, a dát pedagogům prostor k zamyšlení a k utvoření nebo případně přehodnocení vlastního názoru na tuto složitou tematiku. Uvádíme také praktické příklady různých situací a způsobů hodnocení.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v aktuálním znění) povoluje slovní hodnocení stejně tak jako hodnocení klasifikačním stupněm ve všech ročnících základní školy. Základní rozdíl mezi klasifikací a slovním hodnocením je v tom, že slovní hodnocení je forma kvalitativního hodnocení a klasifikace je formou hodnocení kvantitativního. Obě formy by měly žákům poskytovat zpětnou vazbu jako finální hodnocení, ale také jako hodnocení průběžné.

Metody vyučování a metody hodnocení žáků jsou vzájemně

provázané

Každá z forem hodnocení je navíc více či méně funkční za různých podmínek, tzn. za různého pojetí vyučování učitelem. Se změnou metod vyučování by měla jít vždy ruku v ruce i změna hodnocení výsledků žáků za daných podmínek. Bez změny vyučovacího procesu (cíle, obsah, metody vyučování a metody hodnocení) není obecně rozumné rušit/měnit klasifikaci.

1. Hodnocení klasifikačním stupněm

Klasifikace je způsob hodnocení formou známkování. [1] Je to stále nejpoužívanější forma hodnocení žáků. Vzhledem k tradici, kterou v Česku klasifikace má, je známka společensky významným údajem. Některé střední školy v rámci přijímacího řízení například přihlížejí k průměru na posledním vysvědčení. Také rodiče jsou na klasifikaci zvyklí. Známka je pro ně srozumitelnější než slovní hodnocení tím, že klasifikace školní výkony zjednodušuje.

Známky mají bezpochyby vysokou motivační hodnotu, ale pouze po určité období (např. první stupeň základní školy), po určitou fázi školního roku a jen pro některé žáky. Klasifikace známkou stimuluje výkon převážně prospěchově silnějších žáků, a má některá další rizika.

Pro klasifikaci známkou se hodí následující aktivity:

- memorování;
- dril;
- paměťová reprodukce učiva;
- kognitivní výkony.

Rizika klasifikace známkou

Někteří autoři zmiňují negativní dopady na psychický stav i motivaci žáků hodnocených známkou. Žák se může učit pouze pro známku, nikoli pro podstatu samotnou. Známka může vyvolávat úzkostné stavy. Byl prokázán zvýšený výskyt úzkosti, strachu, poklesu motivace, demoralizace – podvodů a dalších způsobů vyhnutí se špatné známce u žáků, kteří byli hodnoceni formou klasifikace známkou. [2] Známka zpravidla přispívá k nálepkování žáků do jednotlivých kategorií – rozděluje je na jedničkáře, dvojkaře apod. Toto rozdělení může být v čase u jednotlivých učitelů stálé. Nejvíce učitele ovlivňují hned první výkony žáka, kdy je žák nálepkován buď jako dobrý, nebo špatný, kdy se „zapíše“.

Nevýhody klasifikace:

- Demotivuje prospěchově slabší žáky.
- Nepostihuje sociální kompetence žáků. Hodí se více k hodnocení toho, co je snadno kvantifikovatelné.
- K opravě klasifikované práce se žáci ne vždy vracejí. Tzn. nedoplňují si znalosti, nezdokonalují je.
- Pokud známka neodpovídá vynaloženému úsilí žáka, žák může pociťovat bezmocnost. Dílčí zkušenost s nezdarem zobecní a v každé další zkouškové situaci se může začít chovat pasivně a rezignovaně, jako by nemělo žádné úsilí význam, ačkoli by se úsilí z objektivního hlediska vyplatilo.

Příklad z praxe 1:

Tomáš je dyskalkulik a dysortografik, který nikdy neprošel diagnostikou specifických poruch učení. Ve 3. ročníku základní školy mu činilo potíže řešení slovních početních úloh. Opakovaně dostával matematické pětiminutovky oklasifikované jako nedostatečné. Často začínal počítat s jiným číslem, než bylo uvedeno v písemném zadání, při psaní prohazoval číslice, namísto 341 napsal třeba 314. Chyboval také ve výpočtech zpaměti, chybně si vybavoval velkou násobilku anebo přehazoval číslice v jednotlivých číslech násobilky. Ve 4. ročníku vnímal Tomáš tempo matematických pětiminutovek jako ještě rychlejší. Nakonec neměl vůbec šanci dostat známku, která odpovídala jeho jinak dobrému logickému úsudku, který při řešení početních úloh projevoval. Aby mohl být Tomáš adekvátním způsobem ohodnocen, potřeboval by vypracovávat jiný typ početních úloh, v jiném časovém limitu (možnost opakovaného čtení zadání, opakované kontroly zapsaného výpočtu). Dále by také potřeboval zohlednit při hodnocení zapsaného výpočtu typické chyby, které se objevují u dyskalkuliků – například přehazování pořadí číslic v čísle.

Příklad z praxe 2:

Karel je žákem 2. ročníku základní školy. Má obtíže v grafomotorice – píše pomalým tempem, ruka je nedostatečně uvolněná. Při psaní diktátů nemůže uplatnit dovednosti, které ve škole při psaní získal. Postup učitele při diktátu je pro něj příliš rychlý. Nedostatečné, které z diktátů Karel dostával, vypovídaly o jeho pomalém psychomotorickém tempu a o tom, že jeho ruka není dost uvolněná pro psaní. Při volném psaní dosahoval daleko lepších výsledků. Otec Karla nechápal, proč syn nosí pětky z diktátů, když doma stihl přepsat vše, psal bez gramatických chyb a čitelně.

Příklad z praxe 3:

Když dostala Pavla trojku ze čtení, její maminka tomu nerozuměla. Dcera doma četla, dle její názoru, „dobře". Dokázala také pěkně převyprávět přečtený text. Pedagog ve škole nicméně známkoval čtení u všech žáků pouze na základě počtu chyb, které se u nich objevily v průběhu čtení. Hodnocení čtení klasifikačním stupněm podle počtu chyb tedy nemusí ještě vypovídat nic o tom, zda žák dovede číst plynule, výrazně, a především zda čte s porozuměním.

Na těchto příkladech je vidět provázanost typu metody vyučování se způsobem hodnocení. Klasifikace je vhodná u časově omezených úkolů a při snadném spočítání chyb. Klasifikace už je ale méně vhodná například pro hodnocení slohových prací, hlasitého čtení a také slovních početních úloh, kde je nutno přihlížet jak k postupu, tak ke specifickým potřebám žáků.

Informační hodnota klasifikace je nízká

Klasifikace je výsledek nejvyššího zobecnění ze strany učitele. Ten v tomto případě může vycházet z velmi zúžené škály charakteristik žáka (například se hodnotí pouze počet chyb). Výsledkem je číselné vyjádření, které žákovi nemusí být jasné, je pro něj příliš abstraktní, a přitom je podstatně zjednodušené.

Jemnější rozlišování mezi výkony žáků poskytuje rozšířená klasifikační stupnice, kterou poskytují rozšířené verze některých informačních systémů (1+, 1, 1-, 2+, 2, 2-...). Toto rozšíření klasifikační

stupnice učitelům zvyklým na pětistupňovou škálu působí komplikace. Umožňuje dát dva minus tomu, kdo by v případě méně citlivé stupnice dostal „lepší“ trojku nebo „slabší“ dvojku. Mnohdy pak není tato rozšířená škála učiteli využita.

Některé výkony navíc klasifikací zachytit ani nelze, nebo jen velmi nesnadno. I přes pomocné rozšíření klasifikační stupnice má daleko větší informační hodnotu slovní hodnocení.

Dobře provedená klasifikace není jen prostým součtem chyb

Pravdou je, že pokud se učitel snaží podle svého nejlepšího vědomí a svědomí oznámkovat například diktát, pak se nemůže uchýlit k pouhému součtu pravopisných chyb. Musí zvažovat do celkové známky různé faktory vyplývající z procesu výuky:

- Jak dlouho se daný jazykový jev, v němž žák udělal chybu, probíral;
- zda je pravopisný jev zcela nový;
- zda byl dobře zafixován, učivo probráno, zopakováno (zda nedělá stejnou chybu většina žáků ve třídě);
- zda je diktát přeplněný jazykovými jevy vyžadující aplikaci kombinace různých pravidel a zda tedy není vhodné se zaměřit jenom na počítání chyb v jazykových jevech, na které je diktát zacílen;
- jakou „váhu“ (důležitost) má celkově zadaný test/úkol v hodnocení žáka – jedná se o větší souhrnný test za určité období, kdy už látku žáci několikrát opakovali, jde o průběžný test, anebo jde o první test z dané látky?

Následně by měl učitel ještě do hodnocení zahrnout faktory individuální:

- Je dobré snížit známku u žáka, který ovládá jazykové jevy bez chyb, ale udělá chybu evidentně z nepozornosti?
- Je dobré snížit známku u žáka, který se do školy vrátil první den po dlouhodobé nemoci? Pak by byl diktát testem aktuálních psychických procesů spíše než ověřením toho, jak žák ovládá jazyková pravidla.
- Je nezbytné zohlednit hodnocení u žáka se specifickými poruchami učení, poruchou pozornosti apod.

Hodnocení žáka učitelem je vždy subjektivní

Objektivní hodnocení musí být jak validní (platné – žák je hodnocen za to, co bylo předem sděleno, domluveno), tak reliabilní (spolehlivé – stálost výsledků hodnocení vzhledem k času a hodnotiteli). Ve vyučování je validita i reliabilita hodnocení spíše výjimkou.

Co se týče validity, hodnocení má tendenci být subjektivní, vysoce osobní, je založeno částečně na měření výkonů, ale také na mnoha dalších okolnostech (například úsilí, motivace žáka apod.). [3] Co se týče reliability, výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami vyplývajícími z momentálních změn stavu posuzovaného žáka i učitele, z charakteru činnosti, ze zvláštnosti samotného hodnocení či z osobnostních charakteristik hodnotitele, které mohou ovlivňovat stabilitu měření v čase (například změny nálad, menší odolnost vůči vnějším stresorům apod.). [4] Je třeba také zdůraznit, že hodnocení žáka učitele má významnou funkci výchovnou, regulační a motivační – nejedná se jen o samotné měření výkonu.

Validnímu a reliabilnímu hodnocení, tedy přesněji řečeno **„školnímu měření**“, se přibližují standardizované (testové) metody hodnocení žáka, které mají stanovené normy pro věkové kategorie

a jsou ověřovány na větších souborech české populace. [5]

2. Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je hodnocení školního výkonu nebo chování žáka ve škole a ve vyučování prostřednictvím verbálního popisu a analýzy žákova výkonu učitelem nebo spolužáky, případně funguje také jako sebehodnocení. [6] Má velkou informační hodnotu, umožňuje zohlednit individuální pokrok každého žáka. Nepředstavuje takový tlak na žáka jako klasifikace a podporuje jeho vnitřní motivaci. Neomezuje se na hodnocení probraného tematického celku, ale dovoluje hodnotit výkony žáka v různých fázích učení. Slovní hodnocení je vhodné především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kdy se vyplatí zavést slovní hodnocení?

Pravidla použití slovního hodnocení by měla mít každá škola uvedena ve své dokumentaci – jedná se většinou o kombinaci klasifikace a slovního hodnocení, které škola zavádí, pokud nastane disproporce mezi žákovským úsilím a klasifikací. Žák se snaží, a přesto dostává špatné známky, čímž se pro něj klasifikace stává demotivující. Může nastat situace, kdy učitel ztotožní nízký výkon se špatným výkonem, i když žák v rámci svých možností pracuje svědomitě.

V takovém případě škola přistupuje ke slovnímu hodnocení, které má:

- informovat o kvalitě dosažených výsledků;
- informovat o příčinách stavu;
- navrhovat nápravu stavu do budoucna. [6]

V případě slovního hodnocení je možné do finálního slovního hodnocení uvést např. větu: *„Děláš chyby z nepozornosti.“* Takové hodnocení žákovi lépe objasňuje příčiny jeho nízkého výkonu.

Slovní hodnocení je vhodné využít také v případech, kdy by ostatní žáci neporozuměli klasifikaci učitele, která zohledňuje speciální vzdělávací potřeby jejich spolužáka. U žáků by mohl vyvstat pocit nespravedlnosti a vzniknout nesprávný dojem, že učitel žákovi „nadržuje“, protože například při klasifikaci:

- započítává do diktátu pouze chyby, které jsou zacílené na konkrétní jazykový jev, tedy ostatní jazykové chyby (které nejsou cílem diktátu) nezapočítává do objemu chyb;
- započítává pouze jazykové chyby, které jsou již procvičovány dlouhou dobu, nové učivo neznámkuje a celkově ověřuje jen učivo, které je důkladně procvičené a zopakované;
- nezapočítává chyby, ale jazykové jevy (početní příklady atd.), které jsou správně napsané, doplněné.

Jaké projevy žáka je vhodné hodnotit slovně:

- snaha, píle, úsilí;
- vytrvalost;
- praktické dovednosti;
- tvořivá činnost;
- postoje, hodnoty, mravní návyky;
- logická argumentace;
- chování;
- vyjadřování;

- zájmy, záliby;
- motivy;
- mravní návyky;
- kooperace.

Rizika slovního hodnocení

Při psaní slovních hodnocení hrozí riziko, že se učitel uchýlí k opakujícím se klišé a frázím. Tím se může škála hodnotících výrazů časem zredukovat na několik slovních obratů, podobně jako to má pětistupňová klasifikace. Tím nedojde k využití specifik slovního hodnocení, ale jen k jeho snížení na pouhou formalitu.

Rizikem slovního hodnocení může být i to, že se učitel zaměří na hodnocení celé osobnosti žáka, ne pouze na jeho školní výkon. Na straně žáků pak dochází k tomu, že se učí pro pochvalu obsaženou ve slovním hodnocení. Pochvala jako vnější pobídka funguje stejně jako klasifikace – v tomto případě může pochvala působit manipulativně –, žák se pak neučí pro podstatu učení, ale pro to, aby byl chválen a působil radost učiteli, snaží se mu zavděčit.

Nevýhodou slovního hodnocení je také to, že je časově velmi náročné především v početných třídách, a klade vysoké nároky na učitele.

Závěr

Podobně jako metody výuky mají i metody hodnocení své přednosti a svá omezení. Vyučování je systém, kterému musí učitel rozumět, a podle situace zvolit ten který způsob hodnocení žáků. Protože může být ovlivněn rutinou, měl by se snažit využívat širší spektrum metod hodnocení, a to zvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Volba metody hodnocení jako formalizovaného hodnocení žáků je také otázkou pedagogického přístupu učitele. Učitel by měl mít svobodu jak ve volbě metod vyučování, tak i ve volbě metod hodnocení výsledků.

Podle Koláře je nejspravedlivějším hodnocením hodnocení komplexní, které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytné kompenzaci silných i slabších stránek. [6] Je důležité, aby byly subjektivní a objektivní faktory v hodnocení žáků učitelem vyvážené. Pak je hodnocení pro žáka cenná zpětná vazba a důvěra mezi žákem a učitelem je tím posílena.

Zdroje

[1] SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* Praha: Grada.

[2] VÁGNEROVÁ, M. (1995*). Sebehodnocení a hodnocení školního výkonu dětí středního školního* věku. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 30, 1995, č. 1, s. 5–9.

[3] SÝKORA, M. (1983). *Didaktická analýza školního hodnocení.* Praha, Výzkumný ústav odborného školství. s. 51.

[4] PASCH, M. A KOL. (1995). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem.* Praha, Portál. s. 109

[5] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků.* 2., dopl. vyd. Praha: Grada. s. 96–99.

[6] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ R. (2009). *Hodnocení žáků.* 2., dopl. vyd. Praha: Grada. s. 88–95.

41. Jak na mimořádně hlučné žáky? Britský expert se podělil o tipy z praxe

Hluk a překřikování během výuky ruší nejen vás jako učitele, ale i všechny žáky, kteří by si přáli pochopit probíranou látku. Proti negativním jevům je tak nutné nějak zasáhnout, je ale třeba zvolit dobrou strategii. O užitečné tipy z praxe se podělil v jednom ze svých youtubových videí uznávaný britský pedagog Rob Plevin, jehož metodám se věnujeme ve dvou samostatných článcích. Toto je druhý z nich a popisuje konkrétní kroky, jak třídu zklidnit před výukou.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Postupy jsou vhodné zejména pro třídy s žáky s mimořádně náročným, případně výrazně hlučným chováním.

V prvním textu Jak zklidnit hlučící třídu a získat si respekt? Základem je nekřičet, který se věnuje Plevinovým metodám, jsme poukázali na to, že je důležité nekřičet a pokusit se žáky spíše pozvolna zklidnit tím, že si s nimi chvilku neformálně popovídáme, vyhneme se konfrontacím a vyzdvihneme chování, které od nich očekáváme. Většina těchto kroků by měla probíhat už během čekání dětí před učebnou, aby do třídy nevstoupily podle svých pravidel, ale podle pravidel vás jako učitele.

Na následujících řádcích si ve čtyřech krocích podrobněji popíšeme, jak třídu dostat do učebny a připravit ji k výuce tak, aby děti působily co nejméně rozruchu a nenarušovaly hodinu. Rob Plevin připomíná, že tyto strategie pomůžou i s problematickými třídami, které si navykly na špatné chování.

První krok ke zklidnění: Jasné instrukce

Prvním krokem k utišení a správnému naladění žáků je dát třídě jasné instrukce. Dosud jsme k dětem přistupovali spíše neformálně, uvolněně, prohodili jsme pár slov s menšími skupinkami i jednotlivci. Jakmile chceme žáky oslovit všechny jako celistvou třídu, musíme změnit hlasitost a tón hlasu, a tím rozlišit mezi časem, kdy si neformálně povídáme, a časem, kdy se máme věnovat práci. Rob Plevin tak doporučuje přesunout se od třídy kousek dál a mluvit hlasitěji. Z této pozice máme dávat třídě naprosto jasné a jednoznačné instrukce, abychom se vyhnuli nedorozumění a hlavně abychom žákům nedali žádný prostor nebo záminku provádět něco jiného než to, co od nich očekáváme.

Rob Plevin ve videu uvádí tento příklad: Pokud budeme chtít po žácích, aby se před učebnou seřadili a utišili, pravděpodobně to nebude ta nejvhodnější instrukce, protože někteří žáci si budou i nadále povídat. Když potom konkrétní žáky oslovíme a připomeneme jim, že mají být potichu, oni nejspíš pouze odvětí, že přece potichu jsou. Lepší je tak zcela jasně a srozumitelně sdělit vaše očekávání. Příkladem jasné instrukce může být třeba: „Seřaďte se prosím bez mluvení.“

Druhý krok: Do třídy po skupinkách

Druhým krokem je vpustit do učebny první skupinu žáků – jde o ty děti, které zareagují na přání učitele okamžitě. Tyto žáky navrhuje Rob Plevin posunout v řadě dopředu a ocenit je za jejich spolupráci a rychlé poslechnutí. Žáky, kteří se takto zklidnili a jsou naladění na výuku, je možné poslat do třídy s instrukcemi, aby se usadili na svá místa a začali pracovat.

Tři důležité věci, které je třeba připravit předem

Před samotnou výukou je třeba mít zajištěno několik věcí, aby se nám žáci uvnitř třídy „nerozprchli“ a nezačali dělat, co se jim zlíbí:

- První z nich je zasedací pořádek, v němž učitel přesně určí, kde má kdo sedět. Je možná to provést buď tak, že se na zeď pověsí plán lavic se jmény, nebo je možné na lavice umístit kartičky se jmény. Je to důležité, jelikož učitel své žáky zná a dokáže předem předvídat, jaké místo je pro koho vhodné, kde bude docházet k nejmenšímu vzájemnému rozptylováni. Rob Plevin navrhuje usadit děti s náročným chováním dopředu tak, aby mezi sebou měly určité rozestupy, a ty žáky s méně náročným chováním dozadu. Řízení třídy spočívá z velké části v předvídání problémů a předcházení jim, a právě to by mělo být vzato v úvahu při tvorbě zasedacího pořádku.
- Druhou věcí, kterou je třeba si předem připravit, jsou učební pomůcky. Podle Roba Plevina ale nejde jen o ty pro učitele, ale i žáky. Na každé lavici by podle něj měly čekat nachystané pomůcky pro případ, že dětem bude chybět tužka, papír, pravítko nebo cokoliv, co by mohly na hodině potřebovat. Eliminuje se tím tak chaos a překřikování mezi žáky s žádostí o zápůjčky.
- Třetí věcí, kterou je třeba si předem připravit, je nějaká aktivita, kterou začne práce ve třídě. Její volba je velmi důležitá – neměla by vyžadovat žádné zásahy učitele nebo dodatečné pokyny k tomu, aby se do ní žáci mohli pustit. Vše, co by mělo být třeba, jsou instrukce na tabuli nebo na papíru na lavicích žáků. Smyslem je žáky na chvíli zaměstnat, zatímco učitel je ještě před učebnou a zabývá se zbytkem třídy.

Třetí a čtvrtý krok: Opakování instrukcí a podpora

Třetí krok spočívá v zopakování instrukcí zbytku třídy, která ještě postává před učebnou. V návaznosti na to by měla vzniknout další skupinka těch, kteří budou zklidnění natolik, aby mohli vstoupit do místnosti. Metoda tak umožní odfiltrovat žáky, kteří by pravděpodobně v učebně dělali nepořádek. Ti zbudou na chodbě a lze u nich přistoupit ke čtvrtému kroku, a to poskytnutí podpory navíc**.**

V každé třídě jsou totiž žáci, kterým trvá déle, než se zklidní a připraví na hodinu. Někteří si do výuky přinášejí své osobní problémy, a když se s tím nic neudělá, často mohou být příčinou vyrušování. Může jít také o žáky, kteří si neudělali domácí úkoly, a do třídy se jim nechce, protože vědí, že z toho budou potíže. Nebo může jít o děti, které mají problémy se šikanou, popřípadě třídního klauna vyhledávajícího pozornost. Na Plevinově metodě je skvělé, že umožňuje podobné problémy řešit ještě předtím, než začnou narušovat hodinu.

Způsob řešení nespočívá v křičení na žáky, ale v poskytnutí podpory navíc. Je třeba dětem vysvětlit, že se jim jako učitelé snažíte pomoct uspět v životě, a jestli jsou nějaké problémy, které výuce brání, pokusíte se je s nimi vyřešit, aby mohli být na hodině spokojenější. Stejně jako ostatním žákům byste jim měli také nastínit zasedací pořádek s tím, že je to příležitost společně pracovat na problémech, které v hodinách mají. K tomu má dopomoct to, že budou sedět blíže k učiteli, který se jim tak bude moci více a individuálně věnovat.

Je důležité si od žáků vyžádat souhlas s tímto postupem, protože je to zaváže k respektování plánu namísto toho, aby se hned po vstupu do třídy rozutekli a dělali nepořádek. Po této rozmluvě by i poslední žáci měli být připraveni vejít do třídy a dát se do práce popsané na tabuli.



O autorovi:

Rob Plevin je britský učitel a tvůrce metody „Needs-Focused Teaching“ zaměřené na zohledňování potřeb žáků, která činí učení jednodušším a efektivnějším.

Zpočátku měl i on problém udržet ve třídě pořádek, ale časem přišel na několik klíčových strategií, které vedou k okamžitému zlepšení reakcí žáků. Na těchto strategiích pak vystavěl systém, který předchází a dovede se vypořádat s problémovým chováním a zlepšuje motivaci ve třídě. Ve výsledku vede ke zvýšení respektu žáků vůči učiteli, zlepšení chování i mezilidských vztahů, což pro všechny zúčastněné znamená méně stresu a příjemnější zkušenost s výukou.

Rob Plevin již deset let šíří osvětu ohledně vedení třídy a zapojování dětí do výuky. Patnáct let působí jako speciální pedagog a zástupce ředitele v Pupil Referral Unit (PRU) v Gatesheadu (Velká Británie). PRU je typ školy, která pečuje o děti, které nemohou navštěvovat běžnou školu, a nemohou jinak získat odpovídající vzdělání. Může to být například proto, že mají krátkodobou nebo dlouhodobou nemoc, je u nich patrné mimořádně náročné chování apod. [2,3]

Zdroje:

[1] Youtube.com. Plevin, R. (2013). *Classroom Management Strategies To Take Control Of Noisy Students*. [online]. [dat. cit. 31. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=I9Jk74XO98M

[2] Needs-Focused Teaching. (nedatováno). *About.* [online]. [dat. cit. 31. 3. 2020]. Dostupné z: https://needsfocusedteaching.com/

[3] Hawker Brownlow Education. (nedatováno). *Rob Plevin*. [online]. [dat. cit. 31. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.hbe.com.au/rob-plevin.html

42. Jak se známkuje ve Finsku

V hokeji se Finům vyrovnáme, ve vzdělávání máme stále co dohánět. Tamní učitelé mají prestiž, žáci se v mezinárodním srovnání umísťují vysoko, školy nabízejí férové podmínky všem dětem. Přinášíme finskou inspiraci ohledně hodnocení v mateřských a základních školách.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Jednotná finská škola je založená na **rovných vzdělávacích příležitostech, dobré dostupnosti vzdělávání, bezplatnosti**, neselektivnosti a všeobecnosti vzdělávání, podpoře autonomie škol, kvalifikovanosti učitelů, inovativních metodách vyučování, a především na individuální podpoře učení každého jednotlivého žáka.

Finové versus Češi: V mezinárodním šetření PISA v roce 2018 dosáhli finští žáci v testu čtenářské gramotnosti sedmého nejlepšího výsledku. Jejich čeští vrstevníci skončili dvacátí třetí. V přírodovědné gramotnosti dosáhli Finové opět sedmého nejlepšího výsledku, čeští školáci se umístili na devatenácté příčce. V testu matematické gramotnosti bylo Finsko desáté, Česká republika dvacátá druhá. [1]

Mateřské školy podporují iniciativu

Předškolní vzdělávání ve Finsku má za cíl vytvořit dětem příznivé podmínky pro hru a učení, nabídnout zajímavé příležitosti pro rozvoj znalostí a dovedností ve společnosti vrstevníků a připravit děti na školní docházku. Školky využívají hry, pohybové činnosti, podporují rozhodování, experimentování a vlastní iniciativu dítěte ve všech činnostech. Školka pomáhá dětem navazovat vztahy s vrstevníky i dospělými.

Zaměření vzdělávacího procesu:

- jazyk a vzájemné ovlivňování
- matematika
- etická výchova a náboženství
- přírodověda a ochrana přírody
- péče o zdraví
- fyzický a motorický vývoj
- kultura a umění [2]

Individuální plán pro každé dítě

Individuální vzdělávací plán slouží jako **základ pro spolupráci mezi školkou a rodiči**. [3] Děti v mateřských školách se hodnotí podle toho, jak se jim daří plnit obecné cíle předškolní výchovy a individuální cíle každého dítěte. Hodnocení klade důraz na pokroky ve vývoji dítěte a jeho procesu učení, obecné cíle jsou druhořadé. O tom, jak si dítě vede, se rodiče dozvídají na pravidelných schůzkách s pedagogy. [4]

Vzdělávání v posledním roce mateřské školy je pro všechny děti zdarma a je povinné. Poslední rok před nástupem do základní školy je charakteristický přechodem vzdělávacích aktivit založených na hře ke strukturovanějším a formálnějším formám. [3]

Ve Finsku **začíná školní docházka v sedmi letech**. Děti, které jsou „napřed“, a psychologické testy to potvrdí, mohou nastoupit o rok dříve. Na základě diagnostiky mohou děti zahájit školní docházku i o rok později. Děti s odkladem školní docházky mají ve školce k dispozici speciální péči. Stejně tak se učitelé individuálně věnují dětem s poruchami pozornosti a těm, jejichž vývoj a růst je oslabený z důvodu nemoci, tělesného, smyslového nebo mentálního postižení. [4]

Jednotné základní vzdělávání

Do základní školy chodí děti devět let. Prvních šest let zastává většinu výuky stejný třídní učitel, v posledních třech ročnících vyučují jednotlivé předměty specializovaní učitelé. Výuka vychází z **Celostátního základního kurikula**, které stanoví cíle a základní obsah vyučovacích předmětů a zásady hodnocení žáků. Školy na základě jednotného kurikula navrhují své vlastní osnovy. Mají tedy prostor zařadit místní nebo regionální specifika. [5]

Ve Finsku se předměty, skupiny předmětů a chování **hodnotí známkou, slovně nebo kombinací** obou hodnocení. Klasifikační stupnice obsahuje stupně 4 až 10. Známka 4 značí nedostatečný, 5 dostatečný, 6 uspokojivý (přiměřený), 7 průměrný, 8 dobrý, 9 chvalitebný, 10 výborný. Známkou se zpravidla hodnotí až od konce šestého ročníku. Slovní hodnocení přesněji vystihuje pokroky a proces učení jednotlivých dětí. Důležité je i průběžné hodnocení. Žáci díky němu dostávají zpětnou vazbu o

svém vývoji, silných stránkách a oblastech, ve kterých se potřebují zlepšit. [6]

Kritéria pro klasifikaci [7] Číselné hodnocení	**Kritéria**
10 – Výborný	Žák umí s jistotou nakládat s informacemi a ovládat své dovednosti, dokáže je aplikovat i vytvářet nové.
9 – Chvalitebný	Žák umí chvalitebně nakládat s informacemi a ovládat své dovednosti a aplikovat je.
8 – Dobrý	Žák dobře dosáhl základních informací a dovedností z učebních osnov.
7 – Uspokojivý	Základní informace a dovednosti žáka mají určité nedostatky.
6 – Přijatelný	Základní informace a dovednosti žáka mají výrazné nedostatky.
5 – Dostatečný	Základní informace a dovednosti žáka mají závažné nedostatky.
4 – Nedostatečný	Základní informace a dovednosti žáka chybí.

Co je to rozšířená klasifikace

Ve Finsku se pro průběžné hodnocení používá metoda, která učitelům umožňuje hodnotit žáky **procentuálním vyjádřením** nebo užitím znamének „plus“ a „minus“, která odpovídají hodnotě 0,25. Takže žák může obdržet známku 4+, která odpovídá hodnotě 4,25, nebo 5-, což odpovídá hodnotě 4,75. Další možnost je i známka 4,5. Výjimečně může žák obdržet i 10,5, což je taková finská „jednička s hvězdičkou“. Hodnocení pomocí této rozšířené škály umožňuje zachytit i drobné pokroky dětí. Na závěrečném hodnocení dostávají žáci pouze celé známky. [5]

Způsoby hodnocení na různých stupních školy

- Žáci 1.–2. ročníku jsou hodnoceni ústně, hlavním předmětem hodnocení je pokrok dítěte a jeho dovednosti.
- Žáci 3.–7. ročníku jsou hodnoceni buď ústně, číselnou klasifikací, nebo kombinací obou metod.
- V prvních čtyřech ročnících se environmentální a přírodovědné vzdělávání hodnotí jako jeden celek. V šestém a sedmém ročníku se souhrnně hodnotí biologie a zeměpis, stejně tak fyzika a chemie. Od sedmého do devátého ročníku jsou již biologie, zeměpis, fyzika, chemie a výchova

ke zdraví hodnocené zvlášť. [8]

Při hodnocení chování žáků spolupracují týmově všichni učitelé, kteří se na vzdělávání daného dítěte podílejí.

Názorný příklad

Pro konkrétní představu nabízíme tabulku s ukázkou forem hodnocení během školního roku, pro 1. až 6. ročník [7]:

1. ročník:

- setkání s rodiči jednotlivých žáků v průběhu nebo na konci období
- sebehodnocení v prosinci
- evaluační pohovor v lednu – za základ slouží sebehodnocení, které žák absolvoval v prosinci (pohovor se písemně dokumentuje)
- sebehodnocení v květnu
- roční vysvědčení na konci školního roku
- v případě potřeby jiné hodnocení

2. ročník:

- sebehodnocení v prosinci
- evaluační pohovor v lednu – za základ slouží sebehodnocení, které žák absolvoval v prosinci (pohovor se písemně dokumentuje)
- sebehodnocení v květnu
- roční vysvědčení na konci školního roku
- v případě potřeby jiné hodnocení

3. ročník:

- sebehodnocení v prosinci
- evaluační pohovor v lednu – za základ slouží sebehodnocení, které žák absolvoval v prosinci (pohovor se písemně dokumentuje)
- sebehodnocení v květnu
- roční vysvědčení na konci školního roku (číselné hodnocení v následujících předmětech: rodný jazyk, matematika a cizí jazyk na úrovni A1 Společného evropského referenčního rámce, u dalších předmětů se zaznamená splněno)
- číselné hodnocení chování od 3. ročníku
- hodnocení schopností pracovat je součástí hodnocení předmětu od 3. ročníku
- v případě potřeby jiné hodnocení

4. ročník:

- sebehodnocení v prosinci
- evaluační pohovor v lednu – za základ slouží sebehodnocení, které žák absolvoval v prosinci (pohovor se písemně dokumentuje)
- sebehodnocení v květnu
- roční vysvědčení na konci školního roku (číselné hodnocení ve všech předmětech)

- v případě potřeby jiné hodnocení

5. a 6. ročník:

- sebehodnocení v prosinci
- evaluační pohovor v lednu – za základ slouží sebehodnocení, které žák absolvoval v prosinci (pohovor se písemně dokumentuje)
- sebehodnocení v květnu
- roční vysvědčení na konci školního roku (číselné hodnocení ve všech předmětech)
- v případě potřeby jiné hodnocení. [7]

Může žák ve Finsku propadnout?

Jsou-li celkové výkony žáka i přes poskytnutou podporu slabé, byť ne zcela nedostatečné, **dostane možnost opakovat ročník**. Děje se tak jen se souhlasem rodičů. Do vyššího ročníku může žák postoupit i s nedostatečnými známkami, jestliže je schopen uspokojivě zvládnout studium v dalším školním roce.

Pokud žák ročník opakuje z důvodu nedostatečného prospěchu v jednom nebo několika předmětech, má příležitost prokázat, čeho dosáhl, a to v průběhu školního roku nebo v jeho závěru. V případě nepřesvědčivých výkonů může podstoupit rozdílovou zkoušku. [6]

Sebehodnocení

Finské školy postupně vedou děti k autonomnímu hodnocení, které představuje zároveň **cíl sám o sobě**. Sebehodnocení pomáhá žákům utvářet si vlastní sebepojetí, samostatně vytyčovat cíle, kterých chtějí dosáhnout v učení a školní práci i ve skupině spolužáků. Děti získávají kontrolu nad svým učením, kterou doplňuje pravidelná zpětná vazba od učitelů.

Děti začínají se sebehodnocením v ústní formě, postupem času se dostanou k písemnému sebehodnocení na formulářích (v prvním a druhém pololetí školního roku). Po odevzdání formuláře následuje evaluační pohovor, kterého se účastní žák, rodič a pedagog. [7]

Speciální vzdělávací potřeby

Sem spadají jakékoli obtíže v učení, proto je ve Finsku větší **počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než v České republice**. Ve finských školách působí na podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami další pedagogické profese jako speciální pedagogové či asistenti pedagoga.

Hodnocení zohledňuje obtíže v učení, děti se hodnotí podle konkrétních cílů v jejich individuálním plánu. Používané metody motivují děti k co nejlepším výkonům. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být ve všech ročnících **hodnoceni slovně**. [8]

Žákovské knížky tu nemají

Finské školství klade silný důraz na komunikaci a spolupráci s rodiči žáků. Žákovské knížky tu ale

nemají. Rodiče dostávají zpětnou vazbu o vzdělávání svého dítěte jinak. Musí například podepsat každý test a účastní se evaluačních pohovorů. [6]

A co vysvědčení?

Ve finském základním vzdělávání **neexistují celostátní testy**. Učitelé odpovídají za hodnocení ve svých vyučovacích předmětech na základě cílů stanovených v kurikulu. Celostátní základní kurikulum obsahuje vodítka pro hodnocení ve všech obvyklých předmětech. [5] Učitelé tedy žáky hodnotí na základě testů, esejů, prezentací, rozhovorů, pozorování, sebehodnocení žáka nebo portfolia.

Žáci obdrží pololetní vysvědčení nebo vysvědčení na konci roku. Žáci dostávají vysvědčení **alespoň jednou za školní rok**. V devátém ročníku získávají Finové závěrečné vysvědčení, když mají ve všech předmětech lepší známku než 5. [6] Na základě tohoto hodnocení probíhá výběr k dalšímu studiu. [5]

Vzdělávání učitelů

Učitelské pravomoci jsou podložené vysokou odborností, kvalifikační požadavky na učitele jsou jasně stanovené. Magisterský titul mají učitelé základních a středních všeobecně vzdělávacích škol, v odborném školství i ve školkách. Školští poradenští pracovníci musí mít kromě magisterského titulu i doklad o absolvování oboru poradenství.

Učitelé **žáků se speciálními potřebami** mají magisterský titul ze speciální pedagogiky jako hlavního předmětu nebo učitelskou kvalifikaci a studium pro učitele žáků se speciálními potřebami. Ředitelé školy musí mít za sebou vysokoškolské studium a učitelskou kvalifikaci. Dále musí mít příslušné pracovní zkušenosti a certifikát ze školské administrativy nebo jeho ekvivalent. [5]

Zdroje

[1] OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/5f07c754-en (datum citace 31. 8. 2020).

[2] ŠORNOVÁ, K. (2005). *Předškolní vzdělávání ve Finsku* [online]. Praha: Portál www.rvp.cz. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/378/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-VE-FINSKU.html (datum citace 31. 8. 2020).

[3] O'KANE, M., MURPHY, R. (2016). *Transition from Preschool to Primary School: Audit of Policy in 14 Jurisdictions* [online]. Dublin: NCCA. Dostupné z: https://ncca.ie/media/2468/transition-from-preschool-to-primary-school-audit-of-policy-in-14-jurisdictions.pdf (datum citace 31. 8. 2020).

[4] VÚP PRAHA. (2006). *Základy pro vytvoření rámcového vzdělávacího programu předškolní výchovy – Finsko* [online]. Dostupné: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/463/ZAKLADY-PRO-VYTVORENI-RAMCOVEHO-VZDELAVACIHO-PROGRAMU-PREDSKOLNI-VYCHOVY---FINSKO.html (datum citace 31. 8. 2020).

[5] KONOPÁSKOVÁ, A. (2013). *Finské vzdělávání v kostce* [online]. Praha: NÚV. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305pIIa.pdf (datum citace 31. 8. 2020).

[6] HÁJKOVÁ, E. (2008). *Hodnoticí metody při práci s dětmi* [online]. Praha: NIDV. Závěrečná práce. Dostupné z WWW https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2641/hodnotici_metody_pri_praci_s_detmi.pdf (datum citace 31. 8. 2020).

[7] ZÁKLADNÍ ŠKOLA KÄPYLÄ, HELSINKY, FINSKO. (2007). *Spolupráce školy s rodiči a evaluace ve finském ŠVP* [online]. Praha: Portál www.rvp.cz. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1475/SPOLUPRACE-SKOLY-S-RODICI-A-EVALUACE-VE-FINSKEM-SVP.html./ (datum citace 31. 8. 2020).

[8] MAŤAŠOVÁ, Z. (2005). *O hodnocení žáků ve Finsku* [online]. Praha: Portál www.rvp.cz. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/380/O-HODNOCENI-ZAKU-VE-FINSKU.html/ (datum citace 31. 8. 2020).

43. Využití žákovských portfolií (nejen) v online škole

Portfolia můžete tvořit i při distanční výuce. Ředitelka základní školy Brodek u Přerova se podělila o zkušenosti se žákovskými portfolii a jejich překlopením do online podoby.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Jana Svobodníková, ředitelka základní školy Brodek u Přerova se v následujícím rozhovoru podělila o letité zkušenosti s žákovskými portfolii. Dozvíte se o zavádění a využívání žákovských portfolií, ale i o jejich překlopení do online podoby. Žákovská portfolia je totiž možné tvořit i při distanční výuce.

Zavádění žákovských portfolií ve vaší praxi sahá do vzdálenější minulosti. Jak probíhaly vaše první kroky?

Tehdy se tomu neříkalo portfolio, ale složka s pracemi žáků. Využila jsem šedé složky ze skladu, zakládala jsem do nich dětem jejich práce (například výkresy). Tato portfolia neměla strukturu, nebyla k nim odborná literatura, ale pomáhala mi v práci. S rodiči jsme o nich na třídních schůzkách diskutovali. Děti si portfolia odnášely domů. „Intuitivní portfolia“, jak jsem jim říkala, jsem používala jako učitelka už od roku 1992, tedy s nástupem do pedagogické praxe. Impulzem byla i moje vlastní zkušenost s mým „intuitivním“ portfoliem, které jsem si vedla už jako studentka na vysoké škole a později i v praxi. V roce 2004 jsem se stala ředitelkou školy a od roku 2007 jsem se rozhodla žákovská portfolia zavést ve škole plošně. Některé procesy v rámci žákovských portfolií jsou dnes nastaveny pevně, ale mnohé činnosti s portfolii jsou zcela volné, učitelé si řídí tento proces sami.

Postup zavádění žákovských portfolií během kariéry Jany Svobodníkové

Praxe, diplomová práce	Nástup do zaměstnání (1992)	Rodičovská dovolená	Po mateřské dovolené	Vedení školy (2004)	Pokračování	Současnost
Práce žáků	Moje první třída (1. ročník)	Práce vlastních dětí	Intuitivní portfolio	Plošné zavedení žákovského portfolia	Obtíže při adaptaci učitelů na práci s portfolii	Žákovské portfolio
Žákovské portfolio	Intuitivní portfolio	Žákovské portfolio vlastních dětí	Třídní schůzky	Obtíže při adaptaci učitelů na práci s portfolii	Problémy při vedení žákovských portfolií	Návaznost všech portfolií (učitelských i žákovských)
	Práce žáků		Práce žáků	Organizační potíže	Žákovské portfolio	Absolventské práce žáků 9. ročníku
	Tripartita s rodiči		Žákovské portfolio			Portfolio v karanténě
	Žákovské portfolio					

Zdroj: archiv Jany Svobodníkové.

Na jaké obtíže jste v procesu zavádění žákovských portfolií narazila a jak jste je vyřešila?

Každá změna s sebou přináší počáteční obtíže. Největší překážkou žákovských portfolií je „donutit se“ smysluplně třídit a archivovat materiály. To, co neustále připomínám, je označování daty, ale domnívám se, že lze hodnotně využít i nedatovaný materiál. Je třeba zdůraznit, že všechna portfolia, se kterými pracujeme, jak žákovská, tak i učitelská, jsou navzájem provázána. Nejsou to jen složky s pracemi, uvedená portfolia souvisí i s plány pedagogického rozvoje učitelů, hospitační činností, vzájemnými kolegiálními hospitacemi, závěrečnými absolventskými pracemi žáků deváté třídy. Speciálním oddílem je pak portfolio pro žáky, kteří mají asistenta pedagoga.

Pro jakou věkovou kategorii dětí portfolia doporučujete?

Portfolia máme zavedena pro všechny ročníky od 1. do 9. tříd, využití záleží na kantorech. Já jako ředitelka školy si portfolia žákovská 1x ročně vybírám a kontroluji. Nejvíce se portfolia osvědčují na prvním stupni a pro děti s asistentem pedagoga. Je to mimo jiné z toho důvodu, že na prvním stupni základní školy učí děti převážně jeden učitel. Eliminují se tím potíže při třídění a archivaci materiálů do portfolií. I když v současné karanténní době vstupují do portfolií nové aspekty. Pro starší žáky se vynořují příležitosti online materiálů, což by mohla být nová forma portfolia (e-portfolio).

Praktické tipy:

Jak se žáky mluvit nad jejich portfoliem - příklady otázek a aktivit

- *Proč jsi vybral tuto práci do portfolia?*
- *Jak tě tato práce posunula?*
- *Reflexe – myšlenková mapa na téma portfolio*

Jak představit portfolio žákům?

- Portfolio ti ukazuje,co ses naučil (osvojování kompetencí), a vede tě k vzájemné pomoci.
- Portfolio ukazuje tvouosobnost.
- Přínosem ti bude učení bez stresu, posun směrem k tvořivosti, větší motivace, možnostsebehodnocení i hodnocení ostatních.
- Portfolio si můžeš odnést.
- Portfolio je jedním z nástrojů nejen hodnocení, je to výraz tvé aktivity.
- Do portfolia můžeš zařadit i vysvědčení (sumativní hodnocení).
- Můžeš vložit i průběžné didaktické testy (které budou ověřovat zvládnutí určitých celků učiva).
- Portfolio dokládá i tvou ochotu a připravenost k plnění školních povinností (volní charakteristiky).
- Díky portfoliu zhodnotíš i svou schopnost a ochotu spolupracovat s druhými.
- Aktivity mim ovyučování – můžeš dokumentovat svou zájmovou činnost, soutěže, olympiády.
- Je to soubor tvých prací za určitou dobu – písemné práce, úvahy, výtvarná díla, projekty, záznamy z pozorování… (viz příloha).
- Tvé portfolio může mít charakter knihy, desky, krabice, deníku.

Zařazování prací do portfolia

1. třída – všechny práce

2. třída – třídění s žáky

3. třída – samostatnost

4. a 5. třída – žák vybírá materiály (nejen povedené) za účelem sebehodnocení

Typy portfolií

Pracovní portfolio

Vyber si sám práce, které ukážou tvůj pokrok (vedeme tak děti k zodpovědnosti za jejich učení).

Prezentační portfolio

Práce vybírá učitel (coby autorita).

Dokumentační portfolio

Vyber si větší počet prací, které ukazují, jak se posouváš vzhledem k cílům vzdělávání.

Tipy pro učitele a rodiče

- Upřesníme si výsledky portfolia dotazníky (pro učitele a rodiče).
- Porovnáme výkony žáka s očekávanými výstupy i předchozími výsledky (portfolio představuje přesun od sumativního k formativnímu hodnocení).

Zdroj: Portfolio. Základní škola Brodek u Přerova.

Liší se práce s portfoliem podle věku dětí?

Pro žáky vyšších ročníků 2. stupně, ale i kantory na druhém stupni je vedení žákovských portfolií mnohdy obtížná povinnost. V těchto případech je dohlédnout na „benefity“ portfolia velmi těžké. Já ale propaguji myšlenku, že v portfoliu je žák i učitel vidět „jako na dlani“. Lze lépe mapovat učební pokrok žáka, jeho případnou stagnaci. Je možné rozprávět nad portfoliem s rodičem, což je výhodné hlavně pro učitele, kteří uplatňují například tripartitu na třídních schůzkách.

Kdy začínáte s žáky na tvorbě portfolií pracovat?

Když nastupuje první ročník na 1. stupeň a 6. ročník na 2. stupeň, dětem kupuji portfoliové složky. Dítě má pro každý stupeň novou složku. Zavádění je dlouhodobé. Největší problém je zapisovat data. Ale i když je portfolio nedatované, má to svůj význam. Portfolio má totiž i jinou hodnotu, nadčasovou, neuchopitelnou, která je možná důležitější než evaluace. Jsou v něm emoce. Některé materiály z portfolií jsou hmatatelné, měřitelné, ale některé nikoliv, například emoce při zpracovávání a hodnocení… Ty jsou někdy i hodnotnější.



Základní škola Brodek u Přerova | FOTO: Archiv Jany Svobodníkové

Máte nějaké pracovní listy či návody k vedení žákovského portfolia?

Ano, máme. Některé mé vlastní návody a přehledy jsou na školních webových stránkách.

Doporučené čtení

O zkušenostech s tvorbou učitelských portfolií mluví ředitelka ZŠ Brodek u Přerova v rozhovoru Profesní portfolia učitelů a asistentů pedagoga nejen v době distanční výuky.

Využívají děti portfolia pouze na nějaké předměty, nebo plošně?

Máme zavedená portfolia plošně, ale přesné využití záleží na každém učiteli, případně asistentovi pedagoga. Dříve jsme využívali portfolia i pro zařazení sebehodnocení žáků, ale již několik let si necháváme tisknout žákovské knížky a autoevaluace žáků je zahrnutá v nich.

Jak je třeba k dítěti přistupovat a na co dát pozor, aby se naučilo s portfoliem pracovat?

Především motivovat, využít hlavně na prvním stupni to, že se děti rády svými pracemi pochlubí. Paní učitelka může dětem krásně ukázat, co už se naučily, jak se zlepšují, vyburcovat je. Klást důraz na datování výstupů a kantory i děti učit třídit, rozloučit se s některými věcmi, vyloučit je z portfolia. Dálkové vzdělávání nám nyní otevírá obrovské možnosti např. digitalizované verze portfolia. Poslední dobou, v souvislosti s epidemií koronaviru, to ve škole i učitelům už nepřipadá tak nereálné, portfolio formou např. super žákovského videa.

Ve vaší škole každoročně žáci 9. ročníku představují své absolventské práce. Jakou návaznost mají na portfolia?

Jsou součástí žákovského portfolia. V září si deváťáci vyberou téma absolventské práce, které může být zaměřeno na předměty, které se učí ve škole, nebo na střední školu, na kterou by chtěli jít, anebo na něco, co je zajímá. Mají stanovený plán, jak mají postupovat. V září mají za úkol si vybrat, o čem budou psát. V průběhu roku na absolventské práci pracují. V červnu prezentují svou práci před osmáky a svou třídou. Je to slavnostní událost. Musí udělat základní text, abychom věděli, že dovedou vyhledat a třídit informace, dát je na papír, vypsat je bez hrubek a mluvit o nich, promítají k tématu fotky. Děti dokážou úžasně mluvit a prezentovat. Někdy se o nich dozvíme, co mají za celoživotní zájem, co dělají, a nikdy jsme se dříve k tomu nedostali. K prezentaci se vyjadřuje komise, kde jsou tři učitelé. Ti mají hodnotící list, podle kterého hodnotí. Odměňujeme ty, kteří se nám nejvíce líbili. Emocionálně je to krásné. Děti pouštíme do světa a víme, že dokážou obhájit svou myšlenku, o něčem povyprávět. Absolventské práce jsou žáků, my si ale zakládáme jejich kopie do archivu.

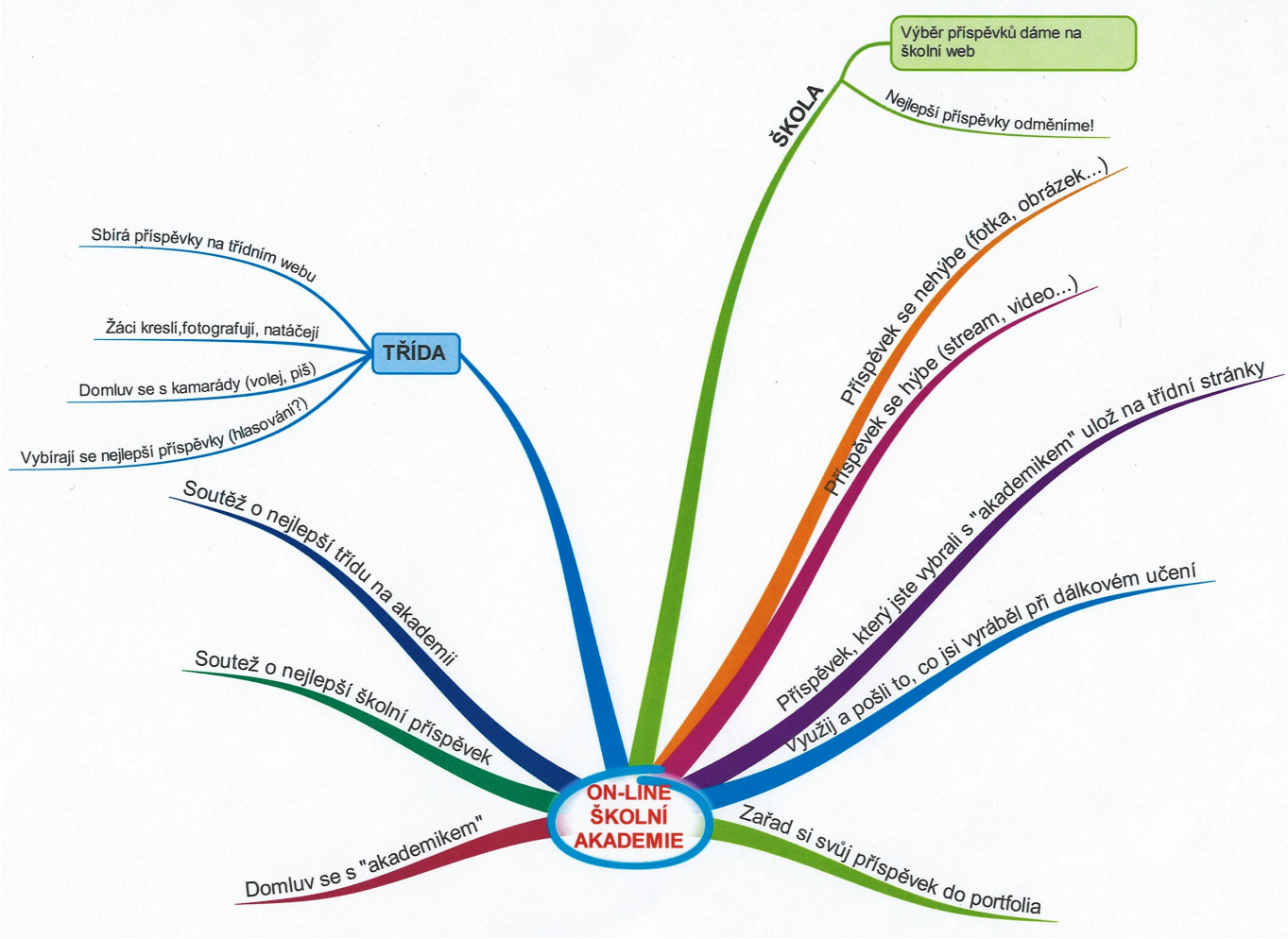
Jak jste pracovali s portfolii v období distanční výuky?

Měli jsme elektronické portfolio. Chtěla jsem, aby děti měly kam ukládat své materiály a nezapadlo, co dělaly, co se jim podařilo. Také jsem chtěla zmapovat distanční výuku. Řešila jsem, kam portfolia ukládat. A také zda mají být povinná, nebo nepovinná. Nakonec byla dobrovolná, tvořily je děti, které chtěly. Zapojila jsem učitele neprofilových předmětů. Zapojily se také vychovatelky a školní psycholožka. Určila jsem koordinátora elektronických portfolií, kterému jsem delegovala úkoly. Jeho úkolem bylo domlouvat se s ostatními kolegy. Učil se on, učili se kantoři, učily se děti. Při dodržení GDPR jsme elektronická portfolia, která jsme nazvali online akademie Brodek, zveřejnili. Jsou volně přístupná pro rodiče i pro veřejnost. Kategorie příspěvků si zvolil tým učitelů, do toho jsem nezasahovala. V rámci online akademie probíhaly soutěže, například o nejhezčí roušku. Ve škole se soutěže vyhlásily, děti byly oceněny. Asi se budeme do virtuální podoby přesunovat čím dál tím víc. Elektronická portfolia jsou moderní a atraktivní forma. Děti si neuvědomují, že dělají portfolio, že nějakým způsobem evaluují, ale zajímá je například, co Franta vyráběl, že sekal dřevo.

Tip:

Myšlenkovou mapu s pokyny k online školní akademii, kterou škola využívá při dálkové výuce, si můžete stáhnout v Příloze č. 1.

Informace pro pedagogy k organizaci online školní akademie při dálkovém vzdělávání najdete v Příloze č. 2.



Myšlenková mapa k online školní akademii | FOTO: Archiv Jany Svobodníkové

Jak jste využívali komunikační technologie v období distanční výuky kromě práce s elektronickými portfolii?

Na začátku distanční výuky někteří kantoři neměli jednotné postupy. Děti nevěděly, kde hledat učivo, každý ho posílal jiným způsobem. Proto jsme stanovili platformu pro učitele i žáky. Každá třída má své webové stránky. Měli tam všechny úkoly, včetně zpětné vazby, měli možnost dotazů. Stanovili jsme jednotnou platformu i na online výuku.

Doporučené čtení:

V rozhovoru s Janou Svobodníkovou pod názvem Přínos portfolií pro profesní rozvoj se dozvíte, jak se škola podílí na přípravě budoucích učitelů představováním práce s portfolii, jak systematicky rozvíjí pedagogy s využitím portfolií nebo jak využívá pro organizaci práce myšlenkové mapy.

Ke stažení:

Příloha 1: Myšlenková mapa – online školní akademie základní školy Brodek u Přerova.

Příloha 2: Organizace online školní akademie – interní dokument základní školy Brodek u Přerova.

Mgr. Jana Svobodníková



FOTO: Archiv Jany Svobodníkové

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se Jana Svobodníková specializovala na učitelství pro 1. stupeň ZŠ a výtvarnou výchovu. Celou svou kariéru působí na základní škole Brodek u Přerova, od roku 1992 jako učitelka a posledních 16 let jako ředitelka.

Kromě řízení školy působí jako lektorka a podílela se autorsky na publikaci *Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni ZŠ: očekávané výstupy, klíčové kompetence, mezioborové souvislosti, průřezová témata*. Cakl, Ondřej et al. Olomouc: Prodos, 2006.

Ve svém oboru se zajímá o témata jako formativní hodnocení, myšlenkové mapy, kritické myšlení a cesty k efektivnější výuce. Věnuje se koučinku a mentoringu. V projektu *Profesní a dokladové portfolio v rámci Kariérního systému* působila jako konzultantka portfolia.

Jejím pedagogickým heslem je citát: *„V dětech jsou uloženy všechny naše vlastní velké možnosti.“* (L. N. Tolstoj)

44. Sebehodnocení žáků: praktické tipy

Podpořte sebevědomí dětí tím, že je naučíte hodnotit sebe samé. Lépe dokážou sledovat vlastní pokroky a nebudou mít takovou potřebu srovnávat se s ostatními. Sebehodnotící techniky uvedené na konci textu můžete s úspěchem využít pro práci s žáky po jejich návratu do škol – doporučujeme například aktivitu sebehodnocení uplynulého školního roku.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Sebehodnocení dětí a žáků je důležitou dovedností, která má přímý vliv na sebepojetí a sebevědomí žáka i na jeho sociální dovednosti, asertivitu. Se sebehodnocením je proto vhodné pracovat už v předškolním věku, rozvíjet je nenásilnou formou pomocí jednoduchých otázek, které pomohou dítěti zhodnotit jeho pocit z dané aktivity, případně i jak vnímá svůj přínos. V průběhu povinné školní docházky se vyplatí postupně zařazovat komplexnější formy sebehodnocení, pracovat například se sebehodnotícími listy.

Pedagog, který se rozhodne jít cestou rozvíjení sebereflexe u žáků, poskytuje svým žákům nejen cenné dovednosti, ale navíc pomáhá tímto způsobem budovat a upevňovat i jejich sebepojetí a sebevědomí. Pro další vzdělávání i v budoucím profesním a osobním životě dětí a žáků se jedná o zásadní formu podpory. Žák, který rozvíjí vlastní sebereflexi, pochopení a porozumění pro vlastní silné a slabé stránky, dokáže toto porozumění následně „aplikovat“ i vůči svému okolí, tedy vůči svým vrstevníkům. To může mít zásadní vliv i na klima školní třídy, na zvýšení tolerance vůči odlišnostem u žáků ve třídě, konkrétně vůči jejich odlišným vzdělávacím a dalším potřebám.

V sebehodnocení nedochází ke srovnávání dětí navzájem. Naopak je rozvíjena schopnost sebereflexe, zaznamenávání vlastních pokroků a sledování svého rozvoje. Zároveň žák přebírá spoluzodpovědnost za proces učení a s tím je do procesu učení také více aktivně zapojen. [1] Sebehodnocení tedy souhrnně mapuje cestu, kterou konkrétní dítě urazilo, než dospělo k cíli, a to, zda a do jaké míry splnilo úkol. [2]

Sebehodnocení vede žáka:

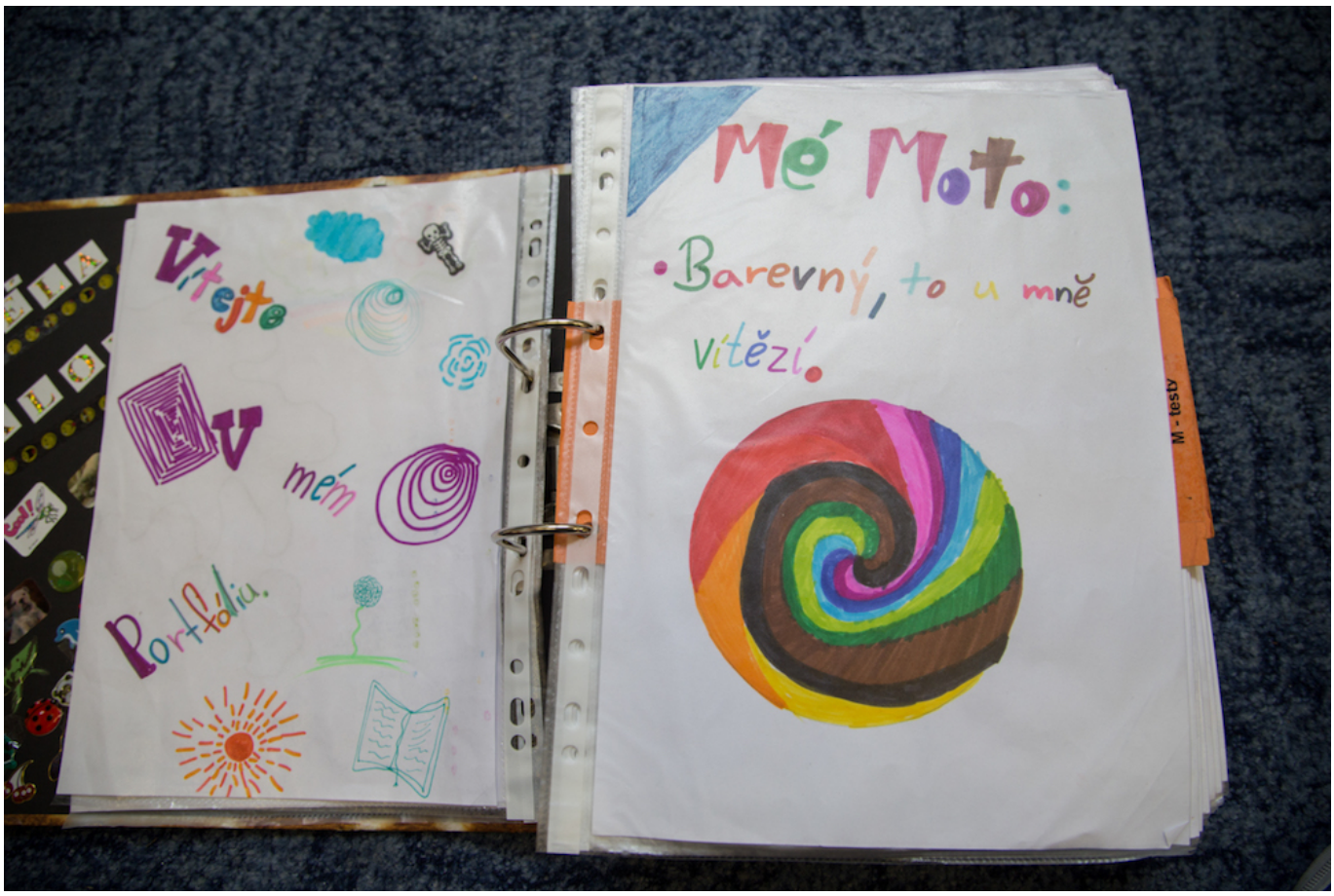
- ke znovuvybavení a následné analýze provedené činnosti;
- ke zmapování získaných anebo ještě chybějících zkušeností/znalostí;
- ke zhodnocení příčin neúspěchu a přemýšlení nad tím, co by příště mohl udělat jinak;
- ke zhodnocení toho, co se mu povedlo [1];
- k hodnocení průběhu i výsledku jeho vlastní práce;
- k možnosti předejít chybám tím, že zmapuje příčiny chyb a promyslí jiný možný postup v budoucnu.

Jak posílit víru dětí ve vlastní schopnosti

S žáky je vhodné ve výuce systematicky provádět sebereflexi, která zahrnuje sebehodnocení dosavadní činnosti, úspěchů i chyb, a také plánování. Pro to, aby žák mohl efektivně provádět sebehodnocení, je nezbytné, aby se učil znát sám sebe, vlastní silné a slabé stránky. Žák, který nezná sám sebe, nemá představu o svých dovednostech, schopnostech, povahových rysech apod., jen stěží dokáže provést efektivní sebehodnocení – tedy například pojmenovat, proč ho určitá aktivita bavila více než jiná, anebo proč mu některé aktivity připadají obtížné – například: hůře se mu pracuje ve skupině, protože je povahově uzavřený a nerad se mezi spolužáky projevuje.

Dobré vědět: Od kvality sebehodnocení se odvíjí sebevědomí, víra ve vlastní schopnosti a možnosti. [1]

Pro efektivní sledování vlastního vývoje je vhodné pracovat u žáků se systémem školních portfolií, kam si žák v průběhu školního roku zakládá vlastní výtvory, ale i pracovní listy apod. K portfoliu se žák může kdykoliv vracet a lze jej využít s úspěchem i u tzv. pololetních triád, kde se schází žák, rodič a dítě na společné schůzce, aby v rámci pololetí zhodnotili výsledky za uplynulé období.
V rámci triády má hlavní slovo žák, který prezentuje s pomocí portfolia, co vše si za uplynulé měsíce osvojil, co se naučil a co se mu podařilo, případně na čem by potřeboval a chtěl ještě pracovat.



V tabulce uvádíme některé typy sebehodnotících otázek pro inspiraci. Při tvorbě otázek jsme se inspirovali tipy v odborné publikaci Zdeňka Koláře a Renaty Šikulové Hodnocení žáků. [1] Ve třetím sloupci jsou zahrnuté otázky i pro mapování vlastních silných a slabých stránek:

Sebehodnocení dílčí činnosti – otázky:	*• Co jsem se naučil?* *• Co se mi nejvíce líbilo? Co mě nejvíce bavilo? Co mě naopak nebavilo a proč?* *• Co můžu vylepšit?* *• Co mi dělá problémy? Co bych příště udělal jinak? Proč moje práce nedopadla dobře?* *• V jakých krocích jsem postupoval? Změnil bych pořadí kroků? Byly některé kroky, které jsem udělal, chybné?*

Vhodné nástroje:	• Pracovní listy, kde je uvedeno správné řešení (zpětná vazba). • Učebnice, kde je uvedeno řešení úkolů. • Interaktivní výukové programy. • Značky v učebních materiálech, pracovních listech: co už žák dobře ovládá, označí zvoleným grafickým symbolem – smajlíkem, hvězdičkou. Čemu žák nerozumí, označí odlišným symbolem.
Průběžné sebehodnocení:	• *Co jsem se dnes / tento týden naučil?* • *Co mě dnes / tento týden nejvíce bavilo? Co mě dnes / tento týden naopak nebavilo a proč?* • *Rozuměl jsem dnes / tento týden učivu? Do jaké míry?* • *Jaké učivo jsem si naopak dnes / tento týden neosvojil? Jak budu postupovat, abych se učivo naučil?*
Vhodné nástroje:	• Hodnotící kruh žáků (program Začít spolu): zpravidla probíhá po skončení vyučování – hodnocení uplynulého dne, plány na další den. • Sebehodnotící listy s předem danou strukturou – hodnocení dne, týdne. • Deníky sebehodnocení – průběžné vedení si záznamů o úspěších, neúspěších, řešení neúspěchů.

Závěrečné sebehodnocení – otázky týkající se plánování/ budoucnosti:	• *Na co se chci tento školní rok soustředit?* • *V čem se chci zlepšit?* • *Co se chci letos naučit?* • *Co mám udělat, abych měl lepší výsledky v…?* • *Čeho bych chtěl příští školní rok dosáhnout?* • *Co bych chtěl příští školní rok odložit / čeho bych se rád/a zbavil?*
Vhodné nástroje:	• Práce s časovou osou. • Myšlenkové mapy. • Kreativní techniky: kresba, malba apod. • Práce se školním portfoliem. • Sebehodnotící archy/formuláře/grafy.

Závěrečné sebehodnocení – otázky týkající se mapování vlastních silných a slabých stránek:	• *Co se mi ve škole daří a proč?* • *Co se mi tento školní rok/pololetí/měsíc…nejvíce povedlo?* • *Jaký byl pro mě nejvýznamnější okamžik tento školní rok a proč?* • *V jakém předmětu jsem udělal největší pokrok a proč?* • *V jakém předmětu jsem udělal nejmenší pokrok a proč?* • *Co bych označil za svůj největší úspěch tento školní rok? Co vše jsem musel udělat pro to, abych tohoto úspěchu dosáhl? Jaké jsem vynaložil dovednosti a schopnosti?* • *Podařilo se mi tento školní rok překonat nějaký nezdar? Jaké jsem pro to vynaložil dovednosti a schopnosti?*
Vhodné nástroje:	• Práce se školním portfoliem. • Kreativní techniky: esej, úvaha, kresba, malba apod. • Napsání dopisu sobě, učiteli, rodičům. • Sebehodnotící archy/formuláře/grafy. • Myšlenkové mapy.

Sebehodnocení v mateřské škole

S nácvikem sebehodnocení je vhodné začít co nejdříve. Sebehodnocení může probíhat již v předškolním vzdělávání. K sebehodnoticím úkolům může být vedeno dítě na konci každé aktivity, kdy učitel vede děti ke sdílení pocitů a dojmů z aktivity, ze hry nebo z jiné činnosti. Tím se dítě naučí vyjadřovat svoje dojmy a pocity. Učitel vede děti k tomu, aby sdělily, co se jim líbilo, co by už opakovat nechtěly, co jim šlo, co nikoli a co příště udělají pro to, aby se jim dařilo lépe či byly spokojenější. Rozvoj sebehodnocení je vhodný v aktivitách jako např. výtvarná výchova, dramatická výchova, komunikační výchova, práce v komunitním kruhu apod.

Tip: V příloze 1 pod textem najdete manuál k aktivitě sebehodnocení pro předškolní děti.

Sebehodnocení na prvním stupni základní školy

Nácvik sebehodnocení je možné zařadit například do hodin komunikační, dramatické a slohové výchovy či do třídnických hodin. V dramatické výchově žák například zkoumá témata a konflikty postav v porovnání s vlastním postojem. Na třídnických hodinách může probíhat sebehodnocení řízeně, může mít písemnou formu, anebo v rámci komunitního kruhu. Sebehodnocení ale můžete zařadit i do hodin českého jazyka: V rámci psaného projevu může žák například porovnávat napsaná písmena s předlohou a svoje vlastní písemné práce s pracemi, které odevzdával dříve.

Aktivita: V příloze 2 pod textem si můžete stáhnout manuál k aktivitě „Můj štít“. Aktivita je zaměřená na pozitivní sebehodnocení vlastních úspěchů žáka základní školy.

Sebehodnocení na druhém stupni základní školy

Starší žáci již dokážou o svém výkonu soustředěně přemýšlet. Dokážou své sebehodnocení formulovat nejen ústně, ale i obsáhleji písemně. V písemném projevu jsou schopni užívat rozvinutější větný celek nebo souvětí. V takovém případě je možné žákům zadat sebehodnotící otázky písemně.

Aktivity:
V příloze 3 pod textem si můžete stáhnout Manuál a pracovní list k aktivitě „Sebehodnoticí tabulka pro 2. stupeň základní školy.“

V příloze 4 pod textem si můžete stáhnout Pracovní list k aktivitě „Můj školní rok… jak jsem ho prožil“. Aktivita je zaměřená na rozvíjení dovednosti v závěrečném sebehodnocení a plánování cílů.

Využijte sebehodnocení v projektech

Více příležitostí k autentickému sebehodnocení mají žáci v rámci komplexních metod vyučování než v klasických modelech výuky. [2] Proto je vhodné rozvíjet dovednost sebehodnocení v rámci projektového vyučování, kde je možné klást otázky a dávat pokyny:

- *Co jsi o tématu před prací na projektu nevěděl a nyní víš?*
- *Co nového ses dále v projektu naučil?*
- *Která aktivita ti nejvíce utkvěla v paměti?*
- *Překvapilo anebo zarazilo tě něco? Co konkrétně?*
- *Co na tebe při práci na projektu nejvíce zapůsobilo?*
- *Který úkol tě nejvíce zaujal, který nejméně? Uveď proč.*

- *Kterým úkolem by ses chtěl zabývat ještě jednou, pokračovat v něm?*
- *Napiš, kterým úkolem by ses už zabývat nechtěl a proč.*
- *Navrhni jednoduchý plán projektu, který by na tento projekt navazoval.*
- *Přispíval jsi k diskusi ve skupinách? Kdy nejvíce?*
- *Poskytoval jsi někomu pomoc při řešení úkolů projektu? Komu a kdy?*
- *Je ještě něco, k čemu by ses chtěl vyjádřit?*
- *Vypiš nejdůležitější informace o tématu (porovnej rozdíly v…., uvažuj o důvodech….).*

Ke stažení:

Příloha 1: „To jsem já! Jaký jsem?“ Manuál k aktivitě k rozvoji sebehodnocení v mateřské škole.

Příloha 2: „Můj štít“. Manuál k aktivitě zaměřené na mapování silných stránek u žáka základní školy.

Příloha 3: „Sebehodnoticí tabulka pro 2. stupeň základní školy“. Manuál a pracovní list k aktivitě.

Příloha 4: „Můj školní rok… jak jsem ho prožil“. Manuál a pracovní list k aktivitě.

Zdroje

[1] KOLÁŘ, Z., a ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. s. 151–155.

[4] PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

45. Jak udržet kázeň ve třídě

Problémové chování žáků negativně ovlivňuje výuku, a navíc umí pěkně otřást sebevědomím učitele. Sebereflexe, nastavení pravidel a přirozená autorita jsou klíčem k udržení kázně ve třídě. Dlouhodobé a běžné vyrušování a hluk žáků ve třídě dokáže učiteli poměrně dost ztížit práci, navíc to může zpomalovat proces výuky. Co s tím?



Autorita učitele

Martina je zkušená učitelka s desetiletou praxí, učí dějepis a občanskou výchovu na střední škole. Tak jako každou vyučovací hodinu ve 3. B, v zadní části třídy sedí skupinka osmi dívek, která si po celou vyučovací hodinu polohlasem povídá. Martina nechává dívky mluvit. Pracuje se zbytkem třídy a skupinku usměrňuje pouze v případě, kdy je ve třídě potřeba klid, například při zadávání pokynů a úkolů. To, že ji chování dívek vyrušuje a vadí jí, je však znát z jejího ironického komentáře, kdy na dívky volá: „Teď zavřete tlamičky!“ Jiná kolegyně, která u ní byla na hospitaci, přiznává, že sama by při takové míře hluku nebyla schopná učit. Spokojená není nakonec ani sama Martina. Hluk ze strany žákyň ji vyčerpává a narušuje jí výuku v hodině. Jak sama dodává, má v záloze taktiku, jak docílit klidu ve třídě: poprosí žáky, aby jí nekazili výklad, protože je jednak důležitý, jednak si jej hodně připravovala. „Teď mi to nekazte!“ říká žákům. Většinou to zafunguje, jak ale uvádí, tuto žádost nemůže používat příliš často.

Někteří žáci 2. stupně a středoškoláci vnímají docházku do školy spíše jako možnost pobýt ve společnosti vrstevníků. Chtějí sdílet zážitky, a to i v průběhu vyučování. Může se jednat o žáky, kteří si sice chtějí udržet dobrý prospěch, ale rozhodli se, že látku se raději naučí sami doma. Ve škole raději tráví čas interakcí s vrstevníky. Jiní žáci mohou setrvale rušit z naprosto jiných důvodů: na porozumění školní látce a dobrý prospěch mohli z mnoha důvodů rezignovat.



Tip:
Již na začátku školního roku se vyplatí nastavit společná pravidla pro chování v hodinách, probrat s žáky jejich potřeby, ale také srozumitelně vysvětlit vlastní hledisko a potřeby. Nabízí se zorganizovat třídnickou hodinu, požádat o pomoc při práci se třídou výchovného poradce nebo školního psychologa.

Tomáš je mladý učitel bez předchozích zkušeností, který vyučuje odborné předměty na soukromém osmiletém gymnáziu, a to žáky nižších ročníků. Přestože má ve třídě menší počet žáků, od začátku se potýká s kázní ve třídě. Jak sám uznává, udělal tu chybu, že na rušení žáků v hodinách reagoval na začátku ironií, vtipy a sarkasmem, čímž maskoval svoji nejistotu učitele-začátečníka. Jeho vztahy s některými žáky se následně zhoršily. Aktuálně se snaží s žáky nastavit nově pravidla komunikace a spolupráce, ale v rámci výuky jeden žák setrvale vše, co Tomáš udělá, neustále komentuje a strhává na svou stranu zbytek třídy. Tomáš si neví rady a zvažuje, že dráhu učitele opustí.



Tip:
Pokud žáci trvale vyrušují, ironické komentáře, vtipy na účet žáků a kritika nejsou tím pravým řešením. Žáci se mohou dostat do opozice. Vyplatí se s žáky domluvit na společném nastavení pravidel chování v hodinách a vyčlenit si čas na pravidelnou třídnickou hodinu. Pokud učitel nemá zkušenosti s vedením třídnických hodin zaměřených na tvorbu společných pravidel, je na místě požádat o pomoc některého školního poradce ze školního poradenského pracoviště.

Radek je zkušený středoškolský učitel s mnohaletou praxí. V rámci jeho hodin panuje naprostá kázeň. Žáci nemluví bez vyzvání anebo bez přihlášení, nehlučí. Pokud se žák dovolí, aby mohl odejít během hodiny na WC, vyslechne si od Radka zpravidla jízlivý a nelichotivý komentář. Někteří žáci si už na chování učitele stěžovali. Některé žákyně se jeho hodin obávají. Jistá část žáků se ho nicméně zastává – tvrdí, že je výborným učitelem, který je látku vždy naučí.

Naprostý klid ve všech vyučovacích hodinách je poměrně těžko dosažitelným cílem, navíc důsledky takového dosažení klidu nemusí být nijak pozitivní. Úplný klid ve třídě mimo jiné vede k tomu, že se žáci chovají nepřirozeně. Takové prostředí navíc nepodporuje vzájemnou spolupráci.

Část žáků popisovaný systém tvrdě vynucené kázně (a klidu) ve třídě přijme a ztotožní se s ním, zatímco druhá část žáků bude projevovat setrvalý odpor. Tato strategie stojí učitele zpravidla značné úsilí a může vést k syndromu vyhoření.

Sebereflexe učitele

Učitel může zvážit, kdy se s žáky dohodnout na klidu v hodině,a kdy, v jiných úsecích výuky, bude určitou míru hluku tolerovat. Taková pravidla mohou být nevyřčená (žáci si je vydedukují z reakcí a chování učitele), vhodnějším řešením ale je, pokud učitel žáky s pravidly otevřeně seznámí a sdělí jim svá očekávání.

Ohledně hladiny hluku ve třídě si učitel může položit následující otázky:
– V jaké části hodiny a ve kterém předmětu potřebuji úplný klid?
– Jak vysoko je nastavená moje laťka ohledně klidu žáků v hodině?
– Potřebuji mít po celou vyučovací hodinu úplný klid ve třídě?
– Jaká pravidla chování a komunikace jsou ve třídě v mých hodinách nastavená? Jsou s nimi žáci seznámeni a přijali je? Podíleli se žáci na tvorbě těchto pravidel?
– Jaká pravidla chování a komunikace ve třídě nastavil třídní učitel? Vím o těchto pravidlech? A do jaké míry jsou závazná i pro mě?
– Jak můžu spolupracovat s třídním učitelem a jaké informace mu předat, aby se kázeň ve třídě zlepšila?

Marcela Kudláčková ve své práci [1] zkoumala, jak se učitelům daří udržovat kázeň v hodině. Došla k těmto závěrům: Některým učitelům například nevadí, pokud ve fyzice, výtvarné nebo občanské výchově žáci sedí ve skupinkách a baví se. Naopak v anglickém jazyce nebo matematice učitelé trvali na tom, aby byli žáci potichu a plně se koncentrovali na výuku. **Pro mnoho učitelů je důležitý klid ve třídě zejména při vysvětlování nové látky.** Kudláčková doplňuje, že některým učitelům je příjemnější mírný šum ve třídě po celou vyučovací hodinu, jiní naopak z větší části vyučovací hodiny vyžadují maximální koncentraci a ticho ve výuce, aby žáci nebyli odváděni od učiva. Po plném nasazení si s nimi pak učitel závěrečných deset minut hodiny povídá.

Projektová výuka nebo výuka ve skupinách či dvojicích zpravidla větší množství hluku než frontální výuka, kdy žáci poslouchají výklad učitele a zapisují si do sešitu. Je proto na místě předem myslet na domluvu s žáky ohledně společných pravidel.

Tipy na společná pravidla pro předškolní děti a žáky na 1. stupni

- U předškolních a mladších školních dětí je možné pro dosažení klidu ve třídě s úspěchem využít zvoneček anebo ozvučná dřívka.
- Učitel si s dětmi může domluvit i určité neverbální signály pro ztišení třídy. Osvědčuje se například využití pohybu: pokud učitel chce, aby se třída ztišila, zvedne ruce nad hlavu. Žáci tento pohyb zopakují po učiteli, přičemž vědí, že právě v tuto chvíli se mají ztišit (je možné využít i jiný druh pohybu). Učitel následně vyčká, dokud všechny děti ve třídě ruku nezvednou (a dokud není ve třídě klid). Teprve potom pokračuje ve výkladu.
- Alternativní postup: Učitel třikrát zatleská a položí si ruku na ústa. Dává tím najevo, že chce, aby pozornost dětí byla obrácena směrem k němu. Děti učitele mohou následně v gestu napodobit. [2]
- Společná pravidla může učitel vysvětlit také za pomoci hračky, například loutky nebo maňáska,

který si přichází s dětmi popovídat. Při té příležitosti jim maňásek ukáže, že mluvit se dá i potichu, a že i tak si lidé mohou rozumět.
- Společně domluvená pravidla je vhodné zobrazit na třídní nástěnce pomocí symbolů/obrázků a dětem je průběžně připomínat, zejména pak tehdy, pokud některé dítě pravidlo nedodrží.
- Vhodné je pracovat i s nahrávkami hlasů dětí – dát jim možnost, aby rozpoznaly svůj hlas a zkusily si určit svoji hlasitost.
- U předškolních dětí a žáků na 1. stupni je vhodné nastavit početně malý (snadno zapamatovatelný) počet pravidel ve třídě.
- V zájmu regulace hluku ve třídě může učitel přistoupit i k individuálním opatřením, jako je rozsazení žáků. Hana Svobodová, pedagožka z české sekce Evropské školy v Bruselu, uvádí následující tipy: „Většinou dávám kluka s holkou, protože obvykle neruší tolik, jako když spolu sedí dva chlapci nebo dvě dívky (…). Kdybych spolu nechala sedět žáky, kteří neustále vyrušují, ublížilo by to nejen ostatním, ale i jim. Je to moje zodpovědnost, aby byl ve třídě klid na práci.“ [4] Je vhodné žáky do celého procesu aktivně zapojit - dát jim například možnost volby mezi dvěma novými místy, vybrat si samostatně nové místo apod.
- Učitelka Andrea Tláskalová ze základní školy ve Zbirohu upřesňuje: „Já dávám kamarádky do lavice za sebe. Aby byly blízko, ale ne úplně u sebe.“ [4]
- Pro zvýšení soustředění žáků (a snížení vyrušování, a tedy i potenciálního hluku) se může vyplatit podpořit motivaci třídních tahounů. „Nám se osvědčilo se soustředit právě na tahouny třídy. Pokud oni dostávají, co potřebují, pak se nám stává, že svou aktivitou dokážou nakazit zbytek třídy,” sdílí svou zkušenost učitelka Kateřina Nováková. [5]

Tipy na společná pravidla u žáků na 2. stupni

- „Ve skupinové práci může dojít k větší míře hluku. Je možné zavést, společně se žáky, pravidlo ‚půlmetrového hlasu', tedy velmi tlumené mluvy, kdy žákovi rozumí soused v lavici nebo spolužáci ve skupince, ale dál hlas nedolehne,” uvádí osvědčený tip z praxe učitel Bohuslav Hora ze ZŠ Chraštice. [3]
- Ve třídě může při předem určených aktivitách fungovat i určený žák v roli „hlídače půlmetrového hlasu“. Ten dává pozor na to, aby žáci mluvili polohlasem. [2]
- U starších žáků a středoškoláků je možné použít poklepání na stůl anebo jiné domluvené znamení, kterým učitel dává najevo, že ve třídě potřebuje klid.

Tip:
Vyučovací hodina zaměřená na společnou tvorbu pravidel při výuce daného předmětu
Učitel srozumitelně popíše, jaké má rušivé chování žáků důsledky pro něj osobně i pro výuku jako takovou. S žáky může následně pracovat na nastavení společných pravidel. Jak na to? Návod je možné najít v metodických videích „Pravidla ve třídě I.“ a „Pravidla ve třídě II.“

Kurzy základů vedení třídnických hodin nabízejí pedagogům i mnohé externí organizace, například Jules a Jim, z.ú. Tato organizace rovněž nabízí program pro žáky **Budujeme naši třídu**, jehož součástí je i společná tvorba třídních pravidel. Program je určený pro žáky 1. až 9. ročníku ZŠ a pro žáky středních škol.

Jak přistupovat k problémovému chování

Pokud žák ruší výuku v hodině vykřikováním nebo poznámkami, k řešení situace může učitel přistoupit vícero způsoby. Někteří učitelé upřednostňují na nekázeň reagovat ihned. Zastávají názor, že pokud učitel rušivé chování ponechá bez odezvy, může to snížit jeho autoritu, naruší se klima ve třídě. Jiní učitelé naopak kázeňské problémy před celou třídou řeší pouze v případě, že se týkají více žáků. Jinak proberou nevhodné chování s dotyčným žákem až o samotě a o výsledném řešení pak informují zbytek třídy.

V případě, že učitel bude upozorňovat na nevhodné chování pokaždé, když se objeví, může nepřímo posilovat motivaci žáka se takto chovat, protože ten na rušivé chování vždy získá reakci a (negativní) zájem okolí. Je tedy vždy vhodnější posilovat a oceňovat snahu o spolupráci.

„Pokud někteří žáci dlouhodobě vyrušují a nepracují, pak je na místě to řešit s rodiči a postupovat společně. U některých žáků se nám osvědčilo, že si práci, kterou neudělali ve škole, museli udělat doma. Tak alespoň vidí, že jejich chování má nějaké reálné důsledky," uvádí Kateřina Nováková, učitelka ze soukromé ZŠ V Pohybu v Pardubicích. [5]

Žáci někdy hlasitě komentují výuku, aby na sebe upozornili a získali uznání u spolužáků. Takoví žáci můžou z různých důvodů usilovat o zlepšení své pozice v rámci třídy.



Tip:
Učitel může s pomocí školního poradce ve třídě realizovat sociometrické šetření. Je vhodné podobnému žákovi zkusit nabídnout jinou roli, ve které se bude moct realizovat a kam přesměruje své původně rušivé chování. Zkuste s žákem probrat, jaké jsou jeho silné stránky, co ho baví, kde by mohl zazářit.

V jiných případech má žák potřebu vést argumentační debatu. Může se jednat o vcelku přirozenou potřebu rozvíjet vlastní projev a myšlení a zároveň se, od určitého věku, i vymezovat vůči autoritě.



Tip:
Pokud se žák hlásí s komentářem, přičemž učitel potřebuje v danou chvíli klid ve třídě, může žákovi sdělit, že si čas vyčlení později (konec hodiny, příští hodina apod.). Zároveň je vhodné si při rozhovoru s žákem ujasnit pravidla, kdy jsou komentáře a iniciativa ze strany žáka vítány, a kdy naopak učitel potřebuje ve výuce klid (a soustředění u žáků).Žákům, kteří jsou aktivní a argumentačně zdatní, je možné nabídnout roli zahrnující prezentaci/argumentaci v rámci skupinové práce, zadat jim úkol, jehož součástí bude argumentace ústní nebo písemná aj.

Zdroje

[1] Kudláčková, M. (2014). *Kázeňské problémy na základní škole.* Masarykova univerzita Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd [online]. [dat. cit. 13. 3. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pre9t/Kazenske_problemy_na_ZS_Kudlacova_Marcela.pdf?info=1;lang=en;keywords=info

[2] Fialová, L. (2018). *Zlomky, obsah trojúhelníku a co dělat, když se mi ve škole někdo posmívá. Reportáž z hodiny matematiky podle Hejného.* Rodiče vítáni [online]. [dat. cit. 13. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.rodicevitani.cz/trendy-ve-vzdelavani/inovativni-metody/zlomky-obsah-trojuhelniku-ale-i-co-delat-kdyz-se-mi-ve-skole-nekdo-posmiva-reportaz-z-hodin-matematiky-podle-hejneho/

[3] Kocurová, L. (2019). *Jak nepřijít s dětmi o uši, hlasivky a nervy? Učitelé si radí, jak ve třídě udržet kázeň.* Rodiče vítáni [online]. [dat. cit. 13. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.rodicevitani.cz/skola-a-ucitele/vyucovani/jak-neprijit-s-detmi-o-usi-hlasivky-a-nervy-ucitele-si-radi-jak-ve-tride-udrzet-kazen/

[4] Fialová, L. (2017). *Kamarádi do jedné lavice? Raději ne. Učitelé vědí proč.* Rodiče vítáni [online]. [dat. cit. 13. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.rodicevitani.cz/rodina-a-skola/prava-a-povinnosti/ucitelka-rozsazuje-dobre-dela/

[5] Kocurová, L. (2018). *Co se přesně děje, když mají matematiku druháci, třeťáci a čtvrťáci najednou? Reportáž z pardubické školy.* Rodiče vítáni [online]. [dat. cit. 13. 3. 2020]. Dostupné z: https://www.rodicevitani.cz/skolstvi/alternativni-a-rodicovske-skoly/co-se-presne-deje-kdyz-maji-matematiku-druhaci-tretaci-a-ctvrtaci-najednou-reportaz-z-pardubicke-skoly/

46. VIDEO: Až se zase sejdeme ve škole – jak uspořádat 1. třídnickou hodinu a další tipy pro adaptaci dětí a žáků

Rodinné terapeutky a poradkyně v mateřské a základní škole Tereza Berková a Sylvie Stretti vám představí příručku Až se sejdeme ve škole – krizový plán pro mateřské, základní a střední školy, který se ve školním roce 2020/21 může hodit opravdu všem učitelům. Dozvíte se, jak uspořádat první třídnickou hodinu s dětmi a získáte i další tipy pro adaptaci dětí a žáků ve školách po ukončení platnosti vládních nařízení proti šíření onemocnění covid-19.



Sylvie Stretti (vlevo) a Tereza Berková (vpravo). Zdroj: APIV-B

Život v Česku už téměř rok řídí vládní nařízení proti šíření onemocnění covid-19. Děti tráví většinu svého času doma, přestaly chodit na kroužky či sport. Psychické i fyzické vypětí rodičů, pramenící z nároků distanční výuky jejich dětí, se může odrážet ve stresující atmosféře v rodině. Mnohé děti proto trápí úzkosti spojené s nejistotou, obavy o zdraví blízkých, osamělost či sociální izolace. Jsou navíc ohrožené závislostí na sociálních sítích, počítačových hrách, ale i kyberšikanou.

Učitele čeká v brzké budoucnosti další výzva, a to návrat dětí do škol. Vyplatí se proto nepodceňovat přechod mezi distanční výukou a výukou ve škole a poskytnout dětem a žákům čas na adaptaci, zvolit vhodné aktivity a přístupy, které usnadní tuto změnu. Učitelé by měli být také připraveni na to, že u žáků se mohou vyskytovat propady v chování a prožívání, a měli by také vědět,

jak v takové situaci postupovat.

Rodinné terapeutky a poradkyně v mateřské a základní škole Tereza Berková a Sylvie Stretti vám představí příručku **Až se sejdeme ve škole – krizový plán pro mateřské, základní a střední školy**, která se může hodit učitelům mateřských, základních i středních škol. Dozvíte se, jak uspořádat první třídnickou hodinu s dětmi, jak, kdy, kdo a co má v rámci této hodiny dělat. Seznámíte se také s tipy na další třídnické hodiny. V tomto období je totiž důležité mluvit s dětmi a žáky o tom, kde hledat zdroje pomoci, jaká máme aktuální pravidla ve třídě či ve škole, jak znovu společně budovat vztahy a jak zacházet s dezinformacemi o pandemii onemocnění covid-19 ve virtuálním prostoru.



Přehrát video

Mgr. Tereza Berková

Certifikovaná dětská a rodinná terapeutka v Poradně VIGVAM, zároveň působí na pozici školního psychologa na základní škole Square. Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové v oboru učitelství pro druhý stupeň základních škol, řadu let pracovala v oblasti primární prevence rizikového chování.

Mgr. Sylvie Stretti

Certifikovaná rodinná terapeutka pracující s dětmi i dospělými v Poradně VIGVAM, dále pracuje s dětmi, pedagogy a rodiči v mateřské škole a jeslích Bambíno. Vystudovala psychosociální studia a husitskou teologii na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Více než 10 let pracovala na linkách důvěry s dětmi i dospělými.

Metodika ke stažení:

Až se sejdeme ve škole – materiál pro mateřské, základní a střední školy k návratu dětí do škol po izolaci, spojené s pandemií onemocnění covid-19.

Další informace pro zájemce:

Můžete si rovněž stáhnout 3 filmy s metodikami pro práci s těžkými tématy ve třídách základních škol. Jedná se o nástroje prevence, které jsou určené pro pedagogy, školní psychology, školní metodiky prevence či jiné další odborníky pracující se skupinou dětí.

47. PODCAST 8. díl: Až se zase sejdeme ve škole – jak uspořádat 1. třídnickou hodinu a další tipy pro adaptaci dětí a žáků

Rodinné terapeutky a poradkyně v mateřské a základní škole Tereza Berková a Sylvie Stretti vám představí příručku Až se sejdeme ve škole – krizový plán pro mateřské, základní a střední školy, který se ve školním roce 2020/21 může hodit opravdu všem učitelům. Dozvíte se, jak uspořádat první třídnickou hodinu s dětmi a získáte i další tipy pro adaptaci dětí a žáků ve školách po ukončení platnosti vládních nařízení proti šíření onemocnění covid-19.



Přehrát video

Život v Česku už téměř rok řídí vládní nařízení proti šíření onemocnění covid-19. Děti tráví většinu svého času doma, přestaly chodit na kroužky či sport. Psychické i fyzické vypětí rodičů, pramenící z nároků distanční výuky jejich dětí, se může odrážet ve stresující atmosféře v rodině. Mnohé děti proto trápí úzkosti spojené s nejistotou, obavy o zdraví blízkých, osamělost či sociální izolace. Jsou navíc ohrožené závislostí na sociálních sítích, počítačových hrách, ale i kyberšikanou.

Učitele čeká v brzké budoucnosti další výzva, a to návrat dětí do škol. Vyplatí se proto nepodceňovat přechod mezi distanční výukou a výukou ve škole a poskytnout dětem a žákům čas na adaptaci, zvolit vhodné aktivity a přístupy, které usnadní tuto změnu. Učitelé by měli být také připraveni na to, že u žáků se mohou vyskytovat propady v chování a prožívání, a měli by také vědět, jak v takové situaci postupovat.

Rodinné terapeutky a poradkyně v mateřské a základní škole Tereza Berková a Sylvie Stretti vám představí příručku Až se sejdeme ve škole – krizový plán pro mateřské, základní a střední školy, která se může hodit učitelům mateřských, základních i středních škol. Dozvíte se, jak uspořádat první třídnickou hodinu s dětmi, jak, kdy, kdo a co má v rámci této hodiny dělat. Seznámíte se také s tipy na další třídnické hodiny. V tomto období je totiž důležité mluvit s dětmi a žáky o tom, kde hledat zdroje pomoci, jaká máme aktuální pravidla ve třídě či ve škole, jak znovu společně budovat vztahy a jak zacházet s dezinformacemi o pandemii onemocnění covid-19 ve virtuálním prostoru.

Mgr. Tereza Berková - Certifikovaná dětská a rodinná terapeutka v Poradně VIGVAM, zároveň působí na pozici školního psychologa na základní škole Square. Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové v oboru učitelství pro druhý stupeň základních škol, řadu let pracovala v oblasti primární prevence rizikového chování.

Mgr. Sylvie Stretti - Certifikovaná rodinná terapeutka pracující s dětmi i dospělými v Poradně VIGVAM, dále pracuje s dětmi, pedagogy a rodiči v mateřské škole a jeslích Bambíno. Vystudovala psychosociální studia a husitskou teologii na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Více než 10 let pracovala na linkách důvěry s dětmi i dospělými.

Metodika ke stažení:

Až se sejdeme ve škole – materiál pro mateřské, základní a střední školy k návratu dětí do škol po izolaci, spojené s pandemií onemocnění covid-19.

Další informace pro zájemce: Můžete si rovněž stáhnout 3 filmy s metodikami pro práci s těžkými tématy ve třídách základních škol. Jedná se o nástroje prevence, které jsou určené pro pedagogy, školní psychology, školní metodiky prevence či jiné další odborníky pracující se skupinou dětí.

48. PODCAST 14. díl: Cesta k učitelské autoritě

Být se žáky kamarád, nebo být naopak přísný a nekompromisní? Začínající učitelé někdy volí mezi jednou z těchto dvou krajních možností. Obě však s sebou nesou rizika. Speciální pedagožka a lektorka Národního pedagogického institutu ČR Marta Kozdas v podcastu Zapojme všechny nedoporučuje začínajícím učitelům ani jeden z těchto přístupů. Spíše by volila zlatou střední cestu a víc než na cokoliv jiného by se zaměřila na otevřenou komunikaci, zpětnou vazbu a nadhled ze strany učitele.



Přehrát video

Začínající učitelé a autorita

Speciální pedagožka, koučka a lektorka Národního pedagogického institutu ČR Marta Kozdas se během své dlouholeté praxe setkala s dvěma druhy přístupu, jimiž si začínající učitelé snaží vydobýt respekt a autoritu u svých žáků. Buď je to kamarádský přístup, nebo naopak přehnaná přísnost. Na partnerském přístupu nebo důslednosti jako takových nemusí být ještě nic špatného, ovšem pokud nepřesáhnou zdravé meze.

Kamarádský přístup

Mnohem častěji k němu tíhnou mladí učitelé na středních školách, kde přece jen není mezi nimi a jejich žáky takový věkový rozdíl. Třebaže se to tak nemusí na první pohled zdát, je tento přístup mnohem rizikovější než nadměrná přísnost, minimálně proto, že každá změna a snaha zpětně získat autoritu pak trvá mnohem déle a dosahuje se jí složitěji, než když přísný učitel prostě jenom trochu „ubere“. Třebaže je určitě příjemné, když učitel se svými žáky tráví volný čas, je s nimi kamarád, dokonce si s nimi i tyká, neměl by zapomínat na jasně danou roli učitele, kterou zastává. Marta Kozdas proto nedoporučuje, aby si učitelé se svými žáky tykali a příliš si je pouštěli do svého soukromého života (sociální sítě, sdílení soukromého telefonního čísla aj.). Chrání tím totiž do budoucnosti i sami sebe a své soukromí. Nadto má učitel za žáky odpovědnost a dříve nebo později logicky nastanou situace, kdy bude třeba řešit i problémové situace: například se zabývat kázeňskými přestupky, školním neúspěchem žáků apod. V takové chvíli potřebuje mít učitel jasně nastavené hranice vůči žákovi i rodičům.

Přehnaná přísnost

Často se jedná u učitelů spíše o projevy odosobněnosti než přílišné přísnosti. Odosobněnost může

souviset s vnitřní nejistotou učitele, případně introvertním založením jeho osobnosti. Někdy se tito učitelé také berou až příliš vážně a postrádají potřebný nadhled. Většinou tito učitelé obtížněji komunikují s žáky a fungují ve stylu „odučit si svoje a jít“. Třebaže to nemusí být vždy špatně, hrozí zde, že při takto odosobněném přístupu může takovému učiteli něco uniknout, například náznaky vážnějších problémů ve třídě, šikana či individuální problémy žáků. Za učitelem, který se projevuje odosobněně, totiž žáci nepřijdou, když se něco děje – obě strany mají mezi sebou komunikační bariéru.

Marta Kozdas považuje za alfu a omegu úspěšného fungování ve třídě otevřenou oboustrannou komunikaci, nadhled a zpětnou vazbu ze strany žáků. Té je možné docílit například komunitním kruhem nebo dalšími aktivitami, kde mohou žáci otevřeně mluvit a s učitelem se navzájem lépe poznat, jako jsou např. hodiny etické výchovy nebo třídnické hodiny zaměřené na komunikaci a spolupráci žáků.

Komunitní kruh

Je považován za jednu ze stěžejních metod budování bezpečného, důvěryhodného prostředí ve třídě. Vychází z pojmu „komunita“, tedy společenství, nesouvisí tedy se slovem komunikace. V praxi se jedná o společné setkání v kruhu všech členů společenství, například žáků jedné třídy. Nejedná se o výukovou metodu, ale spíše o navození prožitku sounáležitosti a výměnu informací a především pocitů souvisejících s daným tématem. Aby se žáci cítili v komunitním kruhu bezpečně, je potřeba formulovat otázky obecně, používat první osobu množného čísla nebo třetí osobu množného čísla (Např. „Co lidé cítí, když se jim někdo posmívá?“). Žáci pak na otázky odpovídají, míra otevřenosti je čistě na nich.

Poslání komunitního kruhu je dvojí:

• Přispívat k vytvoření soudržnosti, bezpečného prostředí a kultivaci vztahů ve skupině.

• Přispívat k osobnostnímu rozvoji – tedy k rozvoji řady kompetencí, které ukládá učitelům i Rámcový vzdělávací program.

Aby komunitní kruh plnil tyto funkce, měl by se stát pravidelnou součástí života a dění ve třídě.

Více například ve článku Jak rozvíjet dobré vztahy ve třídě: 2 metody a Kruh přátel jako podpora inkluze ve školách nebo v článku Komunitní kruh Národního pedagogického institutu.

Tip! Zahrajme si na učitele

Martě Kozdas se během její učitelské praxe osvědčil nejen tzv. komunitní kruh, ale také aktivita, jíž říká „Zahrajme si na učitele". Cílem aktivity je nejen společný zážitek a budování vztahu mezi žákem a učitelem, ale především žádoucí oboustranná zpětná vazba.

Vždy jeden žák (po vzájemné dohodě s učitelem) je předem instruován, že v daný okamžik převezme v určitém časovém úseku se vším všudy roli učitele a bude jen na něm, jak zvládne se

třídou probrat zadané téma, ale také jakou bude mít autoritu a jak bude třída pracovat. Z učitele se stává neviditelný pozorovatel, který zasahuje pouze v případech, kdy nový „učitel" potřebuje pomoct. Na závěr aktivity se všichni zúčastnění podělí o zpětnou vazbu: nejprve zvolený žák zhodnotí, jak se mu dařilo v roli učitele, posléze ho ohodnotí spolužáci. Na samý závěr opravdový učitel popíše atmosféru, která ve třídě panovala, rozebere případná problematická místa a zeptá se těch, kteří nějakým způsobem narušovali aktivitu, co jim vadilo a co by si představovali jinak.

Tato aktivita pomáhá rozvíjet u žáků empatii nejen vůči učiteli, ale i vůči sobě navzájem, co se týče chodu třídy a vyučování.

Marta Kozdas

Marta Kozdas pochází z Jihlavy. Vystudovala speciální pedagogiku (Mgr.) a hospodářsko-správní studia (Ing.), následně absolvovala doktorské studium speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně (Ph.D.). Ve své disertační práci se zabývala ohrožením žáků 2. stupně základních škol a jejich pedagogů látkovými závislostmi a efektivitou školské adiktologické prevence. Praktické zkušenosti získávala jako školní speciální pedagožka, učitelka speciálních tříd pro žáky s mentálním postižením a potížemi v chování, také jako školní metodička prevence a jako ředitelka venkovské malotřídky. V současnosti působí jako speciální pedagožka na střední škole, koučka, lektorka, metodička začínajících učitelů, vyučuje budoucí pedagogy na střední a vysoké škole. Pro aplikaci www.zapojmevsechny.cz vytváří podcasty, píše a edituje texty.

Tip:

Máte jakýkoliv dotaz k tématu podpory začínajících učitelů? Pište do naší internetové poradny zapojmevsechny@npi.cz.

Doporučená literatura:

Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.

Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Vališová, A., a kol. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.

Vališová, A., a kol. (1999). *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum.

Vališová, A., Kasíková, H. (eds.) (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vališová, A., Šubrt, R. (2004). *Jak získat a neztratit autoritu aneb Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

49. Inspirace ze Školamyšli - jak na formativní hodnocení (1. část)

Slovní hodnocení žáků si žádá mnohem více času, zapojení a osobní angažovanosti pedagogů. Jakým způsobem na sobě pracují, jak se vzdělávají a kde berou inspiraci pedagogové ze ZŠ ŠKOLAMYŠL? A k čemu je vlastně formativní hodnocení dobré?



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Ředitelka soukromé Základní školy ŠKOLAMYŠL v Litomyšli začala pracovat se slovním hodnocením žáků v roce 2009, tedy v době, kdy působila na pozici ředitelky v Základní a Mateřské škole Svitavy - Lačnov. V 1. části rozhovoru přiblíží, jaké vzdělávání a průprava je potřeba k tomu, aby se učitelé naučili vhodným způsobem slovně hodnotit žáky na vysvědčení. Dozvíte se také, k čemu je užitečné u žáků hodnotit sociální a emoční dovednosti.

Kdy jste se rozhodla, coby ředitelka školy, začít pracovat systematicky se slovním hodnocením žáků? Jaké typy hodnocení jste vyzkoušeli a s jakým efektem?

Se slovním hodnocením jsem začala v Základní škole Svitavy - Lačnov pracovat už od roku 2009. Později jsem začala působit v Základní škole ŠKOLAMYŠL, která byla původně první tři roky své existence (2014–2017) odloučeným pracovištěm Základní školy MOZAIKA, o.p.s v Rychnově nad Kněžnou. Bylo předem domluvené, že po třech letech budeme samostatnou právnickou osobou. Hodně postupů, i co se týče formativního hodnocení včetně využívání slovního pololetního a závěrečného hodnocení (na konci školního roku), anebo pravidelných hodnotících triád žáka, učitele

a rodiče, máme převzatých právě z MOZAIKY. Ve ŠKOLAMYŠLI na vysvědčení hodnotíme výhradně slovně až do 7. ročníku, teprve od 8. ročníku známkujeme.

Jaké zkušenosti jste v Základní škole Svitavy - Lačnov nasbírala v průběhu práce se slovním hodnocením?

Původně jsme začínali se čtvrtletními slovními hodnoceními, která jsme psali žákům ve třetí osobě. Až postupně nám došlo, že jim to vlastně píšeme jako dopis, a že by to tedy mělo být psáno ve druhé osobě. Nakonec jsme od těch čtvrtletních úplně ustoupili. Ono je to totiž téměř každé dva měsíce, co děláte nějaké náročné hodnocení. Viděla jsem, že učitelé jsou z toho vyčerpaní a ten efekt tomu neodpovídá. Ne vždy jsme také měli dojem, že to žáci čtou. Zůstali jsme tedy nakonec jen u pololetních slovních hodnocení a těch na konci školního roku.

Hodnocení práce v hodině, příprava na vyučování (referáty, domácí úkoly apod.), známky zapsané v ŽK, práce v pracovních listech (cvičebnicích) požadavky na žáka za 2. pol. 20xx/20xx (jsou v ŽK)	
3. čtvrtletí 20xx/20xx	
Martin	
Český jazyk	Martin dovede pracovat ve slabikáři i u tabule samostatně i s učitelem. Zvládne samostatně vypracovat úkol podle jednoduchého zadání. Dovede se orientovat v textu, zná pojmy strana, řádek, sloupec. Martínek se vyjadřuje v celých větách, jeho slovní zásoba je velmi dobrá. Rozlišuje při čtení měkké a tvrdé slabiky. Rozumí i jednoduššímu učivu pro 2. ročník (druhy vět), o další učivo projevuje zájem.
Chování	Martin je veselý a živý kluk. Rád si povídá. Při herních aktivitách v tělesné výchově nebo ve školní družině se špatně vyrovnává s neúspěchem. Ve školní družině mu také více vyhovuje práce ve skupinách, kde si činnost může vybrat, než když je činnost řízená. Martin se umí se spolužáky dohodnout, neprosazuje pouze svůj názor, umí spolupracovat. Někdy se stane, že je Martin velmi živý, proto jeho chování usměrňujeme.

Tabulka č. 1. Ukázka z čtvrtletního slovního hodnocení psaného ve třetí osobě (1. stupeň ZŠ). Základní škola a Mateřská škola Svitavy - Lačnov. Zdroj: Archiv Radoslavy Renzové. Pozn. Jméno žáka bylo změněno.

Tip:

Píšete žákům slovní hodnocení a hledáte kritéria vyhovující jak pro hodnocení jejich chování, tak pro hodnocení jejich osobnostních charakteristik v jednotlivých předmětech?

Tabulka ke stažení pod textem vám poskytne vhodná vodítka včetně příkladů konkrétních formulací.

V rámci pololetního slovního hodnocení učitelé hodnotí například sebereflexi žáka, komunikaci, sebevědomí, sebeovládání a další. Jakým způsobem si učitelé osvojovali dovednosti v hodnocení těchto osobnostních charakteristik?

Nás úplně zázračně osvítili na zahraničních stážích. To jsme měli z evropského projektu Učíme se společně!V každém dalším projektu hledám, kde by byly nějaké stáže, protože si myslím, že by každý učitel měl několikrát za svůj profesní život někam vyjet. Nejvíce nám pomohla stáž ve Finsku a v Holandsku, protože tam se ve všech školách tyto charakteristiky hodnotí přirozeně. Opravdu to jsou kritéria, se kterými se tam počítá. Z toho vycházela i naše pololetní kritéria Hodnocení sociálních a emočních dovedností ve třídě, která jsme si v Základní škole Svitavy - Lačnov vytvořili (viz tabulka č.1). To je právě inspirace z Finska. Obecně nám stáže v zahraničí pomohly v tom, že víme, na co se máme zaměřovat a co je v sociálních a emočních dovednostech důležité.

Já jsem se určitě taky naučila popisně hodnotit tyto osobnostní charakteristiky i na mnoha kurzech Respektovat a být respektován. Myslím si, že to je nejlepší platforma, i když tam přímo o slovním hodnocení nic neříkají. Jedná se vlastně o trénink popisů, popisného hodnocení. V celém tom kurzu neděláte nic jiného, než že pořád popisujete a celý náš pedagogický sbor v Lačnově jím prošel několikrát, třeba devětkrát. My jsme je totiž začali pořádat i pro ostatní pedagogy z různých grantů, takže jsme se jich vždycky znovu účastnili. Máme to v sobě tím pádem už zakořeněné a získali jsme odvahu.

Zatím si těmito školeními víceméně neprošli ještě druhostupňoví učitelé ve ŠKOLAMYŠLI, takže se učí od nás, služebně starších, kteří jsme si v tom jistější. Oceňuji u nich, že to rychle nasáli. Nestaví si jen něco na svém písečku, ale přišli se mezi nás ostatní poradit, co mají dělat. Snažím se je tématem provázet, společně to ladíme. Ta časová investice se vyplatí, protože potom vidím, že třeba třetí slovní hodnocení už má jinou úroveň než pokusy na začátku.

Hodnocení sociálních a emočních dovedností ve třídě Školní rok: Pololetí: Jméno: Třída:	SEBEHODNOCENÍ				HODNOCENÍ			
	Budu potřebovat pomoc	Udělal/a jsem pokrok	Postu-poval/a jsem dobře	Můj postup byl vynikající	Budeš potřebovat pomoc	Udělal/a jsi pokrok	Postupo-val/a jsi dobře	Tvůj postup byl vynikající
Hledáš různá řešení problému								

Pokračuješ v řešení i přes prvotní neúspěch								
Objektivně posuzuješ výsledky své práce, hodnotíš se								
Plníš zadaný úkol								
Práci zodpovědně dokončíš								
Spolupracuješ ve dvojici/ve skupině								
Při práci ve skupině jsi aktivní, pomáháš a podporuješ								
Jsi tolerantní při práci s ostatními								
Pokud potřebuješ, požádáš o pomoc								
Dokážeš se rozhodnout a jsi za své rozhodnutí zodpovědný(á)								
Oceňuješ druhé								
Respektuješ odlišný názor								
Vážíš si druhých, respektuješ je								
Nabízíš pomoc druhým, pokud ji potřebují								

Aktivně naslouchá druhým								
Dodržuješ domluvená pravidla								
Plníš své povinnosti								
Kladeš otázky, zajímáš se, argumentuješ								
Vážíš si školního majetku (pomůcky, vybavení, zařízení)								

Tabulka č. 2. Hodnocení sociálních a emočních dovedností ve třídě. Základní škola a Mateřská škola Svitavy - Lačnov. Zdroj: Archiv Radoslavy Renzové.

Ukázka slovního hodnocení žáka na vysvědčení ve 2. pololetí 1. ročníku ZŠ ŠKOLAMYŠL

V hodnocení předmětů jsou tučným textem označeny ty části, které se týkají hodnocení osobnostních charakteristik žáka (emočních, sociálních, komunikačních…).

(Celé slovní hodnocení je ke stažení pod textem.)

Milý …,

skončil Tvůj první školní rok ve Školamyšli. Zvládl jsi toho mnoho. (…) **k dobré náladě v naší třídě přispíváš každý den. Se spolužáky komunikuješ vstřícně, a to se Ti od nich také vrací. Na svou roli služby si často vzpomeneš zcela sám. Třídní pravidla vždy respektuješ. Aktivně pracuješ při samostatných úkolech i společné práci. Neboj se prosadit a uplatnit vlastní nápady ve skupině. Komunikuješ o problémových situacích ve třídě, poskytuješ náměty na zlepšení vztahů ve třídě. V období domácího učení jsi**

aktivně pracoval na předložených úkolech v online prostředí Classroom, práce jsi odevzdával včas a aktivně ses účastnil třídních videohovorů. (…)

Tvůj vztah k angličtině je pozitivní, v hodinách pracuješ aktivně, do všeho se zapojuješ. **Pilně jsi pracoval i v období online výuky.** V tomhle pololetí jsi vytvořil několik lapbooků nebo jinak pracoval na tématech: dům, oblečení, ovoce a zelenina, Velikonoce. Zdokonaluješ se ve vyslovování zvuků typických pro angličtinu, osvojuješ si základní fráze a odpovědi. **Ve vyplňování cvičení jsi pečlivý, do procvičování slovní zásoby se zapojuješ**. Rozeznáváš a vykonáváš základní pokyny mluvené v angličtině. **Pracuje se s Tebou dobře a je vidět, že Tě hodiny baví.** Good job! (…)

Originální a nápadité jsou Tvé výtvory z centra ateliéru a tvořivé dílny. Kombinuješ odstíny barev, zapouštíš je do mokrého podkladu, kreslíš suchým pastelem. Skládáš origami podle předlohy. Vybranou planetu jsi zdobil korkovými obtisky. Namaloval jsi vlastní dopravní značku. Fantazijního zvířecího boha jsi vyrobil z hlíny. **S pomůckami pracuješ opatrně, půjčuješ je ostatním. K pečlivému úklidu pracoviště vždy napomůžeš.**

Tip:

Zajímá vás, jaké zkušenosti nasbírali učitelé ze Základní školy Svitavy - Lačnov v základní škole v Oulu v severním Finsku? Jaké byly například jejich dojmy a postřehy ohledně hodnocení žáků? Více najdete v článku **Osobní zkušenost s inkluzivním vzdělávání ve finském školství (Oulu)**, který uvedeme v příštích týdnech.

Ve druhém díle seriálu o formativním hodnocení se dozvíte, jak v základní škole ŠKOLAMYŠL pracují s žákem, kterému se ve výuce nedaří, a jaké preventivní kroky ve výuce i v komunikaci se žákem a rodiči by měly ze strany učitele předcházet samotnému slovnímu hodnocení, které bude obsahovat i popis zhoršení u žáka. V článku nechybí ani konkrétní ukázky pololetního a závěrečného slovního hodnocení žáků v 1. a 9. ročníku ZŠ ŠKOLAMYŠL.

V **závěrečném, třetím díle seriálu o formativním hodnocení** se dočtete, s jakými hodnoticími nástroji (formuláři) pracují učitelé v ZŠ ŠKOLAMYŠL, co jsou to triády, proč v hodinách učitelé neznámkují, a k čemu je užitečné, aby žáci hodnotili sami sebe i svoje spolužáky ve výuce.

Ke stažení:

Příloha 1: **Kritéria pro slovní hodnocení chování žáka a hodnocení aktivity žáka** .

Příloha 2: **Slovní hodnocení žáka 1. ročník, 2. pololetí_ZŠ Školamyšl**.

50. Odměny a tresty neboli cukr a bič ve školách

Je čím dál jasnější, že „cukr a bič“ není z dlouhodobého hlediska zdaleka tak účinná metoda, jak se může zdát, stejně tak nevhodně zvolené pochvaly. Přečtěte si, jak na výchovu bez poražených a jak aktivně naslouchat, a to i ve školním prostředí.



Ilustrační foto / FOTO: Freepik

Následky trestu

Učitelé i rodiče často žijí v omylu, že trest s sebou nese poučení, prevenci znovuopakování prohřešku. Učitel si mnohdy silou vynucuje, aby děti nenarušovaly jeho představu o výuce. Odchylky v chování trestá. Jenže to hlavní, co se honí dítěti v hlavě potom, co dostalo trest, je nenávist, odpor, vzdor, pocit nespravedlnosti, ale i lhostejnost a nezájem. A pokud je ještě vystaveno dalším poučkám a moralizování, úplně se odpojí a nevnímá. Dítě zaujme jednu ze tří automatických reakcí, které vycházejí z vývojově nejstarších částí mozku. Ocitne se v nepříjemné situaci, a to chce změnit. Proto může zaútočit, utéct nebo ustrnout. Má aktivní pouze emoční část mozku a není ve stavu přijímat další informace, natož mít vůli změnit svoje chování.

Trest může být v daný okamžik funkční a nežádoucí chování dítěte zastavit. Dítě na chvíli přestane vykřikovat, opisovat, splní zadaný příkaz. Trest má však pouze krátkodobý účinek a z dlouhodobého hlediska nezajistí, aby se dítě v podobné situaci opět nezachovalo stejně. A co je ještě důležitější, nepomůže mu najít způsob, jak příště reagovat lépe, více v souladu s potřebami učitele nebo třídy. Děti jsou kreativní, a tak časem přijdou na způsob, jak udělat něco špatného, aby na to nikdo

nepřišel. Dítě potrestané za opisování si bude příště dávat větší pozor, aby ho při opisování pedagog nenachytal, nebo najde jiný způsob, jak získat potřebné informace. Tresty často vedou i ke lhaní.

Tři alternativy trestu

Představte si celkem běžnou situaci, kdy dítě začne během výuky vykřikovat, ruší, povídá si se spolužákem. Učitel ho okřikne: „Přestaň vyrušovat!“ Může ho případně ponížit před ostatními větou: „Stejně neznáš správnou odpověď”, nebo použít nálepku „Ty jsi opravdu nevychovaný, už zase si povídáš během hodiny, já vážně nevím, co s tebou, dej mi žákovskou“. Dítě možná vykřikovat přestane, ale nemá řešení propříště, neví, jak jinak se dál chovat. Navíc se narušil vztah mezi ním a učitelem.

Jak takovou situaci konstruktivně řešit?

Jednejte proaktivně. Máte vlastně hned tři možnosti. Můžete změnit prostředí, pokusit se změnit jednání dítěte nebo změnit svůj postoj.

Dítě například neustále vykřikuje během hodiny a tím vás ruší.

1. **Změnou prostředí** je myšleno například to, že přesadíte dítě na jiné místo (blíže k sobě), zadáte mu individuální úkol, případně změníte způsob výkladu a povedete hodinu jinak. Hledáte způsob, jak vykřikování předcházet.

2. Pokusíte se **změnit chování dítěte**. To je asi nejčastější způsob, který často ale bohužel není účinný, když použijete neefektivní nástroje, kterým se říká komunikační bloky.

„Chováš se jak malé dítě.“

„V šesté třídě už bys měl vědět, že se nevykřikuje.“

„Takhle na konci roku trojku nedostaneš.“

„Okamžitě toho nech!“

„Zavři pusu!“

„Aaa, máme tady nového profesora dějepisu.“

Tyto věty dítěti nenavrhují řešení dané situace, ponižují ho a jejich sdělení je nepřímé (pojmenování nežádoucího chování dítěte z nich vyplývá nepřímo, zdánlivě z kontextu situace).

V podobných situacích je vhodné použít takzvané konfrontační já-sdělení. To se skládá ze tří částí – popisu chování dítěte, učitelových pocitů a následků chování dítěte na učitele.

„Když vykřikuješ během mého výkladu, musím znovu opakovat, co jsem řekla. Hodně mě to zdržuje a jsem pak nervózní, že nestihneme probrat vše podle zadání.“

„V kurzech se setkáváme s učiteli, kteří taková sdělení používají, jen ne třeba se všemi složkami.

Jeho účinnost potvrzují," říká Radka. „Někteří učitelé namítají, že sdílet s dětmi své pocity není důležité. Opak je pravdou." Čím více se učitel směrem k dětem otevírá a ukazuje se jako skutečný člověk s dobrou i špatnou náladou, tím více se identifikují s následky, které učiteli svým chováním způsobují a mají větší vůli své chování změnit.

Zkušenost z kurzu pro učitele Škola bez poražených:

Učitelka základní školy se označila za klasickou autoritářskou učitelku. Snažila se k dětem chovat stále stejným způsobem a moc se citově neotevírat. Rozdávala příkazy. V průběhu kurzu začala používat konfrontační já-sdělení a kázeň ve třídě se zlepšila. Jí samotné se hodně ulevilo, když mohla vystoupit z role bezchybné učitelky a být autentická a otevřená.

Jedna jediná věta nestačí. Pravděpodobně i po tomto konfrontačním já-sdělení dítěti stoupne emoční teplota a bude naštvané. V tu chvíli efektivní učitel přeřadí a začne mu aktivně naslouchat. Aktivní naslouchání je pomáhající dovednost. Učitel naslouchá bez kritiky a hodnocení, co mu dítě říká, snaží se dekódovat obsah sdělení a vnímat emoce.

Příklad aktivního naslouchání – žák se obává zkoušky [1]:

Žák vykřikuje a vyrušuje při hodině.
Já-sdělení učitele: *„Když vykřikuješ během mého výkladu, musím znovu opakovat, co jsem řekla. Hodně mě to zdržuje a jsem pak nervózní, že nestihneme probrat vše podle zadání."*
Pravděpodobně i po tomto konfrontačním já-sdělení dítěti stoupne emoční teplota a bude naštvané.

Žákovy skutečné vnitřní pocity – žák má strach z nadcházející zkoušky.
Následuje žákovo sdělení k učiteli: *„Na co se vůbec potřebujeme učit tolik informací? Proč je toho podle zadání tolik? Budeme ten test psát už brzo?"*

V tu chvíli efektivní učitel „přeřadí“ a začne dítěti aktivně naslouchat. Aktivní naslouchání je pomáhající dovednost. Učitel: 1) naslouchá bez kritiky a hodnocení, co mu dítě říká, 2) snaží se dekódovat obsah sdělení a vnímat emoce sdělení.
Učitel během takového rozhovoru dává dítěti zpětnou vazbu, která mu pomůže ujistit se, že sdělení pochopil správně. Tím dítěti emoční teplotu sníží. Následně opět může vyslat konfrontační já-sdělení (pokud je to během rozhovoru potřeba), opět aktivně naslouchá atd. Proces přeřazování mezi já-sdělením a aktivním nasloucháním může trvat do té doby, než dítě změní svoje chování.
Dekódování pocitů žáka ze strany učitele (aktivní naslouchání): *Žák má strach z nadcházející zkoušky.*
Poskytnutí zpětné vazby dítěti:
„Máš asi teď strach, že se blíží zkouška.“
Dialog může dále pokračovat následujícím způsobem (učitel stále praktikuje aktivní naslouchání):
Žák: *„Ne. Jenom nevím, jaký test nám chcete dát, a bojím se, že to bude esej nebo něco takového. A psát o takovém těžkém tématu se mi vůbec nechce. “*
Učitel: *„Aha, dělá ti starosti, jak bude ta zkouška vypadat.“*
Žák: *„Jo. Eseje mi nejdou. Nemám z nich dobré známky.“*
Učitel: *„Rozumím, myslíš si, že bys napsal lépe test.“*
Žák: *„Jo. Vždycky ty eseje zvorám.“*
Učitel: *„Budete psát písemný test – tedy výběr správné odpovědi z několika možností.“*
Žák: *„Uf… Skvělý! Díky!“*
Proces přeřazování mezi já-sdělením a aktivním nasloucháním učitele může trvat do té doby, než dítě změní svoje chování. Je to časově náročnější, každopádně dynamika třídy se začne postupně měnit a kázeňských problémů ubývá.

Může ale nastat i takový scénář, že dítě svoje chování nezmění. Buď reálně nevnímá následky svého chování na učitele a dochází zde tak ke střetu jejich hodnot („Když mluvíš sprostě, jsem nervózní a nemůžu vyučovat”), nebo za pokračujícím nepřijatelným chováním dítěte stojí nenaplněná potřeba a dochází vlastně ke střetu potřeb. Dítě na sebe neustále upozorňuje, protože mu pozornost může chybět doma. Takové dítě bude rádo i za pozornost v negativním smyslu. V takových případech by učitel mohl sáhnout po dalších metodách Školy bez poražených.

3. Nejméně rizikový přístup je **změna sebe sama**. To je jediná změna, kterou máte plně pod svou kontrolou, je ale prozatím považována za nepopulární krok. Změna postoje znamená, že se snažíte

více porozumět tomu, proč se druhý člověk chová tak, jak se chová, a jste více přijímající.

Fungování trestů (a odměn) se mění s věkem dětí. Děti se zprvu přizpůsobují požadavkům dospělých ze strachu. Vědí, že učitel má moc, a bojí se mu postavit. Čím jsou starší, strach opadá a mění se ve vzdor nebo další obranné mechanismy, jako je msta, lhaní, žalování, podvádění, spolčení, komandování, ale i stáhnutí se do sebe nebo podřízení se navenek.

„Děti se primárně nebouří přímo proti učiteli jako osobě, ale moci, kterou na ně učitel používá. Jakmile se bude ve školách méně používat moc a síla, počet vzdorovitých reakcí se sníží," říká Radka Schillerová.

Pravidla ve třídě a jejich dodržování

Snad v každé třídě jsou platná pravidla, která by děti měly respektovat. Pro dobrý chod třídy je důležité, aby tato pravidla vytvořily děti společně s učitelem. Převzatá pravidla se míjejí účinkem. Pokud se děti účastní jejich vytváření, lépe jim rozumí a mají větší vnitřní motivaci je dodržovat. Navíc pak funguje i určitá kolektivní odpovědnost.

Když se dítě chová v rozporu s pravidly, učitel se na ně může odkázat. Konfrontační já-sdělení pak bude vypadat takto: „Když vykřikuješ, musím znovu opakovat, co jsem řekla. Mrzí mě, že nedodržuješ pravidla, která jsme společně nastavili."

Pokud se stává, že jsou pravidla porušována často, je potřeba projít proces jejich nastavení znovu. Na porušení pravidel může být navázaný postih, ten by si ale stejně jako pravidlo měli odsouhlasit všichni ve třídě včetně učitele.

Odměny a ocenění

Z pohledu Thomase Gordona (2015) jsou stejně jako tresty i odměny nástrojem přístupu, který je založený na moci a síle. S rostoucím věkem přestávají odměny (stejně jako tresty), jejichž cílem je změna chování dítěte, fungovat. Vnější motivace neplní svůj účel často i proto, že učitel zvolí takovou odměnu, kterou děti za odměnu nepovažují, je pro ně neatraktivní.

Při odměňování je důležité si vymezit, k čemu chcete odměnu použít a čeho chcete jejím použitím u dítěte docílit. Může se stát nástrojem k podpoře vývoje a růstu, a to především u předškolních dětí, nebo prostředkem pro změnu chování (spíše manipulace).

Děti žijí přítomným okamžikem a jsou většinou pod vlivem emoční části mozku. Postupně se jim na základě interakce s rodičem, učitelem, pečující osobou, ostatními dětmi vytvářejí v mozku spoje s vývojově mladší částí mozku neokortexem, který se dovyvine až kolem 25. roku. Předškolním dětem tedy odměny mohou být pomocníkem v situacích, kdy se učí nové věci, kdy musí překonávat samy sebe a zažívají nové vztahové situace. Mozek funguje tak, že chce zažívat příjemné chvíle. Když něco děti udělají správně, okamžitá pozitivní odezva jim navodí pocit příjemnosti a zároveň vzniká nebo se prohlubuje spoj v mozku související s určitou dovedností, chováním apod. Někdy jen projevení radosti může být impulzem pro navození příjemného pocitu a vzniku spoje. Odměna to tedy umocní. Materiální odměny by ale vždy měly stát až za odměnami typu pozitivní zpětná vazba, zájem, pozornost a společně strávený čas dospělého s dítětem.

U školních dětí se používají jako odměny sladkosti, hvězdičky, smajlíky, samolepky, razítka, známky, vyvěšení výsledků nejlepších dětí, účast na soutěži nebo výletě. Mnohdy jsou tyto odměny pro rychlé hodnocení bez jakéhokoli vztahování se k dítěti účinné. Pro malé děti je sbírání razítek příjemnou hrou.

„Je velmi těžké najít hranici, kdy odměna odvádí ‚svou práci' a kdy už se stává rutinou a částečnou manipulací s chováním dítěte. Je rozdíl, když podpořím odměnou situaci, kdy se dítě muselo hodně překonat a poprvé samo od sebe půjčilo hračku druhému, nebo když mu řeknu, půjč kamarádovi hračku, dám ti za to bonbón," říká Radka.

Odměna by každopádně měla být vždy doprovázena i zpětnou vazbou, slovním komentářem, zájmem dospělého. Z dotazníkového šetření Pavly Dvořákové (2013), které bylo realizováno na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity [2], například vyplývá, že co se týče používání odměn od rodičů směrem k dětem, pro předškolní děti je jednou z důležitých odměn společný zážitek s rodiči. Rodiče však ve skutečnosti nejvíce používají jako odměny sladkosti a dárky. Dotazované učitelky z mateřské školy používaly ve svém výchovném působení vůči dětem nejvíce nehmotné odměny, jako je pochvala a pohlazení nebo úsměv. Pro budování vztahů mezi dětmi a učiteli má tento přístup pozitivní vliv, uzavírá Dvořáková.

Cca od 11 let je pak dítěti odměnou vyšší cíl, úspěch, uspokojení, radost z úspěchu. „S přibývajícím věkem se přikláním víc k oceňování než odměňování. Projevím sdílenou radost, úžas, hrdost, nadšení spojené s úsměvem, objetím," dodává Radka.

Nejpoužívanější odměnou je ale asi pochvala. Školy jsou plné hodných holek, šikovných a chytrých kluků, inteligentních studentů. Ale i chvála/pochvala má svá úskalí a je důležité ji správně formulovat.

Pochvala

Chvála, kterou používá většina populace, je spíše hodnocením dítěte a z výzkumů světově známé psycholožky Carol Dweckové víme, že má na rozvoj dítěte a využití jeho potenciálu negativní vliv.

Dospělí chválí děti v dobré vůli, aby podpořili jejich schopnosti. Chválí chytrost, inteligenci, šikovnost. Nicméně vyzdvihování vlastností a dovedností nastaví mysl dítěte tak, že bude žít v domnění, že jeho dovednosti jsou fixní, neměnné. Jak uvádí Carol Dwecková ve své knize Nastavení mysli, lidé s fixním nastavením mysli neustále sobě i okolí dokazují a potvrzují, že jsou chytří. U dětí se to pak projeví tak, že se přestanou zajímat o náročné úkoly, raději zpracují projekt lehčího charakteru nebo si pro výpočet vyberou méně náročný příklad, aby neztratily status chytrého dítěte. Děti se chyb zpočátku nebojí, chybami se učí, ale když je začnete hodnotit a „škatulkovat" podle dovedností, mohou získat z nezdaru strach. Další výzkum Carol Dweckové ukázal, že chvála dětské inteligence škodí i motivaci a výkonu dětí. Děti slyší pochvalu rády, na chvíli je namotivuje, ale jakmile narazí na nějakou překážku, pochroumá to jejich sebedůvěru a ztratí chuť pokračovat.

Naopak takzvaná procesní chvála může dítě na jeho cestě v rozvoji osobnosti podpořit. Lidé s růstovým nastavením mysli věří, že svoje vlastnosti a dovednosti mohou úsilím zlepšovat, rozvíjet a někam je směřovat. Životní neúspěchy dokážou přeměnit v úspěchy. Poučí se z nich a posunou je dál. Učení vidí jako základ úspěchu. Chválu je proto třeba zaměřit na píli, pokrok, růst, vytrvalost, zájem nebo například dosažený posun. Děti se pak naučí, že chyby k životu patří a mohou je posunout dál,

nebudou se bát výzev, budou mít radost z nových znalostí i ze samotného procesu učení.

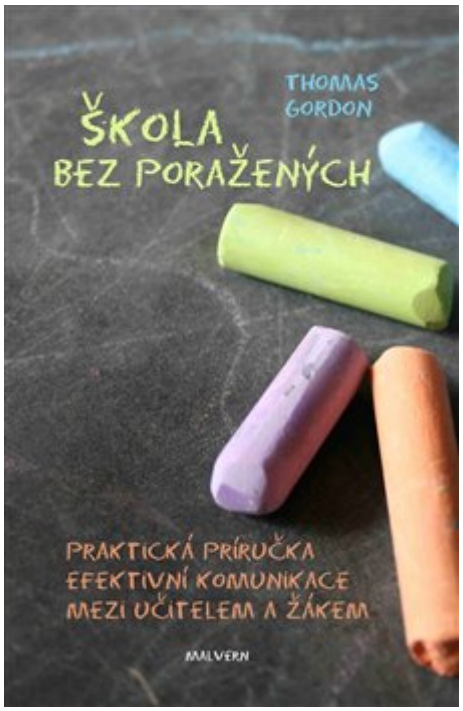
Radka Schillerová, MBA



Radka Schillerová vystudovala marketing a management, ale s narozením dětí se začala zabývat výchovnými přístupy, neurovědou a emoční inteligencí. Věnuje se převážně komunikaci a emocím a pracuje jak s rodiči, tak pedagogy. Významně ji ovlivnila kniha Výchova bez poražených Thomase Gordona, která je ucelenou filozofií, jak vytvořit a udržet s dítětem fungující a naplněný vztah, a to za jakýchkoliv okolností. Pro Gordonův institut lektoruje kurz pro učitele Škola bez poražených, ve kterém si osvojují respektující komunikační dovednosti.

Zdroj: archiv Radky Schillerové

Další literatura k tématu



GORDON, THOMAS. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání první. Praha: Malvern.



KOHN, ALFIE. (2019). *Bezpodmínečné rodičovství: cesta od odměn a trestů k lásce a porozumění.* Vydání první. Praha: Malvern.

Ke stažení:

Příloha 1: Obsah knihy Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.

Příloha 2: Obsah knihy Bezpodmínečné rodičovství: cesta od odměn a trestů k lásce a porozumění.

Zdroje

[1] GORDON, THOMAS. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání první. Praha: Malvern, s. 76–79.

[2] DVOŘÁKOVÁ, P. (2013). *Odměna a trest v životě předškolního dítěte.* Bakalářská práce.

PF JU, katedra pedagogiky a psychologie, České Budějovice.[online]. [dat. cit. 25. 2. 2020].

Dostupné: http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1484750960.pdf

51. Když žáci hodnotí učitele (1. část)

V českých školách není zatím rozšířenou praxí, aby žáci poskytovali učiteli určitou zpětnou vazbu, aby hodnotili jeho přístup, srozumitelnost či strukturu hodin. Existují námitky, že žáci nemají takový přehled ani zkušenosti, aby mohli hodnotit výkon učitele. Lze se setkat i s názory, že hodnocení učitele přísluší jen vedení školy a České školní inspekci. Je tomu skutečně tak? A čím může hodnocení žáků směrem k učiteli přínosné?



Ilustrační foto / FOTO: Pixabay

Výzkumné studie potvrzují benefity zpětné vazby žáků k učitelům

Učitelé mohou mít velmi smíšené pocity z toho, že je jejich žáci hodnotí. Mnozí učitelé se mohou obávat, že žáci nebudou při jejich hodnocení dostatečně objektivní, že budou spíše přehnaně kritičtí. V některých případech žáci skutečně mohou využít hodnocení učitele k „ventilaci“ osobních pocitů, dojmů.

Jak ale vyplývá z některých výzkumů, žáci jsou při hodnocení svých učitelů naopak zdrženliví a spíše se snaží vyzdvihnout u učitelů to pozitivní. Studie K. D. Petersona, C. Wahlquista, a K. Bonea (2000) ukázala, že odpovědi studentů (9 765 dotazníků od žáků základních a středních škol) byly spolehlivé a validní, pokud žáci hodnotili třídní učitele, i když hodnocení směřovalo k vyjadřování větší míry spokojenosti s výukou třídního učitele. Studie rovněž ukázala, že žáci se – v závislosti na věku – více soustředí na různé aspekty výuky. Mladší žáci se více zajímali o vztah učitel-žák, o to, zda učitel vůči nim projevuje zájem a respekt, zatímco starší žáci se

více zajímali o samotnou výuku. Pro učitele je příjemnější, pokud hodnocení od žáků tvoří dílčí část rozsáhlejší evaluace činnosti učitele (tzn. pokud netvoří dominantní část hodnocení). [1]

Další studie ukázala, že pozitivní hodnocení učitelů žáky může být validním prediktorem studijních úspěchů žáků. Z výzkumné studie L. Kyriakidese (2005) vyplývá, že jak pozitivní vztah učitele a žáků, tak dobrá úroveň spolupráce mezi učitelem a žáky vysoce korelují se studijními úspěchy v matematice a řečtině u těchto žáků, a také s výsledným emočním laděním žáků ohledně výuky. [2]

Rovněž studie D. J. Wilkersona a kol. (2000) potvrdila, že pozitivní hodnocení učitelů žáky je nejvýznamnějším prediktorem dobrých studijních výsledků v testech, a to například i ve srovnání s pozitivním hodnocením učitele od vedení školy. [3]

J. Follman uvádí (1992, 1995), že ačkoliv existují obavy, co se týče nízké validity hodnocení ze strany žáků středních škol (například příliš shovívavé hodnocení žáků anebo tzv. „haló efekt“ – to znamená, že názor na určitý osobnostní rys učitele nebo na určitý aspekt jeho výuky celkově ovlivní hodnocení učitele i v jiných oblastech), tato zkreslení při hodnocení se u žáků vyskytují zhruba ve stejné míře jako u dospělých hodnotitelů. Středoškoláci jsou schopni spolehlivě ohodnotit například interakci učitel-žák. [4,5]

Worrell a Kuterbach (2001) ve své studii uvádějí výhody hodnocení učitelů žáky: jedná se o časově a finančně nenáročné šetření, šetření může proběhnout anonymně, může být provedeno opakovaně tak, aby bylo možné zaznamenávat změny v čase, vyžaduje minimální předchozí průpravu (kurz, vzdělávání). Autoři nicméně upozorňují na to, že je potřeba využívat takové nástroje, které obsahují validní položky účinně mapující chování učitele. [6]

Výzkumníci rovněž upozorňují na to, že hodnocení učitelů žáky by mělo optimálně probíhat nikoliv samostatně, ale souběžně s dalšími evaluačními metodami (např. kolegiální hospitace spojená s následným předáním zpětné vazby, individuální rozhovor s ředitelem nebo zástupcem ředitele nad profesním portfoliem a plánem vzdělávání učitele). Žáci navíc obvykle nejsou kvalifikováni, aby hodnotili učitele, co se týče naplňování kurikula, managementu školní třídy, znalosti vzdělávacího obsahu, kolegiality a dalších oblastí spojovaných s efektivní výukou. [4, 6]

Učitel, který se rozhodne pracovat se zpětnou vazbou od žáků, má na výběr z více možností. V prvním díle tohoto textu se čtenář více dozví o hodnocení prostřednictvím externích subjektů a prostřednictvím samostatné práce se standardizovaným evaluačním nástrojem.

Hodnocení učitele žáky prostřednictvím externích subjektů

Pokud škola, ve které učitel působí, spolupracuje s externími subjekty, které pravidelně provádí vlastní hodnocení školy, je možné využít i některé doplňkové dotazníky k těmto rozsáhlejším šetřením, kde žáci například hodnotí komunikaci a spolupráci s konkrétním učitelem či jeho výuku. Vlastní hodnocení školy často probíhá v návaznosti na zpracování výroční zprávy o činnosti školy.

Dotazník *Učitelé*

Společnost Kalibro Projekt, s.r.o. nabízí školám možnost využít dotazníková šetření „Škola a já“. Dotazníky jsou určené pro žáky, rodiče, učitele a nepedagogické pracovníky. Zaměřují se na různé oblasti práce školy, jako jsou vztahy ve škole, spokojenost s vybavením a chodem školy, oblasti, které by chtěli jednotliví aktéři změnit atd. Otázky umožňují srovnání mezi třídami či školami ve vybraných oblastech. Dotazníková šetření jsou realizována zpravidla v termínu duben až květen (je možné po domluvě je individuálně zpracovat i v jiných termínech v rámci školního roku).

V rámci této sady nástrojů je nabízen i dotazník "Učitelé" – jedná se o hodnocení učitelů žáky/rodiči. Dotazníky mohou využít učitelé základních škol prvního a druhého stupně a učitelé středních škol. Organizace nabízí rovněž vzdělávací semináře k evaluaci pro učitele, pod názvem „Evaluace v mé třídě/škole“.

Metodika vlastního hodnocení školy

Společnost pro kvalitu školy, z.s. (www.kvalitaskoly.cz) nabízí tzv. Metodiku vlastního hodnocení školy, která je určena všem stupňům škol, od mateřských až po střední. Jedná se o šetření v rámci školy, které pokrývá široké spektrum témat. Dále jsou samostatně nabízeny konkrétněji zaměřené diagnostické metody.

Například dotazník Kvalita školního života je určen pro žáky 1. a 2. stupně základní školy. Slouží ke zjišťování jejich názorů na kvalitu svého školního života a zjišťování negativního vlivu školy na žáka. Dotazník je rozpracován do pěti specifických oblastí, jednou z nich je i spokojenost ve vztahu mezi žákem a třídním učitelem. Dotazníky je možné administrovat opakovaně vždy po 1 roce a sledovat změny v čase. Tímto způsobem je možné posoudit posun práce třídního učitele se třídou.

Mapa školy

Společnost Scio, s.r.o. nabízí nástroj Mapa školy pro mateřské, základní i střední školy (https://www.mapaskoly.cz/). Mapa školy je sada on-line nebo papírových dotazníků. Zjišťuje zpětnou vazbu na fungování školy od žáků, učitelů, rodičů a provozních zaměstnanců. Šetření je anonymní. Pro střední školy jsou připraveny on-line dotazníky. Dotazníkové šetření je možné realizovat kdykoliv během školního roku. Frekvence šetření je optimálně jedenkrát za rok, jsou možné i delší intervaly.

V rámci šetření jsou mapovány následující oblasti: výuka a hodnocení, spolupráce, bezpečí, materiální zázemí, spokojenost se školou a vztahy. Je potřeba dodat, že toto šetření nenabízí například konkrétnímu třídnímu učiteli detailní pohled na to, jak žáci vnímají jeho výuku, osobnost učitele, komunikaci apod.

Kromě standardního šetření je možné objednat i tzv. tematické dotazníky, které mapují podrobně specifické oblasti. V tematickém dotazníku Evaluace výuky žáci hodnotí jednotlivé předměty (jaký mají vztah k předmětu, jak z jejich pohledu probíhají hodiny konkrétního předmětu, do jaké míry považují vyučování za obtížné, jaký je učitel, jak hodnotí přípravu na

předmět, jak hodnotí své studijní schopnosti nebo zda se učitelé zajímají o jejich názory a dávají jim prostor k vyjádření). Tento dotazník obsahuje rozmezí 15–25 otázek. Výsledky získá vyučující ve formě grafů. Srovnávací rámec z ostatních zapojených škol – jako v případě nástroje Mapa školy – v tomto případě není nabízen.

Dotazník Evaluace výuky je tedy možné využít jako nástroj získávání zpětné vazby od žáků směrem k učitelům.

Pokud se škola rozhodne využít tyto zpoplatněné služby, individualizace použitých metod (např. pro účely toho kterého třídního učitele, který má zájem sbírat zpětnou vazbu od svých žáků k výuce) není v případě plošných celoškolních šetření možná. Doplňkové dotazníky k těmto větším šetřením zpravidla nabízejí možnost podrobněji se zaměřit na oblast komunikace a spolupráce žáci-učitel apod.

Práce se standardizovaným evaluačním nástrojem

Zájemci z řad pedagogů mají možnost také samostatně pracovat s evaluačními nástroji, které jsou volně dostupné.

Dotazník zpětné vazby žáků k vyučovanému předmětu

Nezisková organizace Učitel naživo vytvořila volně dostupný metodický materiál Dotazník zpětné vazby žáků k vyučovanému předmětu (https://www.ucitelnazivo.cz/evaluace-metodiky). Po povinné registraci je možné si materiál zdarma stáhnout. Samotný Dotazník hodnocení učitele žáky lze nalézt na konci metodického dokumentu v Příloze 2.

Je třeba upozornit na to, že tento nástroj hodnocení učitele žáky odpovídá vzdělávacím cílům programu Učitel naživo a jeho zamýšleným dopadům na učení žáků. Je proto poměrně úzce zaměřen. Jeho záměrem je podání zpětné vazby o tom, zda žáci ve výuce zažívají takové prvky, které mají pozitivní souvislost s jejich vlastním procesem učení. Nejedná se tedy o explicitní zpětnou vazbu na učitele ani o hodnocení vzdělávacích výsledků, nýbrž o subjektivní zhodnocení zažívaných výukových procesů ze strany žáků.

Dotazník je sice veřejně volně přístupný, nicméně pro další práci s dotazníkem je na místě kontaktovat samotnou organizaci pro upřesnění konkrétních možností využití.

Ukázka otázek použitých v dotazníku:

Nyní prosím odpověz, jak v současnosti vnímáš tento předmět:

- *Baví mě.*
- *Většinou se na něj těším.*
- *Chci se v něm naučit co nejvíc.*

- *Poradím si v něm i s těžkými úkoly.*
- *V tomto předmětu se učím užitečné věci – někdy je použiju mimo školu nebo mi pomohou k pochopení světa.*
- *Nebojím se zapojit a nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu*

Škála odpovědí: určitě ano - spíše ano - spíše ne - určitě ne -nevím, nedokážu posoudit.

Evaluační nástroje metodického portálu RVP

Webový portál RVP nabízí širokou škálu evaluačních nástrojů, které vznikly v rámci projektu MŠMT: AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb Cesta ke kvalitě (2009–2012). Na webových stránkách http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/ je možné využít odbornou podporu pro práci s nástroji (poradenství e-mailem). Po povinné registraci je možné s nástroji pracovat zdarma.

Nástroje, které umožňují hodnocení učitele žáky:

Interakce učitele a žáků (dotazník pro žáky)

Ukázka výroků a otázek dotazníku Interakce učitele a žáků:

Hodnocení učitele žáky:

- *Většinou známkuje dosti mírně.*
- *Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám.*
- *Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím.*
- *Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním.*
- *Vyrušuje-li někdo z žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.*
- *V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra.*

Škála hodnocení: rozhodně - ano z části - ano spíše - nejistě - ne

Jakou známku (1, 2, 3, 4, 5) bys dal/a tomuto učiteli „na vysvědčení“ za následující projevy?

Vyber ke každé řádce jednu známku, kterou si podle tvého názoru zaslouží:

- *Chování k žákům,*
- *Úsměvy a legrace se žáky,*
- *Laskavost a pomoc při obtížích žáků,*
- *Vedení a organizace vyučovací hodiny,*
- *Zajímavé vyučování,*
- *Spravedlivý přístup k hodnocení žáků.*

Jaký jsi ty sám žák?

- *Jak tě asi vidí, co si o tobě myslí učitel, jehož chování jsi charakterizoval a nakonec i známkoval?*
- *Napiš několik takových charakteristik. Chceš-li učiteli ještě něco říci, napiš to právě sem:*

Anketa pro žáky (anketa škole na míru)

Ukázka otázek z Ankety pro žáky:

Co podle Tebe platí o výuce na naší škole?

- *Výuka je zajímavá.*
- *Ve škole se hodně naučím.*
- *Učitelé mi vysvětlují učivo srozumitelně.*
- *Učitelé mě vedou k tomu, abych se uměl/a samostatně učit.*
- *Často něčemu nerozumím a učím se jen nazpaměť.*

- *Učitelé mě dovedou dobře motivovat k co nejlepšímu výkonu.*

Škála odpovědí: rozhodně ano - spíše ano - spíše ne - rozhodně ne - nedovedu posoudit.

Práce s daty, jejich interpretace, další návazné změny ve výuce, v přístupu k žákům i zachovávání etických norem při evaluačních aktivitách vyžadují, aby se učitel buď dále v tomto oboru individuálně vzdělával (kurzy, odborná literatura), anebo využil možnosti on-line konzultace s odborným poradcem (např. služby Konzultačního centra Národního pedagogického institutu ČR) https://kc.rvp.cz/.

Ve druhé části textu najdete informace, jak na poskytování zpětné vazby pedagogům u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Dozvíte se také, jak si učitel může vytvořit vlastní orientační evaluační nástroj, ve kterém mají žáci možnost poskytnout zpětnou vazbu učiteli a jakým způsobem může učitel průběžně získávat slovní zpětnou vazbu od žáků během výuky.

Tento text byl s laskavým svolením redakce Učitelských novin převzat z periodika Učitelských novin č. 19/2022, s. 22–24. Text prošel editační úpravou.

Zdroje:

[1] PETERSON, K. D., WAHLQUIST, C., & BONE, K. (2000). Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *14*(2), 135–153.

[2] KYRIAKIDES, L. (2005). Drawing from teacher effectivess research and research into teacher interpersonal behaviour to establish a teacher evaluation system: A study on the use of student ratings to evaluate teacher behaviour. *The Journal of Classroom Interaction*, 44–66.

[3] WILKERSON, D. J., MANATT, R. P., ROGERS, M. A., & MAUGHAN, R. (2000). Validation of student, principal, and self-ratings in 360 feedback® for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, *14*(2), 179–192.

[4] FOLLMAN, J. (1992). Secondary school students' ratings of teacher effectiveness. *The high school journal*, *75*(3), 168–178.

[5] FOLLMAN, J. (1995). Elementary public school pupil rating of teacher effectiveness. *Child study journal*.

[6] WORRELL, F. C., & KUTERBACH, L. D. (2001). The use of student ratings of teacher behaviors with academically talented high school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, *12*(4), 236–247.

52. Podpůrná opatření a formativní hodnocení žáka, kterému se ve škole nedaří (2. část)

Jak postupovat, když zjistíte, že se žákovi ve škole nedaří? Jak mu pomoci, aby byl ve škole spokojený? Pomůže individuální vzdělávací plán a základní podpůrná opatření? Jak se učitelé učí formativnímu hodnocení a co to pro ně znamená z hlediska osobního rozvoje? Více se dozvíte ve 2. části rozhovoru s ředitelkou ZŠ ŠKOLAMYŠL.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

„Nároky na sebereflexi učitelů jsou při formativním hodnocení obrovské“, říká Radoslava Renzová. Ředitelka soukromé Základní školy ŠKOLAMYŠL v Litomyšli v 1. části rozhovoru popsala, jaké vzdělávání a jaká průprava je potřeba k tomu, aby se učitelé naučili slovně hodnotit žáky na vysvědčení. **Ve 2. části rozhovoru přiblíží, jak pracovat s žákem, kterému se ve škole nedaří. Jaké první kroky může škola v rámci vlastního týmu pedagogů podniknout? Proč jsou otevřená komunikace s žákem, rodiči a průběžné nastavování a vyhodnocování podpůrných opatření nezbytné pro kvalitní formativní (slovní) hodnocení žáka na vysvědčení?**

Upozorníme vás také na typické nástrahy, které na vás číhají, když se slovním hodnocením u žáků teprve začínáte pracovat.

Mohla byste podrobněji popsat, jak postupujete, pokud zjistíte, že se ve škole žákovi nedaří?

Důležitou roli hraje společné sdílení zkušeností s kolegy ve škole. Všichni učitelé spolu každý den o velké přestávce sedíme v jedné místnosti a probíráme tyto věci společně, to vidím jako základ. Skoro každý učitel totiž v naší škole učí všechny žáky, takže každý může přispět náměty na to, co u žáků pozoruje a co mu funguje.

Nejprve si tedy učitel musí společně s ostatními učiteli udělat diagnostiku prostředí, které může podle potřeby změnit. Kde má žák sedět, s kým má spolupracovat, s jakou pomůckou se mu dobře pracuje, jestli mu nechybí věci. To, že máme šedesát dětí a deset učitelů, je obrovská výhoda. Pořád říkám, že když mají učitelé ve třídě 15 dětí, je to mnohem jednodušší, než kdyby jich tam bylo 30. Taková základní věta, ať už vznesená směrem k žákovi nebo učiteli, v naší škole je: *„Co bys k tomu potřeboval?“* Ptáme se, co kdo potřebuje k tomu, aby se mu dobře pracovalo. Dám příklad: žáci, kteří se nechtěli v rámci školní akce vyfotit, nakonec vymysleli řešení, že se vyfotí buď zezadu anebo se zavřenýma očima. Na tohle řešení si žáci přišli sami, my nic za ně nevymýšlíme.

Pomocí vzájemného sdílení informací mezi učiteli a dotazováním u žáků, kterým se ve výuce aktuálně nedaří, tak zjistíme například, že někteří žáci pracují lépe, když sedí v lavici sami než s někým jiným ve dvojici. U jednoho žáka jsme zjistili, že až do oběda nejí a nepije. Takže už od primárních potřeb si musí pedagog zmapovat, jak na tom žák je, co mu brání v práci nebo v příjemné komunikaci s ostatními o přestávce. To často pomůže.

Chceme také, aby rodiče byli průběžně v obraze a aby věděli, co s dítětem děláme. Například že byl jejich kluk na městské exkurzi s asistentkou, protože není dobré ho nechávat ve městě samotného. Nebo že jsme mu přendali lavici úplně mimo skupinu, protože mu dělá dobře pracovní prostředí stranou od většího počtu osob.

To jsou taková podpůrná opatření, ke kterým není potřeba doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Vytváříte také v rámci těchto drobných opatření plány pedagogické podpory?

Snažíme se vyhovět individuálním potřebám každého žáka, aby se mu při určitých optimálních podmínkách dobře pracovalo během výuky. Takže se žákům dostává podpora, která nenárokuje doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Sepsat přehlednou databázi možných opatření, aby si každý učitel mohl najít vhodný nástroj v konkrétní situaci a ke konkrétnímu žákovi, je potřeba spíše na školách, kde se takový druh podpory teprve zavádí. V tom případě se hodí i Plán pedagogické podpory. V naší škole jsou ale podpůrná opatření prvního stupně už dávno běžná věc.

Vy máte někde svůj seznam základních podpůrných opatření, nebo to nosíte v hlavě?

Ano, podpůrná opatření nikde přímo sepsaná nemám. Co se týče těch základních podpůrných opatření, ke kterým nepotřebuji doporučení ze školského poradenského zařízení, je to jednodušší taky v tom, že se začínající učitelé ptají těch zkušenějších. Zároveň je třeba dodat, že podpůrná opatření máme pochopitelně také u každého individuálního vzdělávacího plánu sepsaná.

Jak následně vyhodnocujete fakt, že nastavená podpůrná opatření žákovi nepomohla, například změna v uspořádání třídy žákovi nepřinesla zlepšení?

To, že zvolený postup nezafungoval, podle mé zkušenosti znamená, že to bude dané osobností nebo rodinnými podmínkami žáka. Mnohdy proto prosíme rodiče o úzkou spolupráci s námi a s poradnou.

Když změna prostředí nepomáhá, začne navíc učitel pracovat s žákem, ale ne přímo ve výuce. Ráno, než začne vyučování, anebo o přestávce si společně individuálně rozeberou určité situace. Co se stalo, kdo co způsobil, jak to šlo udělat jinak. Také zveme rodiče, ale ne „na kobereček“. Chceme citlivou diskusí zjistit, jak žák přistupuje ke škole doma, co o ní říká, jak se projevuje v krizových situacích doma, co na něj funguje doma. Žáka se vždy zeptáme, jestli u té schůzky chce být. Setkání není jen o tom, abychom informovali rodiče o tom, co se děje, ale hlavně o tom, že společně vymýšlíme, jak to udělat, aby žák byl ve škole spokojený. Vždy je přítomen třídní učitel společně s dalším učitelem.

Pokud je v pololetním slovním hodnocení popsáno problémové chování u takového dítěte, rodiče mohou mít problém hodnocení přijmout. I dítě samotné s tím může mít problém. Co dělat v takovém případě?

Učím učitele, aby byli opravdu upřímní, aby „žákům nemazali med kolem pusy“. Jim je k ničemu slovní hodnocení, které neodpovídá skutečnosti. Můžou totiž narážet později na střední škole na ty stejné problémy, které měli už třeba na základní škole (například mají potíže v komunikaci, neumí se omluvit a uráží se).

Každopádně pokud má žák nějaké potíže, učitelé to nemohou řešit tak, že se vyjádří až v pololetním slovním hodnocení. To musí právě řešit v průběhu prvního nebo druhého pololetí. Jinak k žákovi není fér, když se až po pěti měsících dozví, že je něco špatně. Když se například chová k dospělým drze, je potřeba s tím pracovat průběžně během školního roku a prozkoumat, jestli učitel opravdu zvážil všechny možnosti, jestli na tom také nemá svůj podíl. Nároky na sebereflexi učitelů jsou při formativním hodnocení obrovské.

Vedu tedy učitele k tomu, aby nepsali pololetní negativní hodnocení, aniž by o tom žák a rodiče věděli, ale aby s tím dopředu pracovali. Je potřeba, aby si žák své rezervy uvědomoval, a aby s nimi byli seznámeni i jeho rodiče. Formativní hodnocení by mělo posouvat žáka dopředu. Nemělo by obsahovat žádné novinky nebo překvapení, o kterých žák předem nevěděl, protože je s ním učitel nikdy neprobíral.

Jaká je typická chyba učitele, který začíná se slovním hodnocením?

„Jsi takový a makový.“ – tedy škatulkování. Učitelé se celkem dlouho učí dětský jazyk, což mě docela překvapuje. Třeba píšou dlouhá souvětí. Když to vidím u písemného hodnocení, upozorním je na to, ale neopravím jim to, opravit si to musí sami, aby se to naučili. Používají souvětí o čtyřech větách, ve kterých se ztrácí i druhostupňoví žáci. Radím jim, ať si text rozkouskují na kratší jednoduché věty, ale za půl roku zase čtu ta dlouhá souvětí. Je to pro ně nejspíš přirozený způsob vyjadřování, je to těžké. Je potřeba, aby to psali s myšlenkou na to, aby tomu při čtení porozuměl hlavně žák. Je dobré se také vyvarovat odborných výrazů.

Prošli jsme si i fází, že jsme tu měli skvělého učitele, ale jak se v tom slovním hodnocení postupně zdokonaloval, po pěti letech už psal třístránkové elaboráty s cizími slovy. On z toho měl určitě radost, ale žák na prvním stupni to nebyl schopen uchopit. Jeho hodnocení bylo sice profesionální, ale nakonec jsem ho požádala, ať sníží laťku a používá jednodušší jazyk.

Když učitelé se slovním hodnocením začínají, dáváte jim zpětnou vazbu?

Dám jim přečíst stará slovní hodnocení, aby to trošku nasáli. Dopřáváme si společný čas, kdy

hodnocení společně ladíme, a některé konkrétní a výrazné záležitosti, na kterých se dá něco naučit, potom ladíme s celým týmem dohromady na dálku.

Ukázka slovního hodnocení žačky v 9. ročníku ZŠ ŠKOLAMYŠL

Jméno žačky bylo změněno. V hodnocení předmětů jsou tučným textem označeny ty části, které se týkají hodnocení jejích osobnostních charakteristik (emočních, sociálních, komunikačních …).

Celé slovní hodnocení je ke stažení pod textem.

Chování:

Kamilo, svou píli a pracovitost jsi mi ukázala už v prvním pololetí. A se stejným, snad i větším, odhodláním jsi pracovala i v druhé polovině školního roku. Ve škole jsi často obklopena svými kamarádkami napříč různými ročníky, což svědčí o Tvé přátelské povaze. Při online výuce sis dokázala dobře plánovat svou práci, úkoly jsi odevzdávala ve stanovených termínech a kompletní. Na přijímací zkoušky ses také připravovala velmi pilně, a to i v oblastech, které Tě příliš nebavily (např. přísloví). Věřím, že i v dalším studiu dosáhneš svých vysněných cílů.

Český jazyk:

Jak ve škole, tak později i v domácím prostředí **jsi zvládala většinu úkolů vypracovat samostatně** nebo s využitím vlastních materiálů. V únoru jsi pracovala s informacemi o Karlu Čapkovi a Boženě Němcové a zopakovala sis věty jednoduché a souvětí. V březnu ses věnovala druhům vedlejších vět, ke kterým jsme se vrátili i v květnu při online výuce. **Po uzavření školy jsi bez obtíží pracovala** se slovními druhy a projevila jsi znalosti při určování větných členů a významových poměrů mezi větami. Dále sis procvičila pravopis ve cvičeních v Pětiminutovkách i při online cvičeních. V literatuře ses věnovala uměleckým směrům z počátku 20. století a také vlastní četbě. **V případě potřeby si svou práci opravíš nebo doplníš, dokážeš pracovat s chybou**. **V hodinách, stejně jako při přípravě na přijímací zkoušky, pracuješ svědomitě a neúnavně postupuješ ke svým cílům. Tvá píle a vytrvalost je obdivuhodná.**

Matematika:

Kamilo, v druhém pololetí **jsi pracovala pečlivě, intenzivně a s velkou mírou zaujetí**. **Zapojuješ se do řešení úloh**. **Během hodin jsi aktivní, samostatná a pracuješ přesně a většinou s jistotou**. Propojují se Ti souvislosti mezi jednotlivými tématy matematiky. **Nad úkoly přemýšlíš a hledáš možná řešení. Využíváš svých znalostí i spolehlivě a uvědoměle dovedností. Jsi ochotná pomoci ostatním**. **Výstižně a přesně vyjadřuješ své myšlenky a popisuješ svá řešení. Učíš se svědomitě a se zájmem**. **Na hodiny chodíš připravená, což bylo vidět i během domácího vzdělávání, pracovala jsi pravidelně, pečlivě a poctivě. V online prostředí jsi byla aktivní.**

Ukázka slovního hodnocení žačky s lehkým mentálním postižením v 9. ročníku ZŠ ŠKOLAMYŠL

Jméno žačky bylo změněno. V hodnocení předmětů jsou tučným textem označeny ty části, které se týkají hodnocení jejích osobnostních charakteristik (emočních, sociálních, komunikačních ...).

Celé slovní hodnocení naleznete ke stažení pod textem.

Chování:

Veroniko, jsi báječná holka, která na sobě v poslední době hodně pracovala. Úplně u Tebe vymizely výbušné nálady a jsi ochotná nejdříve o dané situaci přemýšlet a pak hledat nějaké rozumné řešení. Báječné také je, že hodně uvažuješ o pocitech druhých. Máš velké sociální cítění. Bude se Ti v budoucnu určitě hodit.

Český jazyk:

Tento poslední půlrok se nám zkomplikoval celosvětovou zdravotní situací. Komunikovaly jsme spolu z velké části on-line. Vedla sis skvěle. V českém jazyce jsme hodně do hloubky probraly vzory, slovní druhy. Sloh u Tebe samozřejmě zůstává silnou stránkou. Našly jsme si také chvilky na čtení. **Umíš pozorně poslouchat** a rozebrat obsah čteného textu.

Matematika:

V matematice jsme se tento půlrok snažily pilovat zlomky. **Měla jsi z nich nejdříve obavu a byla jsi nejistá, ale jakmile jsi zjistila, jak s nimi pracovat, šlo Ti to skvěle**. **Je pro Tebe lepší, když můžeš pracovat s obrázky. Máš totiž obrovskou představivost a vynikáš obrazotvorností. Do budoucna si tuhle vlastnost hýčkej**, určitě ji využiješ i k dalšímu studiu matematiky.

Výtvarná výchova:

Tak to je předmět, ve kterém se od Tebe jiní lidé mohou učit. S nadšením se pouštíš do práce. Barvy používáš přesně podle toho, jakou máš právě náladu. **A to mě na Tobě hodně baví. Nemusíš ani promluvit, ale i tak dovedeš dát jasně najevo kreslením a barvami, co si právě myslíš.**

V **závěrečném, třetím díle seriálu o formativním hodnocení** se dozvíte, s jakými hodnoticími nástroji (formuláři) pracují učitelé v ZŠ ŠKOLAMYŠL, co jsou to triády, proč v hodinách učitelé neznámkují, a k čemu je užitečné, aby žáci hodnotili sami sebe i svoje spolužáky ve výuce.

Ke stažení:

Příloha 1: Ukázka slovního hodnocení žačky v 9. ročníku ZŠ ŠKOLAMYŠL

Příloha 2: Ukázka slovního hodnocení žačky s lehkým mentálním postižením v 9. ročníku ZŠ ŠKOLAMYŠL

53. Když žáci hodnotí učitele (2.část)

V následujícím textu najdete tipy, jak na poskytování zpětné vazby pedagogům u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Dozvíte se také, jak si učitel může vytvořit vlastní orientační evaluační nástroj, ve kterém mají žáci možnost poskytnout zpětnou vazbu učiteli, a jakým způsobem může učitel průběžně získávat slovní zpětnou vazbu od žáků během výuky.



Ilustrační foto / FOTO: Pixabay

Jak už bylo řečeno v první části tohoto článku, v českých školách není zatím rozšířenou praxí, aby žáci poskytovali učiteli určitou zpětnou vazbu, aby hodnotili jeho přístup, srozumitelnost či strukturu hodin. Předsudky existují i co se týče poskytování zpětné vazby pedagogům u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Děti a žáci v tomto věku údajně nemají ještě rozvinuté dovednosti hodnotit. Je tomu skutečně tak? Jakým způsobem může učitel sbírat zpětnou vazbu od žáků s použitím jednoduchých nástrojů vytvořených vlastním potřebám na míru? A jak na získávání průběžné slovní zpětné vazby od žáků ve výuce? Odpovědi najdete v článku.

Práce s vlastním orientačním evaluačním nástrojem

Pokud se učitel rozhodně pracovat pravidelně se zpětnou vazbou od žáků, může být dalším řešením samostatná tvorba vlastního orientačního evaluačního dotazníku, který administruje buď žákům ve třídě, kde je třídním učitelem, anebo v té třídě, kde pravidelně vyučuje některý

předmět. Obtíž může vyvstat s volbou vhodných tematických okruhů a s vhodnou formulací otázek – tak, aby nebyly obsahově nesrozumitelné anebo sugestibilní (návodné).

Co tedy mohou žáci v rámci poskytování zpětné vazby hodnotit? V tabulce naleznete přehled 60 konkrétních položek v rámci sedmi kategorií, které mohou sloužit jako podklad pro sestavení jednoduchého zpětnovazebního dotazníku, jenž poskytuje učiteli orientační přehled. Učitel se může samostatně rozhodnout, na který ze sedmi okruhů se chce při tvorbě dotazníku nejvíce soustředit. Alternativně může dotazník vždy po roce z hlediska obsahu obměňovat. Žák může mít na výběr u každé položky různé varianty odpovědí (tři, pět anebo více). Například často je v dotaznících využívána tzv. Likertova škála, která nabízí výběr mezi pěti odpověďmi: naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím.

Přehled kategorií a otázek pro tvorbu orientačního evaluačního nástroje.

Kategorie	Výrok

1. Vztah učitel-žák	1. Učitel se o mě zajímá. 2. Učitel mi naslouchá. 3. Učitel bere vážně moje názory. 4. Učitel mi věří. 5. Učitel mě dokáže motivovat k co nejlepšímu výkonu. 6. Učitel ví, jak se mi daří ve škole. 7. Učitel mě přijímá takového, jaký jsem. 8. S učitelem se společně zasmějeme. 9. Učitel umí vyslechnout kritiku. 10. Učitel se ke mně chová přátelsky. 11. Učitel je ke mně spravedlivý. 12. Učitel jedná se všemi žáky stejně spravedlivě. 13. Učitel má zájem poznat každého žáka z naší třídy. 14. Vím, že se můžu učiteli bez obav svěřit, pokud mám nějaký problém nebo obtíž. 15. Učitel nikdy nesděluje jiným osobám ve škole důvěrné informace o mně bez mého vědomí/souhlasu. 16. Vím, kdy/jak můžu přijít za učitelem, pokud řeším nějaký problém.

2. Výuka	17. Učitel v hodinách pracuje s nadšením. 18. Učitel je při výuce trpělivý. 19. Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně. 20. Učitel vysvětluje učivo zajímavě /předkládá nám novinky. 21. Učitel mi pomůže, když mám obtíže ve výuce. 22. Učitel mi dává zpětnou vazbu /reaguje na to, když dělám věci ve výuce správně / postupuji správně. 23. Učitel nám ve výuce vysvětlí anebo ukáže, jak v určitém úkolu postupovat správně. 24. Učitel bere ohled na to, když pracuji pomaleji / nestíhám práci / nerozumím látce. 25. Učitel uzpůsobí / změní výklad látky, pokud jí žáci ve třídě nerozumí. 26. Učitel bere ohled na to, když potřebuji čas na odpověď. 27. Náplň hodin je pestrá, děláme hodně různých aktivit. 28. Vyučovací hodiny mají pro mě jasnou strukturu. 29. Učitel nás na začátku hodiny seznámí se strukturou hodiny / s aktivitami, které budeme dělat.
3. Pravidla během vyučování	30. Vím, jaká pravidla chování platí při výuce / ve škole. 31. Učitel nám připomíná pravidelně pravidla chování ve výuce. 32. Učitel důsledně vyžaduje od všech žáků dodržování pravidel. 33. Vím, jak si mám říct o pomoc během výuky / když něčemu nerozumím.

4. Vedení výuky	34. Vždycky vím, co mám ve výuce dělat. 35. Učitel pravidelně kontroluje moji práci ve výuce. 36. Učitel umí přimět třídu k práci. 37. Učitel umí udržet kázeň ve třídě. 38. Učitel nám vždycky sdělí, co nás v hodině čeká. 39. Domácí úkoly jsou pro mě srozumitelně zadané. 40. Zvládám vypracovat domácí úkoly zadané učitelem. 41. Vím vždy včas, kdy budou probíhat testy a zkoušení. 42. Učitel chodí vždy do výuky včas.
5. Hodnocení	43. Jsem spokojený/á s tím, jak učitel hodnotí moji práci / hodnocení učitele je spravedlivé. 44. Učitel se mnou předem probere známky, které mám dostat. 45. Můžu přijít za učitelem a zeptat se ho na známky, které jsem od něj dostal/a. 46. Pravidla hodnocení jsou pro ně srozumitelná. 47. Můžu přijít za učitelem a probrat s ním možnosti opravit si známku/hodnocení. 48. Učitel ocení / pochválí, když se mi něco povede. 49. Učitel je v hodnocení žáků důsledný (například se nestává, že jednou nedonesený domácí úkol promine, podruhé ne).
6. Výsledky	50. V hodinách se toho hodně naučím. 51. Z hodin si odnáším nové informace. 52. Znalosti a dovednosti, které ve škole získávám, využiji v praktickém životě / myslím, že jsou pro život podstatné.

7. Podpora rozvoje dovedností	53. Učitel nás nechává, abychom si na řešení úkolů přišli samostatně. 54. Učitel mě vede k tomu, aby se uměl/a samostatně učit. 55. Učitel mě vede k tomu, abych si uměl/a samostatně najít a zpracovat informace. 56. Učitel nás nechává, abychom řekli svůj názor na výuku. 57. Učitel nás nechává, abychom řekli názor na vlastní práci nebo na práci spolužáků. / Ve výuce máme také možnosti diskutovat mezi sebou nebo s učitelem. 58. Ve výuce máme možnost pracovat ve skupinách. 59. Ve výuce máme možnost pracovat na projektech. 60. Ve výuce máme praktické aktivity (např. pokusy).

Dotazníky je optimální využívat jednou, případně dvakrát ročně. Žáci by vždy měli dostat informaci v tom smyslu, že učitel s poskytnutým hodnocením od žáků pracuje, zohledňuje je a uzpůsobuje v rámci získaných informací i další výuku a svůj přístup k žákům. Vyplněné dotazníky by měly být vždy anonymní (bez uvádění jmen nebo jiných osobních dat), starším žákům je možné nabídnout i vyplnění on-line. Rodiče žáků je vhodné na začátku školního roku seznámit se skutečností, že ve třídě proběhne evaluační šetření. Samozřejmostí je i domluva s vedením školy, do jaké míry budou výsledky šetření tvořit součást celkového hodnocení činnosti učitele a jaké konkrétní informace učitel zpřístupní k nahlédnutí vedení školy.

U dětí mladšího školního věku lze s úspěchem použít při sběru zpětné vazby i různé projektivní metody, jako je dokončování obrázků, volné výtvarné individuální nebo skupinové vyjádření na téma „výuka v naší třídě“, „já ve výuce“ apod. Pracovat je možné také s technikou „Nedokončené věty“. Jedná se o projektivní techniku, kterou může učitel začít používat už od prvního ročníku základní školy, kdy se dítě dokáže vyjadřovat v jednoduchých větách nebo umí doplňovat slova, přičemž samotné vyhodnocení není obtížné. Manuál a pracovní listy jsou on-line ke stažení na webu Zapojmevšechny.cz v textu Když žáci poskytují efektivní zpětnou vazbu pedagogům.

Získávání pravidelné slovní zpětné vazby od žáků

Další variantou, kterou je možné realizovat přímo ve škole, a to bez spolupráce s externími subjekty, je samostatné získávání pravidelné slovní zpětné vazby od žáků, kteří opakovaně hodnotí kratší aspekty výuky učitele. Pokud se učitel rozhodne k tomuto kroku, nezbytné je jeho vlastní úvodní sebevzdělávání.

Existují vzdělávací kurzy, kde si učitel mateřské nebo základní školy může osvojit komunikační techniky např. aktivního naslouchání, vedení dialogu, poskytování zpětné vazby.

Učitel, který si osvojí tyto komunikační techniky, může s úspěchem do výuky postupně zavádět prvky poskytování zpětné vazby od žáků směrem k učiteli. Neproškolený učitel nemusí mít přesnou představu, jak žáky naučit efektivně poskytovat slovní zpětnou vazbu.

Vzdělávací kurzy (zaměřené mj. na poskytování zpětné vazby) pro učitele všech stupňů škol:

- Škola bez poražených (skolabezporazenych.cz)
- Respektovat a být respektován (respektovani.com, www.respektovat.com/)
- Nenásilná komunikace (nenasilnakomunikace.org)
- Vědomá komunikace (www.vedomakomunikace.cz/)

I děti v předškolním věku mohou dávat slovní zpětnou vazbu k výuce

I u předškolních dětí může učitel začít s nácvikem poskytování jednoduché zpětné vazby.

Děti mohou například ohodnotit:

- jak je bavila určitá konkrétní aktivita (co se jim líbilo, která aktivita je nejvíce bavila, která nejméně),
- zda porozuměly zadání (čemu jsem rozuměl/a, anebo naopak nerozuměl/a),
- zda se něco nového se naučily.

Učitel může děti nejprve seznámit s procesem hodnocení, poskytnout jim konkrétní příklady hodnocení (učitel s dětmi probere, co při konkrétní aktivitě je možné označit jako obsah, který se naučily apod.). Zpočátku je vhodné poskytnout dětem k hodnocení pouze jednu kategorii a postupně přidávat další. Děti také mohou k hodnocení využívat pomocné piktogramy, předměty různých barev či smajlíky (škála na výběr) apod., které si samostatně vyberou. Pokud se učitel rozhodne, že bude se zpětnou vazbou od dětí pracovat, je vhodné takovou aktivitu zařazovat systematicky, denně, buď na konci vybrané aktivity, nebo na konci samotné výuky ve školce, kdy děti zhodnotí den ve školce. Je vhodné nabídnout dětem možnost zpětné vazby dobrovolně.

Vhodnou formou při poskytování zpětné vazby je společný kruh (děti sedí na koberci v kruhu, případně na židličkách). Učitel nikdy nehodnotí samotnou kvalitu poskytnuté zpětné vazby, děti se s touto dovedností teprve seznamují a postupně si ji osvojují. Je vhodné děti

jednoduše povzbudit, aby vyjádřily svůj názor, případně položit doplňují dotaz, pokud učitel něčemu ve sdělení dítěte nerozumí.

Společně s hodnocením výuky mohou děti provádět i vrstevnické hodnocení, sdělit například, jak se jim pracovalo ve skupině s ostatními dětmi na určitém úkolu nebo co se konkrétně během určité aktivity/programu dne z jejich pohledu povedlo ostatním dětem. Pokud má tedy nějaké dítě chuť či potřebu doplnit hodnocení jiného dítěte, učitel jej může povzbudit, aby se vyjádřilo.

I v předškolním věku je vhodné zavést jednoduchá pravidla při poskytování zpětné vazby:

1. neskákání si do řeči,
2. znamení, pokud chci mluvit - např. zvednutá ruka,
3. pokud chci hodnotit spolužáka, snažím se ocenit zejména to, co se mi líbilo.

Hodnocení učitelů žáky základní školy

Mohou se objevovat názory, že žáci na prvním stupni základní školy nemají ještě dostatečně rozvinutou dovednost hodnotit, poskytovat zpětnou vazbu, formulovat uceleně svůj názor a že oblast poskytování zpětné vazby u žáků patří až na druhý stupeň základní školy nebo na střední stupeň vzdělávání.

V základním školství se ale například už velmi osvědčil vzdělávací program Začít spolu pro 1. stupeň základních škol, v rámci kterého žáci denně praktikují jednak vrstevnické hodnocení, jednak hodnocení aktivit ve výuce i sebehodnocení. Zcela jistě by existovaly rozdíly mezi žáky 3. ročníku v běžné třídě běžné základní školy, kteří žádnou formu hodnocení zatím neměli možnost systematicky praktikovat, a mezi žáky programu Začít spolu, kteří ve 3. ročníku už například dokážou bez obtíží zformulovat ucelenou jednoduchou zpětnou vazbu, jak se jim určitá aktivita líbila, jak se jim také dařila, všimnout si některých aspektů práce spolužáka. Pokud má učitel možnost kultivovat u žáků dovednost dávat zpětnou vazbu, potom žáci bezpochyby budou postupně schopni hodnotit i některé aspekty činnosti učitele.

Jsou to právě žáci základní školy, kteří tráví s třídním učitelem každý den velké množství času (zejména na 1. stupni), mohou tedy zhodnotit určité oblasti, o kterých nemusí mít podrobný přehled například ani vedení školy. A jsou zcela určitě schopni se vyjádřit k některým vybraným tématům týkajícím se například: srozumitelnosti zadání práce od učitele, osvojení si nových znalostí v daném předmětu za určité období, přístupu učitele k žákům, vzájemné komunikace učitel-žák, přehlednosti, co se týče struktury hodiny. Je třeba proto dodat, že k tomu, aby žáci mohli hodnotit výše uvedené vybrané oblasti, skutečně nepotřebují mít a prokazovat široké znalosti či přehled o celém kontextu výuky učitele.

Možnost poskytovat pravidelně zpětnou vazbu spolu s pocitem, že na jejich názoru záleží, umožňuje žákům více se aktivně zapojit do procesu vzdělávání, cítit se více součástí školy a může také zlepšit vztah žáků k učiteli, zlepšit jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci. V neposlední řadě se může tímto způsobem zvyšovat studijní motivace a proaktivita žáků. Většina zpětné vazby žáků nabízí učitelům příležitost k sebeuvědomění a vhledu, který jim může pomoci zlepšit svoji práci. Žáci mohou také vyzdvihnout kladné stránky učitele, což může podnítit učitelovo nadšení. [1]

Tipy pro hodnocení výuky:

Učitel může na konci vyučovací hodiny nebo na konci celé výuky pokládat žákům jednoduché návodné otázky:

1. Co se jim líbilo/nelíbilo?
2. Co je bavilo/nebavilo?
3. Jsou spokojení/nespokojení s výsledkem své práce?
4. Rozuměli zadání (instrukcím), procesu aktivity (hodiny)?
5. Co si odnesli z aktivity / hodiny / celého dne?

Je možné využít i některé hodnoticí hry. Oblíbená hra je např. „Kufr, pračka, odpadkový koš“. Hru je možné zařadit na konci vyučovací hodiny nebo na konci školního dne. Je vhodné si vyhradit na aktivitu 5–10 minut. Učitel si připraví pro každého žáka list papíru A4, který je rozdělený na 3 části, v nichž jsou postupně za sebou nakreslené: kufr, pračka a odpadkový koš. Žáci se mají vyjádřit k aktivitě / vyučovací hodině / školnímu dni a odpovědět na otázky:

Co si odnášíte? (kufr)

Co by potřebovalo vyprat/vyčistit? (Myšleno zopakovat, znovu projít, probrat.) (pračka)

Co byste zahodili? (odpadkový koš)

Alternativně může učitel namísto vyplňování listů nabídnout žákům poskytnutí slovní zpětné vazby, například 5–10 dobrovolníkům. (Zdroj: http://www.ametyst21.cz/)

Další techniky pro ohlédnutí a hodnocení ze strany žáků lze najít na stránkách Centra pro demokratické učení (https://cedu.cz/hry).

Závěr

Učitelé se někdy mohou stavět k hodnocení žáky zpočátku rezervovaně. Pokud se ale rozhodnou, že nějakým způsobem poskytnou žákům prostor k vyjádření zpětné vazby, může takové rozhodnutí přinášet četné benefity – od zvýšení studijní motivace žáků až po zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky. Důležitá je také role vedení školy, které by těmto evaluačním aktivitám mělo pomoci nastavit potřebný rámec.

Doporučená literatura pro učitele mateřských a základních škol:

1. GARDOŠOVÁ, Juliana a kol. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0106-9.

2. GORDON, Thomas. Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Překlad Julie Žemlová. Vydání první. Praha: Malvern, 2015. 325 stran. ISBN 978-80-7530-006-5.

3. HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí. Překlad Pavla Le Roch. Vydání první. Praha: Euromedia Group, 2019. 230 stran. Universum. ISBN 978-80-7617-335-4.

4. KREJČOVÁ, Věra a POCHE KARGEROVÁ, Jana. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. 228 s. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4.

5. NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila. Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. 367 stran. ISBN 978-80-87917-71-8.

6. REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 173 stran. ISBN 978-80-262-0988-1.

7. ROSENBERG, Marshall B. Nenásilná komunikace. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2016. 221 stran. ISBN 978-80-262-1079-5.

8. ROSENBERG, Marshall B. Nenásilná komunikace v praxi. Překlad Hana Antonínová. Vydání první. Praha: Portál, 2020. 262 stran. ISBN 978-80-262-1651-3.

9. ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

10. ŠVEC, Jakub. Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu): tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Komunikace: lekce 8.4. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 43 l. ISBN 978-80-87145-14-2.

Tento text byl s laskavým svolením redakce Učitelských novin převzat z periodika Učitelských novin č. 20/2022, s. 20–22. Text prošel editační úpravou.

Zdroje:

[1] KOL. AUTORŮ. (2022). Students Evaluating Teachers: What Educators Need to Know [online]. Dostupné z: https:// resilienteducator.com/classroom-resour- ces/students-evaluating-teachers-what--educators-need-to-know/ [dat. cit. 13. 4. 2022]

54. Formativní hodnocení v základní škole ŠKOLAMYŠL (3. část)

Jak to vypadá, když je sebehodnocení součástí týdenních nebo měsíčních plánů a triád a jak v tomto smyslu probíhá slovní hodnocení v ZŠ ŠKOLAMYŠL?



Ilustrační foto. | *FOTO: Pixabay*

Ředitelka soukromé Základní školy ŠKOLAMYŠL v Litomyšli, Radoslava Renzová, začala pracovat se slovním hodnocením žáků v roce 2009, v době, kdy ještě působila na pozici ředitelky v Základní a Mateřské škole Svitavy - Lačnov. V 1. části rozhovoru popsala, jaké vzdělávání a průprava je potřeba k tomu, aby se učitelé naučili vhodným způsobem slovně hodnotit žáky na vysvědčení. Ve 2. části rozhovoru přiblížila, jak pracovat s žákem, kterému se ve škole nedaří a jak vzhledem k této skutečnosti připravit formativní hodnocení žáka.

V závěrečné třetí části rozhovoru o formativním hodnocení se dočtete, s jakými hodnoticími nástroji (a formuláři) pracují učitelé v ZŠ ŠKOLAMYŠL, co jsou to triády, proč v hodinách učitelé neznámkují, a k čemu je užitečné, aby žáci hodnotili sami sebe i svoje spolužáky ve výuce.

Jaké způsoby formativního hodnocení aktuálně používáte v ZŠ ŠKOLAMYŠL?

Píšeme pololetní a závěrečná slovní hodnocení, ve kterých žáky přímo oslovujeme ve 2. osobě. Dále máme v prvním a druhém ročníku týdenní plány. Žáci sami sebe hodnotí už od prvního ročníku, přičemž předmětové kompetence nejprve hodnotí žáci a potom učitel.

Co si myslíte o názoru, že žáci na 1. stupni, zejména v nižších ročnících, nejsou schopni sami sebe adekvátně ohodnotit.

A učitel si je vždycky jistý, že hodnotí adekvátně? Vždy záleží na okolnostech a pocitech hodnotícího, ať už žáka, nebo učitele. To se nejvíce projevilo v době lockdownu, zavření školy a online výuky. My jsme náš online systém měli hodně propracovaný - když se všichni žáci připojili, zhruba sedmdesát procent z nich se pak adekvátně, dlouhodobě dobře zapojovalo do online výuky. A do toho jsme měli vyrobit v rámci online výuky nějaké hodnocení na vysvědčení. To samozřejmě bylo ztížené tím, že dlouhodobě žáky hodnotíme slovně. Nám nepomohla zveřejněná doporučení, ať dáme žákům stejné známky jako předtím. My jsme opravdu poctivě hodiny s učiteli při online schůzkách přemýšleli, co vlastně hodnotíme. Jak my víme, jaké podmínky ten žák k online výuce měl? Jakou práci doma udělal s rodičem? V čem mu někdo pomohl? Nebo u těch starších, co si předali navzájem mezi sebou v nějaké online skupině? Co my vlastně víme? Najednou jsme při hodnocení cítili bezmoc. Když jsme s žáky ve třídě, vidíme toho víc. Ale víme všechno?

Ne, hodnocení je vždy nějakým způsobem subjektivní. Kdyby se do každého hodnocení někdo zavrtal a rozebral každou větu, určitě se rozpadne, pokud by učitel neměl důkazy.

Vždyť ten žák nejlíp ví, co mu jde a nejde, co ho baví a nebaví. Možná, že ani žádné hodnocení nepotřebujeme. Takže nevidím důvod, proč by žák v první třídě nebo klidně dítě ve školce nemohlo říct, jestli se mu něco povedlo. Abychom si rozuměli, žák v první třídě určitě nedostane otázku formou kritéria, musí to být dětským jazykem. Nebude tam otázka typu: *„Vypořádal jsem se s úhledným psaním comenia scriptu v kategorii písmen od R do S?“*

V 1. třídě v naší škole žáci dokonce používají k sebehodnocení nejprve smajlíky. Tím sami sobě odpovídají bez použití slov. Jde jen o nastavení procesu. Vzdělávací proces nefunguje bez toho, aniž bych se zamýšlela, jestli jsem jeho platným účastníkem, takže se do něj snažím vždy co nejrychleji žáka vtáhnout.

Co jsou to triády

Hodnoticí schůzky probíhají standardně ve složení dítě – rodič – učitel. V ZŠ ŠKOLAMYŠL se konají dvakrát ročně, a to na obou stupních.

Během prvostupňových triád si trojice zúčastněných (dítě, rodič, učitel) shrnuje, co se dítěti za uplynulé pololetí povedlo, a to ve všech předmětech. Ne všichni rodiče se ale mohou pokaždé dostavit, takže někdy triády proběhnou jen ve dvou.

Na druhém stupni probíhají triády tak, že během tří dnů žáci obejdou své učitele a učitelky, a buď zpaměti, nebo na základě portfolia s nimi mluví o tom, co se za dané pololetí naučili. Za pedagogy mohou přijít také ve dvojicích se spolužákem. Rodiče se mohou (všech nebo jen některých) triád na 2. stupni zúčastnit dle předchozí dohody.

Více informací o triádách v ZŠ ŠKOLAMYŠL najdete v článku: Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Jaké formy hodnocení používáte v ZŠ ŠKOLAMYŠL od 3. ročníku?

Od 3. ročníku výš jsou už jen měsíční plány. Plány jsou spojeny se sebehodnocením a hodnocením od učitele. V měsíčních plánech je také rozepsáno, čím se budou žáci ten měsíc v jednotlivých předmětech zabývat. Každý školní rok se tyto měsíční plány vytvářejí znovu. Nemůžu například použít březen z loňska, protože mám teď jinou skupinu žáků, která se jinak vyvíjí, jsme na jiném místě, děláme něco jiného. Měsíční plán máme pro každý předmět, je to vlastně kostra portfolia každého žáka, se kterou se seznamuje vždy na začátku každého měsíce.

Plány navíc obsahují kritéria k tzv. triádám, pravidelným hodnoticím schůzkám, kterých se účastní žák, rodič a učitel (viz tabulka níže). Triáda je dvakrát do roka, vždycky alespoň měsíc před koncem pololetí, aby žáci naznali, jak na tom jsou, a případně na něčem ještě zapracovali.

Portfolio žáka má složku na každý předmět. Do té se zakládají měsíční plány a pracovní listy. Žáci na 2. stupni si pak vezmou celou složku konkrétního předmětu a absolvují triádu k tomuto předmětu zvlášť.

MĚSÍČNÍ PLÁN A HODNOCENÍ **Předmět: Matematika** **JMÉNO:**					**měsíc: ŘÍJEN** **ROČNÍK: 7.**
KRITÉRIUM (kritérium ke triádám – tučně, podkritérium začíná odrážkou -)	**JÁ (značím kroužkem)**			**UČITEL (zatrhuje)**	
	zatím se mi nedaří zvládat	zvládám s trvalou podporou	zvládám s občasnou pomocí	zvládám samostatně po prvotním podnětu	zvládám samostatně
Kombinuji a hledám optimální řešení na daných úlohách					
Modeluji různé sítě krychlí, kvádrů, hranolů - počítám povrch krychle - počítám povrch kvádru - přiřazuji sítě k tělesům					
.....					
Záznam průběhu práce: (zatrhni, doplň)					
jsem aktivní		pracuji samostatně			
přináším nápady		pomáhám ostatním			
spolupracuji		nemám svůj den			
respektuji pravidla		odmítám pracovat			
...		...			
Prostor pro moje další vyjádření:					
Prostor pro vyjádření učitelů:					
Prostor pro další vyjádření rodičů:					

Ukázka části měsíčního plánu a hodnocení pro předmět matematika v 7. ročníku v Základní škole ŠKOLAMYŠL. Pozn.: seznam kritérií byl zkrácen. Zdroj: Archiv Radoslavy Renzové.

Myslíte, že měsíční plány jsou použitelné v nějaké větší škole, která má třeba 500 žáků?

Podle mě ano. Ta zpětná vazba je pro učitele velmi cenná, ale chápu, že jestli učí češtinu a angličtinu celkem 500 žáků, tak asi nenapíše 500 hodnocení. Určitě by stálo za to, kdyby si jen mohl prohlédnout, jak se ten který žák ohodnotí, protože ta kritéria si stejně musí stanovit.

Takže pro sebehodnocení jsou měsíční plány vhodné?

Určitě ano. My jsme k tomu zatrhávacímu modelu dospěli z praktických důvodů – učitel a žák už se pak měsíčně nezabývají dlouhým vypisováním vět. Žák si to měsíční hodnocení nejprve vyplní v hodině, učitel mu ho doplní a žák si ho založí. Je to jeho odpovědnost, aby ho v portfoliu měl.

My jsme ta měsíční hodnocení vždy tiskli, ale teď při té online výuce plánujeme, že ho dáme každému žákovi na Google Classroom s přístupem rodičů.

Můžete říct něco více o portfoliu žáka a o triádách, které na portfolio navazují?

Já vám toho mohu hodně říct o portfoliích na druhém stupni. Kostra portfolií, i na prvním stupni, jsou sebehodnoticí listy. To jsou **měsíční plány** (první a druhý ročník má jen týdenní plány), **kde žáci hodnotí sami sebe a také je hodnotí učitel**. Potom tam patří složky jednotlivých předmětů, do kterých vkládají pracovní listy, které si učitelé vytváří, a také ty příslušné měsíční plány. Celý tento balíček je pak podkladem pro to, o čem se budeme bavit na triádách s rodiči. Žáci mají už v měsíčním plánu kritéria, o kterých se na triádách budou bavit, a musí k nim doložit důkazy…

Co se týče triád, na schůzce je rodič, učitel a žák. Tak to probíhá na prvním stupni, že jedna učitelka zná všechny žáky a je schopná mluvit téměř o všech předmětech. V 1. a 2. ročníku se během triády neprobírají podrobně všechny týdenní plány, prvňáčkovi a druháčkovi učitelka s rodiči říká, co se mu povedlo, co se mu dařilo. Ve 3. a 4. ročníku už třídní učitelka probírá s žákem jednotlivé předměty.

Na druhém stupni to takhle nefunguje, bylo by to celkem k ničemu, kdyby se odpoledne sešel třídní učitel, rodič a žák, když ten třídní učitel učí žáka třeba jen češtinu a francouzštinu. Podle Základní školy MOZAIKA jsme to tedy udělali tak, že triády probíhají vždy tři dny od osmi do dvou, což má nevýhodu v tom, že ne všichni rodiče se můžou dostavit. Teď po lockdownu jsme trochu vycvičení, už jsme měli triády i online. Ty vedl ale jen třídní učitel, tam se nepřipojili všichni učitelé. Docela se nám to osvědčilo, takže do budoucna určitě přidáme tu možnost, že na triádu připojíme i rodiče online, když bude chtít. V průběhu tří dnů se žák musí zapsat ke každému učiteli zvlášť na dvacet minut. Řekla bych, že to je forma takových vysokoškolských zkoušek, jen u nás je učitel nezkouší, jen si spolu prohlíží důkazy z portfolia.

A rodič u toho může být, ale nemusí?

Ano. Je ale ideální, aby u toho byl, ale někdy buď nemůže, nebo to druhostupňové dítě dost protestuje.

Zvládají rodiče obejít všechno, když má žák více předmětů?

Vyberou si. Žák se například zapíše do tří dnů, tak že má v pondělí o půl druhé matiku, v úterý v devět tři předměty a ve středu další. Je to pro ně dobrá kombinatorika. Už to proběhlo čtyřikrát a napotřetí už žáci pochopili, že si ty předměty potřebují napsat hned za sebou, aby tady dvě hodiny mezitím nečekali, takže si to mezi sebou začali vyměňovat.

Takže si tím pěstují i organizační dovednosti?

Určitě ano. Také mají otevřenou možnost jít ve dvojici, protože pro někoho je to psychicky opravdu hodně náročné. Společně si donesou svoje důkazy z portfolia a učitel se baví s oběma.

Jak často žáci tuto možnost využívají?

Tak půl na půl, a to i v devátém ročníku. U prvních triád, když jsme tohle zavedli, šli ve dvojici skoro všichni.

Jak triáda probíhá?

Triáda se opravdu odvíjí jen od toho, že si učitel s rodiči a žákem prohlíží, co se mu dařilo, co si pamatuje, co se učiteli líbilo. Špatné je, když si žáci své portfolio vedou nepravidelně nebo neřádně. Není to tak, že by „podle papíru“ museli striktně všechno projet měsíc po měsíci, spíš ten rozhovor tak nějak vyplyne ze situace. Měsíční hodnocení v podstatě slouží jako kostra k rozhovoru.

A pokud to žák nedělá, dorazí na triádu a má prázdné portfolio, jak takovou situaci řešit?

Je to trapas, stává se to. Já i učím ty druhostupňové učitele, že to jsou jen děti, aby jim to víc připomínali, nebo na to vyhradili nějaký čas. Žák si pak musí s učitelem objednat nový termín. To většinou zafunguje.

Mezitím si žák doplňuje portfolio?

Má více možností. Buď si od kamarádů sežene nějaké podklady, protože učitel mu to neofotí, (máme takovou zásadu, protože učitel už to jednou poskytl), nebo se lépe podívá na ta kritéria a zkusí něco vymyslet sám.

Jaké otázky během triády klade učitel žákovi? Ptá se ho například, kam se za ten půl rok posunul?

To, že se hodnotí žák sám, je úplný základ. Je to spíš sebehodnotící rozhovor. Tohle se mu povedlo, tohle ho bavilo, tohle ho nebavilo, tohle dělal ve spolupráci s někým, ta skupina byla úplně špatná a příště už se nezapíše do spolupráce s tímhle spolužákem, nebo naopak tohle byla dobrá skupina, tam se mu dobře pracovalo. Probíhá hodnocení společně s učitelem a pokud se něco nezdařilo, hledají se příčiny a návrhy řešení do budoucna.

Hodnotí se v rámci triády i žákovo chování?

Také. Ono to často souvisí s tím, jestli se mu v tom pololetí daří. Učitel například hodnotí, že má věci v pořádku, je angažovaný, dobře spolupracuje s ostatními, je tahoun skupiny. Hlavním účelem je, aby to žák slyšel, věděl, že o tom ten učitel ví a že to cení.

Taková ta průběžná hodnocení ve výuce, nějaké známky, vůbec nepoužíváte?

Ne, nepoužíváme, ale když jsme před dvěma lety začali vychovávat žáky k přijímačkám na střední školu, začali jsme se hodně bavit o tom, že musí už na tom druhém stupni zažívat samostatnou práci i časově ohraničenou, bez pomůcek – něco jako písemku, která ale není oznámkovaná. Dokonce vím, že v nějakých písemkách i dostávali body. Žákům je hodně nabízena možnost se po vyučování sejít s učitelem a probrat to, co se v té písemce nepovedlo. Ale na začátku proti tomu žáci hodně bojovali.

Vadilo jim to?

Ano, vadilo jim, že to musí dělat samostatně bez dvojice, bez pomůcky, že si ani nemohou pro něco jít do knihovny. Bylo to pro ně nezvyklé a nepříjemné.

Když má žák u vás třeba referát a odprezentuje ho, jak se to hodnotí? To se zanáší do toho měsíčního hodnocení? Nebo se to potom dá do portfolia?

Ne, není k tomu písemné hodnocení. Děláme to tak, že ostatní žáci rovnou dají zpětnou vazbu prezentujícímu o tom, jestli je to zaujalo, co by mohl příště doplnit a tak. Zrovna ty prezentace jsou tady docela běžným nástrojem a je potřeba, aby to bylo v bezpečné atmosféře, takže u toho není žádné hodnocení na známky nebo bodování.

A učitel?

Když je potřeba, hodnotí i učitel. Potom, co se to žáci na druhém stupni pět let učili, mají docela dobrou schopnost hodnotit sami sebe i ostatní.

Obstarají si to sami a učitel do toho nemusí tolik vstupovat?

Ano.

Čili jediný hodnotící nástroj, se kterým učitelé a žáci pracují, je ten měsíční formulář? Učitel žádný další svůj sešitek na známky nemá? Běží to jen takhle a v pololetí a na konci školního roku žáci dostanou slovní hodnocení?

Ano.

To je pro žáky tedy dost velká svoboda.

Ano.

Doufáme, že vás praktické tipy v třídílném seriálu o slovním hodnocení žáků zaujaly a dozvěděli jste se i něco nového a zajímavého, co zvažujete vyzkoušet ve vaší každodenní praxi ve škole. A jak říká Učitel národa J. A. Komenský „Nevěřte všemu, co se vám k věření předkládá: Zkoumejte vše a přesvědčujte se o všem sami!“

Zaujalo Vás téma? Další články o dobré praxi formativního hodnocení v Základní škole ŠKOLAMYŠL v Litomyšli najdete zde:

Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

55. Jak si udržet kázeň ve třídě a posílit dobré vztahy s pomocí Mozaiky

Když nefungují osvědčené způsoby a už si nevíte rady, obraťte se na školské poradenské pracoviště Mozaika, které vám s kázeňskými problémy ve škole pomůže. Jak to probíhá?



Hádají se děti ve vaší třídě? Vylučují ostatní jedno dítě z kolektivu? Máte podezření na ubližování mezi dětmi? „Na to si zavolejte Mozaiku," říká se po školách v Hradci Králové. Unikátní pracoviště složené jen ze zkušených speciálních pedagogů a psychologů s terapeutickým vzděláním působí jako Krotitelé duchů: řeší problémy, se kterými si školy nevědí rady. Centrum funguje od roku 2011, ředitelkou je od roku 2017 Alena Dostálová.

Jak byste Mozaiku popsala?

Jsme školské poradenské pracoviště, které zřizuje a financuje královéhradecký magistrát. Jsme službou pro školy a školky, děti od 3 do 15 let a jejich rodiče. Naší sférou působnosti jsou vztahy a vztahové problémy. Snažíme se dělat dobrou práci pro děti, aby se jim ve školách líbilo, chodily tam beze strachu a cítily se tam dobře.

Jak vypadají a na čem jsou založeny vaše programy?

Je nutné říct, že my se věnujeme sekundární prevenci, tedy jezdíme na místa, kde už se nějaké problémy vyskytly. Z toho také vyplývá, že nejedeme s připraveným „programem" – my reagujeme na to, co na místě vidíme a zjistíme. Pokaždé tedy naše intervence vypadá jinak, protože se nemůžeme

předem nachystat. Každá třída je jiná a každá situace, kterou učitel řeší, také. Je třeba zdůraznit, že naším úkolem je pomáhat najít vnitřní zdroje třídy pro řešení situace. Pokud je ve třídě rozjetá šikana, nedá se od nás čekat, že bychom přišli, vyšetřili to, určili pachatele a potrestali ho. To už jsou záležitosti, které patří do rukou školy podle metodických pokynů nebo Policie ČR a spadají do oblasti terciální prevence – vnějšího opatření. My řešíme špatné klima třídy, ubližování mezi dětmi (verbální, fyzické), nezdravé vztahy mezi dětmi a vylučování jednotlivců z kolektivu. Přijedeme před šikanou nebo po ní; řešíme posmívání, ostrakizaci, špatné vztahy, ubližování mezi dětmi, nebo naopak dostaneme třídu, v níž se vyšetřila šikana, agresor byl potrestán a my teď můžeme pomoci s tím, aby se kolektiv dal zase dohromady a dokázal zdravě fungovat.

Kdo si vás vlastně zavolá?

První kontakt máme často buď s učitelem, nebo s vyděšeným rodičem, který se bojí o své dítě. Na základě zjištěných informací oslovujeme školu, a to především metodika prevence nebo vedení školy. Chceme od nich podrobnější informace o tom, co se v daném kolektivu děje, ale především si tak ověřujeme, že vedení školy a další pracovníci vědí, že tam existuje nějaký problém, že o něm otevřeně komunikují a že si nás tam nezve někdo nějak pokoutně. My jsme transparentní, to samé chceme i po škole.

Konkrétní zakázku dáváme dohromady s metodikem prevence. Nejdůležitějším partnerem ve spolupráci je pro našeho odborníka třídní učitel. Zásadní je, aby měl motivaci (chtěl) s námi spolupracovat. Někdy je učitel zahlcen emocemi, popřením; má pocit, že když přizná, že jim to ve třídě neklape, nějak se tím shodí. Musíme si ho umět získat, uklidnit ho a přesvědčit, že mu nechceme podkopávat autoritu. Někdy to není snadné, i když už nás v Hradci všichni znají.

Spolupráce se třídou a třídním učitelem může být různě dlouhá a vychází z potřeb konkrétní situace. Efektivní spolupráce může být krátkodobá (například 3 dvouhodinové vstupy do třídy doplněné metodickou podporu učitele, který na naši práci naváže) nebo dlouhodobá (1–2 školní roky u závažnějších zakázek). S třídou se setkáváme á 3–4 týdny, abychom mohli dobře navazovat a kolektiv mohl zážitky integrovat, vždy to doplňujeme konzultacemi s učitelem.

A to už jsme v podstatě ve škole, že?

Už jsme ve škole, ale ještě nejsme u dětí. U nás v týmu v Mozaice si určíme garanta, který případ povede, a jeho spolupracovníka. Vždy totiž pracujeme v tandemu, abychom dokázali zachytit maximum projevů dynamiky skupiny a ošetřit potřeby kolektivu i jednotlivců. Pak se sejdeme s učitelem a popovídáme si s ním o tom, jak situaci vidí, čeho si všiml a co potřebuje. Formulujeme společně dohodu o spolupráci, jak bude vypadat a jaký bude její cíl. Například se na nás obrátí prvostupňová paní učitelka s tím, že všechno dělá stejně jako předešlé roky, ale s touto třídou jí to nefunguje; děti jsou soupeřivé, nepomáhají si, chovají se k sobě ošklivě. Co má začít dělat jinak, aby se třídní klima zlepšilo? S učitelem a metodikem prevence se tedy domluvíme, jaké jsou cíle spolupráce a co by se mělo dít dál.

Na prvním stupni je jednodušší práce v tom, že se u dětí nestřídá tolik lidí a učitel do vztahů víc vidí, na druhém stupni si ale problémy třídy zase učitelé berou méně osobně. Často se stává, že potíže mezi dětmi vzniknou už na prvním stupni a táhnou se s nimi do dalších ročníků, proto je dobré, když nás volají co nejdřív. Cílem naší práce je podpora role třídního učitele, on je klíčový v naplňování

zakázky a na naši práci navazuje každodenně i v budoucnu po skončení spolupráce.

Co se děje potom? Jdete mezi děti?

Pak nastává fáze mapování, kdy tedy přicházíme ve dvou do třídy a snažíme se přijít na kloub podstatě věci. Problémy nevznikají náhodou a dobrá orientace je zásadní. Takže nám nestačí, co nám řekl učitel, který nabízí jen jeden úhel pohledu, ale používáme validizované dotazníky. Dostaneme z nich obraz třídy, jak ji vidí děti: role jednotlivých dětí, klima, oslabené vztahy, zdroje i rizika. Získaná data doplníme osobní interakcí s dětmi, sedneme si do kroužku, jen si tak lehce oťukáme, zda jsou schopné a ochotné s námi mluvit. Vždy jim férově říkáme, že jsme tam proto, abychom jim pomohli se vztahy ve třídě, a vždy je přítomen učitel. Mapujeme s učitelem, dětmi, dalšími pracovníky školy (psycholog, metodik, vedení školy apod.) a případně s rodiči žáků třídy. Je to různé.

Zdroj: Archiv Aleny Dostálové.

Když si tedy různými metodami zjistíte, jak to ve třídě funguje, co je dalším krokem?

Na základě dotazníků a rozhovorů s dětmi pak navrhujeme řešení. V 90 % případů poskytujeme odbornou pomoc na míru, v ojedinělých případech doporučujeme spolupráci s OSPOD, PČR, dalšími službami nebo výrazný zásah školy do složení kolektivu. Služby, které nabízíme, jsou nejčastěji v těchto oblastech:

1. Metodická pomoc učiteli, a to i dlouhodobě. Scházíme se s ním, mluvíme, řešíme a v podstatě pracujeme na jeho interpersonálních dovednostech. Aby dokázal posílit jádro třídy, pracoval s emocemi dětí, rozlišoval jejich potřeby od potřeb třídního kolektivu, uměl řešit problémy mezi dětmi; zkrátka zvyšujeme jeho vztahově-výchovné kompetence.
2. Intervenční práce ve třídě je přímá práce se skupinami dětí ve školních třídách a nabízí efektivní způsob ovlivňování postojů a projevů chování, pomáhá zkvalitňovat vrstevnické vztahy a přispívá ke zlepšování sociálního klimatu třídy. Používáme ověřené a efektivní prvky skupinové psychoterapie v podmínkách práce se školní třídou. Tento postup může být oproti zavedeným poradenským postupům velmi účinný při navozování žádoucích změn v kolektivu. Během práce s třídním kolektivem a za účasti třídního učitele pomáháme posilovat (a také budovat) zdravé vztahy ve třídě: snažíme se pracovat s motivací žáků ke změnám ve vztazích, posilujeme zdravé jádro třídy (žáky, kteří mají dobře rozvinuté sociální a komunikační dovednosti, kteří mají potenciál svým jednáním stmelit kolektiv), snažíme se snížit manipulativní způsoby jednání u dětí, vymezujeme hranice agresorům, posilujeme roli učitele, umožňujeme dětem prožití korektivního pozitivního kolektivního zážitku apod. Vše probíhá za účasti třídního učitele, vše s ním metodicky konzultujeme a on pak na naši práci navazuje.
3. Individuální práce s dítětem nebo dětmi ze třídy – ať už jde o děti ostrakizované, oslabené, nebo o agresory. Oslabeným dětem nabízíme poradenství, terapii nebo docházení do skupiny, kde získávají zpětnou vazbu na své chování a projevy. Především u dětí, které jsou ohrožené nebo vykazují poruchy chování, je zásadní spolupráce s rodiči a jejich spolupodílení se na řešení situace. Jim nabízíme poradenskou podporu.

Dost často ale situace ve třídě vyžaduje kombinaci těchto služeb, tedy intervence přímo v třídním kolektivu, individuální spolupráci s některými dětmi (a rodiči) a pravidelnou metodickou podporu učiteli.

A jak uzavíráte spolupráci?

Situaci průběžně konzultujeme s učitelem i metodikem prevence, získáváme zpětné vazby a vyhodnocujeme naplnění zakázky a cílů spolupráce. Vše se eviduje jak u nás, tak ve škole. Je pro nás zásadní, aby byl učitel tím, kdo vyhodnotí, že už není potřeba naší podpory a že má nástroje k převzetí situace do svých rukou.

Co byste poradili učitelům, kteří stojí o tento intervenční způsob práce ve třídě?

V první řadě, ať situaci komunikují odborně a otevřeně s metodikem prevence a odborníky školy (psycholog, speciální pedagog apod.). ŠPP školy by mělo umět zmapovat, jaké vnitřní zdroje použije pro zlepšení situace (např. posílení tandemové pedagogické práce, zapojení školního psychologa do práce se třídou apod.), případně zda se mohou obrátit na odbornou pomoc externí organizace (podobnou službu mohou nabízet některá SVP nebo metodičtí pracovníci pedagogicko-psychologických poraden).

56. Lenoch nebo šikulka? Efektivní komunikace nespočívá v používání nálepek

Používání nálepek je jednoduchá a velmi rozšířená metoda, jak rychle ohodnotit něčí chování. Jenže jak ty negativní, tak i pozitivní nálepky mají svá rizika. Jak se jim můžete elegantně vyhnout a zároveň s žáky efektivně komunikovat?



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

„Poslušná holčička“, „bordelář“, „chytrý kluk“ – nálepky, které druhým často dáváme (a nejspíš jsme už všichni někdy nějakou dostali).

Nálepka bývá interpretací chování druhého člověka – něčí soud, výklad nebo hodnocení toho, co vidí nebo slyší. Tuto interpretaci ovlivňují předchozí zkušenosti, zážitky i pohled na svět. Je úplně přirozené, že si k tomu, co pozorujete, mysl něco přidává, neměli byste ale zapomínat na to, že nejde o objektivní skutečnost. Ani že pokud nálepku vyslovíte nahlas, můžete druhému ublížit. V tomto článku se budeme zabývat riziky používání nálepek. Řekneme si, jak nálepky ovlivňují chování žáků i utváření jejich osobnosti. Zaměříme se na to, jak můžete efektivně komunikovat bez nálepek tak, abyste podpořili svůj dobrý vztah s žáky.

Zkuste si teď představit, že k vám do třídy mají přijít dva noví chlapci. O jednom z nich zaslechnete, že je to “lajdák a že často vyrušuje”. Druhý je prý “šikovný nadaný kluk”. Budete se na oba těšit stejně? Jak k nim budete přistupovat, až se s nimi setkáte? Určitě se budete snažit být nezaujatí, ale půjde to?

Experiment Pygmalion

Psycholog Robert Rosenthal provedl v 60. letech experiment známý jako “Pygmalion in the classroom” (česky: Pygmalion ve třídě). [1] Učitelům řekl, že pomocí inteligenčních testů zjistil, že v jejich třídě je několik nadprůměrných žáků (šlo přitom o náhodně vybrané žáky). Po roce výuky se ukázalo, že se těmto žákům výrazně zlepšil prospěch. Učitelé k nim totiž, ať už vědomě nebo podvědomě, přistupovali jinak než k ostatním. **Sebenaplňující proroctví** [2] je fenomén, kdy vaše očekávání mohou způsobit, že ovlivňujete situaci tak, že se vaše očekávání naplní. Vaše pozitivní očekávání může vést k tomu, že si žák začne víc věřit a bude se víc snažit. Možná mu také podvědomě věnujete víc energie a pozornosti. Platí to ale i naopak, pokud od žáka očekáváte horší chování nebo výsledky, můžete přispět svým jednáním (byť nevědomým) k tomu, že jeho chování nebo prospěch bude skutečně horší.

Rosenthal provedl ještě druhý pokus. [3] Svým studentům dal každému jednu běžnou krysu a požádal je, aby ji naučili projít bludištěm. Polovině studentů řekl, že jejich krysy jsou nadprůměrně inteligentní, a druhé polovině, že krysy jsou podprůměrné. A opravdu, „chytré“ krysy se naučily projít bludištěm mnohem rychleji, než jejich „hloupější“ kolegyně. Nálepka způsobila, že druhá skupina studentů toho od svých krys moc nečekala a nevěnovala jim tolik energie jako skupina první, která od začátku věřila, že jejich krysy jsou výjimečné. Možná si teď říkáte, že nálepkování by mohlo být užitečné, pokud byste se vyhnuli negativním nálepkám a používali jen ty pozitivní – mohli byste pak mít třídu plnou šikovných a hodných žáků. Jenže ani používání pozitivních nálepek není ideální, jak si za chvíli ukážeme.

Rizika používání negativních nálepek

Rosenthal tedy ve svém výzkumu zjistil, že nálepky mohou ovlivňovat chování člověka. Tím, že k žákům přistupujete s určitým očekáváním, ovlivňujete jejich chování. [4] Poté, co žák získá nějakou nálepku, často pak nedostane moc šancí, aby se změnil. Vidíte ho pořád takového, jaký vám připadal dřív. Představte si třeba holčičku, která má strach mluvit před celou třídou. Když jí dáte nálepku „nesmělá“, všimnete si vůbec, že už svůj ostych překonala?

Když žáci nálepku slyší, někdy se jí dokonce sami začnou přizpůsobovat. Žák s nálepkou „bordelář“ si může říct: „Když si o mně pan učitel myslí, že jsem bordelář, proč bych měl teď po sobě uklízet? Stejně by nevěřil, že jsem to uklidil já …“

Když žák s nálepkou „flákače“ napíše výborně test, možná se také setká s nedůvěrou: „Psal jsi to opravdu sám? Neopisoval jsi?“ Žáci pak mohou mít pocit, že i kdyby se snažili sebevíc, stejně je pořád uvidíte ve špatném světle. Jakákoli snaha pak pro ně ztrácí smysl.

Další riziko nálepek spočívá v tom, že si žáci nálepkuvztahují přímo ke své osobnosti – převezmou ji jako vlastní představu o tom, jací jsou. Když se žák učí jezdit na lyžích a uslyší, že je „nemotorný“, může mít tendenci to chápat jako svou stálou vlastnost (ne jenom jako momentální nedostatek určité dovednosti). Kromě toho, že takového žáka můžete od aktivity odradit, může to negativně ovlivnit i jeho sebeúctu.

Negativní nálepky navíc soustřeďují pozornost na to, co je špatně. Přemýšlíte, co dělat se „zlobením“ nebo s agresivitou, a můžete mít tendenci přehlížet dobré vlastnosti, které, na rozdíl od problému, není potřeba řešit. Žák pak může začít sám sebe vnímat především jako „problematického“.

Je zřejmé, že když někomu dáte negativní nálepku, nebude se cítit moc dobře. Není divu, nálepky často znějí trochu jako nadávky („Ty jsi ale louda.“) a vyvolávají u druhé strany defenzivní postoj.

Možná je to překvapivé, ale ani pozitivní nálepky lidem nebývají vždycky příjemné a v dlouhodobém horizontu mohou také ublížit.

Pozitivní nálepky a jejich rizika

Také pozitivní nálepka omezuje vaši schopnost vidět žáka takového, jaký opravdu je. Zařadíte si ho do určité škatulky a je pak pro vás těžké vidět ho v jiném světle. Svou pozornost soustředíte hlavně k té vlastnosti, kterou označuje nálepka (a můžete pak přehlédnout, že váš „šikulka na matiku“ je nadaný i v jiném oboru, který ho třeba baví o hodně víc).

Žák se může cítit pod velkým tlakem, aby vyhověl vašim očekáváním, která z nálepky plynou. Mohl by mít také obavy z vlastního selhání v něčem, v čem je hodnocen jako „bezchybný“. To ho může nutit být stále na pozoru, aby nezpochybnil očekávání druhých lidí.

Někdy žáci kvůli nálepce potlačují své pocity. „Pohodář“ může potlačovat emoce jen proto, abyste si nemysleli, že už pohodář není. Nálepky také často zveličují to, co žáci opravdu dokážou, a tak mohou získat nerealistický pohled na své schopnosti.

Pozitivní nálepky někdy učitelé používají jako určitou formu pochvaly nebo odměny – snaží se žáka pomocí nálepky motivovat k tomu, aby opakoval správné chování. Dlouhodobým důsledkem takového přístupu se může stát závislost na vnějším hodnocení a autoritě. [5] Takoví žáci (a dospělí, kteří z nich vyrostou) mohou být snáze manipulovatelní. Tito učitelé sice mají pravdu v tom, že pochvala žáka motivuje k tomu, aby se správně zachoval i příště. Ale zachová se tak, i když u toho učitel nebude? Podle průzkumů mají žáci opravdu tendenci chválené chování častěji opakovat, ale pouze v přítomnosti učitele. V jiném prostředí to samé chování používají dokonce méně často než žáci, kteří za něj chválení nejsou.

Další nevýhodou pozitivních nálepek je, že nemusí být příjemné, když je slyší vrstevníci žáka. Proto se žáci někdy po pochvale uchylují k „horšímu“ chování, aby si udrželi dobré vztahy s kamarády. Možná teď přemýšlíte, jak je tedy ocenit, když „šikulka a hodný kluk“ nejsou ideální – jak tedy jinak?

Popis chování jako forma efektivní komunikace

Umět popsat chování bez nálepek a bez soudů je pro učitele důležitá dovednost. V kurzech T.E.T. - Škola bez poražených psychologa Thomase Gordona se ji učitelé učí hned na začátku, jde o základ efektivní komunikace. Co je to vlastně chování a jak se liší od nálepky?

Chování [6] je to, co lidé dělají nebo říkají a ostatní to můžou vidět nebo slyšet. Je vidět, jak se někdo chová nezodpovědně? Ne, to už je něčí soud nebo hodnocení. Můžete vidět, jak dítě přešlo silnici na červenou – to je chování. Můžete si o tom myslet, že je to nezodpovědné – to už je vaše hodnocení. Stejně tak nemůžete vidět, jak je někdo „chytrý“, to je jen nálepka na základě určitého chování – třeba toho, že správně spočítal všechny příklady.

Možná vás teď napadá, že kdybyste používali jen popis chování, působili byste nejspíš trochu strojeně…a máte pravdu. Třeba by vám udělalo radost, že malé děti uklidily všechny pomůcky, aniž byste jim to museli říkat. Možná byste rádi zvolali: "Vy jste šikulky!", ale teď byste místo toho měli jen stroze popsat: „Vidím, že jsou uklizené pomůcky". Zřejmě byste se přitom necítili moc autenticky. Důležitou součástí efektivní komunikace je proto i sdělování našich skutečných pocitů. Rozdíl oproti nálepce je v tom, že při popisu chování mluvíte o sobě a o vašich pocitech, pomocí tzv. „Já–sdělení". Místo: „Vy jste tak šikovní!" můžete říct: „Moc mi pomohlo, že jste uklidili!! nebo: „Mám velkou radost, že je uklizeno!"

Stejným způsobem můžete bez nálepek mluvit i o situacích, kdy ve vás chování dítěte vyvolává negativní emoce. Když například dítě po malování nechá štětce špinavé, místo: „Ty jsi ale nezodpovědný!" můžete říct: „Když necháš štětce špinavé, štve mě to, protože na nich zaschne barva, a pak musím kupovat nové."

Žák se tak dozví, jaké chování vám vadí, jak se kvůli tomu cítíte i co vám to způsobuje za problémy. Pokud s ním máte dobrý vztah, je pravděpodobné, že své chování změní (pokud ne, máte další možnosti, jak to efektivně řešit, ale to už by přesahovalo rámec tohoto článku).

Zkuste vyměnit nálepky za popis chování a svých autentických pocitů – budete s žáky komunikovat efektivněji a přispěje to k tomu, abyste spolu měli dobrý vztah.

Tip:

Zaujalo vás téma? Shlédněte také video clanek/detail/video-chcete-dobry-vztah-s-zaky-zapomente-na-nalepky-a-zkuste-pozorovat a přečtěte si další články:

clanek/detail/efektivni-zpetna-vazba-a-hodnoceni-deti

clanek/detail/odmeny-a-tresty-neboli-cukr-a-bic-ve-skolach

Zdroje

[1] ROSENTHAL, R. (1974). On the Social Psychology of the Self-Fulfilling Prophecy: Further Evidence for Pygmalion Effects and Their Mediating Mechanisms. New York: MSS Modular Publications.

[2] MELICHÁR, J. (2011). Psychologie.cz: Sebenaplňující proroctví [online]. [dat. cit. 3. 4. 2021] [online] Dostupné z: https://psychologie.cz/sebenaplnujici-proroctvi/

[3] ROSENTHAL, R., & FODE, K. L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat [online]. Behavioral Science, 8(3), 183-189. Dostupné z: The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat (gwern.net) (dat.cit. 1.2.2022)

[4] FABER, A., MAZLISH, E. (2013). Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám

děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]. 2., rozš. vyd. Brno: CPress.

[5] KOPŘIVA, P. (2008). Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála.

[6] GORDON, T. (2015). Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Praha: Malvern.

57. Jak minimalizovat rušivé chování žáků? – část I.

Petra je asistentka pedagoga, kterou zajímá, jak může podporovat žádoucí chování žáků ve třídě na 1. stupni základní školy. Jak ale postupovat v případě už existujícího rušivého chování? Žáci, kteří vyrušují, totiž svým chováním něco pedagogovi nebo asistentovi pedagoga sdělují.



Ilustrační foto | FOTO: Pixabay

Je zřejmé, že podle toho, jak vnímá pedagog / asistent pedagoga sám sebe a jaké má pocity a vztah sám k sobě, tak utváří také vztah k žákovi s problémovým chováním. [1] Pro zvládnutí svých pocitů je třeba jim nejdříve porozumět. Samotné uvědomění toho, jak „fungují“ skutečné pocity (vztek, strach) a jaká jsou přání, potřeby nebo zábrany, které tyto pocity způsobují, pedagogovi / asistentovi pedagoga umožní si od těchto pocitů udržet určitý odstup. Lépe si pak uvědomí své předpoklady a hranice, dokáže se zbavit svých obav a jednat s větší jistotou. Po přezkoumání vlastních pocitů, přání a chování může pedagog i asistent pedagoga dojít k závěru, že když změní úhel pohled na rušivé chování, situace se výrazně zlepší.

Základní vzorce rušivého chování

Dreikurs [2] klasifikuje čtyři základní vzorce rušivého chování. Jde o **usilování o pozornost, boj o moc, snaha pomstít se a usilování o soucit.** Důležité je vědět, že žáci si obvykle neuvědomují, proč se tak chovají. Podvědomě se naučili používat určité vzorce chování, které jim pomáhají cítit se hodnotně. Často pocházejí z dysfunkčních rodin. [3] To ale nic nemění na skutečnosti, že pedagogové si s těmito žáky často nevědí rady.

1) Žák, který usiluje o pozornost, vychází z přesvědčení (často podvědomého), že si o pozornost musí říkat. I hněvivá pozornost je pro něj lepší než nezájem. Jeho chování bylo v minulosti pravděpodobně upevněno nevhodnou rodinnou výchovou. Pedagogové bývají chováním žáka podrážděni a frustrovaní. Chtějí ho přimět k tomu, aby se začal chovat jinak, jenže často přestane vyrušovat jen na chvíli a po čase se k rušivému chování vrátí.

2) Žák bojující o moc pokračuje v chování, o němž mu pedagog řekl, že s ním má přestat, a nežádoucí chování často ještě stupňuje. Takovým chováním se snaží ukázat, že je silný, umí se vzepřít autoritě a má moc změnit dění ve třídě. To mu dodává pocit vlastní hodnoty. Pedagog na druhé straně také cítí hněv, výzvu, provokaci a má navíc potřebu ukázat, kdo ve třídě rozhoduje.

3) Touha po pomstě nemusí být zaměřena na konkrétní osobu, také může být podvědomá. Žák ostatním nadává, posmívá se jim, snaží se jim verbálně nebo fyzicky ublížit. Nečeká, že ho bude mít někdo rád. Když z něj ostatní mají strach, má pocit, že má nějakou hodnotu, že není ostatním lhostejný.

4) Žák usilující o soucit se nesnaží projevit iniciativu a stále žádá o pomoc nebo asistenci. Stěžuje si, že nerozumí úkolu, i když se pedagog domnívá, že by s jeho řešením neměl mít problémy. Žák je přesvědčený, že projevování vlastní nedostatečnosti, závislosti a bezmocnosti mu přinese přijetí ostatních. Takový žák se tzv. naučil bezmoci. Pedagog často neví, co by měl udělat, aby žák s takovým chováním přestal.

Na problémové chování mají samozřejmě vliv také ekonomické, sociální a psychologické aspekty, jako jsou nejistota v oblasti zaměstnání rodičů, pochybnosti o smyslu školního vzdělávání, krize v rodinách, krize hodnot. Dospívající žáci navíc bojují s potřebou být závislí a zároveň potřebou oddělit se od rodiny, provázenými potřebou popřít hodnoty, které vyznávají rodiče. S některými pedagogy se dospívající identifikují – je to velmi důležité pro utváření a formování jejich vlastní osobnosti, potřebují jiné dospělé modely, než jsou ty rodičovské. Do jiných pedagogů naopak projektují své problémy s rodiči nebo své vnitřní konflikty. [4]

Další příčinou rušivého chování mohou být biologické faktory, jako jsou odchylky stavby nervové soustavy, a to vrozené, nebo získané (například úrazem), které se mohou projevovat jako specifické poruchy učení a chování. U nezvyklého chování je potřeba zvážit také vážnější duševní poruchu nebo intoxikaci psychoaktivními látkami. Pokud je diagnostikována nějaká porucha nervové soustavy, je nutná spolupráce s odborníkem a rodiči a speciální přístup pedagoga. [5, 6]

Pro mnoho žáků jsou pedagogové i asistenti pedagoga velmi důležitými osobami, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní dráhu. Zvláště žáci pocházející z dysfunkčního nebo komplikovaného rodinného prostředí si zvýšenou podporu zaslouží. [7]

Ve druhé části textu pod názvem **Jak minimalizovat rušivé chování žáků? – část II.** si můžete přečíst o tom, jakým způsobem může pedagog (ve spolupráci s asistentem pedagoga)

vytvořit úmluvu o modifikaci chování žáka, a to společně s rodiči i žákem. Navíc se dozvíte, jakým způsobem komunikovat s žákem s rušivým chováním tak, aby došlo k žádoucí změně. Možné přístupy k vedení rozhovoru se žákem jsou doprovázeny praktickými příklady.

Tip - již brzy uvedeme:

Články **Jak podpořit žádoucí chování u žáků na 2. stupni základní školy – část I. a část II.** popisují možnosti, jakými pedagog /asistent pedagoga disponuje pro podporu žádoucího a prevenci rušivého chování žáků.

Zdroje:

[1] KARGEROVÁ, J. A KOL. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 116 - 128.

[2] DREIKURS IN: PASCH, M. ET AL. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Překlad Milan Koldinský. Vydání první. Praha: Portál.

[3] FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.

[4] AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál.

[5] POKORNÁ, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál.

[6] RIEF, S. F. (2007). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Praha: Portál.

[7] STARÁ, J. (2008). *Jak předcházet rušivému chování.* In: STARÝ, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál.

58. Pravidla ve škole: Jak je sestavit a dodržovat

(Nejen) děti potřebují pravidla. Ale i když jsou pravidla napsaná a vyvěšená, ne v každé škole se podle nich skutečně žije a děti je považují za „svoje“. Jak to chodí na Základní škole Školamyšl v Litomyšli?



Prostor pro umístění pravidel ve třídě. Základní škola Školamyšl, Litomyšl | FOTO: APIV B

*„Pravidla jsou pro fungování školních kolektivů nesmírně důležitá. Musíte je ale správně nastavit a pak dodržovat. Proto jsem **nikdy nelitovala času, kdy jsme se o pravidlech bavili**, vyhodnocovali je a pracovali s nimi,“* říká Radoslava Renzová, bývalá ředitelka malotřídky Svitavy-Lačnov, která dnes vede Základní školu Školamyšl v Litomyšli. Pro Renzovou je důležité, aby pravidla dokázali smysluplně formulovat i prvňáci (ve Školamyšli ve spolupráci s druháky, s nimiž sdílejí třídu).

Obecně platí, že **pravidel by mělo být spíše méně** a měla by být formulovaná pozitivně. Místo „nelítám po chodbě“ je tedy vhodnější říct „po chodbě chodím pomalu“, protože jasně sdělujeme, jak dodržení pravidla správně vypadá. Je lepší **formulovat pravidla konkrétně**, zejména pro menší děti – například oblíbené „respektujeme se“ sice vypadá hezky, ale ne každé dítě (a koneckonců ani dospělý) si dokáže konkrétně představit, jak takové respektování vlastně vypadá.

Co všechno zahrnout do pravidel

Při vytváření pravidel doporučuje Radoslava Renzová **jít do detailů a rozebírat možné situace**. Zejména u mladších dětí je důležité, aby pravidlu rozuměly a uměly si jeho naplňování představit. Co nám opravdu vadí, co nechceme, aby nám druzí dělali?

„Některé děti štve, když jim spolužák zasahuje loktem na jejich půlku lavice. Jiným

***zase vadí, když některé děti na školních výletech mávají na auta. Považují to za ostudu. O tom všem je třeba se bavit,“* tvrdí ředitelka Školamyšli.**

Podle Renzové mají s dodržováním pravidel **největší problém děti, které nějakým způsobem vybočují**, například žáci s ADHD nebo vysoce nadané děti s poruchou autistického spektra. I ony by se do tvorby pravidel měly určitě zapojit. Zároveň je třeba myslet na to, aby se pravidla nešila „na míru“ těmto dětem, ale platila skutečně pro všechny.

***„Někdy se stane, že se děti ‚zaseknou´ na nějaké hlouposti a nutně si ji do pravidel musejí prosadit. Nebo trvají na dvou pravidlech, která se týkají jedné věci. My jim do toho mluvíme minimálně, protože pro ně je to v tuto chvíli důležité. Víme, že příští rok zjistí, že by jim pravidlo bývalo stačilo jedno, nebo taky žádné,“* vysvětluje Radoslava Renzová.**

Kolik času věnovat sestavení pravidel

Ve Školamyšli jsou u tvorby pravidel hlavně třídní učitelé. Aktualizace pravidel pro všechny, třeba co se týče používání mobilů na druhém stupni, probíhá za účasti všech pedagogů. Tvorbě pravidel věnují podle Renzové i **několik dní**, protože vědí, že taková investice se jim v průběhu roku bohatě vrátí. Aby diskuse kolem pravidel nebyly příliš únavné, rozloží se aktivita do více dní. Děti důležitost chápou, vždyť v rámci nastavování pravidel hájí svoje zájmy.

***„Nastavování pravidel se věnujeme na začátku roku i na začátku každé akce, platí tedy ve škole i na mimoškolních akcích. Při tvoření pravidel se napřed rozdělíme do menších skupinek, potom o nich diskutujeme v každé třídě. Doporučuji, aby si svá pravidla formulovala každá třída, protože pak k nim mají opravdu osobní vztah,“* dodává ředitelka Renzová.**

Pravidla se ve Školamyšli často dotýkají **soukromí a hranic svobody** každého člověka.

„Děti se například snaží ošetřit záležitosti jako způsob komunikace, hlučnost nebo dotýkání se cizích věcí. Na tom dětem hodně záleží. Co se týče komunikace, řeší se v pravidlech hlavně nevhodné způsoby oslovení, posměšné přezdívky, vzkazování přes někoho nebo komentování ostatních při výuce.“

Jak pravidla prezentovat

Když se třída ujednotí na pravidlech, rozhodne se, jakou podobu jim dá. Pak při výtvarné výchově nebo pracovních činnostech vytvoří **plakát nebo koláž**, kterou si vyvěsí ve třídě. V základní škole ve Svitavách-Lačnově, předchozím působišti ředitelky Renzové, měli pravidla **vytištěná v žákovských knížkách**, takže se s nimi mohli seznámit i rodiče.

„V Litomyšli jsou základní pravidla zahrnuta v koncepci školy, s níž se rodiče

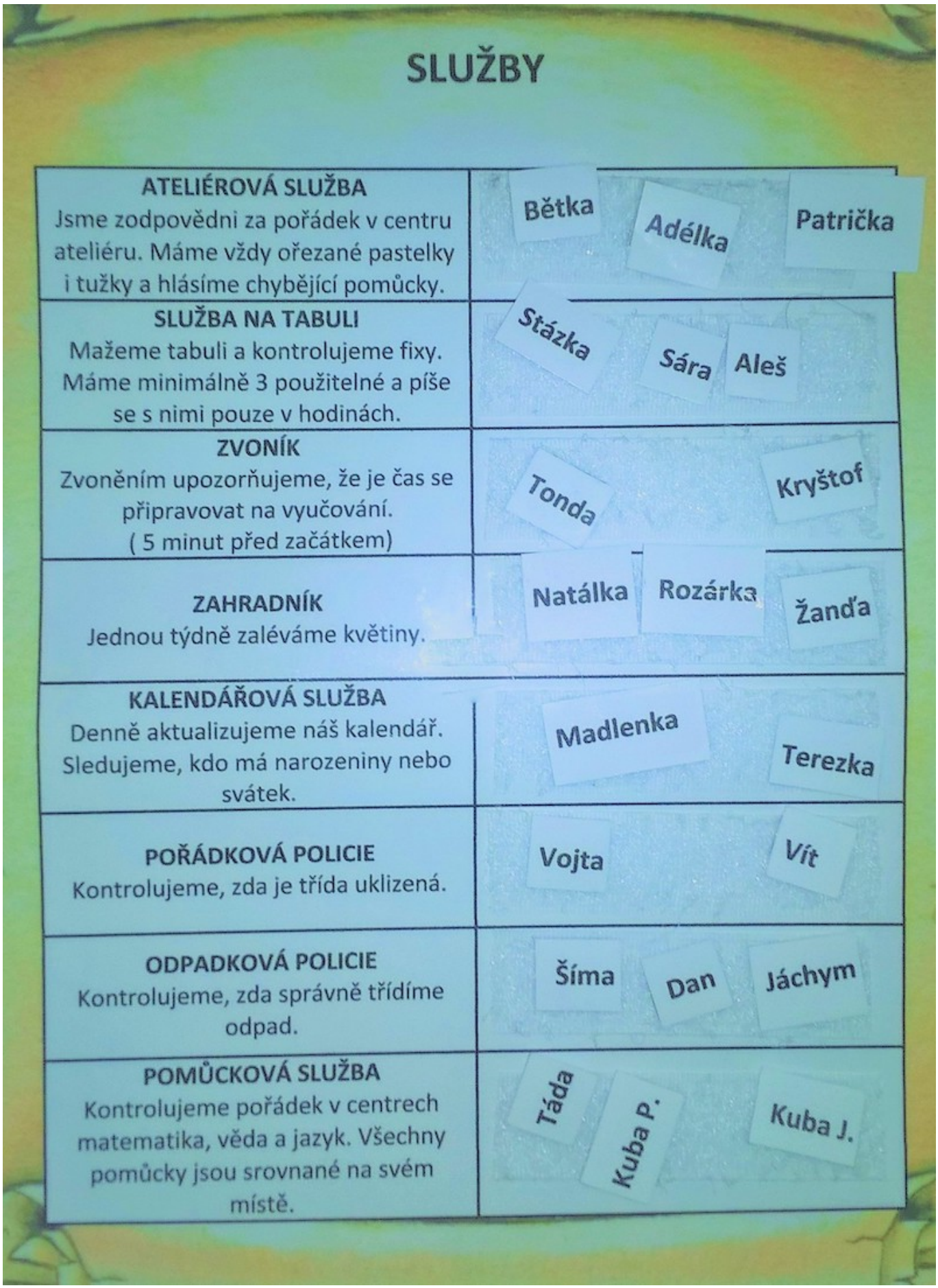
***seznamují, než k nám dítě zapíšou. Pravidla jednotlivých tříd zase rodiče vidí, když k nám chodí na rodičovskou asistenci, během které se účastní běžného života školy,“* dodává Renzová.**

Jak zajistit dodržování pravidel

Renzová považuje pravidla za živou záležitost, ne kus papíru. Pravidla **slouží k tomu, aby se všem lépe fungovalo** a mohli se soustředit na sebe a své učení. Pro práci s pravidly mají na Školamyšli vyhrazený čas. Ale když je potřeba, posouvá se kvůli nim i rozvrh. *„Sociální a emoční bezpečnost je důležitější než výuka,“* tvrdí Radoslava Renzová.

Na pravidla se odkazují učitelé i děti, **připomínají se při různých příležitostech**, zejména při jejich porušení. Ale také když chtějí na Školamyšli někoho ocenit.

Například: *„Vidím, že je pro tebe snadné pomáhat ostatním. Všimla jsem si, že ses zeptal, čí je to tužka, a vrátil ji majiteli a nestrčil ji do svého penálu.“* Nebo: *„Přihlásila ses do skupiny, kde nejsou tvoji kamarádi. Bezva, máš příležitost naučit se komunikovat i při složitější spolupráci…“*



V základní škole Školamyšl dodržují žáci nejenom společná pravidla, ale mají také určené role, které

si pravidelně střídají | FOTO: APIV B

Na druhém stupni mají děti sklon rebelovat proti všemu a všem. Proto ředitelka i její tým berou porušování pravidel jako příležitost diskutovat o konkrétním pravidlu, ptát se, zda má pro děti smysl – a pokud má, pak vyžadují jeho dodržování.

Pravidla a mobily

Mezi neustále připomínaná a **průběžně zpřesňovaná pravidla** patří na Školamyšli pravidlo ohledně zacházení s mobilními telefony. Ve výuce se používat mohou, a také se používají. Otázkou ale je, jak jejich užívání vymezit o přestávkách. Rodiče si přejí, aby děti netrávily přestávky hraním her a na sociálních sítích, a děti na prvním stupni to respektují.

***„Na druhém stupni ale naši teenageři samozřejmě rebelují a odvolávají se na svobodu, respekt a demokracii. Nastavili jsme to tedy tak, že v úterý a čtvrtek mobily o přestávkách používat nemají. Ostatní dny v týdnu to mají povolené. Kdo pravidlo poruší, odevzdává mobil na dva týdny hned po příchodu do školy. Neustále tedy na nastavování a dodržování pravidel pracujeme,“* dodává Radoslava Renzová.**

Tip:
Pokud vás téma pravidel zajímá, můžete se podívat také na video pod názvem Pravidla pro třídu vymýšlejte spolu s žáky. Budou je spíš dodržovat.

Doporučené čtení: Můžete si také přečíst další články k fungování Školamyšli: Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle, Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi a Máte žáka ze sociálně vyloučené rodiny? Jděte k němu domů, radí ředitelka.

59. Kruh přátel jako podpora inkluze ve školách

Když má dítě ve škole potíže, metoda Kruh přátel umí být velmi užitečná. Pomáhá nejen s inkluzí, ale také s navazováním přátelství. V našem článku se dozvíte více o jejích principech a cílech, abyste ji mohli aplikovat i ve svých třídách.



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Kruh je pradávný a mocný symbol. Tradičně představuje kromě jiného dokonalost, věčnost a nekonečnost. K časové dimenzi symbolu se pojí také opakování nebo vstupování do stejné řeky. Je vždy dobré, i v klasické třídě s dvojmístnými lavicemi, občas udělat prostor a nechat žáky sednout si do kruhu s nějakou rozumnou aktivitou nebo diskusním fórem. Opravdu smysluplné a dlouhodobé využití pozitivní moci kruhu představuje Kruh přátel, proinkluzivní metoda, která umožňuje přirozenou vzájemnou podporu mezi vrstevníky.

Kruhem k inkluzi

Metoda Kruh přátel ukazuje, jak můžete posílit začlenění jakéhokoli mladého člověka do běžného prostředí. Může se jednat o **„dítě v centru zájmu“,** které má obtíže ve škole – ať už z důvodu postižení, osobní krize, nebo poruch chování, a to bez ohledu na svůj věk. [1] Snem každého třídního učitele je mít soudržnou skupinu žáků, kteří se navzájem respektují, naslouchají si a v určitých intencích jsou schopní řešit své interní problémy sami, nenásilně a konstruktivně. Takto soudržná skupina by mohla zvládnout i věc nejtěžší – aby každý její člen upřednostňoval zájem skupiny nad svým osobním a aby zmizelo i poměřování v rovině školních úspěchů.

Vojta je žák 3. ročníku venkovské malotřídky. Žije s matkou a jejím druhem. Otce vídá zřídka, nemá o syna zájem. Bere péči o něj jako nutné zlo. Už od počátku školní docházky měl Vojta potíže prosadit se v třídním kolektivu. Chtěl se s dětmi kamarádit, byl však odmítán. Možnou příčinou byly jeho projevy v chování. V hodinách vyrušoval, měl přes snahu třídní učitelky špatný prospěch, na výuku se doma nepřipravoval. Matka ho dle svých slov nezvládala.

Kruhy vztahů

Pro uvědomění si důležitosti jednotlivých typů vztahů dobře slouží tzv. **kruhy vztahů**.[2] Metodika vytváření Kruhů přátel rozlišuje čtyři základní typy vztahů, které názorně předvádí v soustředných kruzích:

1. **Moji nejbližší** (také **kruh intimity**) – vaše kotvy, vám nejbližší lidé, obvykle nejužší rodina (ale nemusí tomu tak být vždy).
2. **Kamarádi, přátelé** – vaši spojenci, přátelé nebo příbuzní, očekáváte od nich, že se za vás postaví v těžkých chvílích (hrají velkou roli pro vaši vnitřní stabilitu, pokud jich máte málo, jste náchylnější k tomu cítit se osaměle a podrážděně).
3. **Lidé se společnými zájmy** – vaši společníci, v případě školy a žáků spolužáci z kmenové třídy, ale i ti ostatní, lidé ze zájmových kroužků apod., lidé, kteří přicházejí a odcházejí, bývá typické, že v tomto kruhu máte nejvíce lidí – stává se, že z tohoto kruhu přecházejí lidé do druhého, nebo dokonce prvního kruhu.
4. **Lidé, které si platíte** – lidé, kteří jsou placeni za to, že vstupují do vašich životů, jsou to kromě doktorů, kadeřníků, automechaniků atd. také učitelé, tedy myslete na to, že pro žáky jsou jejich učitelé lidé, které si „platí“ – charakteristické je, že tito lidé v rámci profesionality zřídkakdy navazují tak blízké kontakty, aby „přerostly“ do prvního, respektive druhého kruhu.



Kruhy vztahů.[3]

Z podstaty proměnlivosti a vývoje lidského života je zřejmé, že jednotlivé kruhy a jejich personální složení se může měnit leckdy velmi rychle a nečekaně.

Vojtovy potíže už nebylo v možnostech školy dále konstruktivně řešit. Vojta se dostal do péče pedagogicko-psychologické poradny, rodina pak pod dohled orgánu péče o dítě. Ve škole dále nad rámec výuky Vojta docházel ke speciální pedagožce na hodinu pedagogické intervence. Pro zlepšení jeho postavení v třídním kolektivu učitelka po poradě s ní a s vedením školy zvolila metodu Kruhu přátel.

Metodika kruhu přátel:

K tomu, abyste pochopili, co je Kruh přátel, se nejlépe hodí příloha metodiky ke vzniku Kruhů přátel, a to konkrétně dopis rodičům, který jim objasňuje, co žáka eventuálně čeká:

Tyto Kruhy jsou složeny z 6–8 žáků, kteří se rozhodli pomoci jednomu ze svých spolužáků. Obyčejně Kruhy pomáhají tomuto žákovi dobře vycházet s ostatními. Od skupiny to vyžaduje sejít se jednou týdně na 20–30 minut s učitelem a žákem ve středu zájmu a společně hledat řešení jakýchkoli problémů, které se vyskytly. (…) Kromě žáka ve středu zájmu bylo pozorováno, že Kruh bývá přínosný pro všechny žáky v něm. Zejména jim pomáhá rozvíjet schopnost přemýšlet nad problémy a porozumět jiným lidem i sobě samým. [4]

Základní kroky před vznikem kruhu přátel

V případě, že se např. třídní učitel rozhodne vytvořit Kruh přátel kvůli chování jednoho z žáků své kmenové třídy, doporučuje metodika tyto kroky:

- Získat pro Kruh přátel podporu školy a adekvátní přijetí ze strany rodičů a žáka.
- Zajistit závazek člena vedení školy a jednoho člověka, který bude obstarávat týdenní práci s Kruhem (nabízí se samozřejmě třídní učitel, ale ideální by byl např. školní psycholog, pokud ho má škola k dispozici, potažmo sociální nebo speciální pedagog).
- Společně s celou třídou definovat problém, vzbudit v žácích empatii, získat pomocníky a společně pracovat na tom, aby se věci pohnuly dál. Ideální prostor by k tomu mohla nabídnout třídnická hodina.
- Se vznikem Kruhu individuálně obeznámit žáka, kterého se pomoc týká, aby věděl, co může očekávat.
- Uskutečnit setkání Kruhu se zmíněným žákem, kolem kterého se soustředí Kruh, zopakovat, v čem tkví problém, a diskutovat o tom, co dál. Výběr personálního složení Kruhu (6–8 žáků) řeší podrobně metodika, kterou najdete ke stažení v Příloze 1. V uvedené metodice se na stranách 90–91 výslovně nedoporučuje, aby členy Kruhu vybíral třídní učitel.
- Opakovat setkání v pravidelných intervalech s cílem udržovat a posilovat Kruh, radovat se z úspěchů a řešit případné vyvstávající problémy.[5]

V rámci pravidelných setkání se Vojtovi dostávalo zpětné vazby na jeho chování. Žáci byli vedeni poskytovat tuto zpětnou vazbu v pozitivním rámci. Poprvé se až na těchto setkáních Vojta dozvěděl, že ho mají spolužáci rádi. Díky péči poradny a intenzivní práci školy dochází ke

zlepšování problémového chování. Výrazně se omezilo šaškování ve výuce, také prospěch se zlepšil.

Přátelství v kruhu

Není snadné vysvětlovat rodičům nebo kolegům funkce a cíle Kruhu přátel, dalo by se však ve stručnosti říct, že mezi ty nejzákladnější patří:

- Zvýšit míru přijetí a začlenění žáka.
- Zvýšit počet aktivních pokusů ze strany jeho vrstevníků pozitivně zasahovat do jeho života, když má potíže.
- Vytvořit pro žáka více příležitostí, aby si našel přátele v rámci Kruhu nebo i mimo něj.
- Podpořit porozumění a vhled žáka do jeho vlastních pocitů a chování.
- Zpřístupnit mu větší svobodu volby a posílit v něm pocit, že má své chování pod kontrolou, a to v celé škále různých situací.
- Zřídit podpůrný tým, který bude aktivně spolupracovat a navazovat vztahy se snadno zranitelným členem školního společenství nebo s tím, kdo má potíže.

Nejvyšším cílem, na první pohled téměř utopickým, je samozřejmě podpůrná **pomoc Kruhu při navazování přátelství**. [6] Tím se myslí, že si žák může najít nové přátele primárně v rámci Kruhu, sekundárně pak i v rámci celé třídy, potažmo školy.

Díky pozitivním dopadům Kruhu bude třídní učitelka v hodinách věnovaným práci s kolektivem žáků s touto technikou dále pokračovat. Jedná se o jednu z poskytovaných podpor, které Vojtu motivují ke změnám chování. Zároveň slouží jako prevence rozvoje závažnějších potíží v budoucím Vojtově vývoji.

Metodika Vytváření Kruhů přátel nabízí hluboké, symbolické a pravdivé poselství – v jedné z mnoha v ní obsažených poznámek se říká: **Nikdy se nepotápěj sám**. Zkuste se zamyslet nad zkušeností z britských vod:

Moře je prý často až příliš kalné. Někdy je viditelnost tak špatná, že si potápěč sotva vidí na ruce. V takovém případě se potápěči nejenže vždy potápějí ve dvojicích, ale obvykle si svážou zápěstí kusem provazu. Britské vody oplývají i dalšími nebezpečími, jako například ztroskotanými loděmi, starými rybářskými sítěmi a různým jiným odpadem. Ponaučení je zřejmé: „Buďte zvlášť opatrní a nepotápějte se za riskantních podmínek v britských vodách sami!“ [7]

Ke stažení:

Příloha 1: Vytváření kruhů přátel. O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi. Metodický průvodce.

Zdroje:

[1] NEWTON, C., WILSON, D. (2013) *Vytváření Kruhů přátel: O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi, metodický průvodce.* Praha: Rytmus, s. 5.

[2] NEWTON, C., WILSON, D. (2013) *Vytváření Kruhů přátel: O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi, metodický průvodce.* Praha: Rytmus, s. 11–13.

[3] NEWTON, C., WILSON, D. (2013) *Vytváření Kruhů přátel: O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi, metodický průvodce.* Praha: Rytmus, s. 13.

[4] NEWTON, C., WILSON, D. (2013) *Vytváření Kruhů přátel: O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi, metodický průvodce.* Praha: Rytmus, s. 101.

[5] NEWTON, C., WILSON, D. (2013) *Vytváření Kruhů přátel: O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi, metodický průvodce.* Praha: Rytmus, s. 29.

[6] NEWTON, C., WILSON, D. (2013) *Vytváření Kruhů přátel: O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi, metodický průvodce.* Praha: Rytmus, s. 30.

[7] NEWTON, C., WILSON, D. (2013) *Vytváření Kruhů přátel: O vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi, metodický průvodce.* Praha: Rytmus, s. 50.

60. VIDEO: Jak se ve škole domluvit a nekřičet

Ve škole se musí dobře cítit děti i jejich učitelé. Alena Tomášková, pedagožka a bývalá dlouholetá ředitelka děčínské Základní školy Máchovo náměstí vysvětluje, jak tomu přizpůsobit školní vzdělávací program. Dozvíte se, jak najít v rozvrhu čas na rozvoj komunikačních dovedností a jak na to, aby škola žila společným životem. A praktický tip: Co dělat, když vás děti nezdraví.



Přehrát video

Struktura videa

00:28 – Jak změnit školní vzdělávací program, aby jej učitelé vzali za svůj.

05:00 – Co můžete dělat pro to, aby děti nežily jen děním ve své třídě. Jak je naučit „prodat“, co se naučily.

08:07 – Proč nemá smysl zdůrazňovat dětem jejich špatné stránky. A jak posilovat ty dobré.

11:22 – Jak proměnit třídnickou hodinu v důležitou součást rozvrhu, která má přínos pro celou školu.

13:48 – Ne každý učitel má kvalifikaci nebo přirozené nadání pro výuku komunikace. Ale to se dá řešit.

15:04 – Rozvoj komunikace můžete známkovat. V děčínské ZŠ Máchovo náměstí na to mají dobře vymyšlený systém.

25:30 – Jak na to, aby děti o přestávkách nedělaly ze školy kůlničku na dříví.

61. K čemu je dobrý ranní kruh

V některých školách je pravidlem zahájit den ranním kruhem. Je to prostor, kde mohou děti i dospělí mluvit o tom, co jim leží na srdci. O své zkušenosti se dělí Radoslava Renzová ze Základní školy Školamyšl.



Ranní kruh žáků_Modrá škola – ZŠ a MŠ Svitavy, Lačnov | FOTO: Archiv Radky Renzové

Radoslava Renzová dnes vede oblíbenou Základní školu v Litomyšli. Ranní kruh ale využívala i ve svém předchozím působišti, v Základní škole Svitavy-Lačnov.

***„Ranní komunitní kruh zlepšuje klima ve škole, umožňuje učitelům vnášet témata etické výchovy a dětem nabízí možnost nenásilně se učit o komunikaci, naslouchání, pravidlech a demokracii,“* vysvětluje ředitelka, proč neváhá zasednout na zem s dětmi a učiteli a strávit s nimi čtvrthodinu nad aktuálními tématy.**

Důvěra a respekt

Komunitní kruh se dá skvěle propojit s tématy Etické výchovy, která na obou působištích Radky Renzové za poslední léta hraje velmi důležitou roli. Ovzduší důvěry a respektu k druhým i k pravidlům se ve škole buduje dlouhodobě a komunitní kruhy k tomu mohou významně přispět, tvrdí Renzová:

„V kruhu na sebe všichni vidíme a slyšíme se. Můžeme si hned na místě vyjasnit, co se komu líbí či ne, co je komu příjemné a co mu vadí. Zjistíme, zda má někdo z něčeho obavy, a můžeme je řešit. Všímáme si, jak se k sobě chováme a k čemu to vede.“

Hned na úvod je třeba říct, že jak Základní škola Svitavy Lačnov, tak i ZŠ Školamyšl jsou malé školy, kam nechodí stovky dětí. Pokud je dětí kolem stovky nebo víc, už může být vhodnější zapojit různé parlamenty nebo sněmy. Ve Školamyšli se nyní schází **každý den ráno asi 35 dětí** od prvňáků po páťáky. Druhý stupeň má kruh vlastní. V rámci programu Začít spolu na prvním stupni tu mají kruhy nejen komunitní, ale také hodnoticí. Jako výukovou formu používají kruh oba stupně, na 2. stupni je pak v angličtině kruh konverzační.

Chce to umět improvizovat

Někdy do kruhu přinesou **aktuální téma** učitelé. Může se jednat o aktualitu z novin nebo internetu nebo organizační věc, kterou chtějí probrat s dětmi. Vedení ranního kruhu vyžaduje i schopnost improvizace. Takže pokud některé z dětí má zrovna potřebu něco řešit nebo chce ostatním něco sdělit, mělo by dostat šanci.

***„Dává samozřejmě větší smysl, když si témata nosí přímo děti, protože je pak víc zajímají a jsou ochotnější zapojit se do jejich řešení,“* vysvětluje ředitelka.**

Příkladem tématu, které přinesly děti, byl problém koulování v zimě. Někomu to připadalo zábavné, někdo se ale bál, že ho tvrdý sníh může zranit. *„Děti tématu věnovaly sérii asi čtyř ranních kruhů, během nichž dokázaly **popsat problém, pojmenovat rizika a stanovit pravidla** a preventivní opatření,“* popisuje Radka Renzová. Samozřejmě nelze takové výsledky očekávat hned, děti musejí k podobné kultuře vyjadřování „dorůst“ – nicméně aby se tak stalo, je nutné se cvičit v tom, že si říkají věci do očí tak, jak je cítí, ale zároveň nezraňujícím způsobem. V několika kruzích děti například nacvičovaly asertivní vyjádření nelibosti s „já výrokem“.

Pravidla, pravidla, pravidla

*„Komunitní kruh **zahajujeme pozdravem**. Aby se děti svolaly, je dobré použít písničku. Já třeba na různé melodie chodím třídami a zpívám: Jdeme do kruhu nebo hurá do kruhu,“* popisuje ředitelka

Renzová. Pro komunikaci v kruhu platí stejná pravidla jako pro obecnou komunikaci ve škole, například že si účastníci neskáčou do řeči. Komunitní kruh se zakončuje dotykem a pohledem z očí do očí, který běží kolem kruhu. Děti vědí, že je to důležitá součást komunikace a pohledem se dají vyjadřovat emoce, například nežádoucí lhostejnost.

Podle Renzové je nejlepší čas na kruh **ráno před výukou.** Nemusí to ale být pravidlem. Například na Základní škole Lačnov probíhal kruh jednu dobu po druhé vyučovací hodině. V jednotlivých třídách by bylo vhodné dělat kruh i na závěr poslední hodiny.

***„Kruh trvá ideálně patnáct minut. Ale stává se, že je potřeba ho ze závažných důvodů prodloužit, když řešíme věci, které nejdou odložit. Nebereme to jako zdržování rozvrhu, ale jako nástroj rozvoje sociálních a emočních dovedností a důležitou součást vzdělávacího procesu,“* upřesňuje Radoslava Renzová.**

Scházíme se každý den

Kruh se nevynechává prakticky nikdy, ani když je celodenní projekt, protože je výhodné seznámit se s kritérii projektu najednou, za přítomnosti všech.

***„Ve Školamyšli už asi není kruh jako něco extra a ohraničeného. Vždycky, když potřebujeme spolupracovat nebo se dohodnout, sesedne se skupina na koberec, aby k sobě byla blíž a viděla si do očí,“* vysvětluje Radoslava Renzová.**

Někdy se samozřejmě stává, že se **některé dítě nechce kruhu účastnit**. Jsou děti, které se v širokém společenství necítí dobře. Sednou si tedy opodál (někdy i zády s kapucí na hlavě) a jen poslouchají. Stejně tak jsou některá témata citlivější, rozrušující nebo naopak vítaná. *„Na druhém stupni občas řešíme témata politická. Naše sociální bublina je protibabišovská a naši teenageři velmi reagují na to, zda přinesu podnět z Lidových novin, nebo z Respektu,“* říká Renzová. Na druhém stupni je nejtřaskavější téma mobilní telefon. Žáci mají problém dodržet pravidlo úterý a čtvrtek bez mobilů a jsou kvůli tomu hádky.

Mladší děti ze Školamyšle si často **nosí témata z kruhů domů**.

***„Takže se mi teď jedna maminka svěřila, že ji zaujalo naše téma korektnosti v označování lidí se znevýhodněním. Diskutovali jsme s dětmi, jestli je lepší říkat, že je někdo postižený nebo má nevýhodu. Vybraly si nevýhodu. Dítě maminku upozornilo, že by bylo lepší používat právě označení člověk se znevýhodněním. To je nejlepší zpětná vazba na kruh,“* usmívá se Radoslava Renzová. Rodiče navíc poměrně často přicházejí do výuky jako takzvaná rodičovská asistence a v ten den se stávají součástí kruhu.**

V kruhu „neremcáme“, dáváme prostor

Ve Školamyšli mají i odpověď na to, jak zařídit, aby se komunitní kruhy nezvrhly jen ve stěžování a řešení nepodstatných záležitostí. Používají takzvanou „postupku“, kterou musí dítě projít, než přinese svůj problém na společné shromáždění. *„V prvním ‚levelu´ by měl svůj problém zkusit řešit sám, ve druhém může přivolat dospělého. Až ve chvíli, kdy se jedná o obecný problém, který se nepodařilo vyřešit uvedenými způsoby, a ideálně zasahuje víc lidí, je vhodné ho nabídnout k projednání ostatním,“* vysvětluje Radka Renzová.

Pokud je dětí třeba deset, je možné zavést **pravidlo, že v kruhu mluví** ten, kdo má právě v ruce nějaký konkrétní předmět. *„To ale ve skupině třiceti dětí není funkční. Ve větší skupině je třeba, aby se děti o slovo hlásily, a ten, kdo vede kruh, jim ho udělí. I ty nejmenší děti chápou, že nemůže mluvit pořád jen jeden, že musí prostor dostat i ostatní,“* vysvětluje Radka Renzová. Častým vyjadřovacím prostředkem je ve Školamyšli hlasování; děti tu hlasují často a rády a mohou si i zvolit, zda bude hlasování tajné nebo veřejné.

Důvěrnost je důležitá

Platí také, že **co je řečeno v kruhu, zůstává tam**.

***„V kruhu ‚nežaluji‘. Nevyřizuji si účty s někým konkrétním. Když mě štve, že mi Tonda přendává židli k jinému stolu, nepodařilo se to vyřešit ani s Tondou a nepomohla ani podpora učitele, přinesu do kruhu téma, jestli mají všichni židle na svých místech a jak se asi stává, že se židle mění. A co s tím. Teď vymysleli, že na židle nalepíme fotky dětí. Někomu se stalo, že souhlasil, ale nechtěl se vyfotit. Tak je na fotce zezadu nebo se zavřenýma očima,“* popisuje Renzová konkrétní příklad.**

S konkrétním člověkem se věci řeší z očí do očí, ne v kruhu před ostatními. Dospělý může kauzu zastavit, pokud vyhodnotí, že její projednávání začíná být ohrožující, a nabídne konkrétním dětem **podporu v řešení mimo kruh**.

***„Příkladem jsou děti s ADHD, které mají neustále nějaké kreativní – a občas rušivé – nápady. V kruhu by tak neustále padala jejich jména. Když dospělý vidí, že se schyluje k něčemu takovému, řeší potom s konkrétními dětmi konkrétní téma v soukromí. Druhý den se pak situace vrací do kruhu jako obecná, a řeší se, jak jí předcházet,“* vysvětluje Radoslava Renzová.**

Teenageři se vymezují

Zdá se, že komunitní kruhy jsou ve škole ředitelky Renzové velmi oblíbené a skvěle se jim daří. To platí hlavně na prvním stupni, teenageři už ale **neradi naslouchají něčím názorům**. Potřebují se bouřit, testovat hranice. A zároveň často nemají odvahu předstoupit s tématy sami.

„Pro děti v tomto křehkém období dospívání je lákavé a potřebné být v opozici. Tvořit si vlastní postoje. Deklarace těch školních nebo mých osobních názorů je skvělou příležitostí, jak dát před spolužáky najevo, že dítě nesouhlasí. Snažím se na sobě pracovat, být tolerantní, dávat prostor, čekat, tlumit emoce. Ale úplně nám to se staršími dětmi nejde,“* popisuje s úsměvem ředitelka. *„Rozhodla jsem se tedy, že od září se v komunitních kruzích budou s dětmi setkávat hlavně třídní učitelé, kteří dokážou s dětmi mluvit jejich jazykem.“

Na druhém stupni ve Školamyšli funguje dobře školní parlament, v němž jsou i děti z nižších ročníků, takže jako ředitelka plánuje intenzivně podporovat i to, aby ve škole byl dostatek platforem pro vedení dětí k demokratickým hodnotám.

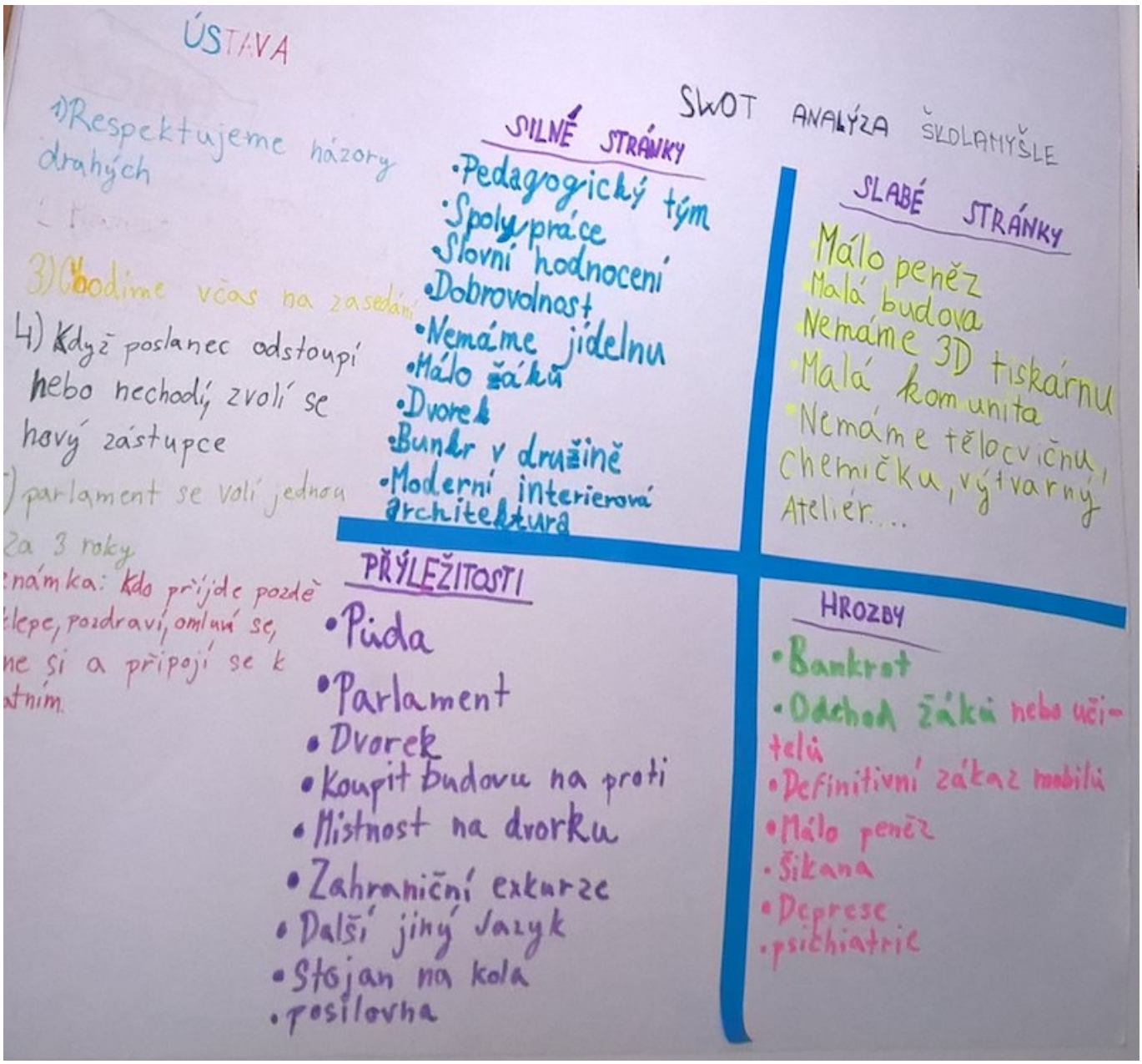
Jak se do ranního kruhu ve Školamyšli zapojují rodiče

Do ranního kruhu zveme i rodiče, kteří mají o naši školu zájem. V praxi to vypadá například takto. Sezvala jsem mladší děti zpíváním do kruhu. Představila jsem jim „nové“ rodiče v kruhu. Jeden čtvrťák se pozastavil nad tím, že by rodina zůstala ve třídě na hodinu čtení knihy Polča od Guuse Kuijera. Jedná se o knihu o vztazích s choulostivými tématy, o kterých si následně povídáme, jako homosexualita, bezdomovectví, závislosti, umělé oplodnění nebo střídavá péče. Namítl, že je to zvláštní kniha. Ptala jsem se, jaká. On, že to nechce říct, ať to řekne někdo jiný. Padlo, že je to kniha sexuální. Vyzvala jsem děti, aby to návštěvě vysvětlily, aby nedošlo k nedorozumění. Po představení knihy děti hlasovaly, jestli si před návštěvou z knihy číst budeme, nebo ne. Zvítězilo ano. Jedinci, co hlasovali, že nechtějí, dostali možnost odejít a pracovat v hodině samostatně. Zůstali. Pak jsme se i s návštěvou pozdravili, ukončili tak kruh a začali číst a povídat si.

Jak začít

Co by měl udělat učitel nebo ředitel, který by chtěl s komunitními kruhy začít?

***„Ideální by bylo, aby se kruhů účastnil jako pozorovatel ve školách, kde kruhy fungují, s následnou supervizí a rozborem. Když si bude jistější, začne se zapojovat. Určitě to jde lépe extrovertům, pro které je sdílení a naslouchání přirozené. Ale jak vidíte, praxe mě usvědčuje, že se mám i po patnácti letech ještě co učit,“* usmívá se Radoslava Renzová, ředitelka Základní školy Školamyšl.**



Ústava a SWOT analýza žákovského parlamentu v Základní škole Školamyšl | FOTO: APIV B

62. Čtenářský kroužek podle třífázového modelu učení a metody pětilístek

Věděli jste, že literární skupina efektivně podporuje rozvoj čtenářských dovedností u žáků s jazykovou bariérou? Naše metodika ukazuje asistentům pedagoga i učitelům, jak zavést třífázový model učení a metodu pětilístek do řízené výuky žáků na druhém stupni.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Kategorie	Zadání
Charakteristika	Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek přicházejí do vzdělávacího procesu ve školách často jazykově nevybavení. Nemají například dostatečně širokou slovní zásobu nebo také neznají základní slovní pojmy. To spolu s dalšími faktory způsobuje jejich selhávání už na prvním stupni základní školy, které se pak následně prohlubuje na stupni druhém. Proto je zapotřebí hledat takové strategie práce se žáky, které by respektovaly jejich potřeby, zájmy a odlišnosti. Text vychází z publikace *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň* ZŠ autorů Jany Poche Kargerové a kol. [1] Autorkou této techniky je Lucie Sailerová, učitelka 2. stupně základní školy. Strategie práce se žáky by měly být v souladu s jejich vývojovou úrovní a měly by podněcovat jejich individuální rozvoj například respektem k jejich stylu učení ze strany učitele. Důležité je nepředkládat žákům hotová vysvětlení, ale připravovat příležitosti k jejich vlastnímu objevování a k reflexi pokusů, které při něm probíhají. Jednou z konkrétních cest je **třífázový model učení** (u nás je prezentován v rámci programu **RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení**). Staví na konstruktivistickém pojetí poznávání a zavádí ho do výuky. [2] **Třífázový model učení zahrnuje:** 1. **fázi evokace**, při níž učitel zjišťuje vědomosti, osobní názory a zkušenosti žáků vztahující se k dané problematice, 2. **fázi uvědomění si významu**, při níž žáci hledají nové informace a porovnávají je se svými původními informacemi, 3. **fázi reflexe**, při níž žáci třídí, upevňují a systematizují své vědomosti – nové informace jsou zasazovány mezi ty původní. [3] Jedná se o model, který se pokouší co nejvýstižněji přenést klíčové znaky spontánního učení do školního prostředí, kde probíhá učení řízené. To znamená s cíli, tématy a úkoly, k nimž žák nemusí mít vztah, a ještě navíc uvnitř skupiny, kterou si nevybral. Práce v rámci tohoto modelu umožňuje překonat některá zásadní úskalí řízeného učení: nechuť k učení, nízkou kázeň v práci, odtrženost výuky od života žáků. Každému žákovi dává možnost postupovat při učení vlastní cestou, vytváří podmínky pro vnitřní motivaci, dává možnost volby. Žáci se tak učí řídit vlastní učení a nést za něj odpovědnost. Třífázový program může být velmi důležitý pro rozvoj čtenářských dovedností, které jsou zásadním nástrojem pro učení žáků ve všech předmětech. Jako názorný příklad slouží literární kroužek pod vedením učitelky Lucie Samlerové. [1]
Cíl	Žák používá čtenářské strategie ke splnění úkolu, který vyplývá z jeho role v literárním kroužku. Spolupracuje ve skupině, naslouchá druhým, diskutuje, argumentuje, formuluje své myšlenky.
Velikost skupiny / věk žáků	Několik 4–5členných skupin uspořádaných v rámci školní třídy Věk: 2. stupeň základní školy (6.–9. třída)

Čas 	• 130 minut • Blok tří po sobě jdoucích vyučovacích hodin 1. **fáze – rozvíjení motivace – 10 minut** 2. **fáze – evokace – 10 minut** 3. **fáze – uvědomění – 65 minut** *Výběr rolí, seznámení se s rolí, dopomoc učitele – 10 minut* *Tiché čtení – 20 minut* *Diskuse ke 3 otázkám moderovaná vedoucím skupiny: 15 minut* *Prezentace výstupů jednotlivých členů skupiny (každý max. 5 minut) – 20 minut* 4. **fáze reflexe – 45 minut** *Sdílení v celé třídě – 30 minut* *Tvorba pětilístku – 10 minut* *Sebehodnocení pomocí tabulky – 5 minut*
Pomůcky, prostředí 	• Kopie textu čtvrté kapitoly knihy Zpátky do Afriky (autor Jiří Dvořák, 2005, Baobab) podle počtu žáků ve třídě • Barevné papíry • Lepicí papírky • Barevný semafor namalovaný na flipchartovém papíru s vyznačeným červeným, oranžovým a zeleným světlem • Vytištěné sebehodnoticí tabulky podle počtu žáků pro závěrečné sebehodnocení (viz sekce Postup) • Stopky, časomíra (pomůcka pro učitele a vedoucí skupiny) Aktivitu je vhodné zařadit například při výjezdech školy (škola v přírodě apod.).

Postup

Přečtěte si, jak postupovat v prvních třech fázích učení: motivace, evokace a uvědomění. Nezapomeňte si projít i závěrečnou fázi vyhodnocení samotné aktivity, kterou najdete v posledním řádku tabulky.

1.

Fáze motivace – rozvíjení motivace žáků pomocí techniky „basketbal"

- Učitel na interaktivní tabuli promítne obrázek z obalu knížky a každý žák si nejdříve sám pro sebe zkusí na základě obrázku a názvu odhadnout, o čem příběh bude, a vysvětlit, jak k tomu došel.
- Poté si žák vybere barevný papír a na něj svůj předpoklad i se zdůvodněním napíše.
- Papír zmačká a hodí do připraveného koše.
- Pak si vybere z koše papír jiné barvy, ten rozbalí, přečte si a případně nahlas ocení nápad, pokud ho zaujal – učitel také píše předpoklad a i on si vybere něčí lístek, může tedy do hodnocení také zasahovat.
- Společně se pak seznámí s knížkou a jejím námětem: Sedm zvířecích kamarádů – papoušek, fenek, marabu, kobra, slon, žirafa a pelikán – se odhodlá k útěku z pražské zoo a vydá se na dobrodružnou cestu do svých afrických domovů.

2.

Fáze evokace – technika předvídání děje podle názvu kapitoly

- Učitel rozdělí žáky do skupinek – čtyř- až pětičlenných literárních kroužků. Seznámí je s názvem čtvrté kapitoly knihy, kterou budou za chvíli číst: *„Čtvrtá kapitola, ve které pelikán pořád jenom huhlá."*
- Učitel se žáků zeptá:
Přemýšlejte ve skupině, proč si myslíte, že bude pelikán huhlat?
V jakých situacích huhláte vy?
Skupiny nejprve promyslí odpovědi na tyto otázky a pak zástupce každé z nich ostatním přednese návrhy.
V tomto okamžiku probíhá první fáze učení, **evokace**. V té učitel vytváří žákům příležitost k tomu, aby si vybavili a utřídili svoje dosavadní představy o tématu, jímž se budou v hodině zabývat. Každý žák by měl mít možnost získat prostor a čas na vybavení si vlastních vstupních představ. Už v této fázi se žáci mohou učit od sebe navzájem, protože mají rozdílné zážitky z vlastního života: například huhlají v odlišných situacích a také mají každý jinou představu o tom, co to huhlání vlastně je. Učitel prozkoumává výroky žáků dalšími otázkami, ale v žádném případě nevyhodnocuje dobré a špatné odpovědi.

3.

Fáze uvědomění si významu – práce v literárních kroužcích a výběr rolí

- Každý žák v kroužku si přečte, mezi jakými rolemi má na výběr, a učitel role vysvětlí (podle seznamu níže) s pomocí interaktivní tabule. Je velmi důležité podrobně seznámit zejména vedoucí skupiny s jejich úkoly (více viz níže role vedoucího skupiny).
- Každý žák si vybere roli, kterou by chtěl zastupovat. Role se ve skupince nesmí opakovat. Podmínkou je, že ve skupině musí být jeden vedoucí diskuse. Některé role zůstanou neobsazené, protože rolí je více než žáků v kroužku.
- Vedoucí sdělí skupině společná pravidla a také pořadí činností skupiny (více viz role vedoucího níže). Každý žák respektuje pokyny vedoucího diskuse v literárním kroužku a společná pravidla.
- Každý člen dostane svou kopii textu čtvrté kapitoly, tu si potichu přečte.
- Po ukončení tichého čtení zahájí vedoucí skupiny diskusi ke kapitole pomocí 3 otázek, které si připravil. Diskuse by neměla přesáhnout 10 minut a má členům skupiny pomoct pochopit čtený text (více viz role vedoucího níže). Vedoucí si dělá poznámky.
- Následně členové skupiny začnou samostatně plnit své úkoly vyplývající z vybrané role. Na koberci jsou zároveň od učitele umístěné nápovědy k jednotlivým rolím, např. co je potřeba k napsání pohlednice, článku, deníku, jak začít text psát apod. – kdo potřebuje radu, může se jít na nápovědu podívat. Pokud nepomůže ani nápověda, může se žák obrátit na učitele.
- Po uplynutí stanoveného času na práci (20 minut), kdy každý člen skupiny vyřeší samostatně svůj úkol, proběhne diskuse ve skupině tak, že jeden žák po druhém vystoupí se svým splněným úkolem. Po ukončení každé prezentace mohou ostatní členové skupiny přicházet se zpětnou vazbou, nápady, komentáři. Vedoucí skupiny tuto diskusi vede a zároveň si dělá poznámky. Prezentace každého člena skupiny by neměla překročit 5 minut.

Role v literárním kroužku

Role: Vedoucí diskuse

- **Moderuje výběr rolí** (pokud se členové skupiny nemohou dohodnout mezi sebou).
- **Sděluje členům skupiny společná pravidla hned na začátku**: nechat druhého domluvit, neskákat do řeči při prezentaci úkolu před skupinou, při poskytování zpětné vazby po prezentaci hledat zejména pozitiva a to, co se povedlo, kritiku sdělovat popisným způsobem, např. „viděl jsem, že jsi dělal to a to…"; nedávat členům skupiny nejrůznější hodnotící nálepky typu „jsi nešika" apod. Upozorňuje na případné porušování pravidel. Sleduje dodržování stanoveného času na jednotlivé úkoly.
- **Individuální úkol vedoucího (po tichém čtení): připravit pro ostatní členy skupiny alespoň 3 otázky, jejichž zodpovězení by mohlo dovést skupinu k lepšímu pochopení textu.** Mohou to být otázky, na které je možné najít přímo v textu odpověď, ale lepší jsou otázky, které zjišťují další souvislosti a zkušenosti.
- **Zahajuje diskusi (po ukončení samostatné práce členů skupiny) tím, že položí otázky** a nechá spolužáky ve skupině, aby je prodiskutovali. Pořizuje stručný záznam z diskuse – snaží se zachytit významné nápady, které v ní zaznějí, a také otázky, které si skupina položila. Při závěrečném sdílení (viz fáze reflexe) stručně poreferuje o průběhu diskuse.
- **Po ukončení diskuse moderuje prezentace jednotlivých členů skupiny.** Dbá na to, aby členové skupiny během prezentace nevstupovali prezentujícímu do řeči. Hlídá, aby žádný prezentující nepřekročil svůj čas, aby se všichni zapojovali do diskuse a aby nikdo nezůstával stranou, nebo naopak nezastínil svou aktivitou ostatní. Prezentace každého člena skupiny by neměla přesáhnout 5 minut.

Role: Novinář

- **Individuální úkol novináře (po tichém čtení):** napsat krátký článek pro místní noviny, který informuje čtenáře o tom, jak z pražské zoo utekla skupinka zvířat.
- Při sdílení ve skupině novinář přečte svou práci a pak bez dalšího komentáře dopřeje spolužákům čas, aby diskutovali o otázkách, které je nad jeho článkem napadly. Do diskuse vstoupí až ve chvíli, kdy ho k tomu vyzve vedoucí skupiny. Teprve pak se vyjádří k otázkám kolegů a dovysvětlí případná nejasná místa ve svém psaní.

Role: Hledač neobvyklých slov

- **Individuální úkol hledače (po tichém čtení):** vybrat z textu 3 zajímavá, důležitá, nejasná nebo neobvyklá slova, slovní spojení, celé věty nebo myšlenky a pokusit se je vysvětlit.
- Při diskusi hledač přečte slova a slovní spojení nahlas a pak bez dalšího komentáře spolužákům dopřeje čas, aby hledali důvod, proč je vybral a co znamenají. Do diskuse vstoupí až ve chvíli, kdy ho k tomu vyzve vedoucí skupiny. Teprve pak dovysvětlí případná nejasná nebo neobvyklá slova a zdůvodní, proč je vybral.

Role: Kartograf (ten, co kreslí mapy)

- **Individuální úkol kartografa (po tichém čtení):** nakreslit mapu, na které bude zřejmý postup cesty, kudy zvířátka putovala.
- Při sdílení v celé skupině svoji ilustraci představí. Skupina zhodnotí, jestli je ilustrace přehledná a vystihující.

Role: Shrnovač

- **Individuální úkol shrnovače (po tichém čtení):** napsat shrnutí textu.
- Při diskusi nejprve vyzve ostatní členy skupiny, aby si vzpomněli, co bylo nejdřív, pak a nakonec, teprve potom přečte své shrnutí.

Role: Zapisovač deníku

- **Individuální úkol zapisovače (po tichém čtení):** vybrat si zvířátko z knihy a napsat alespoň 2 zápisky z deníčku, který by si zvířátko mohlo při cestě vést.
- Při diskusi vysvětlí, proč si vybral dané zvířátko, a přečte svůj text.

Role: Spisovatel

- **Individuální úkol spisovatele (po tichém čtení):** napsat krátké pokračování příběhu zvířátek ze zoo.
- Při diskusi nejprve vyzve ostatní členy skupiny, aby diskutovali o tom, jak by příběh zvířátek mohl pokračovat, pak teprve přečte svůj text.

Role: Odesílatel

- **Individuální úkol odesílatele (po tichém čtení):** napsat a namalovat pohlednici, kterou by zvířátka poslala z Afriky do pražské zoo.
- Při diskusi přečte a ukáže ostatním svou pohlednici, vysvětlí, proč se právě to rozhodl napsat a namalovat.

V této fázi **uvědomění** žáci přibírají do své práce nové informace. Čerpají informace z textu, učitelova výkladu, v tomto případě ze čtení vybrané kapitoly. Čtení probíhá aktivně a je spojeno s plněním úkolů, na kterých se žáci musí dohodnout podle rolí, které jim učitel nabídl. V této chvíli mají žáci také možnost vybrat si z nabídky různých úkolů. Tímto krokem učitel zajistí, že žáci budou pracovat na zadání, které je pro ně zajímavé a vyhovuje stylu jejich učení. Zadáváním rozmanitých úkolů je učitel vede k tomu, aby akceptovali různé úhly pohledu. Tím se učí žáci přijímat a zvažovat nejednoznačnost světa, neodsuzovat pro ně nezvyklá řešení, ale přemýšlet o nich.

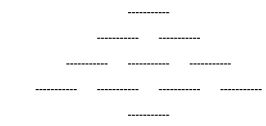
4.

Reflexe – sdílení v celé třídě – prezentace rolí

- Vedoucí diskuse nejprve poreferuje, jak se v jeho skupině diskuse dařila. Odpovídá na otázku:
„Proč pelikán huhlal?
Co jsme se v textu o něm dozvěděli?"
- Každý vedoucí diskuse může také představit ostatním ilustrace, které skupina vytvořila.
- Vedoucí skupiny sdělí své dojmy z debaty ke 3 otázkám a z prezentací jednotlivých členů skupiny. Shrne také své dojmy z činnosti celé skupiny. Používá popisnou, nehodnoticí zpětnou vazbu.
- Společně s ostatními členy skupiny vybere vedoucí skupiny jednu roli, kterou by všichni chtěli představit ostatním. Dotyčný člen skupiny, který roli zastával, ji následně představí.

Varianty, komentáře

•
Aktivitu je možné alternativně uzpůsobit pro žáky prvního stupně – vybrat jiný druh literatury, jiné téma a následně jiné otázky.
•
Při dostatku času můžou všichni žáci ve finální fázi tzv. „reflexe" napsat pětilístek na téma *„Proč pelikán huhlal?"*.
Podstatou metody **pětilístek** je stručné shrnutí informací a názorů k určitému tématu. Každý žák píše sám podle sebe a učitel ani ostatní žáci nehodnotí, co je a co není špatně. Cílem aktivity je umožnit žákovi vyjádřit vlastní pochopení tématu.
Schéma pětilístku
1.
První řádek pětilístku tvoří jednoslovné téma, námět.
2.
Druhý řádek pětilístku tvoří odpověď na otázku, jaký je námět. Jedná se zpravidla o dvě přídavná jména.
3.
Třetí řádek pětilístku je sestaven ze tří slov vyjadřujících děj – co téma dělá nebo co se s ním děje. Žák použije tři slovesa.
4.
Čtvrtý řádek pětilístku představuje věta o čtyřech slovech vztahujících se
k námětu. Sloveso může chybět.
5.
Poslední řádek pětilístku uvádí libovolné jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu. [4]



Obr. 1. Schéma pětilístku

Vyhodnocení aktivity

Sebehodnocenípráce ve skupině
Každý žák na závěr zhodnotí, jak se mu práce v literárním kroužku dařila – vyplní níže uvedenou tabulku s otázkami. Pokud budou v tabulce převažovat odpovědi ANO, žák napíše své jméno na lístek, který nalepí do zeleného světla připraveného semaforu. Pokud budou odpovědi napůl, dá své jméno do oranžové, pokud budou převažovat odpovědi ne, lístek vlepí na červenou. Tak vidí učitel na první pohled, jak se celkově třídě dařilo, potom se může na hodnocení v odevzdaných tabulkách podívat podrobněji.

Hodnocená oblast	Ano	Ne
Vybral sis roli, která pro tebe byla splnitelná?		
Obešel ses při vypracovávání úkolu bez nápovědy?		
Stačil ti k práci stanovený čas?		
Myslíš, že jsi ve skupině dokázal dodržovat všechna pravidla diskuse?		
Jakýkoli další komentář k hodině:		

V poslední fázi **reflexe** si žák udělá nový pořádek v tom, o čem se učilo, a vyhodnotí také, jak se mu učení dařilo. V této fázi je opět prostor pro individualizaci výuky, protože žáci si obvykle pamatují různorodé zajímavosti (pro každého je nová informace trochu jiná, a tak mají možnost učit se od sebe navzájem). Žák dává svými slovy a svým zpracováním znění novým myšlenkám a novým informacím, které předtím neměl, nebo mu byly nejasné. V této fázi žáci často zažívají uspokojení nad tím, čeho se dobrali, a pociťují zvědavost, co by se ještě dál mohli dozvědět.

Doporučená literatura:

BITTNEROVÁ, D. (2005). Vzdělávací strategie romských žáků středních škol (analýza efektivity dotačního programu MŠMT Podpora romských žáků středních škol). Lidé města: revue pro etnologii, antropologii a etnologii komunikace. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. ISSN: 1212-8112.

HEJČÍKOVÁ, J. (2006). Výchovné a vzdělávací strategie školy – ukázky z tvorby malotřídních škol. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2021-09-08]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/581/VYCHOVNE-A-VZDELAVACI-STRATEGIE-SKOLY---UKAZKY-Z-TVORBY-MALOTRIDNICH-SKOL.html>. ISSN 1802-4785.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2006). Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

Další tipy:

www.kritickemysleni.cz

www.cteme.eu

Zdroje:

[1] KARGEROVÁ, J. a kol. (2015). Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

[2] KOŠŤÁLOVÁ, H. (2003). Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. In: BERAN, Vít et al. Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty. Vyd. 1. Praha: Strom.

[3] ZORMANOVÁ, L. (2012). Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 1. Praha: Grada. s. 113–119.

[4] ALTMANOVÁ, J. (2014). Pětilístek. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2021-09-08]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html>. ISSN 1802-4785.

63. Jak rozvíjet dobré vztahy ve třídě: 2 metody

Máme pro vás dvě praktické metody, které vám pomohou vytvářet ve třídě bezpečné prostředí a zároveň rozvíjet pozitivní klima a sociální dovednosti dětí.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

1. Komunitní kruh

Budovat dobré vztahy ve třídě můžete prostřednictvím komunitního kruhu. Tento přístup vychází z myšlenky, že škola není jen místem předávání znalostí v různých předmětech, ale slouží i sociálnímu učení. Skutečnost, že se v jedné třídě setkávají rozdílné povahy, děti z různého sociálního prostředí, které mají rozličné zájmy a názory, má své plusy a minusy.

Společné vzdělávání učí děti vycházet a komunikovat s pestrou paletou vrstevníků, zároveň tak mohou mezi nimi vznikat konflikty. Berme to jako příležitost rozvíjet důležité životní dovednosti dětí, jako je tolerance, zodpovědnost, vzájemný respekt, citlivost vůči potřebám druhých, obrana proti násilí, obrana proti manipulaci. [1]

Význam bezpečí

Komunitní kruh pomáhá rozvíjet vztahy, posilovat soudržnost, pocit sounáležitosti a přijetí a rozvíjet schopnost projevovat emoce. To je možné jen za předpokladu bezpečí pro všechny. [2] Lidský mozek se lépe učí, pokud člověk necítí ohrožení a organismus tak neplýtvá energií na obranné reakce. Proto v komunitním kruhu dbáme na tyto principy:

- **Důvěra** – jednáme férově, vyhýbáme se překvapování, náladovosti, vylévání si vzteku. V atmosféře důvěry se může dítě ptát bez obav, hledat pomoc a těšit se na školu.
- **Pravdivost** – všichni máme právo vědět, na čem jsme a co můžeme od druhých očekávat. Vystupujte před dětmi autenticky a jděte jim příkladem.
- **Aktivní naslouchání** – naslouchejte dětem, učte je ptát se.
- **Respekt** – budujte mezi dětmi úctu tím, že je budete respektovat jako osobnosti a hodnotné lidské bytosti, bez ohledu na sociální status nebo školní výsledky.
- **Osobní maximum** – umožněte dětem hodnotit vlastní práci vzhledem k jejich osobním cílům, bude je to motivovat. [1]

> **Doporučené čtení:** O sebehodnocení žáků píšeme v článku Sebehodnocení žáků: praktické tipy.

Pravidla komunitního kruhu

Komunitní kruh může vést kterýkoliv učitel, který má k tomuto nástroji dobrý vztah a umí s ním pracovat, hlavně jej ale doporučujeme třídním učitelům. Důležité je dodržovat při komunitním kruhu čtyři základní pravidla:

- Naslouchám si. Hovoří vždycky jen jeden. Ostatní se neptají ani nevynášejí hodnotící komentáře.
- Kdo nechce, nemluví. Děti se tak učí odpovědnosti, dovednosti se rozhodovat, dovednosti něco slušně odmítnout.
- Jednáme s respektem. V komunitním kruhu přímo nereagujeme na to, co řekl někdo před námi, pouze sdílíme svůj názor.
- Respektujeme soukromí. Žáci mohou mimo kruh hovořit o dění v kruhu, nesmí však uvádět

konkrétní jména.

Tip: Pod článkem najdete Manuál pro komunitní kruh, který obsahuje podrobnější informace, jak tuto techniku používat ve výuce.

Příklady témat pro komunitní kruh

- Co jsme dělali, co jsme zajímavého prožili?
- Na co se těšíme?
- Co se nám tento týden povedlo?
- Co nám udělalo radost?
- Je něco, co se nám tento týden nepodařilo? Co nového jsme se tím o sobě, druhých anebo o té věci naučili?
- Co nás příjemně překvapilo?
- V čem jsme udělali velký pokrok?

Komunitní kruh prakticky

Komunitní kruh můžeme zařazovat pravidelně (každý den či určitý den v týdnu), nebo podle potřeby. Metoda je vhodná i pro použití v mateřské škole. Hodí se ale také pro práci ve střediscích výchovné péče, dětských domovech nebo speciálně pedagogických centrech.

Témata volíme podle věkové struktury dětí a aktuální potřeby (např. výskyt nežádoucího chování ve třídním kolektivu). Komunitní kruh můžeme využívat při sdílení a rozvoji pozitivních témat (viz seznam výše) nebo s jeho pomocí otevřít závažnější oblasti života dětí (např. šikana, kyberšikana, záškoláctví, útěky z domova, návykové chování, krádeže, lhaní, agresivní chování). Doporučujeme začít diskusí o pocitech dětí v souvislosti s daným tématem (např. jak se cítí dítě, které utíká z domova). Dále se můžeme dotknout projevů uvedeného chování (např. jak vypadá dítě, které utíká z domova, jaké to pro něj má důsledky). A následně o možnostech, které má dítě v takové situaci (např. kde najde pomoc, linky důvěry, organizace, které dětem pomáhají). Důležité je probrat také motivy řešeného chování (např. proč děti utíkají z domova).

Důležité: Nepoužívejte komunitní kruh pro přímé řešení konkrétních konfliktů ve třídě. Komunitní kruh by měl být bezpečným prostředím i pro ty, kteří ve svém chování chybují. [3]

2. Monitorovací kalendář – co se mi povedlo a co mě baví

Metoda, která slouží k podpoře rozvoje emoční inteligence dětí, budování jejich sebedůvěry. Pomáhá děti učit mapovat vlastní silné stránky, posiluje pozitivní motivaci dětí.

Dítě si zaznamená každý den do tabulky:

1) *Co se mi dnes nejvíce podařilo? Proč jsem na tento úspěch hrdý?*

2) *Co mě dnes nejvíce bavilo? Proč mě tato aktivita bavila?*

3) Co jsem se dnes dozvěděl o sobě?

Dítě může zaznamenávat i drobné úspěchy, dílčí spokojenost a pozitivní pocity a drobné poznatky a příhody. Zápisy mohou být stručné, nicméně neměly by být každý den stejné. Je vhodné, aby dítě uvedlo nějaké detaily, jmenovalo spolužáky, název aktivity.

Aktivita je vhodná pro děti, které se potýkají se školním neúspěchem, vnitřní nejistotou, obtížemi v kolektivu vrstevníků, případně mají obtíže v chování. Podmínkou úspěšnosti aktivity je motivace dítěte, důvěra a dobrý vztah k třídnímu učiteli / asistentovi pedagoga.

Aktivita je vhodná pro děti už od 1. ročníku základní školy. Je vhodné aktivity nastavit například na jeden měsíc na zkoušku, následně vyhodnotit zápisy a s dítětem se domluvit, zda chce pokračovat.

Pravidla:

- Vyplňování je vždy potřeba věnovat pozornost a zápis dělat společně s dítětem po vyučování.
- Se zápisem dítěti může pomoct asistent pedagoga, pokud ve třídě působí. Interakce s dospělým, jeho zájem a povzbuzení jsou důležitou součástí aktivity.
- Učitel / asistent pedagoga učí dítě soustředit se na pozitivní skutečnosti, získávat pozitivní sebenáhled, psát o svých pocitech, vyjadřovat je. Důležitá je důvěra učitele nebo asistenta pedagoga, že dítě je schopné dělat pokroky. Dítě i za dílčí pokroky v rámci psaní monitorovacího kalendáře oceňujeme.
- Zápisu stačí věnovat zhruba 5 minut.
- V případě zájmu rodičů je možné je do vyplňování monitorovacího kalendáře rovněž zapojit. Rodič například na konci každého týdne vepíše do tabulky, co se dítěti nejvíce podařilo a co jej, z jeho pohledu, nejvíce daný týden bavilo.
- Ve chvíli, kdy dítě vyplní přehled za jeden měsíc, nastává chvíle na společnou schůzku s asistentem pedagoga a vždy i třídním učitelem v délce 20–30 minut. Dítě by mělo být o schůzce předem informované.

- Asistent pedagoga i třídní učitel žákovi poskytnou stručnou zpětnou vazbu. Sebehodnocení dítěte může třídní učitel také zahrnout do individuálních (třídních) schůzek s rodiči.

- Na sezení si dítě může rovněž pozvat jednoho spolužáka (kamaráda/kamarádku) ze třídy. Spolužák může pomoct s formulováním odpovědí na dotazy, rovněž také glosovat, jak vnímá svého spolužáka.

- Dítě probere s asistentem pedagoga, třídním učitelem své měsíční úspěchy a zážitky. Sezení by se mělo nést v pozitivním duchu. Dítě může provést sebereflexi, zhodnotit, jak na něj přehled působí, co si o sobě za daný měsíc uvědomilo, co se naučilo. Jeho spolužák může jeho sebereflexi doplnit.

Týden…	Co mě nejvíce bavilo a proč?	Co se mi nejvíce povedlo a proč?	Co jsem se dnes dozvěděl/a o sobě?
Pondělí			
Úterý			
Středa			
Čtvrtek			
Pátek			

Tabulku si můžete stáhnout na samostatném listu v příloze 2.

Ke stažení:

Příloha 1: Manuál k metodě „Komunitní kruh“ – Jak pracovat s dětmi v komunitním kruhu.

Příloha 2: Monitorovací kalendář - co se mi povedlo a co mě baví.

Zdroje

[1] KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T. (1998). Komunitní kruh a škola [online]. Praha: Respektovat a být respektován. [cit. 14. 8. 2020]. Dostupné z: www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruh-a-skola/

[2] NOVÁČKOVÁ, J. (2011). Komunitní kruh [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR. [cit. 14. 8. 2020]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Komunitn%C3%AD_kruh

[3] KOVALIK, S., OLSEN, K.D. (1995). Integrovaná tematická výuka: model. Kroměříž: Spirála.

64. Naučte děti se učit. Pomůže norská metoda „Grunnlaget“

Než začneme naše děti učit psát a počítat, měli bychom je hlavně přivyknout samotnému procesu učení. Rozvoj myšlení jim do budoucna pomůže nejen ve studiu českého jazyka či matematiky, ale i ve všech ostatních oblastech života. Právě na to se zaměřuje norská vyučovací metoda „Grunnlaget“ (v překladu „Základ“). Ta se v Česku poprvé objevila díky organizaci Člověk v tísni, jejíž pracovníci ji začali používat ve svých předškolních klubech.



„Grunnlaget“ vychází z práce norského pedagoga Magne Nyborga (1927–1996) a je primárně určen pro výuku žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, využít se dá ale i plošně – proto ho v Norsku zavedla většina mateřských a základních škol. (Odborné práce Magne Nyborga jsou dostupné pouze v norském jazyce.)

Princip spočívá v tom, že se nejdříve děti naučí chápat základní pojmy, jako je barva, počet nebo tvar, aby později zkoušely mezi nimi hledat rozdíly či podobnosti. Rozvíjí se u nich tak jazykové dovednosti a způsoby uvažování, které jsou pro schopnost učit se podstatné. Nově získané znalosti jsou pak základním kamenem k dalšímu vzdělávání.

Základními pracovními nástroji „Grunnlagetu“ jsou proto jazyk a soubor různorodých předmětů. Je dobré využívat předměty, které děti znají ze svého okolí či které mají rády. Není až tak důležité, jaké konkrétní věci to budou, podstatné je, aby se od sebe lišily barvou, tvarem, velikostí, materiálem, ze kterého jsou vyrobeny atd.

Učení musí vyvolávat pozitivní emoce

Norská metoda se zaměřuje především na práci s pojmy, protože právě na nich stojí výuka a jejich správné chápání ovlivňuje i motivaci dětí k dalšímu učení. „Pro dosažení úspěchu je nezbytné, aby

celý proces v dítěti vyvolával pozitivní emoce, které podporují jeho další chuť k práci," doplňuje norský expert Morten A. Hem, který poskytl v roce 2017 vyjádření organizaci Člověk v tísni. [1]

Metoda „Grunnlaget", stejně tak jako ostatní způsoby konceptuálního vyučování, v sobě zahrnuje tři procesy:

Selektivní asociace

Na začátku celého procesu musí být mezi jevy patřícími do stejné skupiny vybudována asociace založená na pojmovém systému, který dává skupině název. Jestliže řekneme „číslo tři", pak slovo „číslo" vyjadřuje „název skupiny" a slovo „tři" vyjadřuje „zkoumaný pojem". Při opakovaném používání tohoto systému bude slovo „číslo" aktivovat nejen pojem „tři", ale i ostatní dříve naučené názvy čísel. Takovým způsobem nadřazený pojem pomůže vytvořit strukturu a poskytne nutný kontext pro další učivo.

V jiném cvičení si mají děti zase v asociačním procesu propojit konkrétní kulatý tvar různých předmětů s pojmem „kulatý tvar´". Do této množiny „kulatý tvar" pak děti budou schopny zařadit všechny předměty, které vyjadřují název skupiny.

Cvičení – selektivní asociace

„V následujícím cvičení si mají děti propojit kulatý tvar s výrazem kulatý tvar. Učitel přitom používá potřebné výrazy jako vzor a povzbuzuje děti, aby je používaly samy. Smyslová zkušenost s věcmi, které se v mnoha ohledech liší, ale jsou podobné v tom, že mají kulatý tvar, vytvoří v myslích dětí obrazy (představy) a propojí je v asociačním procesu se slovním výrazem kulatý tvar. Na základě toho objevují děti podobnosti a následně také rozdíly. Když děti žádáte, aby své zkušenosti popsaly, může být dobré začít s těmi, o kterých víte, že to snadno zvládnou. Tak mohou být příkladem pro ty děti, kterým to tak snadno nejde.

Potřebujete: Plastové kalíšky nebo jiné předměty, jejichž část má zřetelně kulatý tvar. Nejprve si s dětmi trochu popovídejte o předmětech, které jste jim dali. Můžete například říct:

Teď přejíždím prstem po okraji hrnečku. Můžu takhle přejíždět pořád dokola, aniž bych se zastavil. Když můžu takhle podle okraje něčeho jezdit pořád dokola, říkáme, že to má kulatý tvar.

Řekněte to prosím všichni společně nahlas: „Má to kulatý tvar."

Děti: Má to kulatý tvar.

Učitel: Moc hezky jste to řekly!

(…)

Také můžete vyzkoušet experiment, kdy si děti vloží do úst něco, co je k jídlu a má to kulatý tvar. Vhodné jsou kousky ovoce nebo zeleniny (třeba třešně, jahody, hrášek, mrkev…), protože mají příjemnou chuť a liší se velikostí a barvou. Nabídněte dětem další taková cvičení a vždy je požádejte, aby slovně vyjádřily, jaký tvar předměty mají. Pomáhejte jim použít správné výrazy, dokud se to nenaučí. Nesmírně důležité je používat nadřazený výraz tvar. Pomáhá zaměřit

pozornost, a tím usnadňuje proces abstrakce.

(…)

Vydejte se s dětmi na „lov“ předmětů s kulatými tvary v budově školy, na zahradě nebo i po okolí, je-li to možné. Děti také mohou přinést nějaké kulaté předměty z domova. Kreslete nebo malujte kulaté tvary, modelujte je z plastelíny, z čistítek na dýmky nebo jiných materiálů.“ [2]

Selektivní rozlišování

Ve druhé fázi je nutné naučit se odlišovat členy skupiny od ostatních objektů, se kterými by mohly být lehce zaměnitelné. Číslo „tři” tak musí být snadno odlišitelné od čísla „dvě” nebo čísla „čtyři” a nesmí být přiřazováno k jinému počtu předmětů. Dítě zároveň pochopí, že pojem číslo „tři” se nemění, pokud počítá různé předměty, například tři hrnečky, tři lžíce apod.

Děti se postupně učí, jaký je rozdíl mezi tím, co patří ke skupině určitého pojmu a co k ní naopak nepatří. Nejdříve se v rámci cvičení soustředí na jednu vlastnost, postupně se přidávají složitější úkoly. Naučit se rozlišovat u pojmu „kulatý tvar” znamená poznávat rozdíl mezi kulatými tvary a tvary, které kulaté nejsou.

Cvičení – Selektivní rozlišování

„Když si děti propojí výraz kulatý tvar se skutečnými kulatými tvary (a ne s jinými vlastnostmi předmětů, které používáme) můžeme pokročit k dalšímu z procesů. Nyní se budou děti učit rozlišovat mezi předměty, které patří do kategorie, o níž se učí, a těmi, které do ní nepatří. Zejména je důležité, aby se naučily rozlišovat předměty, které se snadnou pletou. Osvojit si pojem kulatý tvar znamená poznávat rozdíl mezi kulatými tvary a tvary, které kulaté nejsou. Navíc je důležité, aby se děti naučily abstrahovat tvar a odhlédnout od dalších vlastností věcí. Abychom se ujistili, že tomu tak je, je dobré pracovat nejprve s předměty, které se liší jenom tvarem. Například s plastovými štítky.

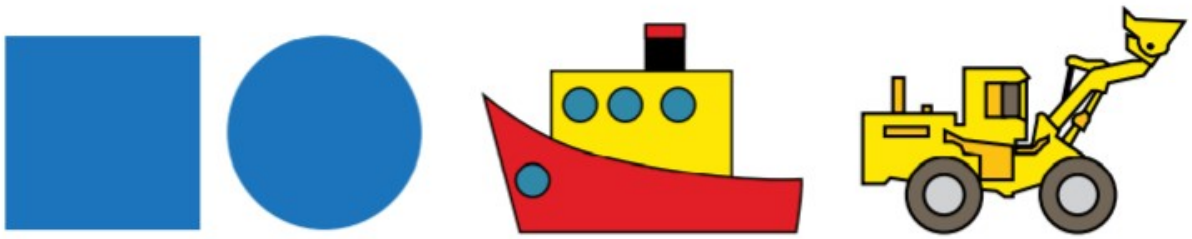
Potřebujete: Dva plastové štítky, z nichž jeden má kulatý a druhý nějaký jiný tvar. Velikostí by měly být přibližně stejné. Můžete použít i jiné předměty, ale důležitý je rozdílný tvar.

Učitel: Podívejte se na tyto štítky. Jenom jeden z nich má kulatý tvar. Můžete ukázat na ten, který má kulatý tvar?

Dítě: (ukáže) Učitel: Výborně. Můžeš mi říct, proč jsi ukázala na tenhle?

Dítě: Protože má kulatý tvar.

Učitel: Ano, přesně tak.Podobně pokračujte s dalšími úkoly. Je třeba, aby každé dítě vybralo ten předmět, který má kulatý tvar, a řeklo, proč vybralo právě ten.“ [2]



Obr. 1. Kulatý tvar – selektivní rozlišování. Zdroj: SØNNESYN, G. (2013). *Metodologie Grunnlaget. Model pojmového vyučování.*

Selektivní zobecňování

Dále je nutné zjistit, v čem jsou si jevy, které se stejně nazývají, podobné. Pokud je skupina nazývána „kulatý tvar“, její podobnost je v tom, že všechny předměty patřící do této skupiny jsou kulaté. Kruhový a oválný štítek sice nemají stejný tvar, ale jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar. Dítě se učí vyhledávat a pojmenovávat různé kulaté předměty, aby poté pojmenovávalo také jejich odlišnosti. Je také potřeba, aby si dítě uvědomilo, že „kulatý tvar“ existuje bez ohledu na to, o jaký předmět se jedná.

V této fázi již děti začínají samy popisovat, na co přišly, což přispívá k jejich motivaci k dalšímu učení. Poté, co dítě dokáže určit podobnost, se ho učitel ptá na odlišnosti. Dítě se tak učí propojovat již naučené další pojmové systémy, jako je barva a délka, což postupně zdokonaluje jeho přirozené analytické kódování.

Cvičení – selektivní zobecňování

Potřebujete: Dva plastové štítky kulatých tvarů, které se liší velikostí a barvou. Také je možné použít dva různé předměty, které mají nějakou část kulatého tvaru. Ve druhém případě bude úloha obtížnější.

Učitel: Podívejte se na tyto dvě věci. Vidíte, že nejsou stejné?

Děti: (přikyvují)Učitel: Vidíte na nich něco podobného?

Děti: Mají kulatý tvar.

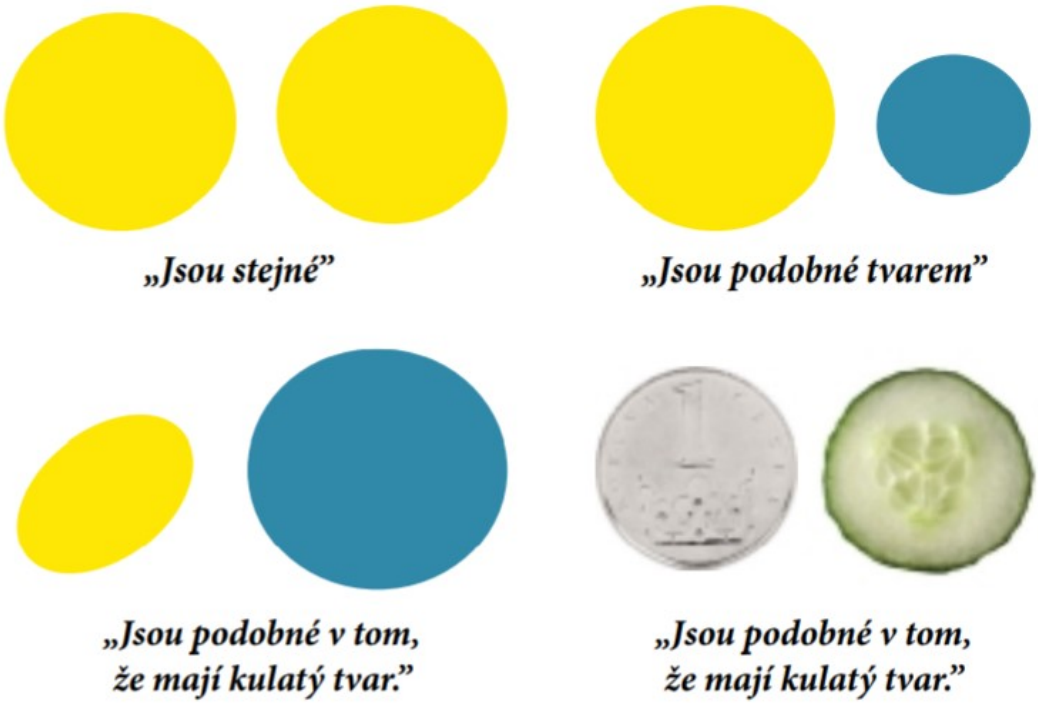
Učitel: To je skvělé, že jste si toho všimly!

Takže můžeme říct: „Jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar.“ Můžete to říct nahlas?

Děti: Jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar.

Dejte každému dítěti nějaké předměty, a tím příležitost, aby samo objevilo a popsalo částečnou podobnost mezi nimi a vyjádřilo to větou: „Jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar.“ Po nějaké době se děti mohou už samy ptát: „V čem jsou si ty dvě věci podobné?“

Můžete také požádat děti, aby nakreslily do svých sešitů nějaké kulaté tvary. Mohou se na ně potom společně s ostatními dětmi podívat a říct si, v čem jsou si jejich obrázky podobné. Úlohu můžete dál obměňovat, nechat děti hledat předměty s kulatými tvary ve třídě nebo jinde.“ [2]



Obr. 2. Kulatý tvar – selektivní zobecňování. Zdroj: SØNNESYN, G. (2013). *Metodologie Grunnlaget. Model pojmového vyučování.*

V časopise Zvoní! naleznete několik modelových lekcí, které názorně ukazují, jak lze metodu „Grunnlaget“ zavést do výuky.

Kde se seznámit s metodou?

Kurzy „Grunnlaget“ pořádané v Česku:

1. **Konceptuální učení – příprava dětí ohrožených školním neúspěchem na vstup do školy**

Konceptuální vyučování (a metoda „Grunnlaget“) napomáhá pedagogům u svých žáků podporovat porozumění základním pojmům a kategoriím. Metoda pracuje s tím, jak porozumění následně využívat pro snazší a efektivnější výuku. Prostřednictvím kurzu tak lze učitelům usnadnit práci s dětmi, které mají různé specifické odlišnosti – nemluví česky, mají minimální slovní zásobu, mluví etnolektem, mají odlišné sociální návyky, vyrůstají v nepodnětném rodinném prostředí atd. Všechna tato specifika se mohou odrážet na připravenosti dětí na vstup do školy nebo ovlivňovat problémy ve vzdělávacím procesu – a právě konceptuální učení jako

alternativní metoda napomáhá tyto obtíže účinně zmírňovat.

2. **Letní škola Grunnlaget / rozšířený kurz konceptuálního učení**

Teoretická část je obdobná jako v základním kurzu popsaném výše. V praktické části pracují účastníci s modelovými příklady a vytvářejí pedagogické situace vedoucí k uchopení základních matematických konceptů. Dbá se na přesné a efektivní užívání pedagogického jazyka.

Během praktické části účastnice a účastníci kurzu získají hlubší znalosti o jednotlivých matematických konceptech, osvojí si komunikační strategie, aby koncepty dovedně zprostředkovali žákům a také si upevní fázi učení pojmů. Sami si pak ozkoušejí, že vědění a dovednosti z matematických konceptů přesahují i do komplexního myšlení.

Další informace naleznete v reportáži z letní školy metody Grunnlaget.

3. **Intervizní setkání**

Intervizní setkání povinně probíhá vždy po několika měsících po absolvování první části kurzu. Cílem je hlubší edukace založená na reálných potřebách pedagogů, v čase intervize je pracováno s tématy, která přinášejí sami účastníci – může se jednat o žádost o podporu při řešení potíží vzniklých v praxi, anebo o sdílení dobré praxe, která může být inspirující pro ostatní. Během intervize je prostor pro doplnění vědění, které pedagog potřebuje, aby mohl efektivně využívat metodu konceptuálního učení v praxi. Pracuje se s novou odbornou literaturou a účastníci se vzájemně propojují v rozvoji.

V čem je přínos metody? Odpovídá lektorka Karolína Ranglová

Jak jste se k metodě dostala a v čem vnímáte její největší přínos?

K metodě jsem se dostala během své práce v předškolním klubu společnosti Člověk v tísni, kde jsem měla vzdělávat skupinu dětí se sociálním znevýhodněním. Metoda mi pomohla uvědomit si, jaké podstatné kognitivní funkce a operace je potřeba rozvíjet u dětí, které jsou zanedbané a ve svém kognitivním vývoji potřebují kompenzovat.

Jaké jsou v současné době možnosti se s metodou blíže seznámit? Kde lze získat informace?

Na webu Člověka v tísni je zdarma ke stažení metodika Metodologie Grunnlaget - model pojmového vyučování. Volné kurzy lze objednat na webu www.varianty.cz, anebo na dotázání přímo u lektorky karolina.ranglova@seznam.cz.

Kde se dozvědět víc?

- V příloze článku naleznete informace a tipy z praxe o metodě Grunnlaget od lektorky Karolíny Ranglové.
- Podrobný popis norské vyučovací metody Grunnlaget naleznete také v knize Metodologie Grunnlaget: model pojmového vyučování, kterou vydala v roce 2013 organizace Člověk v tísni.

Její autorkou je Gunvor Sønnesyn, spoluautorka Grunnlagetu. Nejprve představuje teoretická východiska Modelu pojmového vyučování. Ve druhé části pak nabízí praktická cvičení a nezbytná vysvětlení a instrukce k nim.

Ke stažení:

Příloha 1: Metoda Grunnlaget_ integrovaná součást vzdělávacího programu předškolního klubu.

Zdroje

[1] ČLOVĚK V TÍSNI. (2017). *Grunnlaget.* [online]. © Člověk v tísni, o.p.s. [dat. cit. 9. 9. 2020]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/grunnlaget-4183gp

[2] SØNNESYN, G. (2013). *Metodologie Grunnlaget. Model pojmového vyučování.* Přeložili Jan Honzík a Štěpán Moravec. Metodický materiál z projektu Předškolním vzděláváním k úspěšnějšímu životu. © Člověk v tísni, o.p.s., s. 49–53. [dat. cit. 9. 9. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/848

65. Desatero zásad úspěšné práce s heterogenní třídou

Když učitel plánuje vzdělávání svých žáků nebo vyučuje, měl by myslet na to, že se žáci ve svých individuálních předpokladech pro učení i při samotném průběhu procesu učení liší. V novém článku nabízíme desatero zásad učitele pro práci s heterogenní třídou shrnující osvědčené postupy, které učitelé využívají při individualizaci v učitelské praxi. To se hodí jak pro třídní a předmětové učitele na 1. a 2. stupni základní školy, tak pro učitele školy střední. Své v něm najdou i asistenti pedagoga.



Ilustrační foto / FOTO: Pixabay

Dobrý učitel vytváří podmínky pro to, aby co nejčastěji žáky v hodině „přistihl při úspěchu“

Když učitel plánuje vzdělávání svých žáků nebo vyučuje, měl by zohlednit, že se žáci ve svých individuálních předpokladech pro učení a s průběhem procesu učení liší. Způsobuje to jejich různá motivace učit se i odlišné vzdělávací možnosti (preferovaný učební styl, dílčí znevýhodnění v učení, inteligence, paměť, schopnost soustředit se atd.). Mohou také pocházet z různého rodinného prostředí, tudíž i jejich podmínky pro učení mohou být výrazně rozdílné. Dobrý učitel respektuje různost svých žáků a vytváří ve výuce podmínky pro to, aby je co nejčastěji „přistihl při úspěchu“.

Jak realizovat výuku v heterogenní třídě?

To, že má učitel „maximálně využít vzdělávací potenciál každého svého žáka“, je po letech užívání

tohoto sloganu zčásti vyprázdněnou frází. Možná proto, že **v pestrých/heterogenních třídách, složených např. z rozmanitých skupin žáků s různými typy znevýhodnění/postižení, s nadáním, s odlišným mateřským jazykem, s problémovým chováním i žáků bez speciálních potřeb,** se tento cíl zdá nedosažitelný. I přes obtížnost tohoto úkolu je ale pro mnohé z učitelů **práce s pestrou třídou stále profesní výzvou.**

Jako efektivní řešení této výzvy se jeví využívání takových pedagogických postupů, které napomohou ve třídě vytvořit **otevřené vyučovací podmínky vyhovující ve svém dopadu většině žáků** (včetně těch, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyžadují od učitele poskytování podpůrných opatření daných doporučením školského poradenského zařízení). Učitel realizuje „flexibilní" výuku a nabízí žákům prostor pro jejich aktivní zapojení a výběr ze vzdělávacích příležitostí odpovídajících jejich potřebám.

Učitelé pro dosažení tohoto cíle mimo jiné rozšiřují vlastní osobní portfolio vzdělávacích metod; pracují s nabídkou rozmanitých stylů učení; mění rychlost výuky; podporují žáky v procesu učení; pracují na posilování motivace žáků ke školní práci; nabízejí rozdílné způsoby hodnocení žáka ze strany učitele atd. Takové pedagogické postupy při práci s heterogenní třídou odstraňují maximum bariér bránících aktivnímu zapojení žáků do procesu učení. Překážkami mohou být např. neporozumění zadání úlohy, mizivá motivace žáka, chybějící podpora pro žáka v průběhu výuky, málo času pro práci, nevyhovující prostory pro aktivity, chybějící vzory vhodného chování, příliš obtížná zadání úloh, převažující neúspěch žáka.

Je zřejmé, že příprava na takový způsob vedení hodiny je ve srovnání s klasickými postupy frontální výuky bez možnosti individualizace **záležitost časově náročná**. Vyžaduje nastavení organizace hodiny, pracovních podmínek žáků, pravidel a postupů: to vše se žáci musí zprvu postupně učit. Výsledkem ale může být stav, kdy aktivita žáků přeroste aktivitu učitele a **dojde k velkému zefektivnění jeho práce**. Je pochopitelné, že větší benefity ze zavedené práce s heterogenní třídou získá učitel na prvním stupni, který tráví většinu času ve své kmenové třídě, ale i na druhém stupni základní školy se jednotlivé zásady práce dají při výuce jednotlivých předmětů efektivně využít.

Největší benefit ale tento způsob výuky přináší samotným žákům v podobě **příležitosti zažít úspěch v učení a zkušenosti partnerské spolupráce a tím ukotvit jejich pozitivní představy o nich samých.**

V následujícím přehledu vám předkládáme vybrané zásady, které umožní realizovat výuku v heterogenní třídě složené z žáků, kteří se od sebe individuálně odlišují v různých směrech.

Nabízíme k využití **desatero zásad učitele pro práci s heterogenní třídou** shrnující osvědčené postupy, které učitelé často využívají při individualizaci v učitelské praxi (na již publikované články k desateru se čtenáři dostanou kliknutím na příslušný díl):

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou



01 **Dodržuje pravidelné rituály navozující žákům pocit „my"**
Přínos pro žáky: **Žáci zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky i díky společným, opakujícím se postupům a činnostem.**



Pedagog v pestré třídě:

1. **Dodržuje pravidelné rituály navozující žákům pocit „my“**

Přínos pro žáky: Žáci pociťují pocit sounáležitosti se svými spolužáky i díky společným, opakujícím se postupům a činnostem.

Příklady z praxe

Úvod a závěr hodiny je společný pro všechny žáky třídy, i když dále v průběhu hodiny pracují na rozdílných úkolech.

Společné téma hodiny propojuje výukové aktivity jednotlivých žáků (pokud žáci např. v prvouce probírají téma podzimní přírody, tak se ho učitel drží, i když dílčí úlohy mohou být pro jednotlivé žáky odlišné).

Zpětná vazba vede žáky k pojmenování svých silných i slabých stránek a motivuje je k zamyšlení, co udělat, aby skupina příště pracovala lépe.

Praktický tip: *Žáci na druhém stupni ZŠ jsou požádáni o krátký text v závěru vyučování, aby se vyjádřili k zážitkům z daného dne: „Popište věc, kterou jste se dnes naučili, a jednu věc, se kterou jste bojovali nebo jste z ní zmateni.“ / „Co se vám dnes podařilo?“ Na tuto aktivitu stačí vyčlenit pět minut na konci hodiny.*

2. **Používá jednoduchý jazyk s možností vizuální podpory pro žáky**

Přínos pro žáky: Všichni žáci rozumí jednoduchému a srozumitelnému projevu učitele.

Příklady z praxe:

Neverbální projev učitele (gesta, dotyky, oční kontakt) zjednodušuje komunikaci ve třídě.

Praktický tip: *Nácvik užití gest ve výuce na prvním stupni ZŠ lze průběžně trénovat. Učitel zadá: „Třído, až zvednu paži nahoru, začnete si nahlas povídat a dělat hluk. Paží budu pomalu hýbat směrem dolů. Při každém pohybu paže se ztišíte“. Aktivita bývá pro žáky zábavná, učitel si může pohrát s „máváním“ paže nahoru a dolů. V jedné chvíli řekne: „Tak, toto je únosný hluk pro skupinovou práci“. Po zvědomění a natrénování gesta ho lze použít během vyučovací hodiny ve skupinové práci.*

Zavedené symboly (např. fotografie, piktogramy, psaná slova nebo věty, barvy), které učitel využívá ve výuce, usnadňují vzájemnou komunikaci.

3. **Upraví pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování**

Přínos pro žáky: Žáci mohou často pracovat na místě, které je pro zvolený způsob výuky nejlepší.

Příklady z praxe:

Uzpůsobení lavic umožňuje učiteli použít plánované metody výuky

Praktický tip: *Stanovištní výuka v hodinách cizích jazyků dovoluje pracovat na stanovených místech na rozdílných úkolech: 1. stanoviště, knihovna: čtení textu; 2. stanoviště, pracovní stůl: psaní v pracovním listě; 3. stanoviště, relaxační koutek: mluvení; 4. stanoviště, PC: poslechové cvičení.*

Individuální pracovní místo je ve třídě vymezeno pro žáky, kteří např. potřebují pracovat vlastním tempem, mají problém se soustředěním nebo nepracují ve skupině.

Dostupná knihovna, PC i pomůcky jsou pro žáky kdykoli **k dispozici pro práci v hodině.**

4. **Promýšlí zadání obsahově gradovaných úloh**

Přínos pro žáky: Žáci v hodinách řeší takové úlohy, které svou obtížností odpovídají jejich možnostem, a mohou tak zažívat úspěch po dokončení práce.

Příklady z praxe:

Obtížnost úlohy si žáci mohou často volit sami na základě vlastního sebehodnocení.

Praktický tip: *Při pedagogickém postupu „vyber si obtížnost" učitel rozdá týmům úlohy s označenou obtížností a každý žák řeší úlohy s obtížností, kterou si sám zvolí. Týmu se počítají správná řešení bez ohledu na jejich náročnost.*

Zadávání úloh je učitelem prováděno efektivně např. pomocí jednotlivých úloh připravených na kartičkách nebo pomocí pracovních listů určených jednotlivým žákům nebo skupinám.

5. **Vytváří pestré společné učební situace (s případným zapojením asistenta pedagoga)**

Přínos pro žáky: Žáci během výuky často dostávají příležitost pracovat způsobem, který jim vyhovuje. Učební situace se střídají tak, aby všichni žáci mohli postupně využívat své vlastní, pro ně funkční postupy.

Příklady z praxe:

Výukové situace v hodině přinášejí **maximální benefity pro většinu žáků, co se týče rozvoje jejich dovedností a osvojení si nových znalostí.**

Praktický tip: *Žáci mají za úkol představit spolužákům zajímavé knihy na veletrhu, který se ve třídě připravuje. Jejich úkolem je připravit prezentaci knihy s nabídkou různých možností výstupu – plakátu knihy, případně „autorského" čtení, rozhovoru s „autorem" knihy, dramatizace části knihy atd.*

Podpora vrstevnického učení ve třídě žákům umožňuje učit se a přirozeně si osvojovat nové dovednosti a poznatky s někým, kdo je jim blízký z hlediska věku, role, zájmů i životní orientace; s někým, kdo „mluví stejným jazykem"**.**

6. **Ujišťuje se průběžně během výuky, že si všichni žáci vědí rady, pravidelně sbírá zpětnou vazbu od žáků**

Přínos pro žáky: Žáci vědí, jak požádat o pomoc v případě, kdy ji při učení potřebují. Nebojí se o ni říci.

Příklady z praxe:

Je **dohodnutý způsob,** jak poskytnout okamžitou pomoc v případě, že žák potřebuje podporu při svém učení.

Praktický tip: *Žáci mohou signalizovat učiteli skutečnost, že jsou ztraceni v procesu učení např. tak, že na svém „semaforu" ukáží červenou. Semafor může představovat třeba červený kelímek na lavici nebo zvednutá červená pastelka.*

Pro vybrané žáky jsou **dostupné návody k opakování učiva** nebo pro jeho zapamatování.

7. **Umožní žákům pracovat svým tempem, což přispívá jednak k dokončení práce, jednak k zažití úspěchu ve výuce**

Přínos pro žáky: Žáci nejsou stresováni nedostatkem času na dokončení zadaných úloh. Vědí, kolik času jim zbývá a jak případně požádat o časovou rezervu.

Příklady z praxe:

Žákům jsou zadávány **časově diferencované úlohy**, které jim s ohledem na jejich tempo umožní dořešit úlohu v řádném čase (např. možnost jiného zadání pro žáky pracující rychlým tempem; úlohy se postupně člení na jednotlivé body zadání).

Žákům, kteří mají problém s dokončením úkolu v čase, je **poskytnuta podpora ve sledování tempa jejich práce.**

Praktický tip: *Žáci sledují tempo své práce v čase např. pomocí přesýpacích hodin či natažené minutky, některé z nich povzbuzuje učitel slovem.*

8. **Používá kotvící aktivitu pro rychlejší žáky**

Přínos pro žáky: Žáci vždy vědí, co mohou dělat v případě, že svou práci dokončí dříve než ostatní.

Příklady z praxe:

Žákům, kteří v předstihu splní všechny zadané úkoly, **je bezprostředně nabízena další, tzv. „kotvící" aktivita** (např. četba, hra na PC, práce na vlastním výrobku, pomoc spolužákům, jejichž pracovní tempo je pomalejší).

Praktický tip: *Pro vrstevnickou výpomoc mezi spolužáky jsou předem společně nastavena pravidla.*

Obsahují zásady, které zamezí vzájemné kritice žáků nebo vysmívání.

Volba kotvící aktivity je často ponechána na samotných žácích.

9. **Nastavuje kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli zažívat úspěch**

Přínos pro žáky: Žáci vědí, za co jsou hodnoceni, a pocit úspěchu mohou zažívat opakovaně.

Příklady z praxe:

U žáků jsou hodnoceny **nejen jejich znalosti a výkon, ale i jiné dovednosti,** jako například dokončení úkolu, spolupráce v týmu či pečlivost odvedené práce.

Praktický tip: *Při hodnocení zpracování referátu na dané téma u žáka na druhém stupni nastavíme kritéria hodnocení tak, aby byl hodnocen nejen termín odevzdání, dodržení struktury textu, ale i pečlivost zpracování a způsob prezentace před třídou.*

Při poskytování zpětné vazby je ve třídě **podporováno vrstevnické hodnocení a sebehodnocení žáka.**

10. Podporuje žádoucí chování žáků

Přínos pro žáky: U všech žáků ve třídě se posiluje jistota a stabilita v chování tím, že jejich žádoucí chování se pozitivně oceňuje.

Příklady z praxe:

Společně nastavená pravidla chování umožňují učiteli dávat **pozitivní zpětnou vazbu k chování** žáků (formulace např. mluvíme spolu slušně, naslouchám se navzájem).

Praktický tip: *Lze využít záznamový arch pozitivních projevů chování (na prvním stupni pomocí razítek, nálepek atd., na druhém stupni pomocí jednodušších záznamů – fajfka, křížek). Dojde tak k zpětné vazbě směrem od učitele k žákovi, žák získává náhled na vlastní chování i pokroky.*

Je stanovený jasný a zřetelný scénář, **co se stane při nedodržení třídních pravidel** chování.

Pokud se učiteli práce s pestrou třídou daří, zefektivňuje si (po časově náročnějším zaváděcím období, které se může svou délkou u jednotlivých učitelů mírně lišit v závislosti na odlišných faktorech) svou vlastní práci a ve výsledku žáky připravuje na jejich reálný budoucí život. Učí je aktivně se zapojovat do výuky, podílet se na vlastním procesu učení a při učení vzájemně spolupracovat.

Tip na závěr:

Zaujalo vás téma? Se všemi tematickými okruhy desatera budete mít možnost se podrobněji seznámit na webu Zapojmevšechny.cz v **sérii deseti na sebe navazujících článků**, kde

najdete i praktické tipy do výuky.

Stáhněte si infografiku Desatero v pdf!

Doporučená literatura pro zájemce k tématu heterogenní třídy

BARNIER, C. (2009). The Big what Now Book of Learning Styles: A Fresh and Demystifying Approach. Bingley (UK): Emerald Books.

BARTOŇOVÁ, M. (2013). Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

BARTOŇOVÁ, M. et al. (2013). Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. (2020). Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita.

ČAPEK, R. (2017). Líný učitel - Jak učit dobře a efektivně. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

EICHHORN, Ch. (2019). Učitel a práce se třídou. Praha: Raabe.

COHEN, E. G., & LOTAN, R. A. (2014). Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom third edition. New York (NY): Teachers College Press.

KASÍKOVÁ, H. a VALENTA, J. (1994). Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické). 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.

MAREŠ, J. (1998). Styly učení žáků a studentů. Vyd. 1. Praha: Portál.

PRASHNIG, B. (2006). Learning styles in action. 1st pub. London: Network Continuum Education.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2009). Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.

SIEGLOVÁ, D. (2019). Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. První vydání. Praha: Grada.

ŠMEJKALOVÁ, R., SCHMIDOVÁ, K. (2012). Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky [online]. Praha: SCIO, s.r.o. [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/749.

THOROVÁ, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Vyd. 1. Praha: Portál.

TOMLINSON, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms [online]. 2nd ed. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. [cit. 2022-07-11].

Dostupné z: https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=3002067.

VALIŠOVÁ, A. a kol. (2007). Pedagogika pro učitele. Vyd. 1. Praha: Grada.

66. Jak minimalizovat rušivé chování žáků? – část II.

Pro mnoho žáků s projevy rušivého chování jsou pedagogové i asistenti pedagoga velmi důležitými osobami, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní dráhu. Druhý, návazný text proto přináší informace o tom, jakým způsobem může pedagog vytvořit úmluvu o modifikaci chování žáka, a to společně s rodiči i žákem, a také jakým způsobem komunikovat s žákem tak, aby došlo k žádoucí změně.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

V první části textu jste si mohli přečíst o čtyřech základních podvědomých vzorcích rušivého chování u žáků, jimiž jsou usilování o pozornost, boj o moc, snaha pomstít se a usilování o soucit. Druhá, návazná část textu rovněž vychází z publikace Jany Kargerové a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění:druhý stupeň ZŠ. 1.*, kterou si můžete také zdarma stáhnout v Knihovně vzdělávacího programu Varianty organizace Člověk v tísni. [1]

Teorie modifikace chování

⇨ **Techniky modifikace chování** jsou založeny na přesvědčení, že chování, které je upevňováno nebo odměňováno, bude pravděpodobně častěji opakováno. Naopak bude ubývat chování, které upevňováno není. Základem pro změnu chování je ignorovat nežádoucí a posilovat žádoucí chování. Teorie modifikace chování je založena na učení žáků, jak mají správně usilovat o pozornost pedagogů. Na této teorii jsou založena různá bodování správného chování, získávání žetonů, bodů, kartiček, samolepek, pochval, výsad nebo jen pozornosti při žádoucím chování.

⇨ **Oddělení žáka od dění v učebně.** Ohrožující nebo násilné chování tolerovat nejde. Z bezpečnostních důvodů není možné poslat žáka za dveře samotného. V ČR není systémově ukotvené

několikadenní vyloučení žáka ze školy, je ale možné zvážit zřízení oddělené místnosti, kam může pedagog žáka v případě potřeby dovést.

⇨ **Úmluva o chování dítěte.** Na společné schůzce třídního učitele, asistenta pedagoga (a případně kolegy ze školního poradenského pracoviště) s rodiči a s žákem se všichni aktéři společně dohodnou na konkrétních nápravných bodech. Rodiče pak mohou domluvenou modifikaci chování uplatňovat i doma.

Při procesu tvorby úmluvy o chování a hodnocení dosažených úspěchů jsou doporučovány tyto postupy a pravidla:

1. Sdělte žákovi, jaké jeho konkrétní chování je nepřijatelné (aby si žák byl vědom, co je potřeba napravit), a že toto chování nemůžete tolerovat.

2. Pomozte žákovi, aby svými slovy vysvětlil, proč je jeho chování nepřijatelné a proč je potřeba s ním něco dělat. Nebojte se říct, že změna chování pro něj může být obtížná, ale jasně vyjádřete svou víru v úspěch.

3. Společně s žákem formulujte, jak své chování změní. Formulujte jen několik konkrétních a reálně dosažitelných bodů. Snažte se formulovat jednotlivé body pozitivně.

4. Domluvte si s žákem termín vaší další schůzky (na konci dne, po dvou dnech, max. po týdnu), na které zhodnotíte dosažené úspěchy.

5. Nechte žáka na schůzce sdělit jeho pocity a zkušenosti. Oceňte snahu a úspěchy, dotvořte úmluvu a naplánujte další schůzku v krátkém termínu.

6. I mimo schůzky oceňujte a upevňujte projevy vhodného chování.

7. Úmluvu o chování můžete uzavírat i s mladšími žáky na 1. stupni základní školy. Také dítě v 1. nebo 2. ročníku je schopné s dopomocí formulovat 1 až 2 body, jak by mohlo změnit své chování.

Auger a Boucharlat [2] uvádějí **klasifikaci přístupů při vedení rozhovoru**. Pro pedagoga / asistenta pedagoga může být inspirující uvědomit si, jestli inklinuje k některému z nich, a zvážit důsledky:

Hodnotící přístup

Hodnotící přístup zpravidla vede k pocitům viny a k přijetí nebo odmítnutí hodnocení. Hodnotící přístup může dialog s žákem spíše uzavírat než posouvat dále k určitému řešení.

Příklad:

Vůbec se nesnažíš.

Jsi liknavý žák.

Jsi dobrý v matematice, ale čeština ti nikdy nešla.

Interpretační přístup

Pedagog se snaží interpretovat chování a motivaci žáka ze svého subjektivního pohledu. Sdělení interpretace může vést k jejímu přijetí anebo odmítnutí a může opět dialog s žákem spíše uzavírat než posouvat dále k určitému řešení.

Příklad:

Tvrdíš, že tomu nerozumíš, ve skutečnosti jen nechceš pracovat.

Raději bys jen jezdil motocross, jiné koníčky tě nelákají, protože jsi zaměřený moc jen jedním směrem.

Na střední školu se ti nechce, protože se bojíš, že tam bude moc práce s učivem.

Snaha o okamžité řešení

Pedagog přichází s nabídkami možného řešení ve chvíli, kdy ještě nezmapoval potřeby žáka ani jeho motivaci. Snaha o okamžité řešení odebírá žákovi iniciativu. Žák tak nemá možnost převzít odpovědnost za své chování a přijít s vlastními nápady, jak situaci změnit. Schází také určitý prostor a čas pro přemýšlení nad problémem a možnostmi řešení. Veškerou odpovědnost nese právě pedagog.

Příklad:

Prostě si musíš přesednout.

Tak budeš chodit na obědy o něco později, aby ses tam s nimi nepotkal. Počkáš u mě v kabinetě.

Zařídíme ti doučování jednou týdně tady ve škole, vždycky tě tam odvedu.

Investigativní přístup

Pedagog mapuje situaci, snaží se ujasnit si motivaci žáka, jeho potřeby, příčiny daného problému. Nevýhodou investigativního rozhovoru je odebírání aktivity žákovi, který pouze odpovídá na položené otázky a nemá možnost projevit vlastní iniciativu. Na investigativní rozhovor často může navazovat snaha o okamžité řešení.

Příklad:

Kde doma sedíš při psaní úkolů? Hraje ti při tom hudba?

Kolikrát týdně chodíš na doučování? S kým tam chodíš?

Podpůrný přístup

Pedagog se snaží žákovi dodat odvahy, sebedůvěry, snaží se jej podpořit. Mnohdy se může uchylovat k určitým povzbudivým frázím. Takový postup ale často řešení problému v podstatě ihned uzavírá a žákovi odebírá možnost sdělit svoje potřeby anebo přijít s vlastními návrhy, jak daný problém řešit. Ihned aplikovaný podpůrný přístup navíc může vzbuzovat dojem, že pedagog celou situaci bagatelizuje a není schopný žákovi aktivně naslouchat, tedy projevit trpělivost a snažit se porozumět tomu, co se mu žák snaží říct.

Příklad:

Nic si z toho nedělej. To je v tomto věku úplně normální.

To brzy přejde.

Uvidíš, že to bude lepší.

Určitě to nějak zvládneš.

Za rok si na to ani nevzpomeneš.

Teď se ti to zdá těžké, ale to se změní.

Chápající/rozumějící přístup

Odráží se v něm snaha žákovi naslouchat, přijmout bez hodnocení to, co říká, chápat žákovy postoje, pocity, činy i celou jeho osobnost. Chápající/rozumějící přístup otevírá žákovi možnost

ke sdělení vlastního názoru, k hledání řešení daného problému, pomáhá jej aktivizovat a sekundárně i přispívá ke zlepšení a upevnění jeho sebepojetí a sebevědomí.

Pedagog v podstatě praktikuje techniku tzv. aktivního naslouchání. Svými slovy znovu formuluje, co žák už řekl a jak jeho slovům rozumí. Tím jej povzbuzuje, aby dále formuloval své potřeby a postupně samostatně přicházel s možným řešením.

Příklad:

Jestli tomu dobře rozumím, tak se tě taková situace dotkla a nejradši bys potom ve výuce už nedělal nic.

Chápu to dobře tak, že se tě to hodně dotklo, a potom jsi už neměl chuť ve vyučování nic dělat?

Když tě tak poslouchám, mám pocit, že se tě ta situace hodně dotkla. Jak říkáš, neměl jsi pak chuť už ve vyučování cokoliv dělat.

… (žák pokračuje ve sdělení)

Jestli tomu dobře rozumím, příště bys raději dal najevo, že se tě ta situace dotkla, než abys mlčel. Z toho, co říkáš,chápu, že kdyby ses hned ozval, pomohlo by ti to i k tomu, abys pak byl ve výuce více aktivní a měl chuť v hodině něco dělat.

Z přehledu je patrné, že **chápající/rozumějící přístup přináší jak žákovi, tak samotnému pedagogovi / asistentovi pedagoga nejvíce možností ke změně situace a nalezení řešení problému**.

Aktivní naslouchání a chápající/rozumějící přístup si pedagogové / asistenti pedagoga mohou prakticky osvojit například v kurzu T.E.T. – Škola bez poražených.

Tip:

O technice aktivního naslouchání se také můžete více dozvědět v následujícím textu a videu:

Odměny a tresty neboli cukr a bič ve školách

VIDEO: Vyrušují žáci při výuce? Poradíme, jak se s tím vypořádat

Zdroje:

[1] KARGEROVÁ, J. A KOL. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 116 - 128.

[2] AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál.

67. Úspěšná práce s heterogenní třídou 1: Jak dodržovat rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“?

Tento článek navazuje na úvodní text seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou a přináší první rozpracovanou zásadu. Je určen především učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci však v textu mohou najít také asistenti pedagoga či učitelé mateřských škol. Dočtete se, proč a jak ve výuce v heterogenní třídě zavádět a dodržovat rutinu a rituály a jak pomocí nich podpořit žákovský pocit sounáležitosti s třídní skupinou.



Ilustrační foto / FOTO: Freepik

Proč dodržovat rutinu a rituály?

Ve školním prostředí jde učiteli často primárně o to, aby si žáci osvojili akademické znalosti. Žáci ale školu často posuzují podle toho, jak se v ní cítí, zda mají ve škole kamarády a vnímají sounáležitost s určitou skupinou. Oba tyto pohledy na školu jako takovou jsou propojeny a existuje mezi nimi vztah. Učení postupuje plynuleji, pokud se žák učí v prostředí, kde panuje psychická pohoda a kde se cítí dobře mezi ostatními.

Každá třída je diferencovaná, zájmy žáků i jejich charakteristiky se liší. A právě proto je jednou z důležitých rolí učitele starost o porozumění mezi žáky, jejich vzájemný respekt a v důsledku také podpora celistvosti skupiny. Čím více odlišností se v heterogenní třídě vyskytuje, tím lze tuto agendu učitele považovat za důležitější. **Používání rutiny a rituálů ve třídě je jedním ze způsobů, jak organizačně přispět k hladkému chodu výuky a posilovat tak celkový pocit bezpečí a**

pohody ve třídě. [1]

Rutinu můžeme chápat jako opakující se, navyklé chování v určitých situacích. Jedná se o učitelem nastavené postupy, které žáci pravidelně dodržují. V některých případech si žáci mohou zvolit nejvýhodnější postup z nabízeného výběru. Rutina se může týkat například vstupu do a odchodu ze třídy, způsobu vybírání domácích úkolů, času a prostoru na uklízení, pravidel využívání toalet nebo obědových návyků. Některá z rutin se zavádí na začátku školního roku a pravidelně se procvičuje se třídou, další se může přidat v průběhu školního roku podle potřeb žáků. **Z některých rutinních aktivit se mohou stát rituály tím, že na ně bude kladen větší důraz**, čímž získají hlubší smysl. Rituály tak lze chápat jako činnosti, které pomáhají budovat kulturu třídy, pospolitou komunitu, identitu žáků a pocit sounáležitosti (zahrnují například třídní písně, interní vtipy, oslavy). [2]

Jak během výuky úspěšně dodržovat rutinu a rituály?

Vytvořením a udržováním rutiny a rituálů se svými žáky učitel **zvyšuje šanci na vznik fungující, soudržné a prosperující skupiny s jasně nastavenou a předvídatelnou strukturou činností pro všechny žáky**. Níže uvádíme několik typů rutiny i rituálů, které může učitel ve své třídě použít. Řadíme je chronologicky podle toho, v jakém pořadí se s nimi v rámci dne (či vyučovací hodiny) žák setkává.

Typy rutiny a rituálů

Pozdrav, společný úvod a závěr hodiny

Rutinou, předvídatelnou událostí vyvolávající v žácích pocit jistoty a bezpečí („vím, na čem jsem“) může být již samotný způsob, jakým se učitel s žáky pozdraví. Ačkoli v heterogenní třídě žáci nejspíš většinu času pracují na různém zadání a v různém tempu, pro pospolitost a podporu celé skupiny se vyplácí začlenit do výuky společný úvod a závěr. Jako společný úvod může sloužit například pohybová aktivita, píseň či rozcvička vztahující se k předmětu. Závěr hodiny je potom užitečné ukončit například společnou relaxací či reflexí (viz níže).

Praktický tip:

S mladšími žáky můžeme začátek první hodiny věnovat orientaci v čase. Stačí nástěnka, u které si učitel se třídou každý den společně řeknou, jaký je den v týdnu, kolikátého je, jaký měsíc, jaké roční období, případně který žák má ten den svátek či narozeniny.

Na prvním i na druhém stupni lze jako úvodní aktivitu do různých předmětů zvolit hru typu Bingo. Uveďme příklad z matematiky pro žáky trénující malou násobilku. Žáci dostanou nebo si v rychlosti narýsují čtverec, který bude mít 16 políček. Učitel hlásí 16 čísel, žáci si je náhodně zapisují do svých tabulek. Ve druhé fázi učitel hlásí příklady z malé násobilky (třeba 8 x 5) a žáci si škrtají správný výsledek ve své tabulce, nebo ho zakrývají papírovými lístečky či žetony. Žák, který spojí vodorovně, svisle či diagonálně čtyři čísla, hlásí Bingo. Následně může pokračovat ve

spojování od začátku (například jinou barvou či odstraněním všech žetonů) a nasbírat ve výsledku více než jen jedno Bingo. Tento způsob bývá vhodnější než vypadávání žáků po prvním hlášení hesla Bingo – vypadlí žáci se mohou nudit a narušovat pokračující aktivitu.

Přerušení práce učitelem, žádost žáka o pomoc

Neméně důležitým rituálem je smluvený signál mezi učitelem a žáky pro přerušení výkladu v případě, kdy žák potřebuje od učitele pomoc při samostatné práci. Může se zdát, že se jedná o samozřejmost a banalitu, avšak i tyto rituály je potřeba s žáky pěstovat a přikládat jim důležitost, aby učitel předešel chaosu a překřikování ve třídě. Na vážnosti může smluvenému signálu (ať už to je zvednutá ruka, či jiný signál) dodat oceňování užití smluveného signálu v začátcích tréninku, a naopak upozornění na to, že se nejedná o domluvený postup v případě, kdy žák vykřikuje anebo upoutává pozornost učitele jiným než smluveným signálem.

Praktický tip:

Pro první i druhý stupeň může jako signál o pomoc sloužit například semafor (žák nemusí čekat někdy i minuty se zvednutou rukou). Semafor si můžeme představit jako kartičky dvou barev (lze spojit v jednu oboustrannou), které dostane každý žák. Při samostatné práci učitel vyzve žáky k využití semaforů: má-li žák položenou zelenou kartu, pracuje bez potíží sám. Má-li položenou červenou kartu, potřebuje pomoc od učitele.

Aktivity po dokončení činnosti

Při práci v heterogenní třídě bude učitel neustále zohledňovat skutečnost, že jeho žáci mají různé pracovní tempo a dokončují zadané úkoly v různém časovém rozmezí. Věnovat pozornost každému žákovi, který zrovna dokončí práci, a nabízet mu další činnost, je práce náročná, vyčerpávající a dlouhodobě neudržitelná. Proto doporučujeme i tyto situace ošetřit rituálem. Žáci například mohou být naučení, že dodělanou práci automaticky odevzdávají na vymezené místo (např. box/krabice/šanon na knihovně). Poté, opět samostatně, pokračují ve smluvených a povolených aktivitách. Tyto smluvené aktivity mohou být buď dodělávání vlastní práce, pracovní listy s větší výzvou, pomoc ostatním, práce s didaktickými pomůckami, které jsou ve třídě žákům k dispozici. Žáci mohou mít klidnou přestávku a v tichosti odpočívat. Pro posílení důvěry a pozitivního vztahu mezi učiteli a žáky mohou být tyto aktivity předmětem diskuse a učitel může žáky vybídnout k předložení aktivit, které by uvítali v případě dřívějšího dokončení úkolu.

Praktický tip:

Josef a Marie v hodině matematiky dokončili početní cvičení deset minut před vypršením časového limitu. Své úkoly vkládají do „odevzdávárny“. Josef si bere pracovní list s dalšími početními příklady, zatímco Marie si bere zadání z minulé hodiny a věnuje čas opravám svých

chyb. Oba žáci jsou při využití ustáleného rituálu zcela samostatní a udržují se zaměstnaní, učitel se tak může dál věnovat žákům, kteří potřebují jeho pomoc.

Práce s portfolii

V heterogenní třídě díky diferenciaci v zadávání úkolů žáci kromě učebnic a sešitů pracují také s pracovními listy či plní zadání na volný papír. I pro tyto situace nabízíme rituál, konkrétně vedení žákovských portfolií. Takovým portfoliem může být šanon, do kterého si žáci zakládají zkontrolované a opravené úlohy. Aby se z obyčejného zakládání papírů stal rituál, je potřeba u žáků vzbudit přesvědčení, že jejich portfolio je důležitým až „posvátným" předmětem, který ukrývá důkazy jejich práce. Toho učitel docílí tím, že s portfolii bude dále pracovat. V pravidelných časových úsecích bude žáky hromadně vyzývat k hodnocení některých nově vložených výsledků práce podle určitých kritérií (více informací najdete v praktickém tipu níže).

Již žáky na prvním stupni tak učitel vede k pečlivosti a k tomu, že si váží vlastní práce i práce ostatních. Portfolio může sloužit také pro poskytnutí konstruktivní zpětné vazby ze strany učitele a jako sebeprezentace žáků nejen pro rodiče.

Žákovská portfolia je možné využít i pro hodnocení v pololetí a na konci školního roku. Více informací najdete v textech:

Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Praktický tip:

Učitel vyzve žáky k tomu, aby si vyzvedli svá portfolia z místa, kde jsou uchovávána, a zadá jim úkol typu: „Vezměte si svá portfolia, vyberte jeden výsledek vaší práce z tohoto týdne, který vám dal nejvíce zabrat / na kterém jste se nejvíce naučili / který vás nejvíce bavil / který vás nejméně bavil". Žáci mají chvíli na rozmyšlenou, pak postupně ukazují svou práci a přidávají svůj komentář a zdůvodnění.

Reflexe a zpětná vazba učitele

Pomocí reflexe výuky se žáci učí uvědomovat si:

- ***Co je bavilo.***

- ***Co se jim dařilo a proč.***
- ***V čem se mohou příště pokusit zlepšit.***
- ***Jak se jim pracovalo samostatně****.*
- ***Jak se jim pracovalo ve skupině****:* Významným způsobem práce v heterogenní třídě je práce skupinová. Žáci si jejím prostřednictvím rozvíjejí především soft skills typu *předávání informací a vzájemné spolupráce*, součástí reflexe by tudíž mělo být také zhodnocení, jak se jednotlivým žákům ve skupině pracovalo a proč. Žáci mohou odpovídat na otázky typu:

Jak se nám dařilo jako skupině a proč?

Co bych (příště) potřeboval/a?

Co můžu udělat pro to, aby skupina fungovala ještě lépe?

Jelikož **reflexe má velký potenciál pro uvědomění si vlastního výkonu a pojmenování vlastních silných i slabých stránek, je důležité zařazovat ji co nejčastěji jako součást pravidelných rituálů** (například určitý společný rituál na konci každého dne spojit s reflexí výuky). **Pokud je čas, pak i po jednotlivých aktivitách nebo alespoň v závěru hodiny a na konci dne.**

Samotný proces reflexe umožňuje žákům snadnější porozumění a pochopení, v čem se ve třídě cítí dobře a co jim naopak není příjemné; také to, co se v daný den naučili nebo čemu neporozuměli. Reflexní chvíle tak žákům slouží jako jakýsi nástroj pro sebehodnocení a učiteli jako bezprostřední zpětná vazba k dané aktivitě či danému dni. Učitel tak může získat lepší představu o tom, v čem se třída kolektivně cítí dobře a oblasti, ve kterých se dobře necítí, může učitel upravit a více natrénovat. Součástí reflexe by měla být zpětná vazba učitele zahrnující ocenění žáků a motivování do další práce.

Praktický tip:

Reflexe může především při velkém počtu žáků proběhnout pomocí gest: „Jak jsi spokojený/á se svým

výkonem? Jak se ti dařilo spolupracovat?“

Vzpažená ruka = nejvíc,

připažená ruka = vůbec.

Další varianta je použití palce (palec nahoru, rovně, dolů). Podle času dáváme, nebo nedáváme možnost komentářů.

Praktický tip:

Další možností je například vyzvat žáky k napsání krátkého textu na konci dne:

„Popište věc, kterou jste se dnes naučili, a jednu věc, se kterou jste bojovali nebo ze které jste zmateni.“ / „Co se vám dnes podařilo?“

Na tuto aktivitu stačí vyčlenit pět minut na konci hodiny.

Sdílení emocí

Abychom od žáků v pestré, různorodé třídě vůbec mohli očekávat práci v hodině, je důležité pomoci jim učit se zpracovat také jejich emoce. **Práce s emocemi je nedílnou součástí výuky a žákovského učení se.**

Stejně tak se cení, když své pocity popisuje učitel, ať už jde o pocity pozitivní, či negativní. Tím, že se učitel žákům svěří, jak daný den/okamžik prožívá, se před žáky stává „lidštějším“ a buduje s nimi vzájemnou důvěru.

Popsané činnosti je vhodné zařadit jako zavedené rituály na samém začátku hodiny, a to z několika důvodů. Každodenní procvičování činnosti ve stejnou dobu vytváří mezi žáky pocit stálosti, což může vést k posílení pocitu bezpečí. Mimo jiné i samotnému učiteli přináší tyto každodenní činnosti jistotu, jak zahájí každou hodinu. Sdílení může žákům i učiteli pomoci naladit se na sebe, vnímat ostatní, uvědomit si své pocity i náladu, respektovat pocity druhých, a tím navodit vhodnou atmosféru pro další práci.

Potíže s pojmenováním emocí či problémy s adekvátními reakcemi na stresové a frustrující situace jsou běžné již u nejmladších žáků a mnohdy se táhnou až do dospělosti. Již první třídu proto považujeme za ideální čas pro trénink pojmenování a sdílení emocí.

Praktický tip 1:

Učitel rozloží všechny karty „Moře emocí“ (Lektorské a terapeutické pomůcky b-creative) na podlahu. Pro menší děti lze vybrat základní emoce zobrazené na kartách, které děti dovedou pojmenovat, anebo je možné místo karet použít míčky s vyobrazenými emocemi. Každý žák si vybere jednu kartu/míček podle zadání (dotazu učitele), například:

Jakou máš dnes náladu?

Jak se nyní cítíš?

Jak jsi dnes motivovaný do práce?

Po seznámení se se zadáním každý žák ukáže a případně jednou větou okomentuje svou vybranou emoci. Účast v aktivitě je dobrovolná. Pokud se dítě odmítne aktivity zúčastnit, učitel jej nechá v roli pozorovatele. Je na učiteli, aby s žákem později probral, jak vnímá aktivitu, zda

se zapojí příště apod.

Praktický tip 2:

„Nakresli své pocity“ je aktivita, ve které učitel žáky požádá, aby nakreslili své aktuální pocity (vztek, smutek, radost atd.). Stačí pět minut na kreslení a deset minut na diskusi a sdílení. Variantou může být aktivita „Úvahy“: psaní (místo kreslení) vlastních pocitů nebo jednoduchá patnáctiminutová diskuse o pocitech žáků. Zde je také důležité poznamenat, že učitel dává třídě jasně najevo, že komentování a účast v diskusi je dobrovolná.

Oznamování přestávky a její trávení

Na většině škol je konec hodiny daný zvoněním. Přesto doporučujeme pracovat s promyšlenějším rituálem konce hodiny, než nechat žáky rozprchnout se při zaznění školního zvonku. U mladších žáků může být přínosné vyhlásit přestávku, až když jsou v naprostém tichu – podporujeme tak trénink ticha a klidu (učitel může v krátkém okamžiku ještě shrnout proběhlou hodinu). Neopomínejme ani rituály při trávení velké přestávky. U mladších žáků bude třeba korigovat jejich pohyb a hluk, u větších žáků nastavit pravidla pro užívání mobilních telefonů.

Praktický tip:

Trávení přestávky u prvostupňových žáků je možné rozdělit na dvě části. První část je „klidná“, kdy žáci sedí na svém místě a mají čas posvačit, dojít si na záchod; ve druhé části přestávky se mohou věnovat „divočejším aktivitám“ a hře mimo své místo. Toto rozdělení času je ideální dětem vizualizovat přesýpacími hodinami.

U druhostupňových žáků může stejně dobře fungovat dělení přestávky na dvě části – první bez mobilního telefonu, druhá s možností využít mobilní telefon (s ohledem na celoškolní pravidla).

Uspořádání časoprostoru

V každodenním chodu školního dne se nabízí mnoho dalších možností, jak nastavit strukturu dne/týdne nebo zjednodušit pro žáky i učitele organizaci hodiny pomocí rutiny a rituálů.

Využitelné je například:

- zařazení činností podle toho, který máme den (např. pondělí mají žáci samostudium, úterý mají žáci bez domácích úkolů, ve středu se odehrávají projektové aktivity apod.),
- využití uspořádání prostoru ve třídě (konkrétní místo pro domácí úkoly, pro orientaci v čase, služby, přehled narozenin apod.),
- stálé místo pro konkrétní předměty, jako je knížka měsíce ve školní knihovně, ubrousky, příbory, nůžky a podobně.

Praktický tip:

Jak na prvním, tak na druhém stupni je možné žáky navyknout na třídní zadávání úkolů. Na nástěnce, která visí stále na stejném místě, budou vyvěšeny domácí úkoly (u starších žáků spolu s termínem odevzdání). Učitel může každý den ve stejný čas (velká přestávka, před koncem dne) připomenout žákům zkontrolovat nástěnku s domácími úkoly. Učitel tím přenechává zodpovědnost především na žácích a posiluje v nich autonomní jednání.

Na závěr

Rozhodne-li se učitel naplňovat první zásadu desatera, je nutné počítat s tím, že samotné zavádění rutiny a rituálů ve třídě není okamžitou záležitostí.

Učitel si nejprve promýšlí, kterou rutinu využije, s žáky ji nacvičuje a pozoruje, jak na zavedený systém reagují. Benefitem pro učitele ale časem bude, že některé aktivity se žákům zautomatizují a organizace práce ve třídě se usnadní.

Pokud se učiteli bude práce s rutinou/rituály dařit, ve třídě bude pozorovatelné příjemné, pozitivní, **na společnou práci zaměřené klima**.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro Vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list může pedagog využít jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad je možné označit, do jaké míry ji pedagog naplňuje, hodnocení je také možné doplnit dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme první bod checklistu, který se vztahuje k zásadě č. 1 a zní takto:

V rámci hodiny promyšleně opakuji rutinní situace, jejichž realizace přispívá ke snazší organizaci výuky i k pocitu sounáležitosti žáků.

Tip: Stáhněte si infografiku Desatero v pdf!

Další informace (inspirace, materiály)

Zaujalo vás téma? Další praktické tipy najdete v textech:

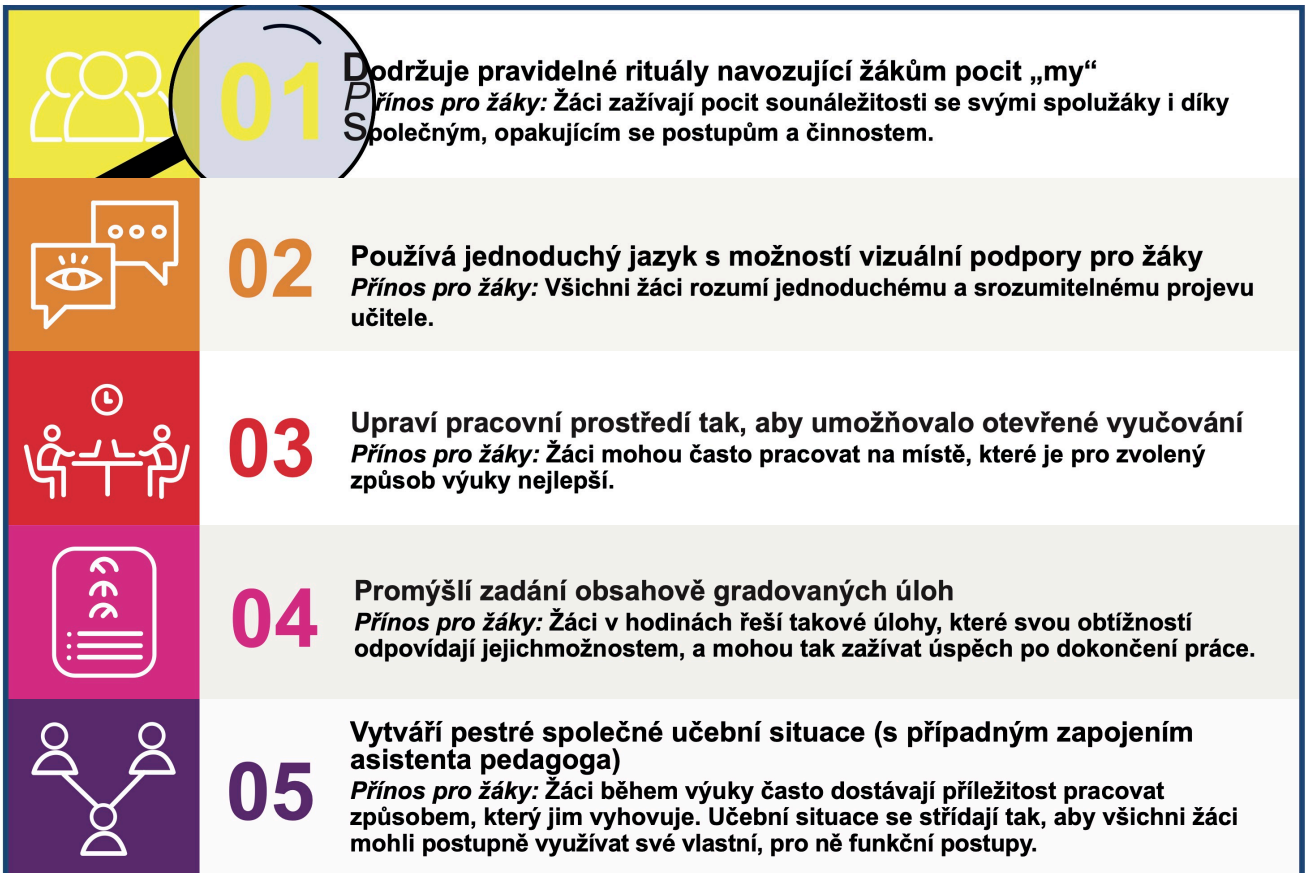
Rituálem k efektivnímu učení | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

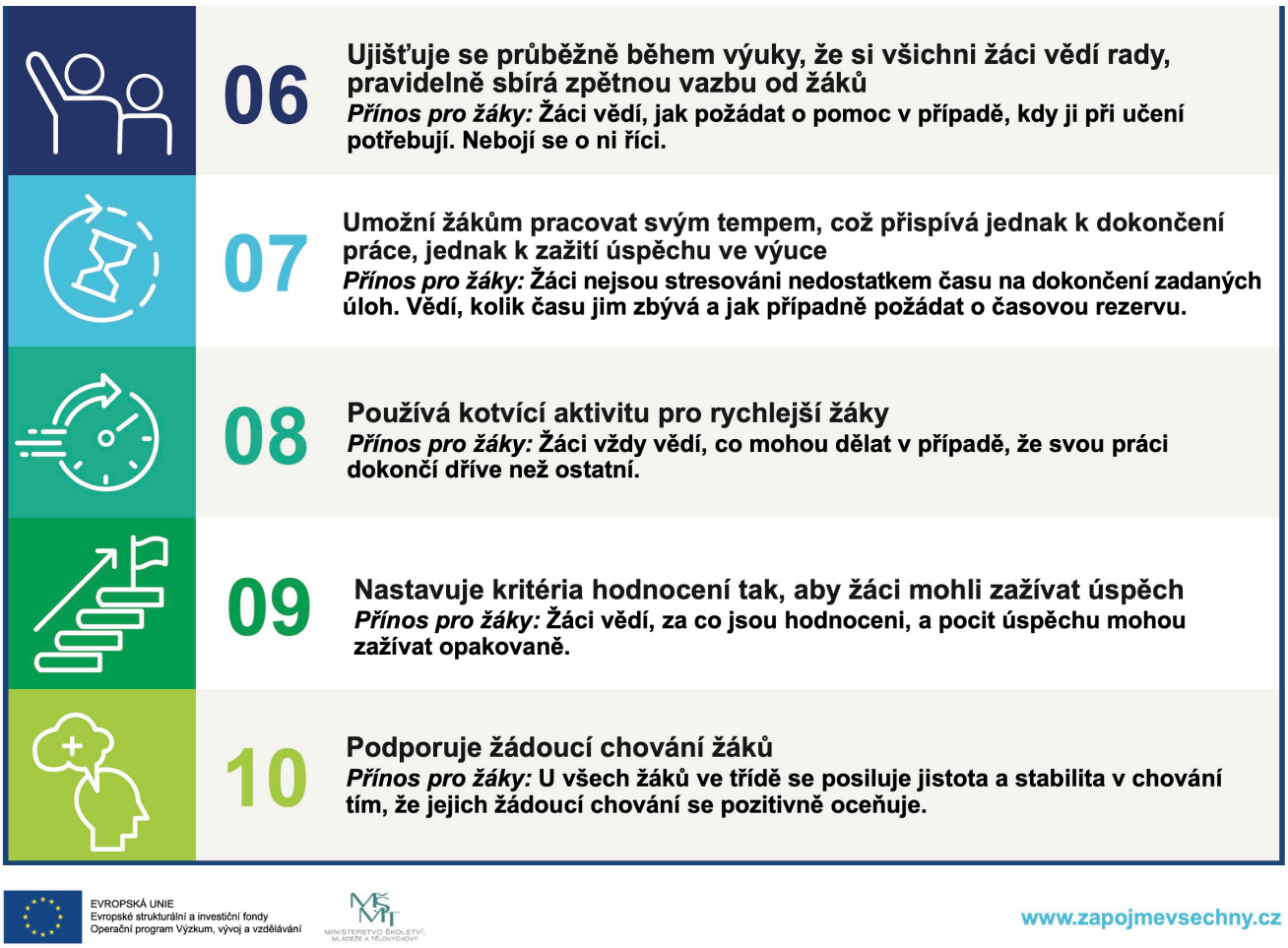
Metodika zážitkové pedagogiky pro předškolní děti (skolkypreshranice.cz)

Skupinová práce – Minimetodika VÚP (inkluzivniskola.cz)

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou





Doporučená literatura pro zájemce:

COHEN, E. G., & LOTAN, R. A. (2014). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom third edition*. Ney York: Teachers College Press.

DIANE, K. (ED.) & PIERCE, N. (2020). *The Importance of Rituals and Traditions in Early Learning: Now More Than Ever!* [online]. Dostupné z https://tecribresearch.wordpress.com/2020/07/19/the-importance-of-rituals-and-traditions-in-early-learning-now-more-than-ever/

HOWELL, J. (2015). *Rituals and Traditions: Fostering a Sense of Community in Preschool*. Washington: National Association Education of Young Children.

KASÍKOVÁ, H. (ed.). (2007). *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty - výukové materiály.* Kladno: AISIS.

KINGSTON, K. (2021). *Creating Rituals and Routines in the Classroom During Virtual or Face-to-Face Instruction*. [online]. Dostupné z https://www.thinkinclusive.us/post/creating-rituals-and-routines-in-the-classroom-during-virtual-or-face-to-face-instruction

NEHYBA, J. et al. (2014). *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita.

SITNÁ, D. (2009): *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách.* Praha: Portál.

SMITH, CH. A. (2001): *Třída plná pohody. 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání.* Praha: Portál.

TER KUILE, C. (2020). *The Power of Ritual: Turning Everyday Activities into Soulful Practices*. New York: HarperCollins Publishers.

Zdroje:

[1] DIEHL, D., MCFARLAND, D. A. (2012). Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual, *Sociology of Education, 85*(4) 326–349.

[2] SARGENT, T. C. (2009). Revolutionizing ritual interaction in the classroom: Constructing the Chinese renaissance of the twenty-first century. Modern China, 35(6), 632–661.

68. Úspěšná práce s heterogenní třídou 2: Jak používat ve výuce jednoduchý jazyk a vizuální oporu?

Následující text je druhým dílem ze seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou a rozpracovává druhou zásadu. Text je určen především učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci v textu však mohou najít také asistenti pedagoga či učitelé mateřských škol. Dozví se, jak umožnit žákům porozumět tomu, co se děje v hodině prostřednictvím jednoduchého jazyka a vizuální opory.



Ilustrační foto / FOTO: Freepik

Proč používat jednoduchý jazyk a vizuální oporu?

Tvrzení Paula Watzlawicka [1], že **člověk nemůže nekomunikovat**, je dnes již všeobecně zažité. Ke komunikaci jakožto výměně jistého sdělení mezi dvěma a více jedinci dochází při jakémkoli vzájemném působení. Ve školním prostředí hovoříme především o komunikaci ve výuce, která se oproti komunikaci mimo školu vyznačuje jistými zvláštnostmi. Jejím obsahem často bývá výměna sdělení či informací týkající se práce v hodině. Žákům má být vždy zřejmé, na čem a proč mají pracovat a snahou učitele je vyvarovat se nesrozumitelným pokynům. Právě v těchto případech může zásada používání jednoduchého jazyka s doplněním o vizuální oporu učiteli usnadnit řadu činností, zefektivnit komunikaci s žáky a zároveň přispět k pocitu jistoty a bezpečí žáků.

Jak během vyučovací hodiny úspěšně používat jednoduchý jazyk a vizuální oporu?

Existuje mnoho možností pro naplnění této zásady, v textu budeme věnovat prostor vybraným třem oblastem, na které se učitel během výuky může zaměřit (s přihlédnutím jednak k věkové skupině žáků – čím mladší žáci, tím lépe následující doporučení fungují; jednak ke specifikům žáků ve třídě – v případě žáků se SVP může učitel následující postupy hojně aplikovat také u starších žáků):

- používání jednoduchého jazyka;
- neverbální komunikace;
- využívání symbolů a obrázků.

1. Jednoduchý jazyk

Jednoduchým jazykem učitel chápe jazyk, který je adekvátní věkové skupině žáků, se kterou pracuje: s používáním známých slov a vyhýbání se slovům nadbytečným a parazitujícím; dále jazyk srozumitelný svou strukturou a délkou vět; jasný jednoznačností v instrukcích – žák musí mít jasno, kdy poslouchá a kdy a jak má pracovat. K používání jednoduchého jazyka řadíme také soustředění se na správnou dikci, dodržování pauz mezi větami, přesnou intonaci, výslovnost a artikulaci společně s vhodným tempem, frázováním a hlasitostí řeči.

Jak v praxi vypadá práce s jednoduchým jazykem? Učitel i asistent pedagoga mohou používat:

Krátké věty při zadávání instrukcí namísto složitých souvětí

Praktický tip:

Složitá souvětí při zadávání instrukcí: „Tak, moji milí, holky a kluci, myslím, že nadešel čas na to, abychom se posunuli směrem od mého výkladu k vlastní a samostatné práci, na kterou budete potřebovat každý svou učebnici, nebo se můžete také podívat k sousedovi. V té učebnici si nalistujete stranu moment, myslím, že 32, ne 35, ale ano, 32, a pustíte se do cvičení, které je hned nahoře pod tím vrchním obrázkem, je to označeno jako cvičení 2. Kolik času budete potřebovat, no, do konce hodiny nám zbývá 20 minut, tak já nevím, tak bude vám stačit deset minut, ať to potom společně ještě projdeme? Jo, dejme si deset minut, tak se můžete pomalu pustit do práce, jestli teda někdo se nechce na něco zeptat.“

Takový způsob zadání může být pro pochopení smyslu sdělení náročný. Souvětí jsou příliš dlouhá, učitel používá nadbytečná slova a sám si není jistý v tom, co chce žákům sdělit (strana,

čas na splnění). Stejné zadání za použití zásad jednoduchého jazyka může znít takto:

„Nyní si položte na lavici učebnici. Otevřete ji na straně 32. Najděte cvičení 2 (je pod obrázkem). Jde o samostatnou práci. Máte na ni deset minut. Dotazy? … Nejsou. Otáčím přesýpací hodiny teď.“ Slovní instrukci je vhodné doplnit zápisem stránky a cvičení na tabuli.

Konzistentní výrazy a obraty pro úkony, které se opakují (vyhýbání se synonymům)

Praktický tip:

Především mladší děti potřebují jasnější instrukce pro představu toho, co se po nich chce. Je proto vhodné používat jednotné výrazy pro označování pomůcek a jednotlivých typů práce. Když učitel jednou řekne: „Nyní nás čeká povídání,“ jindy: „Teď bude diskuse,“ a ještě jindy „Pomalu přejdeme k debatě,“ žáci nebudou mít jasnou představu, jaký formát výuky je čeká. Pokud bude učitel konzistentní v používání slova DISKUSE, která bude pokaždé probíhat ve stejné formě, zvýší u žáků porozumění, jistotu a důvěru. Stejné nejasnosti může mít žák u nekonzistentního užívání označení pomůcek: „Dejte si pracovní list do šanonu/desek/portfolia/fólie/složky/pořadače/lavice.“ Bude-li se učitel výhradně držet slovíčka PORTFOLIO, žáci si snáze navyknou a jejich chování se rychleji zautomatizuje – tzn. brzy se vytvoří spojení dokončený pracovní list = portfolio. Každý přesně ví, co má dělat a zbaví se nejistoty a vnitřních otázek typu: „Šanon, co tím myslí? Kde je šanon, myslí mé portfolio? Co dělají ostatní? Dávají si to do krabice… Tak já nevím, co mám dělat.“

Slovní zásoba přiměřená věkové skupině

Praktický tip:

Použití nesrozumitelného jazyka u žáků na prvním stupni může vypadat takto: „Jaká je podle vás adekvátní reakce přítele na počin Kamila, o kterém jsme nyní četli? Pojďme debatovat.“ Po převedení do srozumitelného jazyka může stejná otázka znít takto: „Jak by měl podle vás zareagovat kamarád na chování Kamila? Koho něco napadá?“

Srozumitelné komentování aktuálního dění

Praktický tip:

Pro některé žáky může být náročné orientovat se v tom, co se právě ve třídě děje (především v situacích, kdy se neučí frontálně). Učitel může například mluvit následujícím způsobem: „Takže samostatná práce začíná teď. … Vidím, že Martin si už jde pro čistý papír. Marie si jde ještě jednou přečíst zadání. Také Petr už se dal do práce a čte text. Kamila všem rozdává fixy. Já jdu projít třídu, kdyby někdo něco potřeboval.“

2. Neverbální komunikace

Kromě soustředění se na verbální komunikaci a jednoduchost jazyka by měl učitel pracovat také s neverbální komunikací. Neverbální komunikace označuje způsoby, kterými lidé předávají informace o svých emocích, potřebách, záměrech, postojích a myšlenkách bez použití verbálního jazyka.

Neverbální podněty jsou důležité ve společenském životě: slouží k vyjadřování emocí; předávání mezilidských postojů (přátelskost, urážka nebo dominance) nebo regulují střídání se mezi lidmi v rozhovoru. [2]

Co vše tedy pod neverbální komunikaci spadá? **Neverbální komunikace se zabývá řečí těla** – zprávou, kterou někomu předáváme beze slov. Jemné nebo zjevné pohyby nebo gesta těla mohou poskytnout jasné náznaky toho, co si jiná osoba může myslet. Nejedná se jen o gesta, ale také o mimiku, haptiku či proxemiku. Pouze malé procento (7–10 %) z toho, co je řečeno, je sděleno mluveným slovem, nejméně 85 % mezilidské komunikace je paraverbální nebo neverbální. [3]

A tak tím, jak učitel stojí, jak se tváří, jak je oblečený, jak gestikuluje, vysílá žákům důležité signály. Aby si žáci tyto signály nevyložili nežádoucím způsobem, je důležité, aby učitel využíval neverbální komunikaci cíleně.

Gestikulace

Učitel **efektivním využíváním gestikulace** jednak **šetří vlastní energii** (konkrétní gesto namísto překřikování), jednak žákům předává zodpovědnost za jejich chování – vyžaduje se po nich být ve střehu a soustředit se na učitele, aby jim něco neuniklo.

Praktický tip:

Kromě samovolné či vědomě ovládané gestikulace lze gesta využít jako nacvičené signály pro žádoucí chování žáků. Lze s nimi natrénovat například gesta pro upoutání pozornosti, pro ticho, ztišení práce ve skupinách, pro zklidnění vyrušujícího žáka, pro pochvalu, pro přesun do určité formace a podobně.

Haptika (neverbální komunikace za pomoci doteků) a oční kontakt

Součástí neverbální komunikace jsou vedle gest také dotyky (haptika) a oční kontakt. Učitel mnohdy nemusí využívat pro komunikaci s žáky slova. Především v případech, kdy potřebuje žáka nějakým způsobem slovně usměrnit, je vhodné využít spíše dotyk a navázání očního kontaktu. Současně je důležité brát v potaz, že různí žáci mají různou potřebu osobního prostoru a některým může být velmi nepříjemné, když by se jich učitel byť jen letmo dotkl. Je také potřeba zvážit, jak dlouho se učitel s žáky zná. Přeci jen dotyk sneseme lépe od někoho, koho již nějakou dobu známe, než od cizího člověka.

Praktický tip:

Oční kontakt může dobře fungovat v případech, kdy učitel nemůže na žáky mluvit (beseda, v divadle apod.), nebo nejsou podmínky pro to, aby na žáka mluvil (hluk o přestávce apod.). Především u menších dětí často stačí pomocí navázání očního kontaktu a případně doprovodného gesta či zakýváním hlavy dát žákovi najevo, že se s jeho aktuálním počínáním souhlasíte, či nesouhlasíte.

Proxemika (neverbální komunikace pomocí prostorových vztahů)

Proxemika spočívá ve vyjádření vztahu k druhému člověku za pomoci vzdálenosti v prostoru, kterou mezi sebou komunikující lidé zaujmou. Učitel může ve výuce pracovat se zaujetím vlastní pozice v prostoru. Jedná se o další důležitý výrazový prostředek, kterým disponuje v komunikaci se žáky. Jinou informaci například vysílá žákům, sedí-li „zapuštěn“ na židli za katedrou, a jinou informaci žákům vysílá, stojí-li mezi nimi. Místo, kde učitel stojí, může být také signálem pro spuštění určitého chování žáků.

Učitel by měl v každém případě respektovat **osobní prostor žáků**. Ne každému žákovi je příjemné bezprostřední blízkost druhé osoby, natož autority-učitele. Je nutné být citlivý a všímat si individuálních reakcí žáků.

Praktický tip:

Místo, kde učitel stojí, může současně fungovat jako natrénované gesto pro třídu.

Když stojí učitel na určitém místě, mají žáci prostor k tomu, aby si radili, pokud učitel stojí na jiném místě, žáci ví, že má ve třídě nastat úplné ticho apod.

3. Vizuální nástroje: Symboly, obrázky a předměty

Osvědčeným nástrojem pro efektivní komunikaci v heterogenní třídě je kromě výše zmíněných oblastí také obohacení verbální a neverbální komunikace o vizuální podporu. Tou mohou být např. **kartičky, obrázky, symboly napsané na tabuli, na nástěnce. Dobře mohou posloužit také konkrétní předměty,** které v rámci třídy dostanou jednoznačný význam (když se objeví plyšák lenochoda, je čas na odpočinek apod.). Nástroje vizuální podpory lze využívat v průběhu celého dne i celé hodiny. Můžou být součástí přechodu z přestávky do hodiny, zadávání instrukcí, průběhu samostatné práce. Upozornit chceme ovšem také na riziko přehlcenosti obrázky a výzdobou, která může určitým žákům zamezovat v soustředění se na práci.

Jakým způsobem může učitel využívat ve výuce vizuální nástroje?

Vizualizace pravidel

Pro budování příznivého klimatu ve třídě pomáhá existence jasně stanovených srozumitelných pravidel spolu s popisem důsledků jejich případného porušení – zde nastává opět prostor pro ***vizualizaci*** (na nástěnce, písmem, obrázkem či kresbou) a tím pádem neustálé zvědomování.

Praktický tip:

Pro mladší děti v první třídě může být dobrým způsobem vizualizace pravidel využití obrázků zvířat. Třída má domluvené určité zvíře (např. včela jako symbol dokončené práce, mravenec jako znázornění obětavé spolupráce), které žáky provází v různých situacích v průběhu školního roku a symbolicky jim připomíná nastavená pravidla.

U starších dětí na druhém stupni se osvědčuje nechat ztvárnit pravidla žáky (samostatně či ve skupinách vizualizují jednotlivá pravidla). Například pravidlo STOP – žáci na papír formátu A4 ztvární dopravní značku stop a doplní několik hesel vysvětlujících toto pravidlo.

Vizualizace času u jednotlivých zadání (aktivit)

Především pro žáky s různými druhy znevýhodnění se osvědčuje vizualizovat nejen aktivity, ale také čas, který je určen pro danou aktivitu či samostatnou práci.

Praktický tip:

Vizualizace času může být realizována například přesýpacími hodinami (lze zakoupit hodiny pro různý počet minut), kuchyňskou minutkou, budíkem apod. Starší žáci mohou dostat důvěru a měřit si čas sami na mobilním telefonu (záleží na pravidlech používání mobilních telefonů ve škole).

Vizualizace průběhu dne

Symboly a obrázky může učitel využívat jako prostředky pro konkretizaci představy o průběhu dne.

Praktický tip:

Především u mladších žáků na prvním stupni se osvědčuje vizualizovat na tabuli či nástěnce průběh daného dne, což jim pomáhá zůstat ukotvení v přítomnosti a v aktivitách, které nastávají. Vizualizaci provedeme například tak, že na tabuli vyvěsíme každé ráno obrázky představující aktivity, které třídu čekají po celý den. Průběžně posouváme magnetem, který nám určuje, kde se právě nacházíme. U mladších dětí je ideální jako obrázky představující aktivity využít vlastní fotografie z konkrétní třídy, konkrétních učebnic apod., u starších dětí stačí větší abstrakce a je možné využít kreslené obrázky či slovní hesla („práce na projektu“).

Je možné **vizualizovat konkrétní činnosti v rámci jedné hodiny a odkrokovat** je pomocí vizuální podpory, což pomáhá strukturovat žákům práci na zadaném úkolu.

Praktický tip:

Učitel žákům poskytne sled obrázků zobrazující jednotlivé kroky plnění úkolu nebo konkrétní fáze zpracování úkolu. Žáci si mohou podle předlohy kontrolovat svou práci v jednotlivých krocích (např. trénink rýsování a lepení: 1. fáze příprava: na lavici je vystavené kružítko, pravítko, čtvrtka, lepidlo, nůžky, pastelky; 2. fáze: na lavici je vystřižený čtverec a kruh; 3. fáze: na lavici je vystavený kruh nalepený ve čtverci). Některým žákům postačí jednoduché ústní zadání, někteří rádi využijí připravené vizualizace, což jim slouží jako pomůcka pro splnění daného úkolu. Vizuální podporou může být také sám učitel, což se osvědčuje především u mladších prvostupňových žáků, kdy učitel dělá přesně to, co chce po žácích, a ti ho zrcadlí.

Za nedílnou součást pomůcek učitele lze považovat také **komunikační kartičky** coby vhodný materiál pro vizuální podporu aktivit**.** Ty je mimo jiné možné efektivně využívat při komunikaci s žáky s PAS, ale také s žáky s odlišným mateřským jazykem. Komunikační kartičky symbolizují člověka v určité interakci a nahrazují slova. Komunikační kartičky může dítě samo nakreslit, učitel je může zakoupit či stáhnout volně dostupné z internetu.

Praktický tip:

Na komunikační kartičce může být například vyobrazen žák, který sedí ve své lavici a píše – může to být kartička znamenající pro celou třídu samostatnou práci. Na kartičce může být obrázek toalety. Když učitel vyvěsí tuto kartičku, je možné, aby si žáci odskočili na toaletu apod.

Na závěr

Pokud se učitel v heterogenní třídě zaměří na naplňování této zásady, nejedná se o činnost náročnou na jeho každodenní přípravu. Pro začátek stačí sledovat vlastní projev a jeho funkčnost:

Jak žáci na mé instrukce zpravidla reagují?

Neptají se opakovaně na zadání?

Stává se, že někteří z žáků stále nehospodárně nakládají s časem? apod.

Následně se učitel snaží řešit vypozorované problémy nejprve nabídkou srozumitelnějšího způsobu komunikace.

Pozitivní dopad na žáky ve třídě je zřejmý okamžitě, a to napříč všemi věkovými skupinami i vyučovacími předměty. Fantazii učitele se v hledání cesty k plynulé komunikaci samozřejmě meze nekladou. Existují další způsoby jejího usnadnění, kterým jsme se nevěnovali, ať už záměrně (například vizualizaci jako nástroji zpětné vazby učitele i žáků – toto téma bude součástí dalšího textu v rámci tohoto desetidílného seriálu), či z důvodu rozsahu článku.

Zkusme tedy vnímat očima, ušima i tělem svých žáků a zamýšlet se nad mírou své srozumitelnosti.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro Vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list může pedagog využít jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad je možné označit, do jaké míry ji pedagog naplňuje, hodnocení je také možné doplnit dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme body check-listu, které se vztahují k zásadě č. 2 a zní takto:

Sleduji, zda žáci rozumí tomu, co jim sděluji.

Využívám více způsobů, jak žákům pochopení mého sdělení usnadnit.

Tip: Stáhněte si infografiku Desatero v pdf!

Další informace (inspirace, materiály)

Zaujalo vás téma? Další praktické tipy najdete v textech:

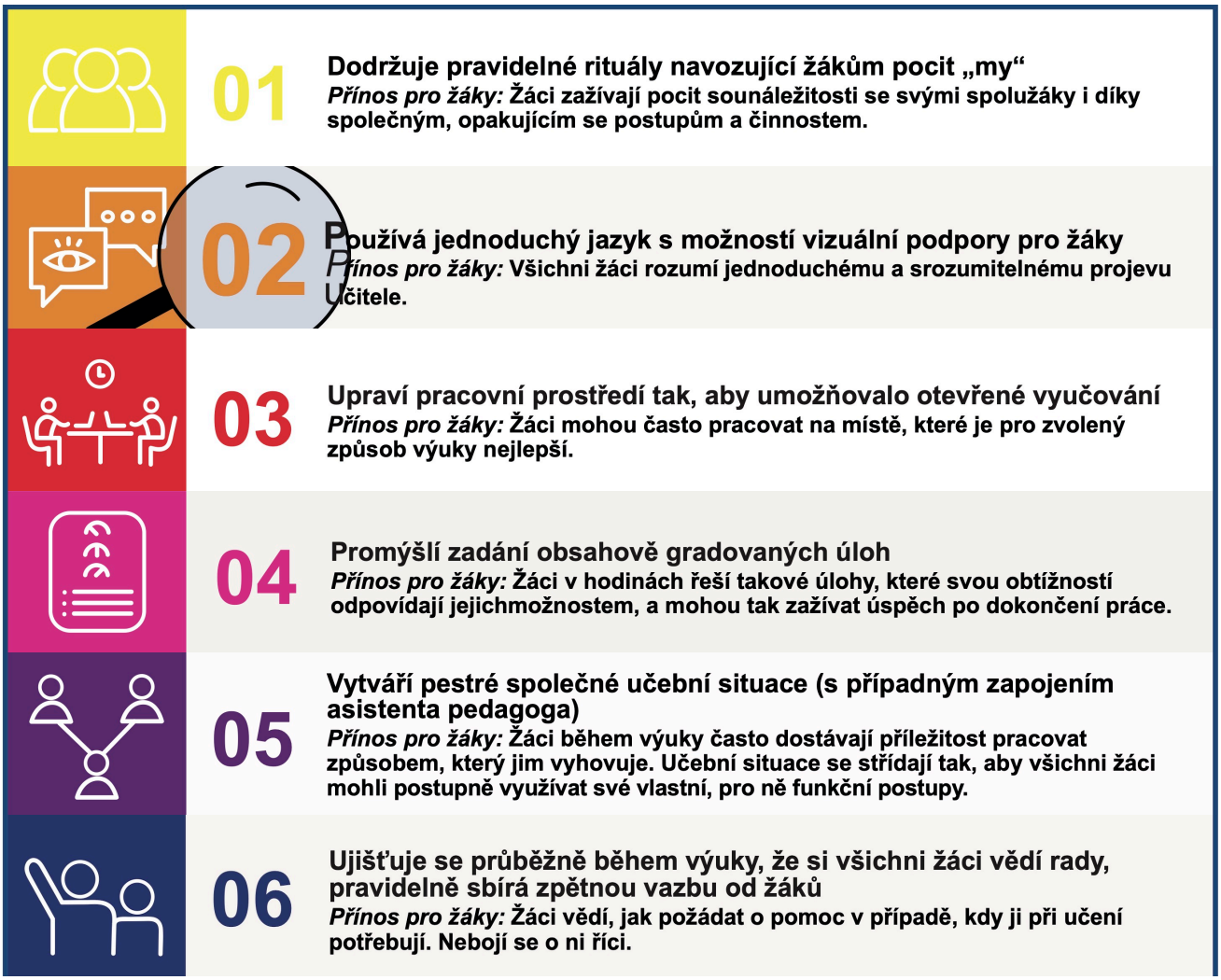
Podpůrná opatření ve vzdělávání

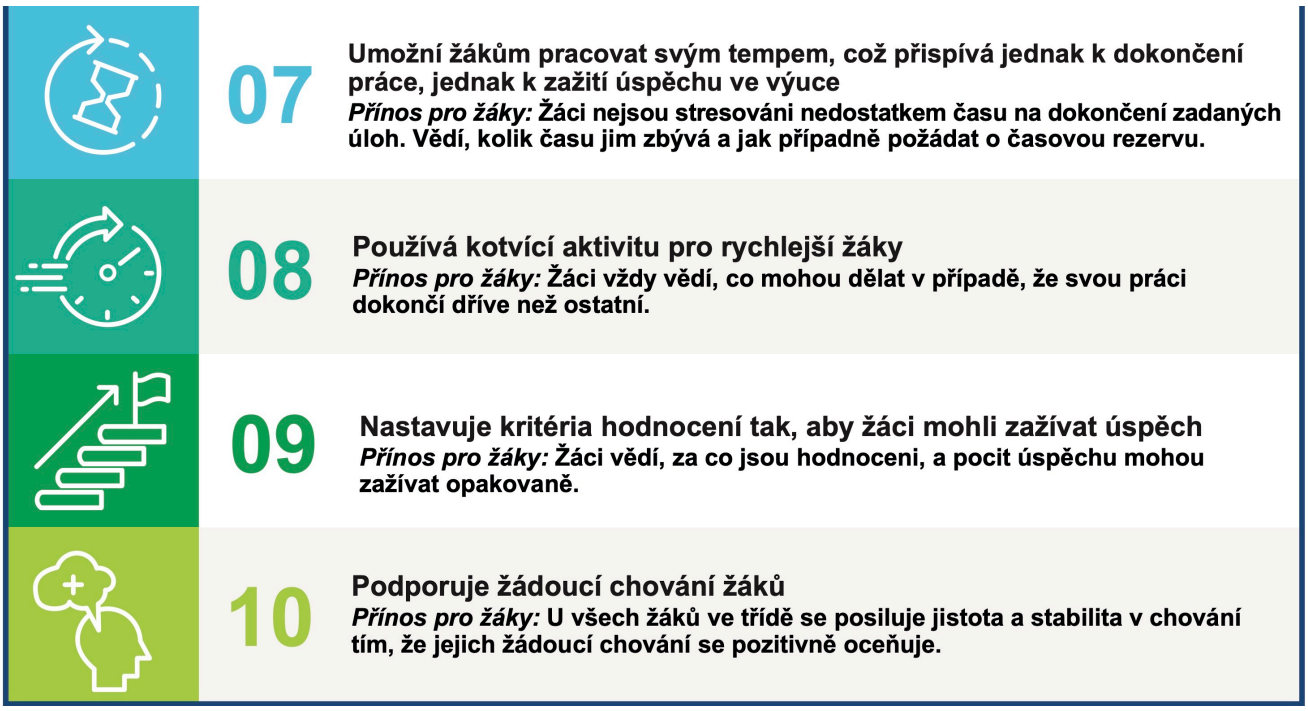
Zásady komunikace s dítětem bez znalosti jazyka

Vzdělávání žáků s PAS

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou





Doporučená literatura pro zájemce:

ADAMUS, P. (2020). *Metodika práce s žáky s poruchou autistického spektra v inkluzivním vzdělávání*. [online]. Dostupné z METODIKA-PRACE-S-ZAKY-S-PORUCHOU-AUTISTICKEHO-SPEKTRA-V-INKLUZIVNIM-VZDELAVANI.pdf (osu.cz)

BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál.*

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. ET AL. (2012). *Metodika práce se žákem s PAS*. [online]. Dostupné z Autistické spektrum v2.indd (upol.cz)

SVATOŠ, T.; ŠVARCOVÁ, E. (2014). *Efektivní komunikace ve škole*. [online]. Dostupné z https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Efektivni_komunikace_ve_skole.pdf

SVRATECKÁ Š. (2016). *Efektivní komunikace učitele s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v průběhu výuky*. [online]. Dostupné z https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/60279/V_17416_P.pdf?sequence=4

ŠEĎOVÁ, K. ET AL. (2019). *Výuková komunikace.* Brno: Masarykova univerzita.

Zdroje:

[1] WATZLAWICK, P., BAVELAS, J., B., JACKSON, D., (2011). *Pragmatika lidské komunikace:*

interakční vzorce, patologie a paradoxy. 2. vyd., Brno: Newton Books.

[2] HALL, J.A. *Nonverbal Communication,* in SMELSER, N. J., & BALTES, P. B. (Eds.). (2001). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 11). Amsterdam: Elsevier. 10702-10706.

[3] HANNIGAN, M.A., HERTIG, C.A. (2010). *Chapter 25 – Crisis Intervention, in The Professional Protection Officer*, s. 295–303.

69. Manuál k aktivitě „Chvilka v kruhu“ (anglicky: Circle Time)

Aby výuka a spolupráce pedagoga, asistenta pedagoga a všech žáků v heterogenní třídě dobře fungovala, myslete i na budování dobrých vrstevnických vztahů a vytváření pozitivního klimatu třídy. Máme pro vás podrobný manuál na pravidelnou společnou aktivitu všech žáků.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Charakteristika

Jedná se o aktivitu pro žáky základních škol (případně i mateřských nebo středních škol, více info viz kategorie Velikost skupiny / Věk dětí), která slouží ke zlepšení a posílení vrstevnických vztahů.

Aktivita Chvilka v kruhu přináší mnoho pozitiv pro jednotlivé žáky, ale i pro samotné klima třídy. Jedná se konkrétně o:

- zlepšení slovního projevu žáků;
- zlepšení dovednosti naslouchat;
- zvýšení sebeúcty žáků;
- upevnění a lepší pochopení smyslu třídního společenství;
- pochopení toho, jak moje vlastní chování ovlivňuje druhé;
- rozvoj emoční inteligence;
- rozvoj dovednosti aktivního řešení problémů;
- rozvoj smyslu pro odpovědnost a solidaritu nejen za sebe, ale i za celé třídní společenství;
- zlepšení vztahů nejen mezi žáky, ale také mezi žáky navzájem a učitelem. [1]

Cíl



Cílem je aktivní zapojení všech žáků do činnosti a rozvoj dovednosti naslouchat jeden druhému. Během aktivity mohou žáci pracovat na pěti klíčových dovednostech, bez kterých cChvilka v kruhu nefunguje: myšlení, naslouchání, pozorování, mluvení a soustředění. [1]

Velikost skupiny / Věk dětí



Chvilka v kruhu se využívá hlavně na základních školách, i když může fungovat i v předškolním zařízení. Občas se používá i na středních školách.

Aktivity se optimálně účastní celá třída (všichni žáci). V případě tříd s větším počtem žáků je třeba počítat s větším množstvím času, a to zejména v případě, pokud se učitel rozhodně pomocí této aktivity řešit nějaký aktuální problém – měl by si vyhradit minimálně 45 minut (během této aktivity by se měli vyjádřit a sdělit své názory všichni žáci).

Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, je optimální, aby se do aktivity také zapojil.

Čas



V ideálním případě by se chvilka v kruhu měla konat jednou týdně a trvat 20 až 50 minut, v závislosti na počtu i věku žáků a jejich schopnosti soustředit se:

1. 20 minut
2. 30 minut
3. 45–50 minut

Pomůcky



Pro hladší průběh aktivity je vhodné využít určitý předmět, jako například mušle, míček, gumové vajíčko nebo plyšový medvídek. Pokud žák drží daný předmět, je řada na něm, aby mluvil. [1]

Postup



Aktivitu obvykle vede učitel, i když ji pro mladší žáky mohou někdy moderovat starší žáci.

Chvilka v kruhu by rozhodně neměla být jen časem vyhrazeným na klábosení. Tuto aktivitu je třeba strukturovat, aby skutečně došlo k tomu, že se do kruhu zapojí všichni žáci. V kruhu jsou proto stanovena určitá základní pravidla. Žáci se mj. velmi často samostatně podílejí na rozhodování, o jaká pravidla by se mělo jednat.

Mezi často využívaná pravidla v kruhu patří následující:

- Pokud chce účastník kruhu mluvit, zvedne ruku.
- V kruhu necháme vždy druhé domluvit, nepřerušujeme je.
- Během mluvení se střídáme jeden po druhém, buď po směru, nebo proti směru hodinových ručiček (takže mají prostor všichni účastníci kruhu).
- Žáci mají právo vynechat odpověď na určitou otázku – potom dávají slovo dalšímu, kdo je na řadě.
- Jakýkoli příspěvek od kteréhokoli člena skupiny se považuje za cenný a hodnotný a nikdo v kruhu neshazuje nebo nekritizuje vyjádření jiného člena.

Pokud probíhá Chvilka v kruhu, učitel by měl zajistit, aby během aktivity skupinu nikdo nerušil. Na dveře se dá třeba vyvěsit upozornění na nerušení aktivity. Žáci mohou sedět v kruhu, buď na koberci, nebo na židličkách. Učitel je pochopitelně také součástí kruhu, ale neměl by se snažit příliš upoutávat pozornost na sebe. Měl by dát více prostoru žákům a do samotné aktivity vstupovat jen v nutných případech. [1]

Co se týče samotné náplně kruhu, může se týkat tří různých oblastí:

1. Učitelé si mohou do kruhu vybrat různé aktivity, jako jsou rozehřívací hry, hry na podporu a rozvoj spolupráce a empatie; hraní rolí (dramatická výchova); hry na rozvoj komunikativních dovedností (mluvení a naslouchání); hry s pomocí loutek a panenek; hry se zapojením hudby a hudebních nástrojů a další.

2. V rámci kruhu lze řešit aktuální konkrétní problém, který ovlivňuje třídu, školu nebo určitého žáka. Aktivita se s úspěchem využívá pro průběžné řešení různých problémů, které aktuálně ovlivňují třídu, jako například rušení během výuky (hlasitý hovor žáků, časté pozdní příchody apod.).

3. V rámci kruhu se dá otevřít některé aktuální téma související například se společenskou, regionální nebo jinou aktuální situací, a může dojít k obecnějším diskusím o myšlenkách a pocitech. [1]

Chvilka v kruhu může mít následující formát:

1. **Učitel si s žáky připomene pravidla kruhu.** Může například nechat žáky, aby si sami vzpomněli na pravidla, přičemž si postupně předávají slovo po kruhu.

2. **Kruh učitel zahajuje některou rozehřívací aktivitou**, která žákům umožní začít se soustředit, naslouchat a pozorovat. Může se jednat například o známou a oblíbenou aktivitu „Simon říká“. Jedná se o hru pro tři a více hráčů. Jeden hráč převezme roli „Simona“ a sděluje ostatním hráčům pokyny – obvykle mají provést nějaký pohyb nebo gesto, jako je výskok do vzduchu, vypláznutí jazyka apod. Toto gesto ale hráči udělají teprve tehdy, když těsně před pokynem zazní fráze „Simon říká“. Hráči jsou ze hry vyřazováni, pokud provedou gesto nebo pohyb bez předchozí fráze „Simon říká“ anebo naopak když pohyb neprovedou, ačkoli fráze „Simon říká“ zazněla. Cílem hráče v roli Simona je co nejrychlejší vyloučení všech hráčů ze hry. Vítězem hry se stává poslední hráč, který úspěšně splnil všechny zadané příkazy. Pokud je ale vyloučeno dva nebo více posledních hráčů naráz, vítězem se stává hráč v roli Simona. [2]

3. **Hra s využitím hudby.** Učitel může tlouct na buben nebo podobný nástroj a žáci pochodují na místě a napodobují rytmus: hlasitý, tichý, rychlý, pomalý atd. Když se nástroj zastaví, zastaví se i žáci.

4. „**Ted vypráví“.** Během této aktivity učitel ve třídě vypráví krátký příběh o chlapci, který nastoupil na novou školu a má potíže s navazováním přátelství. Cítí se osamělý a smutný. Žáci si pak postupně podávají Mluvícího Teda (plyšového medvídka nebo jinou hračku) a mohou se také vyjádřit, pokud jsou z něčeho smutní a pokud sami chtějí. Tato aktivita může žáky povzbudit, aby mluvili o svých pocitech a dokázali se lépe vcítit do toho, co prožívají ostatní.

5. **Hra s využitím představivosti.** Učitel žákům vysvětlí, že během této aktivity má kouzelnou hůlku. Hůlka dokáže proměnit lidi v různá zvířata. Učitel zamává hůlkou a říká: „Všichni jste sloni/psi/tygři/kočky“ atd. Úkolem žáků je proměnit se v dané zvíře a pohybovat se či vydávat zvuky, které takové zvíře dělá. Učitel pak postupně po kruhu předává hůlku žákům a každý z nich má za úkol zamávat hůlkou a „proměnit“ ostatní v nějaké zvíře, které si vyberou.

6. **Aktivita na závěr, jejímž cílem je zklidnění a relaxace.** Chvilka v kruhu by vždy měla

končit pozitivní činností, která žáky uklidní a vrátí je zpět do režimu učení. Relaxační aktivity mohou vypadat například následně:

- Žáci se procházejí v kruhu, načež dá učitel instrukci, aby ztuhl/zmrzli na místě jako sochy.
- Žáci si mají představit, že jsou sochami z ledu, které postupně tají k zemi.
- Žáci si také mohou lehnout na zem na záda, natáhnout ruce i nohy a představit si, že celé jejich tělo je těžké a uvolněné. [1]

Ke všem těmto neverbálním aktivitám může učitel využít vhodnou relaxační hudbu.

7. **Domluva programu příštího sezení.** Učitel se s žáky může na závěr předběžně domluvit na dalším tématu chvilky v kruhu, případně jim může dát vybrat z několika témat.

Faktory úspěchu



Aktivitu by s žáky měl provádět optimálně třídní učitel.

Hlavní moderátor aktivity by se ale neměl měnit v čase.

Je důležité v kruhu podporovat atmosféru důvěry a spolupráce. Z tohoto důvodu je žádoucí vyvarovat se jakékoli otevřené kritiky, sarkasmu apod. (viz pravidla v kategorii Postup).

Pro učitele je výhodou, pokud zná principy aktivního naslouchání, rozumějící/chápající přístup k žákovi anebo principy nenásilné komunikace.

Existují celé školy a vzdělávací přístupy, kde si učitel může osvojit tyto komunikační techniky aktivního naslouchání a rozumějícího přístupu. Zde jsou tipy:

Škola bez poražených (skolabezporazenych.cz)

Respektovat a být respektován (respektovani.com, www.respektovat.com/)

Nenásilná komunikace (nenasilnakomunikace.org)

Vědomá komunikace (www.vedomakomunikace.cz/)

Alternativně si učitel, jako hlavní moderátor aktivity, může na sezení přizvat (i opakovaně) například školního psychologa, jiného člena školního poradenského pracoviště či hosta, který žákům představí určitou techniku nebo s nimi provede konkrétní aktivitu. Je ale vhodné žáky dopředu seznámit s tím, že dané sezení se bude odvíjet jinak a nechat je vyjádřit se k této změně. Učitel by žákům měl vždy umožnit, aby se sami aktivně podíleli na obsahu sezení a mohli se k němu vyjádřit a dát souhlas.

Podobná sezení by neměla být součástí hospitace ze strany vedení školy, a to právě kvůli zachování a udržení atmosféry důvěry a bezpečí pro všechny členy kruhu (včetně učitele). Naopak kolegiální hospitace jsou možnou variantou, pokud jsou dodržena potřebná pravidla (viz výše).

Rizika



Aktivita není vhodná pro hledání řešení jakýchkoli obtíží u jednotlivců.

Tématem Chvilky v kruhu by se proto neměla stávat například následující témata:

- Obtíže s adaptací u konkrétního nově příchozího žáka;
- Smutek nebo neobvyklé chování konkrétního žáka;
- Problémové chování (například časté pozdní příchody) u konkrétního žáka.

Praktický příklad 1:

Pokud se učitel rozhodne, že by v rámci Chvilky v kruhu bylo na místě řešit například časté vyrušování v hodině, téma je vhodné pojmout obecně, např. „hluk během výuky v naší třídě“ a vybídnout žáky, aby se pokusili navrhnout společná pravidla a promluvili o svých potřebách; o tom, co jim osobně vyhovuje, co se týče míry hluku apod.

Není tedy vhodné otevírat téma například větou: *„Všichni víme, že nás Tomáš ve třídě ruší…“*. Učitel se tak stává tím, kdo otevřeně vznáší kritiku a vlastně tak porušuje pravidla kruhu (která platí i pro něj samotného).

Je tedy vhodné dbát na to, aby v pravidlech kruhu existovalo také dílčí pravidlo, že žádný člen kruhu by nikdy neměl otevřeně kritizovat ostatní členy kruhu. Pokud se určitému členovi kruhu něco nelíbí, a rád by se k tomu vyjádřil, je namístě spíše popsat, o jakou věc se konkrétně jedná.

Příklad popisu, co se žákovi na chování spolužáka nelíbí: *„Nelíbí se mi, když Martin často otevírá okno.“*

Příklad hodnocení spolužáka: *„Martin je hrozný, dělá mi věci naschvál.“*

Je vhodné žáky postupně vést k tomu, aby se během sezení vyvarovali nálepkování, zevšeobecňování chování druhých, tzn. hodnocení jejich povahy a chování:

Příklady nálepkování:

„Jsi hrozný, jak jsi pořád hlučný!“

„Vždycky to děláš a určitě naschvál!“

Praktický příklad 2 – Chvilka v kruhu zaměřená na řešení aktuálních problémů:

Učitel začne rozehřívací hrou – žákům může dát na výběr z několika her.

Následně v rámci Chvilky v kruhu otevře téma hluku v hodině. Vybídne žáky, aby se vyjádřili, jak vnímají hluk v hodině.

Jeden z žáků se vyjádří následně: *„Když Tomáš pořád ťuká v hodině tužkou do stolu, ruší mě to.“* Následně ostatní žáci sdělí své další názory na míru hluku v hodině.

V této fázi by učitel nikdy neměl otevírat další kolo debaty tím, že bude řešit kauzu rušení jednoho konkrétního žáka (v tomto případě Tomáše).

Moderátor (učitel) by měl mít stále na paměti, že dané téma by se mělo řešit vždy ve vztahu ke třídě jako celku a že hlavním cílem této aktivity je nalézt společné řešení problému, na kterém se všichni účastníci shodnou (a všichni se k němu také mají možnost vyjádřit). Učitel vrací tedy téma zpět k *„co společně můžeme dělat se snížením hluku ve výuce.“*

Pokračovat může například sdělením:

„Každému se občas může stát, že se chová hlučně a neuvědomí si, že tím může druhé rušit. Každý také známe, že nás občas něco nebo někdo ruší, je nám to nepříjemné a nemůžeme se pak dobře soustředit. Jak se dá takovým situacím předcházet? Co bychom mohli společně udělat proto, abychom se všichni ve třídě cítili dobře? Pojďme o tom debatovat. Mám pro vás přichystané aktivity.“

Ve druhém kole názorů (žáci si podávají předmět) učitel může například vybídnout žáky, aby se zamysleli, co mohou dělat, pokud cítí, že mají neklidné nohy nebo ruce během hodiny. Žáci následně přicházejí z různými nápady: „Mačkat míček, kreslit si, houpat se na židli, jít na záchod, jít na chvíli do relaxačního koutku vzadu ve třídě, hryzat násadku, protáhnout se, mít možnost jít o velké přestávce ven a proběhnout se, mít aktivní přestávky“ apod. Závěrem žáci mohou sepsat nejvíce využitelné tipy.

Ve třetím kole názorů učitel vybídne žáky, aby se zamysleli, v jakých situacích se oni sami dobře soustředí, jsou klidní a dobře spolupracují a aby také zkusili popsat, co jim k tomu může pomáhat. Povzbudí je, pokud si zkusí takové konkrétní situace z nedávné minulosti vybavit.

Ve čtvrtém kole názorů učitel vybídne žáky, aby každý zkusil navrhnout nějaké společné pravidlo ohledně hluku ve třídě. Mohou buď sami přijít s určitým pravidlem, anebo reagovat na návrh někoho jiného a doplnit jej.

Na závěr sezení mohou žáci pravidla společně sepsat a doplnit je využitelnými tipy co dělat, když cítím v hodině neklidné nohy a ruce.

Učitel se k tématu hluku ve třídě může v čase opakovaně vrátit (například po jednom či dvou měsících) a sebrat zpětnou vazbu od žáků, jak jsou spokojeni s dodržováním pravidel, hladinou hluku ve třídě apod.

Vyhodnocení aktivity



Vyhodnocení aktivity je vhodné provádět zejména v případě, pokud se učitel rozhodne s žáky řešit nějaké aktuální téma (problém). Žáky může na závěr sezení požádat, aby:

1. Sdělili své celkové dojmy ze sezení (vhodné spíše u starších žáků).
2. Sdělili na závěr cokoli pozitivního ke třídě samotné: „naše třída je…“.
3. Vybrali cokoli, co jim přišlo pozitivní na dnešním sezení, a to sdělili (například pochvala konkrétního spolužáka, ocenění některého nápadu apod.).
4. Zpětná vazba by měla být dobrovolná: vyjádří se jen ti, kteří chtějí něco sdělit.

Zdroje:

[1] KOL. AUTORŮ. (2022). What is Circle Time? [online]. Dostupné z: https://www.theschoolrun.com/what-circle-time [dat. cit. 16. 8. 2022]

[2] WIKIJII.COM (2021). Simon říká - Simon Says. [online]. Dostupné z: https://wikijii.com/wiki/Simon_Says [dat. cit. 16. 8. 2022]

70. Manuál k aktivitě Hraní rolí

Vyučujete český jazyk, některou z výchov (dramatická, etická…) anebo jiný předmět a rádi byste u žáků také rozvíjeli měkké kompetence, jako je dovednost řešit konflikty, poskytnout nebo zeptat se na informaci, požádat o pomoc, srozumitelně argumentovat? Nabízíme osvědčenou aktivitu Hraní rolí, prostřednictvím které si žáci mohou nanečisto vyzkoušet široké spektrum rolí a životních situací. Jako bonus se mohou osvědčit také v roli vrstevnického hodnotitele měkkých kompetencí u svých spolužáků.



Ilustrační foto / FOTO: Freepik

Charakteristika

Aktivita Hraní rolí poskytuje žákům příležitost vžít se do role určité osoby nebo přehrát konkrétní situaci. V rámci této aktivity si žáci mohou vyzkoušet, jak budou reagovat v situacích z reálného života, které mohou být stresující, pro ně zcela neznámé a složité nebo sporné, co se týče hledání řešení.

Přehrání podobných situací může také žáky motivovat k tomu, aby se více zamysleli nad tím, jaké pocity zažívají vůči ostatním lidem nebo okolnostem, anebo jak na ně samotné reagují druzí lidé, pokud se nacházejí v určité roli. [1] Aktivita pomáhá rozvíjet u žáků zejména empatii, porozumění a toleranci.

Hraní rolí lze ve školní třídě efektivně využít k:

- Aktivnímu zapojení žáků a zvýšení jejich studijní motivace.
- Obohacení repertoáru vzdělávacích strategií samotného učitele.
- Získání možnosti zkusit si reálné situace, což může celkově zlepšit efektivitu jejich procesu učení se.
- Příležitosti sledovat své vrstevníky a tříbit tak svou schopnost nezaujatého, kritického myšlení a nestranného pozorování.
- Rozvíjení empatie, porozumění a tolerance vůči druhým. [2]

Žáci by optimálně měli vnímat význam této aktivity pro cíle a obsah samotného vyučovacího předmětu či pro hlavní cíle výuky.

Cíl



Žáci si osvojí dovednosti, které později mohou využít ve skutečném životě: vyjednávání, vedení debaty/diskuse, týmová práce, spolupráce, schopnost přesvědčit druhé lidi, schopnost adekvátně vyhodnotit motivy chování u druhých lidí, emoční inteligence.

Žáci mají možnost přemýšlet kritičtěji o složitých a kontroverzních tématech a vidět různé situace z jiné perspektivy.

Velikost skupiny / Věk dětí



Role mohou hrát buď žáci samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Ve skupinách je pak možné

přehrát i složitější scénář.

Čas



Délka samotné aktivity se může lišit v závislosti na zvoleném tématu (jeho rozsahu, struktury) a také věku žáků. Přehrání dílčího nebo jednoduššího tématu jedné nebo dvou osob s vyhodnocením může trvat zhruba 15–20 minut, zatímco například přehrání složitějších scénářů ve skupině může trvat i jednu či dvě vyučovací hodiny.

Pomůcky



Během Hraní rolí je možné využít nejrůznější rekvizity (pomůcky, hračky, nástroje), případně i různý oděv (sako, bílý plášť apod.).

Postup



Jaká jsou konkrétní doporučení pro učitele, pokud chce zavést hraní rolí ve výuce?

Pokud má učitel zájem zavést aktivitu Hraní rolí ve výuce, je vhodné nejprve začít s hraním rolí bez jakéhokoli hodnocení. Tím učitel žákům postupně pomůže připravit se na hraní rolí, které bude hodnoceno (ať už učitelem nebo vrstevníky). (Více info viz rubrika Vyhodnocení aktivity.)

Je vhodné začít nejprve s hraním kratších scének (drobnějších témat).

Učitel by měl žákům poskytnout čas na spontánní procvičení. I před samotným spontánním přehráváním by žáci vždy měli dostat určitý čas k tomu, aby o roli přemýšleli a mohli ji tak později prezentovat smysluplným způsobem.

Učitel se s žáky optimálně předem domluví na obsahu aktivity na příští sezení:

Měl by si pro žáky předem na danou hodinu připravit krátké písemné zadání na kartičkách nebo lístečcích. Na kartičkách by měli najít rozepsané pokyny ke své roli a také informace, co je jejich hlavním cílem, ke kterému by měli dojít, například vyřešit konflikt, vhodně odmítnout nabídku, o kterou nestojí apod.

(Pozn.: V případě pod-aktivity „debaty“ je pak potřeba žáky podrobněji seznámit i se samotným tématem diskuse, více info viz níže.)

Při zadávání každé jednotlivé role by učitel měl nejprve vysvětlit její účel. Je také vhodné vyhradit si prostor na zodpovězení otázek, které žáci mohou k tématu mít.

Učitel by navíc měl žákům předat pokyny ohledně neverbální komunikace během prezentace určité role, jako jsou:

- Oční kontakt, gesta, práce s hlasem (hlasitost projevu)
- Využití nejrůznějších rekvizit
- Jazyk (styl mluvy, slovní zásoba související s rolí)

Žáci si díky této včasné přípravě nejen mohou připravit potřebné rekvizity, mají také možnost přemýšlet o samotném tématu.

Srozumitelná pravidla pro všechny účastníky:

- Během hraní rolí ostatní žáci do aktivity nevstupují.
- Po dohodě s učitelem mohou přihlížející žáci průběžně provádět vrstevnické hodnocení.
- Žák má možnost z osobních důvodů odmítnout určitou roli a zdržet se hraní (téma mu například připomíná určitou situaci z jeho vlastního života a nechce si ji připomínat). Žák v tom případě zůstává v roli pozorovatele, může, anebo nemusí se podílet na vrstevnickém hodnocení.
- Může se stát, že se žáci během hraní rolí do situace vžijí a projeví autentické emoce (pláč, vztek, smutek). Učitel by se měl vždy po ukončení hraní rolí a také během závěrečného hodnocení k této situaci vrátit a ujistit se, že žák se „duševně vrátil zpátky do třídy, tady a teď“, tzn. si neodnáší si s sebou neuzavřené emoce. Podporu a zájem žákovi mohou poskytnout i ostatní spolužáci.

Žáci mohou přehrávat nejrůznější role například z následujících tematických oblastí [2]:

Pracovní pohovor – první hráč může převzít roli tazatele během pracovního pohovoru na místo prodavačky, skladníka apod. (Je vhodné, aby měl žák předem informace o pracovní náplni takové pozice.) Úkolem druhého žáka je připravit si vlastní sebeprezentaci, a to zejména svých silných

stránek ve vztahu k nabízené pozici, zatímco úkolem prvního hráče je doptávat se na znalosti a dovednosti kandidáta v souladu s nabízenou pozicí.

Marketing a obchod – první hráč může zaujmout pozici obchodního zástupce a nabízet určitý produkt, například nový typ slunečních brýlí nebo novou značku potraviny. Úkolem druhého hráče je buď projevovat zájem o produkt, nebo naopak rezervovaný postoj.

Poradenství – nabízení a přijímání podpory – první hráč může zaujmout roli rodinného terapeuta, sociálního pracovníka nebo poradce pro volbu povolání. Druhý hráč může sehrát roli klienta, který přichází s žádostí o podporu anebo radu v určité obtížné situaci.

Poradenství ve výuce – první hráč může převzít roli učitele. Druhý hráč může zaujmout roli žáka nebo rodiče. V roli rodiče se například může vypravit do školy ohledně obtíží s chováním dítěte anebo změny školy dítěte. Alternativa: V roli žáka může druhý hráč přijít za prvním hráčem-učitelem a sdělit mu, že není spokojený s hodnocením z poslední písemky anebo s návrhem na novou aktivitu (školní sbírka, akce mimo školu…).

Debaty (argumentace) – do této aktivity se může zapojit více žáků; žáci ve dvou skupinách si mohou samostatně připravit argumenty „pro“ a „proti“ k určitým sporným či kontroverzním tématům (viz seznam níže).

Během debaty je důležité zachovávat společná pravidla:

- Neskákat si do řeči.
- Vždy mluví jen jedna osoba.
- Žáci odmítají nebo vznášejí argumenty proti určitému názoru, nikoli proti osobě.
- Každý mluvčí se snaží vyvarovat sdělování předpojatých hodnotících soudů.
- Při prezentaci názoru každý vysvětlí, co ho k tomuto názoru vede. [3]

Učitel by měl během této aktivity optimálně vystupovat v roli nestranného moderátora. Tzn. nevyjadřuje svůj vlastní názor ohledně daného tématu, ale podporuje všechny žáky, aby mohli během debaty vyjádřit svůj názor. Učitel by také měl žáky před samotnou aktivitou seznámit se všemi relevantními názory a hledisky k tématu, aniž by přitom vyjadřoval svůj osobní postoj. [3]

K tomu může využít texty, krátká videa, infografiku, společnou debatu s žáky apod. Může také debatu navázat na některé téma, které právě s žáky probírá v rámci učebního předmětu.

Následně učitel vybídne žáky, aby si vylosovali jednu ze dvou skupin razících buď názor „pro“, nebo „proti“. Skupiny by měly být šesti- až dvanáctičlenné. Pokud je žáků ve třídě více než 24, skupin může být více než dvě – postupně se prostřídají.

Cílem každé ze skupin je sehrát roli „ďáblova advokáta“, tzn. pokusit se vyvrátit názory druhé strany za pomocí argumentů. Každá skupina může vymýšlet nové otázky a může se pokoušet vyvracet zažité názory nebo fráze druhé strany. Pozor: každý účastník debaty by měl mít možnost se vyjádřit, a to alespoň jednou za celou debatu.

Debata by měla být časově ohraničená v závislosti na velikosti skupiny. U menších skupin může debata trvat zhruba 10–15 minut, u větších skupin i 20–30 minut. Na konci této aktivity by mělo následovat vyhodnocení (je proto vhodné, když učitel určí dva až tři dobrovolníky/pozorovatele,

jejichž úkolem je vyhodnotit debatu podle předem stanovených kritérií). Ke kritériím najdete více informací na konci manuálu v rubrice Vyhodnocení aktivity.

Seznam možných témat [4] ke společné debatě (témata je vhodné vybírat vzhledem k aktuálně probíraným tématům ve výuce a vzhledem k věku žáků):

- Pomník maršála Koněva v Praze;
- Těžba dřeva v amazonském pralese;
- Přemnožení plži – hubit, nebo ne?;
- Trollové na sociálních sítí a jejich právo vyjádřit se;
- Legalizace marihuany (potažmo měkkých drog);
- Zákaz prodeje alkoholu (prohibice);
- Přímá volba prezidenta;
- Automobilová doprava ve městě;
- Obézní lidé by si měli připlácet na zdravotním pojištění;
- Reklama na cigarety;
- Provozování dezinformačních webů;
- Globální oteplování;
- Chov nebezpečných plemen psů;
- Recyklace plastů;
- Výroba plastů;
- Lov velryb;
- Výroba plastového nádobí na jedno použití;
- Zoologické zahrady;
- Velkochovy drůbeže;
- Herny přístupné až od 21 let;
- Chov zvířat v cirkusech;
- Chov divokých zvířat ve městech (domácnosti jednotlivců, zahrady…);
- Řidičské oprávnění od 21 let;
- Zdravotní pojištění dobrovolně;
- Školní jídelny ve školách;
- Přezůvky ve školách;
- Trávení přestávek ve škole vždy venku mimo školu;
- Výuka v přírodě nebo jinde venku;
- Online výuka ve školách (vždy v liché týdny);
- Zrušení známkování, zavedení slovního hodnocení;
- Zrušení přijímacích zkoušek na střední školy, místo toho pouze motivační pohovory;
- Žáci pravidelně poskytují zpětnou vazbu učiteli k výuce (nejméně jednou týdně);
- Trest smrti v případě závažných trestných činů;
- Jaderné zbraně;
- Let na Mars;
- Církevní školy;
- Dobrovolné očkování proti TBC a obrně.

Řešení konfliktu – úkolem prvního hráče je pokusit se vyřešit určitý spor. Může se jednat o druh konfliktu, se kterým se žáci často setkávají, například předbíhání spolužáků ve škole ve frontě na oběd, nevrácení půjčené věci nebo peněz, spolužák nepřijde bez omluvy na domluvený sraz apod. Úkolem druhého hráče je bagatelizovat nebo popírat konflikt, tzn. ztěžovat vyřešení konfliktu

prvnímu hráči.

Přijetí a poskytnutí pomoci – první hráč žádá druhého hráče o pomoc. Druhý hráč tuto pomoc (v roli buď dospělého, nebo spolužáka) poskytuje. Může se například jednat o žádost s pomocí nákupu jízdenky na vlak, žádost s pomocí při vyplnění omluvného listu u nového žáka s OMJ, který ještě dobře nezná pravidla ve škole, poskytnutí informací bloudícímu turistovi v konkrétní části města (památky, kde je autobusová stanice, nádraží, jak se tam dostane…) apod. Úkolem druhého hráče je poskytnout co nejpodrobnější a nejsrozumitelnější informace.

Odmítnutí – úkolem prvního hráče je odmítnout nabídku, například na společnou aktivitu se spolužáky pozdě večer, odmítnutí jídla, které žák nemá rád nebo činnosti, kterou nechce dělat. Druhý hráč (nebo více hráčů) se naopak mohou snažit druhého hráče přesvědčit (přemluvit), aby jim v jejich přání vyhověl. První hráč by se měl snažit stát si za svým, tzn. umět (i opakovaně) nabídku odmítnout, aniž by se přitom za své rozhodnutí omlouval nebo se snažil hledat další a další argumenty za každou cenu apod.

Přesvědčování – úkolem prvního hráče je přesvědčit druhého hráče o prospěšnosti určité aktivity nebo jednání; může se jednat například o společnou akci o víkendu spojenou se sběrem odpadu, společnou pomoc zvířatům v útulku apod. Úkolem protistrany je klást doplňující dotazy, případně vznášet pochybnosti o smyslu a účelu této aktivity nebo vznášet protiargumenty typu nedostatek času, jiné vytížení apod.

Podpora a vyjádření empatie – úkolem prvního hráče je poskytnout podporu žákovi v nesnázích (žák například něco důležitého ztratil nebo se mu to rozbilo, přišel o domácího mazlíčka, zažil neúspěch ve škole nebo v zájmové činnosti, stal se mu nepříjemný zážitek – byl například svědkem autonehody). Úkolem prvního hráče je tedy vyslechnout, pokud možno bez přerušení, ale s adekvátní neverbální komunikací, druhého hráče-žáka v nesnázích a vyjádřit mu následně sympatie a pochopení.

(Pozn.: Co se týče samotného procesu hodnocení, více info viz rubrika „vyhodnocení aktivity“.)

Varianty, komentáře



Hráči rolí mohou také dostat příležitost (pokud o to mají zájem) prezentovat hru znovu, a to buď rovnou po ukončení první hry, anebo na další vyučovací hodině (to jim také poskytuje příležitost revidovat svůj postup a vymyslet nové možnosti, jak zadání vyřešit).

Vyhodnocení aktivity



Hodnocení měkkých dovedností (jako je přiléhavá neverbální komunikace, dovednost odmítat a přesvědčit, dovednost podat podrobnou informaci srozumitelným způsobem) v této aktivitě klasifikačním stupněm (známkou) může být v důsledku kontraproduktivní pro pracovní a studijní motivaci žáků.

Můžeme použít paralelu s rozvojem měkkých dovedností (tzv. „soft skills“, jako je například dovednost aktivně naslouchat, otevřeně komunikovat apod.) u dospělých zaměstnanců v některé státní organizaci, firmě či neziskové organizaci. Ti jsou zpravidla hodnoceni v rámci tzv. mapování kompetencí diagnostickou a rozvojovou metodou Development centrum (DC). Takové hodnocení kompetencí zpravidla provádějí externisté – odborníci (pracovní psychologové nebo specialisté na vzdělávání dospělých – zpravidla absolventi oboru andragogika) mimo danou společnost nebo organizaci. Během DC zaměstnanci vyplňují řadů dotazníků a textů, probíhá také hraní rolí, simulace řešení problémových situací apod. Hodnocení zaměstnanců je pak zpravidla slovní, případně se k hodnocení jednotlivých kompetencí používají různě členěné a různě podrobné škály (obvykle také ještě s textovou legendou). V rámci tohoto hodnocení jsou vždy ohodnoceny jednak silné stránky konkrétního zaměstnance, jednak oblasti ke zlepšení (tzv. rezervy). Zpravidla se zaměstnanci následně nabízí další vzdělávání (kurzy, semináře, koučování, supervize, mentoring) pro další rozvoj silných stránek a pro práci na rezervách.

Pokud by se zaměstnavatel rozhodl své zaměstnance hodnotit pomocí známek, jako jsou žáci hodnoceni ve škole, potom by to v praxi znamenalo, že zaměstnanec například obdrží od vedení stručný písemný verdikt, že během mapování kompetencí uspěl: výtečně, chvalitebně či dobře, jenom dostatečně, případně dokonce nedostatečně. Dále by pak obdržel informaci, že se to následně odrazí na jeho dalším pracovním zařazení (profesní postup versus přeřazení na „nižší“ pozici). Takováto kusá a v podstatě i nečitelná informace by zcela jistě zaměstnance v případě záporného (ale i pozitivního!) hodnocení demotivovala a ten by pochopitelně mohl uvažovat o změně práce. Takovéto hodnocení jednorázovým verdiktem je obtížně přijatelné i z toho důvodu, že se vždy dotýká osobnosti daného člověka, jeho sebeúcty a sebepojetí.

Hodnocení u měkkých kompetencí proto obecně vyžaduje (jak u dospělých, tak ale i u dětí a dospívajících) empatický přístup spojený s důrazem na silné stránky jedince.

Dospělý člověk má každopádně už vytvořené stabilní sebepojetí a hodnocení druhé dospělé osoby, včetně informací o vlastních rezervách, je schopný adekvátně akceptovat a také vnitřně zpracovat. Pokud ale dospělá osoba (coby autorita) hodnotí měkké kompetence dítěte, může dojít k nežádoucímu jevu, kdy se dítě s hodnocením ztotožní a bude se následně chovat a reagovat v souladu s tímto hodnocením. Případně může dítě toto hodnocení zcela odmítnout a zvolit si v důsledku toho například roli třídního šaška, nebo rebela. Různých budoucích možných scénářů, kdy se dítě s podobným hodnocením obtížně vyrovnává, může nastat vícero.

Měkké kompetence žáků není tedy obecně vhodné ani žádoucí (z výše uvedených důvodů) hodnotit klasifikačním stupněm.

Je každopádně možné rozvoj měkkých kompetencí (silných stránek i rezerv) u každého žáka průběžně monitorovat, a to:

- **vlastním sebehodnocením žáka:** práce žáka s vlastním žákovským portfoliem, průběžná reflexe vlastního pokroku, co se týče silných stránek a rezerv v měkkých kompetencích); žák může do žákovského portfolia zároveň zařazovat i hodnocení vlastních měkkých kompetencí od vrstevníků/spolužáků (písemná zpětná vazba apod.)
- **hodnocení měkkých kompetencí v určitých fázích může provádět i učitel:** s využitím (v určitých intervalech) sledovaných a podrobně definovaných kritérií stupně rozvoje kompetencí pro konkrétní věk žáků;

Tip:

Průběžně vedené žákovské portfolio, případně i shrnutí některých informací od učitele (během výše zmíněného hodnocení měkkých kompetencí v určitých intervalech) může být podkladem pro poskytnutí formativní zpětné vazby žákovi (společné mapování silných stránek a rezerv žáka během individuálního rozhovoru, kterého se mohou účastnit rodiče či asistent pedagoga žáka).

Takové mapování může proběhnout např. v rámci tzv. triád**.** Více informací o triádách naleznete v těchto textech:

Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Co se týče samotného **hodnocení měkkých kompetencí v rámci této aktivity**, učitel se může samostatně rozhodnout, zda po ukončení této aktivity:

- bude pracovat se **vzájemným vrstevnickým hodnocením** (a zda si žáci budou hodnocení ze strany vrstevníků zařazovat do svého žákovského portfolia);
- bude pracovat se **sebehodnocením** žáků (a zda si žáci budou sebehodnocení zařazovat do svého žákovského portfolia).

Co se týče samotného procesu vrstevnického hodnocení v této aktivitě, žáci by měli být seznámeni s tím, dle jakých kritérií budou spolužáky hodnotit:

Jak probíhá samotné vrstevnické hodnocení?

- Učitel s žáky nejprve projde formulář „**kritéria pro vrstevnické hodnocení**“ (viz níže ke stažení v příloze 1).
- Žáci hodnotí na škále „*ano – něco mezi – ne;*, učitel by jim měl nejprve poskytnout konkrétní příklady hodnocení u každého kritéria.
- Učitel se s žáky domluví, podle kterých konkrétních kritérií budou hodnotit dané téma. Není nezbytně nutné používat všechna kritéria uvedená ve formuláři, je možné využít například v případě tématu „řešení konfliktu“ jen několik vybraných.
- Vyučující by měl žáky-hodnotitele upozornit na to, aby se vyhnuli předčasným soudům (nálepkování) a více využívali nestrannou zpětnou vazbu. Je také vhodné žáky instruovat, že účelem aktivity hraní rolí je hodnotit způsob zpracování tématu a není proto na místě zaměřovat se příliš na skutečnou osobu, která roli hraje.
- Pozorovatelé (žáci) dostanou hodnotící arch / formulář, který mají za úkol už během aktivity vyplňovat (mohou si například dělat poznámky apod.). Hodnocení mají za úkol vyplnit a dokončit ihned po skončení aktivity.
- V případě hraní rolí pouze ve dvojici se zbytek třídy může rozdělit na dvě skupiny – první skupiny hodnotí výkon jednoho žáka, druhá skupina výkon druhého žáka v dané dvojici.
- (Pokud se jedná o aktivitu „debaty“ (viz výše), je vhodné vyčlenit zvlášť tři až dvanáct dobrovolníků, kteří se společné diskuse účastnit vůbec nebudou a budou se věnovat během hodiny pouze pozorování a vrstevnickému hodnocení).
- Po ukončení aktivity se ti žáci, kteří role právě dohráli, mohou stručně vyjádřit, jaké pocity a dojmy si odnesli ze samotného hraní, případně si navzájem poskytnout zpětnou vazbu.
- Poté, co žáci-pozorovatelé dopíšou svoje hodnocení, mohou ústně sdělovat svoje postřehy. Každý žák-pozorovatel začne popisem čehokoli pozitivního, co by rád ocenil, pochválil (může se jednat i o drobnost), co se týče výkonu dotyčného žáka, jehož hodnocení měl na starosti (viz poslední rubrika ve formuláři).
- Následně sdělí své hodnocení podle zvolených kritérií, uvede vybranou odpověď a může přidat i stručné zdůvodnění své volby – čeho si například konkrétně všiml, co jej zaujalo. Hodnocení by mělo být krátké, nemělo by zabrat více než jednu až dvě minuty.
- V případě velkého množství žáků ve třídě (24 a více) může učitel losovat, kdo z žáků poskytne zpětnou vazbu / anebo se žáci mohou v jednotlivých hodinách postupně prostřídat. Ti žáci, kteří své hodnocení ústně nesdělí, ale jen zapíšou (nejsou vylosováni anebo na ně nepřišla řada), mají každopádně možnost procvičovat tímto způsobem nanečisto svou dovednost pozorovat, kriticky uvažovat a poskytovat druhým zpětnou vazbu.
- Vyplněné formuláře si učitel od žáků vybere a předá těm žákům, kteří aktivně ztvárnili role. Ti by měli s vyplněnými hodnoticími archy dále pracovat v rámci vlastního žákovského portfolia.

Jak probíhá samotné sebehodnocení?

- Žáci, kteří aktivně ztvárnili určitou roli, mohou po ukončení aktivity provést písemné sebehodnocení, opět pomocí formuláře „**kritéria pro sebehodnocení**“ (viz níže ke stažení v příloze 1). S vyplněnými hodnoticími archy dále mohou pracovat v rámci vlastního žákovského portfolia.

Tip pro hodnocení klasifikačním stupněm:

Co se týče samotného **hodnocení klasifikačním stupněm**, pokud chce učitel aktivitu Hraní rolí také zahrnout do celkového hodnocení v daném předmětu a chce tedy dát této aktivitě určitou váhu, může se soustředit na sledování následujících kritérií:

- **Aktivita žáka během přípravy na hraní rolí:** příprava pomůcek, pečlivost pročtení zadání, doplňující dotazy;
- **Práce žáka v hodině:** pečlivost provedení samotné aktivity, aktivita během vyplňování sebehodnoticího formuláře anebo formuláře pro vrstevnické hodnocení (anebo během poskytování ústní zpětné vazby vrstevníkům);
- **Jakákoliv dobrovolná aktivita žáka** nad rámec plánovaných aktivit.

Ke stažení:

Příloha 1: Kritéria pro vrstevnické hodnocení anebo sebehodnocení.

Tip na závěr:

Více informací o dramatické výchově včetně doporučené literatury s tipy na konkrétní aktivity najdete v textu Jak podpořit žádoucí chování u žáků na 2. stupni základní školy? Část II. | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz).

Zdroje:

[1] BONWELL, C. C., & EISON, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. Washington, DC: The George Washington University. s. 47.

[2] BOARD OF TRUSTEES OF NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. (2022). Role playing. [online]. Dostupné z: https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/role-playing.shtml [dat. cit. 16. 8. 2022]

[3] © OXFAM GB. (2018). Teaching Controversial Issues. A guide for teachers [online]. Dostupné z: https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620473/gd-teaching-controversial-issues-290418-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dat. cit. 16. 8. 2022]

[4] WIKIPEDIE, OTEVŘENÁ ENCYKLOPEDIE. (2018). Kategorie: Články o kontroverzních tématech. [online]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:%C4%8Cl%C3%A1nky_o_kontroverzn%C3%ADch_t%C3%A9matech [dat. cit. 16. 8. 2022]

71. Úspěšná práce s heterogenní třídou 3: Upravte pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování

Následující text je třetím dílem ze seriálu Deset zásad úspěšné práce s heterogenní třídou. Dnešní díl je určen především učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci však v textu najdou také asistenti pedagoga či učitelé mateřských škol. Dozví se, proč a jak při výuce v heterogenní třídě upravit pracovní prostředí pro podporu otevřeného vyučování.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Co je otevřené vyučování?

Jedná se o pedagogické pojetí, v rámci kterého se mění celkový charakter vyučování. Žáci jsou učitelem vedeni k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní učení. Učitel více zohledňuje individualitu žáka, např. zájmy a schopnosti každého z nich. Žáci mají prostor podílet se na týdenním a denním plánování, mají možnost pravidelného sebehodnocení a podílí se na vrstevnickém hodnocení. Mají také možnost volit si typ/rozsah/náročnost úkolu ve výuce, pracovat podle vlastního tempa a dostávají možnost zvolit si metodu práce k určité aktivitě. Otevřeným vyučováním se míní i zapojení mimoškolního prostředí a komunity do procesu vyučování (např. pomocí realizace školních projektů).

Poznatky ve výuce mohou žáci díky otevřenému vyučování více vzájemně propojovat (počítání se například propojuje se znalostmi o přírodě nebo s praktickými dovednostmi). V rámci otevřeného vyučování může být výuka koncipována v tematických blocích napříč předměty – tím mizí tradiční hranice mezi jednotlivými předměty včetně běžného učebního rozvrhu, kdy jedna učební jednotka

trvá 45 minut.

V rámci tohoto pojetí se důraz klade také na rozvoj komunikačních dovedností žáků, budování vrstevnických vztahů či pozitivní třídní a školní klima. Důraz se proto mimo jiné klade na společné aktivity v kruhu, zpravidla na začátku a na konci školního dne. [1]

Proč upravovat pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování?

Vhodná úprava pracovního prostředí umožní efektivnější a příjemnější práci v heterogenní třídě jak učitelům (který získá snazší kontrolu dění v celé třídě), tak žákům (kterým umožní práci vlastním tempem, případně s potřebnou pomůckou). Ne každé uspořádání třídy a lavic je vhodné pro všechny typy aktivit. Sezení v řadě je například efektivní pro frontální typ výuky celé třídy, ale ne pro práci v menších skupinách či pro diskusi. Práce v „hnízdech" je zase vhodnější pro skupinovou práci, ale pro diskusi v celé třídě či pro výuku celé třídy se úplně nehodí. Uspořádání lavic do písmene „U" je vhodné pro třídní diskusi a výuku celé třídy, ale nehodí se pro práci v menších skupinách. [2]

Tato a další pravidla je užitečné mít na paměti, když učitel upravuje prostředí pro práci v heterogenní třídě.

Obecně se však dá říci, že jakákoli úprava by měla být cíleným (tzn. promyšleným, nikoli nahodilým) zásahem do prostředí a vycházet ze zvážení:

- plánované metody výuky,

- způsobu vedení učebních aktivit,

- kalkulace množství času, které chce učitel věnovat konkrétním žákům či celé skupině.

Jak upravit pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování?

Chceme upozornit na několik ověřených způsobů, jak upravit pracovní prostředí a ruku v ruce s tím také metodu výuky. V ideálním případě je výsledkem úpravy prostředí třída žáků, ve které je všem umožněno rozvíjet se na své současné kognitivní úrovni a učitel se může zároveň věnovat těm, kteří to více potřebují.

Pojďme se nyní podívat, jaké jsou možnosti uspořádání lavic a tím i jiného uzpůsobení pracovního prostředí ve školní třídě:

Práce v „hnízdech"

Osvědčený způsob uspořádání lavic je ***práce v „hnízdech"***. Umožňuje diferencovat zadání do několika úrovní v jednotlivých hnízdech: kolik „hnízd" učitel potřebuje, není omezeno (k více úrovním je tedy možné přiřadit stejný počet hnízd), ale také můžou být například stanovena „hnízda" pouze dvě: jedna úroveň pro většinu žáků a jedno „hnízdo" s odlišnou, učitelem definovanou úrovní.

Práce v „hnízdech“ také vybízí ke skupinové práci – v rámci „hnízd“ žáci pracují společně na zadaném úkolu a společně přicházejí na řešení zadání (s ohledem na věk). Skupiny žáků lze tvořit na základě jejich kognitivních schopností, pracovního tempa, sociálních dovedností a dalších kritérií (podle toho, co chce učitel rozvíjet).

Praktický příklad:

Učitel má během určité aktivity v plánu rozvíjet komunikační dovednosti žáků – konkrétně schopnost zjistit si ústně informaci, vyřešit určitou jednoduchou situaci a nalézt řešení. Žáky rozdělí do skupiny tak, aby v každé skupině byl vždy jeden žák, který má v této oblasti pokročilejší dovednosti.

Učitel má během určité aktivity v plánu rozvíjet početní dovednosti žáků. Žáky rozdělí do skupin tak, aby žáci mohli pracovat podle svého tempa. Skupina pokročilejších žáků, kteří pracují rychleji, bude mít možnost využít úkoly navíc, skupina žáků se základními dovednostmi využije podporu asistenta pedagoga a možnost opakovaného procvičení menšího objemu učiva.

Stanovištní výuka

Další způsob uspořádání lavic představuje ***stanovištní výuka***. Jejím základem může být opět uspořádání lavic do „hnízd“, ale některé stanoviště může být situováno na koberci či v rohu místnosti (záleží na tématech a aktivitách). Stanovišť by mělo být na rozdíl od „hnízd“ omezené množství (ideálně 3–4), protože cílem výuky na stanovištích je, aby se žáci na každém stanovišti během hodiny vystřídali. Stanoviště mohou být proměnlivá (každou hodinu jsou stanoviště různá), nebo stálá (např. jedno stanoviště je vždy práce na PC).

Oba způsoby, tzn. práce „v hnízdech“ i stanovištní výuka, fungují dobře především ve třídách, kde působí dva učitelé v tandemu nebo kde učitel pracuje s asistentem pedagoga. Učitel si tak může vybrat, kterému „hnízdu“ či stanovišti se v daný den potřebuje věnovat nejvíce, tam soustředí svou pozornost a zbytek třídy mapuje asistent. Benefit spočívá v tom, že učitel získá čas pro práci s menší skupinkou a zároveň zaměstná i zbytek třídy.

Osvědčuje se také žáky zapojit do přetváření prostoru. Učitel může mít například již předem připravený nákres toho, jak si představuje, že třída bude vypadat, a úkolem žáků je společnými silami třídu přestavět podle plánku.

Praktický tip:

Příklad stanovištní výuky využitelný pro jakýkoli předmět:

1. stanoviště: počítač (žáci vypracovávají daný úkol za pomocí počítače)

2. stanoviště: knihy (žáci vypracovávají daný úkol z literárních zdrojů)

3. práce v pracovním listu / pracovním sešitu / učebnici

4. skupinová práce (společné řešení zadaného úkolu – myšlenkové mapy, dramatizace scénky apod.)

Příklad stanovištní výuky ve výuce jazyků:

1. stanoviště: čtení

2. stanoviště: psaní

3. stanoviště: mluvení

4. stanoviště: poslechové cvičení

Variabilita prostoru ve vztahu k části školního dne

Učitel by měl vždy zvážit, jak vhodně upravovat prostředí a rozmístit žáky s ohledem na část vyučovací hodiny či školního dne. Zároveň tímto způsobem vytváří společné rituály, které se v heterogenní třídě projeví především na psychické pohodě žáků (více v textu Úspěšná práce s heterogenní třídou 1: Jak dodržovat rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“? | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)). Učitel by měl současně dávat pozor na zohledňování fyziologických potřeb žáků a prostor jim vhodně přizpůsobovat. Představíme-li si například celoroční rozložení lavic ve třídě do písmene „U“ spolu se stejným zasedacím pořádkem, někteří žáci budou mít potíž s dohlédnutím na tabuli a budou se muset dívat „přes rameno“, což může vyvolat potíže s držením těla a bolestmi za krkem.

Praktický tip:

Se třídou lze v průběhu dne využívat komunikačního kruhu. Ten může uvádět den či hodinu krátkým sdílením zážitků, emocí, nálady apod. Formace kruhu výborně funguje také pro závěrečné reflexe a zhodnocení práce.

Individuální pracovní místo/místa

V heterogenní třídě se vyplácí počítat alespoň s jedním (ideálně více) individuálním pracovním místem pro ty žáky, pro které je náročné soustředit se ve skupině (a svým chováním narušují průběh aktivit) nebo mají zkrátka jen aktuální potřebu pracovat samostatně. Individuálně se mohou žáci v některých případech učit za využití specifických pomůcek podporujících soustředění, jako jsou například „hluchátka“.

Co jsou „hluchátka“?

Jedná se o chrániče sluchu – izolační prostředek proti hluku. Hluchátka mohou mít podobu buď klasických špuntů ze speciálního materiálu, který netlačí do uší a přizpůsobí se zvukovodu, nebo izolačních ochranných sluchátek, která snižují hladinu hluku o 25–30 decibelů. Žák má tak možnost vnímat pokyny učitele (pokud nestojí na druhé straně třídy) a zároveň jej neruší zvýšená hladina hluku.

Praktický tip:

Individuální pracovní místo může být samostatná lavice mimo zbytek třídy. Dá se však především z důvodu nedostatku prostoru zřídit také pomocí kartonové krabice položené na stole nebo vedle stolu, která může sloužit jako zábrana: žák nevidí na ostatní a lépe se soustředí na vlastní práci. Krabici si může vyzdobit dle svého vkusu, aby se podpořilo pozitivní naladění pro práci na individuálním místě.



Příklad individuálního pracovního místa ve třídě pro žáky, kteří potřebují klidnější prostředí při plnění úkolu. | FOTO: APIV B



Příklad individuálního pracovního místa ve třídě pro žáky, kteří potřebují klidnější prostředí při plnění úkolu. | FOTO: APIV B

Stálé a přehledně uspořádané místo pro pomůcky, knihy a hry

Práci v hodině učiteli usnadní také zřízení stálého místa, kde žáci najdou pomůcky, ke kterým mají volný přístup a mohou je samostatně a bez ptaní využívat ve výuce. Tajemství úspěchu tkví v systematičnosti a přehlednosti uspořádání pomůcek, kterému žáci rozumí a ve kterém se orientují. Neméně důležité je také nastavení jednoduchého signálu směrem od žáka k učiteli sdělující: „Jdu si pro pomůcku“. Není na škodu mít ve třídě zřízenou menší knihovnu, kam děti mohou sáhnout po knize, mají-li hotovou práci či třeba o přestávce. Pro klidnější průběh přestávek je vhodné mít ve třídě na určeném místě k dispozici také deskové, karetní, postřehové či jiné hry, které žáci mohou společně využít.

Praktický tip:

Učitel ve své třídě neustále čelil divokému chování svých žáků o přestávce, které se potom přesouvalo dále do hodin. Pro malé přestávky proto zavedl pravidlo deskových her. Na smluvené místo dal k dispozici hry, které nezaberou moc času (postřehové hry, hry na procvičování paměti, puzzle, pexesa apod.). Po oznámení přestávky žáci již automaticky vybírají z nabídnutých her namísto „divočení“ ve třídě či na chodbě.

Relaxační koutek

Přemýšlí-li učitel o uspořádání třídy pro práci s heterogenní skupinou, neudělá chybu, zřídí-li v ní také relaxační koutek. Ten může mít hned několik využití. Využít ho mohou žáci, kteří dokončí svou práci před uplynutím vytyčeného času a chtějí si odpočinout. Dále může být využit žáky, kteří emočně nezvládají průběh výuky a potřebují chvíli času pro sebe a pro uklidnění se. Podoby relaxačního koutku mohou být různé, od jednoduchého Fatboye, který nezabere příliš místa, přes osvědčené „černé domečky" (senzorická relaxační doupata pro děti) až po gauče oddělené zástěnou s dalšími relaxačními a kompenzačními pomůckami (např. podložka k vydupání zlosti, gymball, sedací vak).

Osvědčuje se zřízení dvou oddělených prostor: jednoho pro účely akutního uklidnění, který může být ve třídě; a druhého na vybití vzteku či frustrace, kde může žák strávit jistý čas o samotě. Tento prostor je vhodnější umístit mimo třídu (koutek na chodbě, speciální místnost ve škole apod.).

Praktický tip:

Žák s nízkou frustrační tolerancí, pro kterého je výzva překonat chvíle, kdy narazí při práci na problém, se může ve třídě často dostat do negativních emocí. Ty vyjadřuje verbálně i neverbálně – vzteká se, buší do lavice, je vulgární. Učitel takového žáka může odvolávat do relaxačního koutku, kde má možnost zklidnit se, zpracovat své emoce a připojit se k třídní práci, až na ni bude připraven. Učitel musí dát pozor na riziko častého využívání relaxačního koutku například tím, že bude klást důraz na dopracování zmeškané práce.

Praktický tip:

Oddělený domeček je možné vyrobit například z velké kartonové krabice (od nábytku apod.). Vepředu je vhodné vystřihnout velký kruhový otvor pro vstup. Vnitřek je možné vyzdobit fotografiemi žáků, obrázky, dalšími fotkami s relaxačními náměty. Domeček může mít na přední straně nápis, například: „jeskyně pro malé čtenáře" (kam se žák může uchýlit například s tabletem), „klidný přístav" nebo „klidný koutek". Krabice může mít i více otvorů (například z každé strany jeden).

Krabici můžeme vybavit relaxačním polštářkem či košíkem s drobnými hračkami: relaxační hračka snižující motorický neklid, jako například plastový míček s ostny, jednodušší hlavolam, drobná manuální hra pro jednotlivce (bludiště s kuličkou apod.) či panenka apod.

Zvenku může být karton opatřen „návodem k použití" například s následujícími čtyřmi body:

1. *Potřebuješ přestávku?*
2. *Z košíku uvnitř domečku si vyber hračku.*
3. *Nastav časomíru (může se jednat například o velké přesýpací hodiny či jinou časomíru).*

4. *Po uběhnutí času se vrať zpět k aktivitám ve třídě.*

Zvenku na domečku můžou být různé plakáty či poutače, které žákům usnadní orientaci v tom, jak se ten den cítí. Je možné vyvěsit například plakát s otázkou: Jak se dnes cítíš? Pod otázkou žák najde vyobrazení devíti různých emotikonů (výrazů tváře). Uvnitř domečku pak mohou být například navíc k dispozici míčky s vyobrazenými emocemi či panenky vyjadřující různé emoce.

Další informace: Co je senzorické relaxační doupě pro děti?

Jedná se o dětský stan/domeček, který lze snadno sestavit z dílů, vyrobený z materiálu, kterým neprochází světlo. Pomocí suchých zipů lze zakrýt otvory (dveře, okna) a vytvořit temný prostor. Stan může sloužit jako klidné úložiště pro ty děti, které mají častější potřebu zažívat úplný klid bez rušivé vnější stimulace. Zároveň lze ve tmě využít různá svítidla s ultrafialovým zářením (UV lampičky), dále UV reflexní předměty (například malby, rostliny apod.), které začínají světélkovat, když na ně dopadne záření z UV reflektoru apod. Stan má zpravidla v sobě zabudovaný nějaký bezpečnostní prvek, například lze bez obtíží odstranit střechu stanu. Alternativní úprava prostředí: ve stanu je možné zajistit, aby si dítě pustilo například uklidňující tichou relaxační hudbu navozující pocit klidu, bílý šum anebo zvuk deště apod.

Úprava vnějších podmínek ve třídě

V rámci úpravy prostředí je užitečné mít na paměti kromě prostorového uspořádání také úpravu vnějších podmínek. Může se stát, že učitel má pečlivě naplánované aktivity, přistoupí k vhodnému uspořádání lavic a prostoru, ale průběh hodiny přesto není takový, jaký si představoval. Především u mladších dětí jsou vnější podmínky mocným činitelem pro nastolení pracovní atmosféry a zklidnění třídy. Ve třídě může být příliš teplo či příliš velká tma apod. Učiteli se vyplatí zhodnotit situaci touto perspektivou a využít nástroje, jako jsou: větrání, rozsvícení, zatažení žaluzií, puštění klidné hudby, promítání zklidňujících obrázků apod.

Praktický tip:

Žáci prvního stupně měli možnost velkou přestávku strávit venku na školním hřišti. Dohlížející učitel je zavedl do třídy právě s koncem velké přestávky. Žáci jsou divocí a učitel má zrovna připravenou aktivitu, která předpokládá spolupráci žáků s ním a mezi sebou a také velké soustředění. Protože po několika pokusech je evidentní, že se žáci nejsou schopni zklidnit a věnovat se připravené aktivitě, učitel ji zastaví, vyzve žáky, aby se položili na zem/lavici, zatáhne závěsy ve třídě, zhasne světla, pustí na minutu vážnou hudbu a s žáky chvíli relaxuje. Poté roztáhne závěsy, vyvětrá, rozsvítí a pokračuje v plánované činnosti.

Na závěr

Vytvořit ve třídě prostor pro otevřené vyučování je záležitost z velké části provozní, nelze ji ale realizovat bez podpory vedení školy (v podobě alespoň minimální finanční podpory). Lépe se plánuje v týmu za pomoci asistenta pedagoga, tandemového učitele a nejlépe i samotných žáků. Ačkoli materiální podmínky nejsou při realizaci otevřené výuky stěžejní, vhodná úprava pracovního prostředí umožní efektivnější práci v heterogenní třídě pro učitele a smysluplnější a zábavnější práci pro žáky.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list může pedagog využít jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad je možné označit, do jaké míry ji pedagog naplňuje, hodnocení je také možné doplnit dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme body check-listu, které se vztahují k zásadě č. 3 a zní takto:

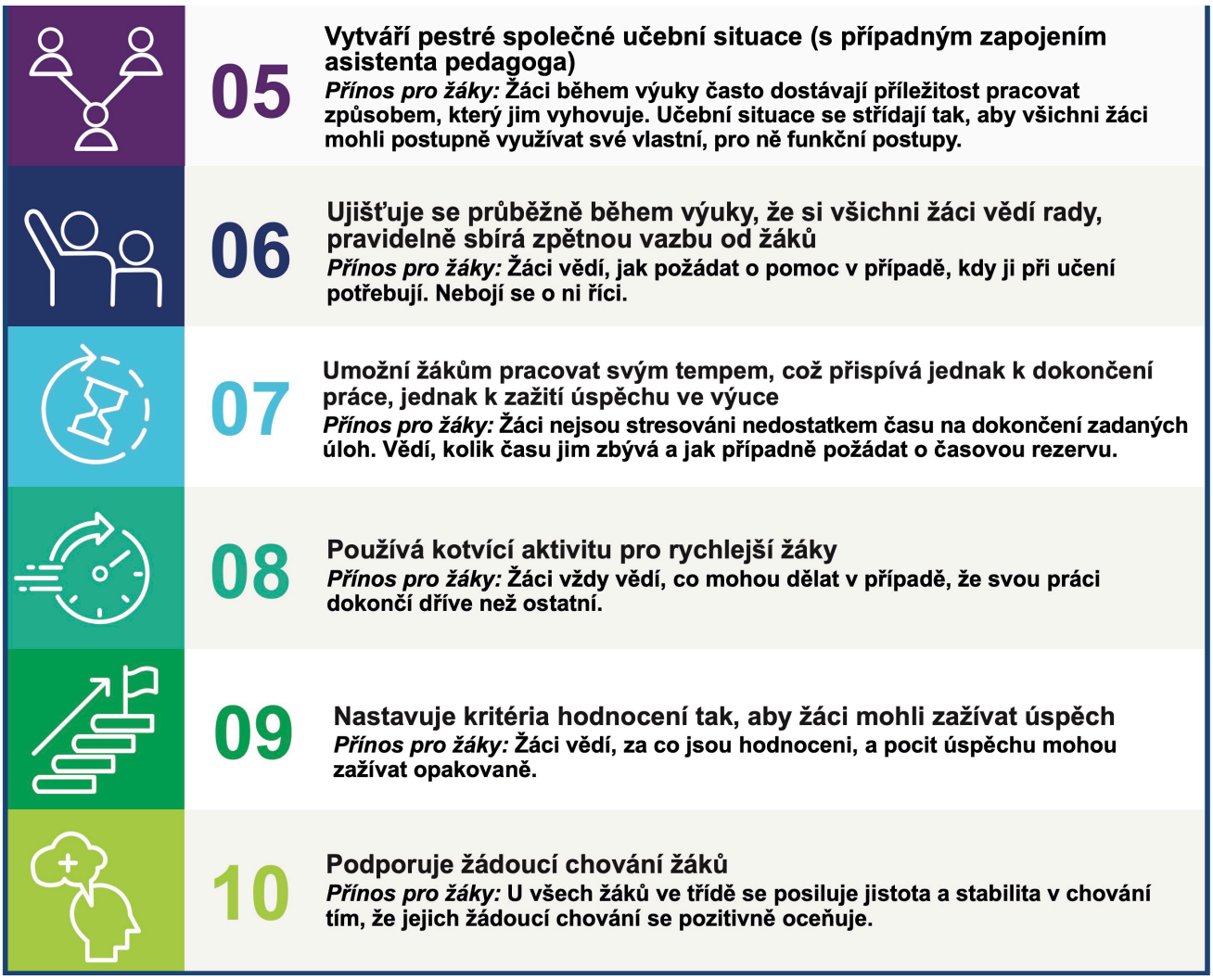
Podle konkrétní metody výuky upravuji pracovní místa pro žáky.

Ve třídě mám dostupný speciální koutek s pomůckami a s přehledy učiva.

Pokud je to pro žáky prospěšné, mohou pracovat ve třídě odděleně bez rušení ostatních.

Národní pedagogický institut České republiky





Tip: Stáhněte si infografiku Desatero v pdf!

Další informace (inspirace, materiály)

K čemu je dobrý ranní kruh | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Kruh přátel jako podpora inkluze ve školách | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Moderní výuka a design školní třídy | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Ráj ve třídě aneb jak uspořádat lavice (ucitazit.com)

Jak pracovat s prostorem ve třídě (majinato.cz)

Odborný článek: Sestavování stabilních kooperativních skupin (rvp.cz)

Doporučená literatura pro zájemce:

BRADOVÁ, J. (2011). Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu, *Studia paedagogica, 16*(1), 191– 210.

CANGELOSI, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.

Zdroje:

[1] KOLÁŘ, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada. s. 172.

[2] MUIJS, D. & REYNOLDS, D. (2011). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. Sage: London.

72. Problémy ve škole: které z nich patří dětem a které učitelům? A jak si s nimi poradit? 1. část

Je přirozené, když mají učitelé některé děti raději než jiné? Mohou i tak být spravedlivými učiteli? Má být učitel vždy vyrovnaný a nezaujatý? Měli by všichni učitelé-kolegové vystupovat vůči dětem jednotně? Proč je důležité, aby učitel zůstal autentický, a jak rozpoznat, jestli určitý problém ve výuce patří opravdu učitelům, nebo jestli na sebe přebírají i problémy, které ve skutečnosti patří dětem? Více se dozvíte v textu.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Hranice vnímání přijatelného a nepřijatelného chování dětí je u každého učitele jiná

Nejprve se pojďme zaměřit na koncept přijatelného a nepřijatelného chování. [1]

Příklad:

Během výuky vidíte, jak si jedno z dětí čte pod lavicí časopis místo toho, aby se věnovalo cvičení, na kterém právě pracujete.

Jaký to ve vás vyvolá pocit? Chování žáků v nás vyvolává různé emoce, od pozitivních přes neutrální až po negativní. Někde zhruba uprostřed této škály si můžeme představit hranici, která pomyslně rozděluje to, co je pro nás přijatelné, od toho, co už považujeme za nepřijatelné.

Když si vzpomenete na své vlastní dětství, možná si vybavíte velmi tolerantní učitele, kterým vadilo jen máloco z vašeho chování. A naopak, nejspíš si vzpomenete i na učitele, kteří byli k vašemu chování velmi kritičtí. Mohli bychom říct, že učitelé z první vzpomínky byli obecně více přijímající, kdežto ti z druhé vzpomínky méně. Kritičtější učitelé většinou věří, že svým postojem dětem pomáhají k lepším výkonům a k lepšímu chování. Tento přístup však má svá rizika. Děti mohou mít z kritiky učitele strach a pokud dítě zažívá silné emoce, rozumové uvažování jde v tu chvíli stranou, dítě dělá chyby a jen těžko se učí něco nového. [2] Čím silnější negativní pocity dítě zažívá, tím obtížnější pro něj bude soustředit se na výuku.

Každý učitel je tedy jiný: někdo je přirozeně více přijímající a tolerantní a někdo zase přísnější a kritičtější. Totožné chování dětí zkrátka v každém vyvolává jiné pocity. Některým učitelům například příliš nevadí pozdní příchody žáků, kdežto jiné učitele to rozčiluje.

Můžeme ale zaznamenat také to, že stejné chování u jednoho dítěte učiteli vadí a u druhého ne. Nikdo z učitelů nedokáže přijímat všechny děti úplně stejně. Někdo je nám sympatický více, někdo méně. To je přirozené. Někteří učitelé navíc mají větší pochopení pro dívky nebo pro chlapce, jiní jsou zase tolerantnější k mladším dětem.

To, do jaké míry jsme přijímající vůči dětem, ovlivňuje také to, jaké s nimi máme zkušenosti z minulosti. Když bude chtít jít během písemné práce na toaletu hoch, který v minulosti příliš nerespektoval pravidla, můžeme mít strach, že se chystá podvádět. Kdežto když bude chtít jít dívka, která nám vždy připadala velmi poctivá, nejspíš se tolik bát nebudeme. Znamená to, že nelze být jako učitel spravedlivý? To, že stejné chování vnímáme u různých dětí jinak, je přirozené a nedělá to z nás nespravedlivé lidi. Záleží na tom, jak s tím, co cítíme, naložíme.

Pokud ale chceme zůstat autentickými (a brzy si řekneme, proč je to tak důležité), děti musí vědět, co nám doopravdy vadí a co ne, tedy kde je naše hranice vnímání přijatelnosti a nepřijatelnosti jejich chování.

Hranici vnímání přijatelnosti a nepřijatelnosti chování dětí ovlivňují i vnější faktory

Ať už vám chování dětí vadí častěji a jste více kritičtí, nebo naopak více přijímající, jste takovými pořád? Cítíte se vždy, za všech okolností a vůči všem dětem stejně?

Asi každý učitel zná situaci, kdy mu například ráno nevadí, že jsou děti hlučné, a odpoledne, kdy je po celodenní výuce vyčerpaný, ho tentýž hluk rozčiluje. Je přirozené, že se naše pocity během dne mění. Zkuste si představit tuto situaci: právě jste se dozvěděli, že jste vyhráli deset milionů korun a budete si tak moci splnit něco, o čem jste celý život snili. Jak budete v tu chvíli reagovat na chování dětí? Nejspíš vám nebude vadit ani to, co by vám za jiných okolností vadilo. A naopak, když vám nebude dobře, budete unavení, hladoví nebo smutní, nejspíš zjistíte, že jste mnohem méně tolerantní než, když se cítíte dobře. To, jestli jsme přijímající více či méně, totiž nezávisí jen na naší osobnosti, ale i na dalších faktorech, a jedním z nich je naše momentální rozpoložení.

Spravedlivý učitel

Kdybychom měli popsat, jaký by měl být ideální učitel, většina dětí i dospělých do popisu zařadí slovo „spravedlivý“. (Spravedlivý učitel podle dětí často znamená, že dodržuje pravidla, která chce po dětech, nikomu nenadržuje, při konfliktu vyslechne obě strany apod.)

Děti si přejí mít spravedlivé učitele, stejně jako my dospělí chceme mít spravedlivé nadřízené.

Spravedlnost ale nemusí (a ani nemůže) znamenat, že máme ke všem dětem stejný vztah. To, že naše pocity nejsou stálé (mění se i podle vnějších okolností), anebo že k některému dítěti cítíme více nebo méně sympatie, neznamená, že nejsme spravedliví učitelé. Z psychologického pohledu tedy není možné mít pořád stejné pocity vůči chování dětí – nejsme stroje, jsme lidé. Znamená to jen to, že jsme lidmi. Americký psycholog Thomas Gordon říká, že *„být člověkem nevyhnutelně znamená být nestálý – proměnlivý, kolísavý, nepředvídatelný“*. [3]

Co tedy změnit můžeme? Dbát na to, abychom s dětmi v různých situacích komunikovali otevřeně, autenticky, „za sebe“, upřímně; například jim vysvětlovat, sdělovat, co nám aktuálně vadí, kde je naše hranice vnímání přijatelnosti a nepřijatelnosti chování a jaké máme skutečné pocity v určité situaci.

Buďme autentičtí!

Děti jsou velmi vnímavé k naší neverbální komunikaci. K naší mimice, gestům, k barvě hlasu. Zakrýt naše skutečné pocity je velmi těžké, až nemožné. Když naše neverbální komunikace není v souladu s tím, co říkáme, děti z toho můžou být zmatené. Navíc mohou mít pocit, že učitel je falešný, neupřímný nebo pokrytecký. Je to jedna z věcí, která dětem na dospělých vadí nejvíc. [4] Navíc je těžké navázat vztah s někým, jehož chování nás mate nebo nám připadá neupřímné. Kvalita vztahu mezi dětmi a učitelem je přitom pro vyučování klíčová. Když jsme autentičtí, projevujeme své skutečné pocity, dáváme dětem šanci být ohleduplnými. Když děti vědí, že je učitel unavený a bolí ho hlava, je velká šance, že se budou chovat tiše, pokud s ním mají dobrý vztah. Mnohé učitele, kteří to vyzkoušeli, překvapilo, jak ohleduplné děti dokáží být. Pedagogy, kteří jsou autentičtí, navíc přijímají studenti pozitivněji, jak ukazuje výzkum Národní asociace pro komunikaci. [5]

Pro spoustu učitelů může být úlevné uvědomit si, že se nemusí ve stejné situaci s dětmi cítit a chovat pokaždé stejně. Že je normální, když nám stejné chování jednou vadí a jednou ne, podle toho, v jakém jsme momentálním rozpoložení. Že je v pořádku mít k některým dětem lepší vztah než k jiným. A že učitelé nemusí vždy vystupovat jednotně se svými kolegy.

(Určitě už jste se setkali s názorem, že učitelé z jedné školy by měli vystupovat vůči dětem jednotně. Protože jsme ale každý jiný, bylo by téměř nemožné za všech okolností vystupovat jednotně – museli bychom předstírat, že nám nějaké chování dětí vadí nebo naopak, že nám nevadí.)

A komu tedy patří problém?

Koncept vnímání přijatelného a nepřijatelného chování nás přivádí k tomu, abychom následně dokázali bezpečně rozpoznat, čí problém v určité situaci nastává – jestli učitele, nebo dítěte. Když chování dítěte vyhodnotíme jako přijatelné, je jasné, že nám, učitelům, žádné problémy nepůsobí.

Pokud však nějaké chování pociťujeme jako nepřijatelné, máme problém.

Podle Thomase Gordona je problém toho, koho konkrétně a skutečně ovlivňuje.

Můžeme se zeptat sami sebe:

- Má to, jak se dítě chová, skutečný dopad na mě samotného?
- Zasahuje toto chování doopravdy do mých potřeb?
- Nebo je to ve skutečnosti problém dítěte?

Příklad 1:

Martina se během vyučování často hlasitě směje. Dívka každopádně výuku zvládá dobře, veselé pošťuchování a smích v hodině její potřeby nijak nenarušuje. Může se ale jednat o narušení potřeb učitele, který má jasnou představu, jak by se žáci měli během vyučovací hodiny chovat a reaguje na porušení kázně.

Příklad 2:

Martina se během vyučování často hlasitě směje. Může se jednat o problém dívky, která má poruchu pozornosti a aktivity, a zároveň i problém rodičů, kteří zatím obtíže dívky s nikým nekonzultovali. Potřeby Martiny nemusí být vůbec naplněny – dívka se nemusí ve výuce cítit dobře, může pociťovat duševní neklid a nudu. Tyto stavy „zahání“ smíchem. Samotný učitel ale takové chování ještě nemusí vnímat jako nepřijatelné a zasahující do jeho potřeb.

Příklad 3:

Dítě učiteli řekne, že se o jeho hodinách nudí, že se z nich za celý rok nic nenaučilo. Učitel vidí, že dítě nedávalo celé dny ve škole pozor. Na zmíněný příklad je možné nahlížet tak, že jde o problémy dítěte – když si žák stěžuje, že se v hodinách nudí, říká, že se nic nenaučil nebo celé dny nedává pozor – to vše jsou problémy, které patří dětem. I když v některých situacích můžou zasahovat i do potřeb učitele, tzn. může se také jednat o problém učitele.

Možná si teď říkáte: „*Přece ale nebudu tyto problémy dětí ignorovat jen proto, že do mých potřeb nezasahují?*“ S tím lze plně souhlasit. Děti by na své problémy neměly být samy a my učitelé bychom měli řešit oba druhy situací – situace, kdy máme problém my, i situace, kdy mají problém děti.

Nejprve ale musíme umět od sebe obě situace správně odlišit, protože každá z nich bude mít jiné řešení, jak si řekneme ve druhé části článku, který budeme publikovat v týdnu od 26. 9. 2022.

Zdroje:

[1] GORDON, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, s. 39

[2] KOPŘIVA, P. a kol. (2008). *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, s. 89–90

[3] GORDON, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, s. 44

[4] GORDON, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, s. 47

[5] JOHNSON, Z. D., & LABELLE, S. (2017). An examination of teacher authenticity in the college classroom. *Communication Education*, *66*(4), 423–439.

73. Problémy ve škole: které z nich patří dětem a které učitelům? A jak si s nimi poradit? – 2. část

Zdaleka ne všechny negativní emoce dětí souvisí se školou. Učitel by neměl řešit problémy dětí, ale prostřednictvím aktivního naslouchání je může naučit, jak své problémy mohou řešit samy. Někdy má pro změnu problém samotný učitel. A co když dojde k situaci, že má problém učitel i žák? Přečtěte si, jak funguje aktivní naslouchání a efektivní konfrontace.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

V první části článku jste se dozvěděli, proč je důležité, aby učitel rozuměl vlastní hranici vnímání přijatelnosti nebo nepřijatelnosti chování dětí a proč by měl klást důraz na vlastní autenticitu a vždy jednat s žáky spravedlivě bez ohledu na to, jaké jsou jeho sympatie k jednotlivým dětem či jeho aktuální emoční naladění. Také jste se mohli dozvědět, jak rozpoznat, komu skutečně patří problém – zda dítěti, nebo učiteli.

V interakci s dětmi nás mohou potkat situace, které se dají zjednodušeně rozdělit do čtyř skupin. Za prvé situace, ve kterých má problém dítě. Za druhé situace, kdy má problém učitel. Za třetí situace, kdy máme problém my i děti současně, a nakonec bezproblémové situace, kdy se všichni cítí v pohodě. V této části se na problémové situace zaměříme podrobněji a nabídneme možnost, jak je efektivně řešit.

Když má dítě problém

Všechny děti někdy zažívají problémy. Něco je trápí, cítí se nešťastné nebo jsou z něčeho rozrušené. I když jsme právě ve škole a probíhá vyučování, tyto pocity nemusí souviset s učitelem a s výukou. Děti, stejně jako dospělé, může trápit spousta věcí. Některým učitelům se může zdát, že problémy, které se školou nesouvisí, do ní nepatří. Že není starost učitele, aby se o tyto problémy zajímal a řešil je. Jenže pokud mysl dětí zaměstnávají starosti, bývá pro ně velmi těžké soustředit se na učení. Dokážete si vzpomenout na situaci, kdy vás jako děti něco trápilo tak, že jste se nedokázali na školu soustředit? Ve chvíli, kdy prožíváme silné emoce, nejsme schopni příliš logicky myslet. Možná si teď říkáte, že přece není ve vašich možnostech vyřešit všechny problémy, které děti zažívají – a máte samozřejmě pravdu. Naštěstí ale máme možnost, jak dětem s jejich trápením pomoci, aniž bychom ho řešili za ně. Účast, empatie a aktivní naslouchání jsou dovednosti, které dokáží emoce zmírnit a dítěti pomoci, aby našlo řešení svých problémů samo. Ale co malé děti, dokáží to také? Nebo bychom je měli před problémy chránit a řešit je za ně?

Mělo by být dětství bezstarostné?

My dospělí často nevěříme, že by děti byly schopné řešit své problém samy, zvlášť pokud jsou ještě malé. Někdy máme tendenci si jejich problémy „přivlastňovat“ a podle toho je také řešit. Někteří učitelé dokonce věří, že malé děti by neměly být příliš zatěžovány problémy, protože dětství má být bezstarostné. Shapiro zmiňuje, že někdy zapomínáme, že „schopnost řešit problémy je neoddělitelnou součástí růstu.“ [1] Děti se učí řešit své problémy už od narození a každý problém, který dokáží vyřešit samy, podporuje jejich intelektuální a emoční růst. Hodně učitelů si sice uvědomuje, že je důležité, aby děti uměly řešit problémy a zařazují do výuky „problémové učení“, někdy však zapomínají na to, že děti by mohly být schopny vyřešit i skutečné problémy, které zažívají. Neznamená to, že dětem nemáme pomáhat. Znamená to, že efektivnější, než řešit problémy za dítě nebo mu radit, je pomoci mu, aby nalezlo řešení samo.

Jak dětem pomoci najít řešení jejich problémů?

Míša se při hodině rozplakal. David na ostatní děti často křičí a někdy jim i nadává. Ve chvíli, kdy třídě zadáváte cvičení, Adéla vykřikne: „Zase tahle blbost!“

Tyto a další způsoby chování naznačují, že dítě může mít problém. Co ale dělat, když jako učitelé tento signál zachytíme? Jak dítěti pomoci jeho problém vyřešit, aniž bychom ho řešili za něj nebo mu dávali rady? Když jsou děti rozrušené, většinou nám v tu chvíli ani nejsou schopné přesně sdělit, co se v nich odehrává, často si ani samy nejsou jisté, z čeho přesně jejich negativní emoce pramení. Můžeme se pokusit odhadnout, jak se v tu chvíli dítě cítí a ujistit se, že rozumíme tomu, co se nám snaží svým chováním sdělit – tím, že budeme aktivně naslouchat. Když se dítě bude cítit pochopené, jeho emoce se zmírní a dítě bude schopné lépe pochopit, co se s ním děje. Pak teprve může začít přemýšlet, jak problém vyřešit.

Někteří učitelé mají pocit, že když zkusí rozrušenému dítěti naslouchat a dát mu najevo, že rozumí tomu, jak se dítě cítí, mohou ho tím rozrušit ještě víc. [2] Ve skutečnosti ale vědomí, že někdo rozumí našim pocitům, zmírňuje rozbouřené emoce a dítě se často postupně uklidní, což je nezbytné k tomu,

aby mohlo začít přemýšlet, jak svůj problém vyřešit.

Vraťme se k příkladu s Adélou, která vykřikne „Zase tahle blbost!“, když učitel zadává cvičení. Učitel se v tu chvíli může samozřejmě naštvat. Pokud by ale situaci chtěl řešit efektivně, může se na její projevy chování podívat tak, že Adéla možná dává najevo, že má nějaký problém. Učitel se může pokusit jí porozumět pomocí aktivního naslouchání. Rozhovor by pak mohl pokračovat například takto:

Učitel: *„Vypadá to, že tohle cvičení vůbec nemáš ráda.“*

Adéla: *„To teda nemám! Vůbec nevím, co tam mám psát.“*

Učitel: *„Nerozumíš tomu, co se tam po tobě chce.“*

Adéla: *„Ne. Nepochopila jsem to ani minulý týden, když jste nám to vysvětloval.“*

Učitel: *„Aha, už delší dobu ti tahle látka není jasná.“*

Adéla: *„Od tý doby, co jsem byla nemocná a chyběla jsem, mi matika vůbec nejde.“*

Díky tomu, že učitel použil strategii aktivního naslouchání, pomohl Adéle i sám sobě uvědomit si, z čeho její negativní pocity pramení. Adélu matematika nebaví, protože jí od té doby, co chyběla, vůbec nerozumí. Určitě teď bude schopná najít řešení svého problému sama. Může někoho poprosit, aby jí látku, kterou zameškala, pomohl pochopit, nebo si může s pomocí rodičů najít doučování. Možná jí učitel sám nabídne, že jí látku vysvětlí.

Aktivní naslouchání je vlastně ujištění se, že rozumíme tomu, co nám druhý sděluje.

Co když nám ale přijdou projevy emocí i chování z něj vyplývající u dítěte nepřiměřené? Známý přístup respektovat a být respektován [3] vychází z toho, že bychom měli přijímat, že v každé situaci má člověk právo prožívat to, co právě prožívá. Přijímat tyto emoce ale neznamená souhlasit s případným nevhodným chováním, které z nich pramení. Pokud potřebujeme, můžeme vyjádřit oboje zároveň – přijetí emoce i nesouhlas s chováním. Například takto:

„Vidím, že tě rozčílilo, co jsem řekl, ale potřebuji, abychom ve třídě mluvili slušně.“

Řekli jsme si, jak pomocí naslouchání pomáhat dětem řešit jejich problémy. Co když má ale problém učitel? Jak má v tu chvíli pomoci sám sobě?

Když máme problém my učitelé

Děti se hlasitě baví ve chvíli, kdy se snažíte vysvětlit třídě novou látku. Jedna dívka chodí

opakovaně pozdě do hodiny a zapomíná pomůcky. Děti po zazvonění vyběhly ze třídy, aniž by po sobě uklidily.

Každý z nás se občas ocitne v situaci, kdy chování dětí narušuje jeho potřeby – v situaci, kdy má problém učitel. Asi všichni se někdy cítíme naštvaní, podrážděni nebo frustrovaní z toho, jak se děti chovají. Jak jsme zmínili dříve, abychom pro děti byli důvěryhodní a měli s nimi dobrý vztah, měli bychom být především autentičtí a dát dětem najevo, co se uvnitř nás odehrává – sdělit, že nám jejich chování vadí. Někteří učitelé v takové chvíli volí křik, vyhrožování nebo tresty. Není ale jiný způsob, jak si s takovou situací poradit, aniž bychom ohrozili náš dobrý vztah s dětmi?

Efektivní konfrontace

Už jsme zmínili, proč je důležité, aby učitel byl autentický, aby jednal a mluvil v souladu s tím, co se uvnitř něj odehrává. I efektivní konfrontace by tedy měla být autentická. Měli bychom mluvit o sobě, o svých pocitech a o tom, jak nás zasahuje chování dětí. Říkáme tomu *já-sdělení*. [4] Aby bylo *já-sdělení* účinné, musí děti pochopit, co přesně učiteli působí problém, jak ho jejich chování zasahuje a jak se kvůli tomu učitel cítí. Proto je důležité popsat, co přesně nám vadí – bez nálepek, soudů nebo hodnocení.

Vraťme se k příkladu, ve kterém se děti hlasitě baví ve chvíli, kdy se snažíte vysvětlit třídě novou látku. Jak by v tu chvíli mohla vypadat efektivní konfrontace? Například takto:

„Když mluvíte nahlas, ruší mě to a nemůžu se soustředit. Mám strach, že nestihneme probrat vše důležité.“

Takto lze popsat to, co nám vadí neobviňujícím způsobem. Učitel tu mluví o sobě, svých pocitech, i o tom, jaký na něj má chování dětí dopad (nestihne s nimi probrat vše, co potřebuje).

Ale co když dítě se svým chováním ani poté nepřestává? Může to mít několik příčin. Pojďme se podívat na jednu z nich. Možná nemá problém jen učitel, ale i dítě – a my jsme tedy v situaci, kdy mají problém oba.

Co když máme problém oba?

Zkuste si představit tuto situaci: chlapec z vaší třídy říká, že vám odevzdal domácí cvičení. Vy ho ale nemůžete mezi odevzdanými úkoly najít, a tak trváte na tom, aby ho napsal znovu. Chlapec odmítá s tím, že vám ho opravdu dával.

Jak řešit situace, kdy dochází ke konfliktu potřeb učitele a dítěte? Máme možnost dítě přinutit, aby udělalo to, co považujeme za nejlepší. Máme také možnost ustoupit a nechat dítě „vyhrát“. Obě tato

řešení mají mnohá úskalí, zvlášť, když je budeme používat opakovaně. Je tu ale ještě třetí možnost – můžeme společně s dítětem hledat řešení, které naplní potřeby obou stran – tzv. řešení bez poražených.

Rozhovor chlapce s učitelem, který se rozhodl zkusit hledat řešení bez poražených, by mohl vypadat například takto:

Žák: *„Opravdu jsem vám tu práci odevzdal. Nechci ji psát znovu, strávil jsem s tím spoustu času, půjčil jsem si kvůli tomu v knihovně knížky a čekal jsem, že za ní dostanu jedničku.“*

Učitel: *„Nemůžu ti dát známku za cvičení, které jsem nečetl, nepřipadalo by mi to spravedlivé. Navrhuji, že zkusíme společně vymyslet řešení, které by mohlo vyhovovat nám oběma.“*

Žák: *„Tak já vám ukážu knížky, které jsem si kvůli tomu půjčil v knihovně, abyste mi věřil?“*

Učitel: *„Co kdybys ty knížky zítra přinesl, řekl mi, jak jsi s nimi pracoval a co sis o tématu zapamatoval. Nebudeš s tím mít moc práce navíc a já si budu jistý, že ses tím opravdu zabýval.“*

Žák: *„To by šlo.“*

Učitel*: „Prima, tak jsme domluveni.“*

Závěrem

V tomto článku není již bohužel prostor se řešením bez poražených podrobněji zabývat. Pokud vás zajímá, můžete se o něm dozvědět více v knize nebo v kurzu Škola bez poražených. Tam se můžete naučit i další dvě dovednosti, které jsme v tomto článku představili – *aktivní naslouchání* a *efektivní konfrontaci*.

Učení nejlépe probíhá v situacích, kdy se všichni cítíme dobře a nikdo nezažívá žádné problémy. Dovednosti, které jsme zde představili, vám pomohou, abyste vyřešili situace, kdy má někdo problém a aby vaše výuka byla co nejvíc bezproblémová.

Zdroje:

[1] SHAPIRO, L. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.* Praha: Portál, s. 109

[2] FABER, A., ELAINE M. (2013). *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let].* 2., rozš. vyd. Brno: CPress, s. 235

[3] KOPŘIVA, P. a kol. (2008). *Respektovat a být respektován.* 3. vyd. Kroměříž: Spirála, s. 86

[4] GORDON, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.* Praha: Malvern, s. 148

74. Úspěšná práce s heterogenní třídou 4: Používejte gradované slovní úlohy

Používání gradovaných úloh ve výuce umožňuje učiteli lépe vnímat a chápat různorodé potřeby žáků. Díky tomu rozvíjí učební dovednosti žáků a klade před ně výzvy přiměřené jejich úrovni schopností. Článek je čtvrtým dílem ze seriálu Deset zásad úspěšné práce s heterogenní třídou. Je určen především učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, ale inspiraci přináší i pro asistenty pedagoga a učitele středních škol.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Diferencovaná výuka

Aby byl vzdělávací proces v heterogenní třídě co nejefektivnější, je prospěšné přizpůsobovat jeho obsah předpokladům a možnostem jednotlivých skupin žáků i případně individuálně některých z nich. Znamená to tedy **realizovat diferencovanou a individualizovanou výuku.** Tu ale někteří učitelé v současné době stále ještě nepovažují za přirozenou součást vzdělávacího procesu. Četné zkušenosti s přípravou výuky pro více skupin žáků mají např. učitelé v malotřídních školách, v nichž připravují výuku zároveň pro žáky dvou i více ročníků. Přestože mají všichni např. matematiku, neučí se stejný vzdělávací obsah, ani nepostupují stejným tempem. Obdobně je nezbytné postupovat i při plánování a realizaci výuky ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v nichž jsou začleněni kromě žáků z různých ročníků i žáci s různou mírou potřeby podpůrných opatření.

Pracovat obdobným způsobem v jakékoliv třídě ale ještě není pro všechny učitele zcela běžné, ačkoli

v každé třídě jsou žáci s odlišnou úrovní zvládnutí učiva, s rozdílnou úrovní kognitivních předpokladů, nadáním, tempem práce i schopností pracovat na různě náročných úkolech. A to přesto, že správně uplatňovaná diferenciace ve výuce **podporuje aktivitu žáka a zvyšuje jeho motivaci k učení.**

Jedním ze způsobů, jak u žáka zajistit dosažení učebního cíle v rámci heterogenní třídy, je učební úloha. Helus ji vymezuje takto [1]: „Každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle, je zaměřena na všechny tři aspekty učení:

- **obsahový** (představující specifický odraz společenskohistorické zkušenosti),
- **operační** (tvořený učebními, poznávacími a jinými činnostmi a operacemi žáka)
- a **motivační** (tvořený především zájmy, sklony, potřebami žáka).“

Při práci s heterogenní třídou je velmi důležitá **variabilita typů úkolů co do obsahu a rozsahu. Tuto variabilitu lze zajistit za pomoci využití slovních gradovaných úloh (tzn. úloh s odstupňovanou náročností).**

Uzpůsobení obsahu gradovaných úloh je složitý proces, který se často pedagog po část své praxe teprve učí. Opakovaně si klade otázky: Jaké typy úloh a jakou obtížnost žáci zvládnou? Jak mám úlohy s různou obtížností formulovat? Jak bude v hodině organizačně náročné řešit s žáky různé úkoly? Budou žáci motivovaní pracovat na různých zadáních? Kolik času navíc budu věnovat přípravě takové výuky?

Při hledání odpovědí na tyto otázky platí, že učitel může při diferenciaci výuky postupovat velmi individuálně, co se týče využití konkrétní učební úlohy. Výsledek bude vycházet z:

- výstupů z pedagogické diagnostiky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- počtu pedagogických pracovníků ve třídě,
- podoby vyučovaného předmětu
- složení žáků ve třídě,
- míry nadání žáků v konkrétních oblastech,
- vývojové etapy žáků,
- sociokulturního zázemí žáků,
- učebních stylů žáků,
- osobnostních rysů žáků.

Co jsou gradované slovní úlohy?

Jedná se o slovní úlohy (případně písemné práce hodnocené známkou či domácí úkol) procvičující konkrétní oblast učiva, které mají vždy v konkrétní sérii odstupňovanou náročnost. Úlohy jsou tedy rozdělené do tří či více stupňů obtížnosti. V případě rozdělení do tří úloh bývají nejlehčí úlohy označované jako varianta „a“, středně těžké jako varianta „b“ a nejvíce náročné jako varianta „c“. [2]

Co se týče písemných prací s gradovanými úlohami, které jsou hodnoceny známkou, žák řeší tolik úloh, kolik je v písemné práci sérií (o třech či více úlohách diferencovaných dle obtížnosti). Například

v rámci Hejného metody výuky matematiky je hodnocení takové písemné práce dvouvektorové, žák je hodnocen jednak za vlastní výběr náročnosti (známky 1, 2, 3), jednak za samotné řešení úlohy. [3]

Žák si podle svých schopností tedy vybírá vždy takovou úlohu, u které si věří, že ji zvládne. V průběhu plnění úkolu má žák možnost si znovu vybrat jinou úroveň, jestliže mu jeho první volba nevyhovuje. Žáci tak mají možnost vždy pracovat na jim vyhovující úrovni. Pedagog tedy může v praxi úspěšně uplatňovat princip přiměřené výzvy pro každého žáka. Navíc se může během řešení gradovaných úloh (společně s asistentem pedagoga) věnovat individuálně těm žákům, pro které je náročná základní úroveň úlohy. Naopak nadaní žáci mají možnost vybírat si náročné úlohy a v rámci výuky tak řešit pro ně přiměřené výzvy. Motivace žáků tak ve výuce neklesá. [4]

Učitel může ve výuce postupovat tak, že:

1. **upravuje společné (stejné) úlohy pro všechny žáky** (tzn. jedná se o úlohy stejného obsahu i druhu operace) pouze ve smyslu konkrétních parametrů, jako je určený čas na práci, dopomoc učitele, počty zadání úloh, rozsah úlohy aj. (pozn.: tyto postupy najdete také u všech zbývajících devíti zásad práce s heterogenní třídou, viz více na konci článku).

Příklad:

Pedagog vytváří jednu stejnou úlohu (zadání) pro všechny žáky, přičemž otázka, na kterou má žák odpovědět a která se vztahuje k tomuto zadání, graduje ve třech stupních, co se týče obtížnosti. Nejjednodušší otázka se vztahuje jen k části informací uvedených v úloze (nižší rozsah úlohy), zatímco nejnáročnější otázka zahrnuje všechny informace uvedené v úloze (maximální rozsah úlohy).

2. **volí pro jednotlivé žáky různé, gradované úlohy** (tzn. úlohy se liší obsahem i druhem operace), které může ještě upravit podle dalších konkrétních parametrů (různé typy pomůcek, určený čas na práci aj.).

Dovednost promýšlet a nabízet žákům různé **gradované úlohy**, tedy variabilní typy úkolů co do obsahu a druhu operace, patří mezi náročnější profesní kompetence a je vyšší úrovní plánování vzdělávacího procesu.

Nastavit při vzdělávání obtížnost úloh s ohledem na individualitu žáka umožňují ty gradované úlohy, které jsou předkládány žákům **k řešení v obtížnosti od nejjednodušších po náročné.** Vyřešení náročnější varianty nebývá podmíněno zpracováním předchozí méně náročné. Lze je využívat ve všech předmětech, nejčastěji v matematice, jazycích a v kontextu přírodovědných předmětů.

Při jejich zadávání učitel může pracovat i s dalšími nástroji – jako s optimálním nastavením času na jejich zvládnutí na základě znalostí, dovedností a schopností žáků i s vhodným využitím specifických pomůcek (jako např. přehledy učiva, strukturované záznamové archy, speciální učebnice). Při nastavování jejich obtížnosti pro jednotlivé žáky je vhodné vycházet z výsledků průběžné pedagogické diagnostiky realizované učitelem ve třídě.

Příklad:

Pedagog na jedno konkrétní téma vytvoří tři různé úlohy, které spolu navzájem nesouvisí – jednoduchou, složitější a náročnou.

Ve výuce jsou učiteli při diferenciaci zadání úloh užívané nejčastěji gradované úlohy:

- z učebnic,
- ze **Standardů pro základní vzdělávání Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání** (RVP ZV),
- z **Metodických komentářů ke standardům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání** (RVP ZV) s modelovými úlohami na třech úrovních,
- z materiálů uvolněných ČŠI (PISA),
- z přijímacích řízení,
- převzaté z různých projektů,
- sdílené online na webových stránkách a sociálních sítích,
- nabízené vzdělávacími agenturami,
- a v zatím omezené míře i **úlohy vytvořené přímo učiteli.**

Další informace a příklady pracovních listů s gradovanými úlohami:

Standardy - DIGIFOLIO (rvp.cz)

Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání

Inspirace pro rozvoj gramotnosti – PISA 2020, Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti (Česká školní inspekce)

Tip:

Diferencované úlohy pro žáky 1. a 2. stupně v různých vyučovacích předmětech nabízí pedagogům například také agentura EDUPRAXE, s.r.o. Součástí nabídky jsou i vzdělávací kurzy, jak vyučovat v heterogenní třídě jednotlivé předměty, jak stanovovat cíle ve výuce, metody skupinové výuky aj.

Nastavení stupňů náročnosti společných úloh

Učitel zadá všem žákům společnou (stejnou) úlohu a její náročnost nastavuje dalšími nástroji:

- stanovením různého **časového limitu** (např. kratší čas pro výkonnější žáky, delší čas nebo možnost dokončení úlohy v rámci jiného zadání pro rozvážnější žáky),
- zadáním **částí nebo případně celé** úlohy (např. úloha rozdělená na jednotlivé části, volbu jejich počtu je možné ponechat v některých případech na žácích),

- **způsobem zadání úlohy** (např. úloha zadávána jako jeden celek nebo po jednotlivých částech),
- **mírou samostatnosti** při řešení úlohy (např. u úlohy žáci vybírají správné řešení z nabídky, párují správné odpovědi, hledají chyby v řešení, doplňují jen části řešení),
- **zjišťováním výsledků** úlohy (např. výsledky úlohy žáci předávají ústně, písemně, graficky),
- způsobem **hodnocení** (např. individuální norma pro každého žáka, skupinová norma).

Praktický tip:

*Gradace zadání – **napsat kamarádovi pohlednici z prázdnin, a tím ho potěšit**. V hodině českého jazyka na prvním stupni může být realizována mírou dopomoci tak, že úroveň A je otevřené zadání vhodné pro zdatnější žáky, úrovně B, C a D poskytují pomoc a podporu slabším žákům. Obtížnost zadání může být nastavena takto:*

A – žáci píší celý text sami;

B – text je zčásti napsaný, žáci ho mají dopsat;

C – text obsahuje mezery (chybějící slova) – žáci mají vhodná slova doplnit;

D – celý text je napsaný, ale obsahuje alternativy ve slovech, z nichž žáci vybírají.

Nastavení obsahu gradovaných úloh

Gradované úlohy jsou pro učitele náročnější na přípravu. Žáci dostanou na výběr zadání s nastavenými cíli od nižších úrovní např. **v oblasti kognitivní na úrovni zapamatování a porozumění** až k vyšším úrovním, které směřují u vybraných žáků **k aplikaci a k řešení problémových úloh.** Je zřejmé, že všem žákům ve třídě jejich předpoklady neumožní řešit problémové úlohy a budou jim vyhovovat zadání, která vyžadují pouze zapamatování a porozumění učivu. Ale i to může být pro dosažení školních výstupů postačující. Pokud by žák opakovaně školních výstupů nedosahoval, je možné mu poskytnout podpůrná opatření (např. práce s časem, personální podpora žáka, změny kritérií hodnocení).

Při formulaci těchto zadání je často využívána Bloomova taxonomie [5], která pomůže **prostřednictvím aktivních sloves** (sloves, která konkrétně popisují výukové cíle žáků, např. rozumí, vysvětlí, aplikují) **formulovat zadání** gradované úlohy a nastavit její obtížnost tak, aby vyhovovala předpokladům jednotlivých žáků v heterogenní třídě. **Pracuje s různými úrovněmi cílů, které mohou být použity pro různé žáky**. Formulace gradovaných úloh (pro pochopení principu práce s učivem) se může stát zavedenou praxí a už nemusí představovat překážku pro jejich zařazení do výuky. Je ale třeba, především **při zavádění práce s gradovanými úlohami**, počítat s tím, že příprava více variant zadání vyžaduje adekvátně větší časový prostor, stejně tak i hodnocení různé náročnosti odvedené práce. Tak jako u všech dalších pedagogických postupů, i u diferenciace

výuky je možné s delší učitelskou praxí očekávat i větší časovou efektivitu.

Inspiraci k tvorbě materiálů do výuky i doporučenou literaturu najdete na konci článku.

Praktický tip:

Jak může vypadat aplikace Bloomovy taxonomie v učitelské praxi ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?

Gradace úlohy pro práci s vyjmenovanými slovy umožňuje učiteli pracovat s učivem v podobě jednoduché úlohy na zapamatování látky nebo obtížné úlohy, která u žáků předpokládá schopnost analýzy učiva.

Dimenze kognitivního procesu / výukový cíl u žáka	**Příklad z praxe**	**Tipy do výuky**
ZAPAMATOVAT Žák rozpozná, vyjmenuje, popíše, zařadí.	Žákovi učitel zadá, aby například pouze přeříkal vyjmenovaná slova. Jedná se o jednoduchou úlohu, která vyžaduje pouze zapamatování učiva.	Nejsnazší jsou úlohy vyžadující pouze reprodukci poznatků. Učitel může při jejich zadání používat otázky/pokyny jako např.: *Kolik? Kdy? Jak velký? Co je…? Kdo objevil…? Vyjmenujte… . Uveďte pravidlo… .*
ROZUMĚT Žák definuje, vyjádří vlastními slovy, popíše, shrne, vysvětlí, objasní.	Pokud žák objasní použití vyjmenovaných slov při psaní „y“ po obojetné souhlásce, porozuměl úloze.	U úloh vyžadujících u jednotlivých operací s poznatky i jednoduché myšlení je možné pracovat s otázkami/zadáním: *Zjistěte… . Vyjmenujte… . Co se stane, když… ? Čím se liší… ? Proč… ? Jakým způsobem… ?*
APLIKOVAT Žák použije, vykoná, aplikuje.	Žák aplikuje, pokud správně v psaném textu použije „y“ ve vyjmenovaném slově.	Při zadání úloh, které vyžadují samostatnou aplikaci učiva, použijte instrukcí jako: *Doplňte do vět, do slov… . Vyberte správné řešení. Sestavte… . Proveďte podle vzorce/pravidla… . Použijte pravidlo… .*
ANALYZOVAT Žák provádí rozbor, rozhoduje se, rozlišuje, specifikuje, srovnává, nalézá vztahy.	Žák je schopen analýzy, pokud řeší použití gramatického pravidla v případě slov, na která se vztahuje některá z výjimek použití vyjmenovaných slov.	Při úlohách, které vyžadují zapojení složitějších myšlenkových operací s poznatky, použijte k jejich zadání instrukcí jako: *Označte ve schématu… . Přečtěte diagram…. Zhodnoťte význam… Proč myslíte, že… ? Jaké jsou klady a zápory… ? Jaký je vztah mezi… ?*
HODNOTIT Žák vybere postup, jak vyřeší problém, prozkoumá, vytvoří hypotézu, posoudí, otestuje.	Žák hodnotí, pokud je schopen řešit, jestli vypracování jazykového cvičení na základě gramatických pravidel o vyjmenovaných slovech je to nejúčinnější řešení.	Pokud chcete u žáků využít nejnáročnější kognitivní operace, požadujte od nich zpracování přehledu, výtahu, obsahu a zadání formulujte např. takto: *Vypracujte zprávu… . Na internetu najděte a porovnejte… . Udělejte přehled…*
TVOŘIT Žák navrhuje, plánuje, vymýšlí, vytváří, vynalézá.	Žák tvoří, pokud přichází s alternativními způsoby, jak nahradit platné gramatické pravidlo pro psaní y po obojetných souhláskách.	Pro rozvoj tvořivého myšlení zadávejte úlohy pomocí instrukcí, jako je např.: *Formulujte dotazy… . Jak se dá v praxi využít… ? Na základě vlastního pozorování…*

Při nastavování různě náročných cílů pro žáka je možné pracovat (kromě taxonomie Blooma [6]) s taxonomiemi dalších osvědčených autorů. Také taxonomie úloh podle Tollingerové [7] může být v pestré třídě využita pro nastavení úloh s různou obtížností s tím, že **využití různých druhů úloh může odpovídat různým cílům učitele.**

Zadávání gradovaných úloh

Osvědčuje se, když učitel ve výuce žákům představí, že úlohy jsou pro ně připraveny ve více variantách. Rozdělení úloh o různé obtížnosti nemusí být v běžné vyučovací hodině organizačním problémem. Úlohy jsou např. v zavedeném systému připraveny na úkolových kartičkách a odlišeny barevně, čísly, písmeny apod. Vhodným řešením jsou i pracovní listy, které obsahují gradovaná zadání jedné úlohy.
V některých případech učitel úlohy různých obtížností sám přiděluje, jindy dává žákům na výběr, které úlohy si (na základě svého sebehodnocení) zvolí. V případě této individuální selekce obtížnosti je žák soustavně veden k tomu, aby sám posuzoval vlastní schopnosti. Pokud učitel u některého žáka vnímá, že si opakovaně volí (ať již z pohodlnosti nebo z důvodu podcenění vlastních schopností) nejjednodušší náročnost, je vhodné mu **sdělovat své přesvědčení, že zvládne větší výzvu.**

Praktický tip 1:

Pro vlastní výběr obtížnosti úlohy (z několika variant) je často využívaná „obálková metoda“. Učitel žákům přichystá obálky s úlohami. Pokud někdo úlohu nezvládá, učitel mu ji vymění za jinou.

Praktický tip 2:

Žáci si individuálně vybírají úlohy podle zájmu a obtížnosti také při „diferenciačním učení na stanovištích“. Na každém z nich mohou řešit úlohu s jinou obtížností. Metodu učení na stanovištích je možné realizovat i ve skupině. O výběru obtížnosti úloh pro jeho jednotlivé členy potom může rozhodovat i tým.

*Pozn.: Výuková aktivita pod názvem **Průvodce očekáváním** rozvíjející čtenářské dovednosti nabízí příklady a tipy, jak pracovat ve třídě se stanovišti. Manuál a pracovní list k této aktivitě najdete zde:*

Manuál k aktivitě Průvodce očekáváním.pdf (zapojmevsechny.cz)

Pracovní list k aktivitě Průvodce očekáváním (zapojmevsechny.cz)

***Praktický tip 3**:*

Možným propojením několika metod je příklad pedagogického postupu „vyber si obtížnost“, kdy učitel rozdá týmům úlohy s označenou obtížností a každý žák řeší úlohy s obtížností, kterou si sám zvolí. Týmu se počítají správná řešení bez ohledu na jejich náročnost. Jedná se o individuální selekci, která se odehrává uvnitř týmu. Je jasné, že složení týmu, a tedy i zájem o jednotlivé obtížnosti úloh, může učitel svým rozhodnutím o složení týmu ovlivnit.

Praktické tipy pro diferenciaci výuky

Tipy pro učitele k dosažení optimálních výsledků při práci s různě náročnými úlohami:

- **vytváření variabilního pracovního prostředí** (např. flexibilní uspořádání lavic, možnost práce na stanovištích, individuální pracovní místa);
- **efektivní využívání personální podpory** při **organizaci výuky** (např. tandemové výuky pedagogů, aktivní zapojení asistentů pedagoga);
- **využívání účinných způsobů vedení výuky** (např. propojení způsobu řešení/zadání úlohy se stylem učení, kooperativní výuka);
- **práce s různými zdroji učení** (např. různorodými texty, didaktickými pomůckami, didaktickou technikou, PC učebními programy);
- **průběžné ověřování míry porozumění úkolům**;
- **poskytování individuálního množství času** určeného ke splnění úkolu podle osobního tempa žáků;
- sledování **průběžných pokroků žáků** s využíváním výsledků sledování k dalšímu plánování (využít můžete např. vývojové kontinuum).

Přirozené zařazování gradovaných úloh napříč výukou umožňuje učiteli smysluplně nastavit obtížnost pro jednotlivé žáky. Pohotovější žáci pracující svižnějším tempem, žáci nadaní a s mimořádným nadáním nejsou zatěžováni řešením úloh, které už dříve zvládli, a dostávají možnost účinně rozvíjet své schopnosti včetně zvládání náročnějších intelektuálních výzev. Žákům, kteří například potřebují pracovat pomalejším tempem anebo mají jiné individuální výukové potřeby, umožňují úlohy zažívat pocit úspěchu i při zvládnutí jejich základní úrovně. Učitel při takto plánované výuce zároveň získává cenný nástroj, jak průběžně vyhodnocovat úroveň a posun každého žáka.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list můžete využít jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad je možné označit, do jaké míry ji naplňujete, hodnocení je také možné doplnit dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme bod check-listu, který se vztahuje k zásadě č. 4:

Nabízím žákům úlohy s různou obtížností, čímž jim umožňuji odhadovat své schopnosti a věnovat čas úlohám, které je v učení posunují.

Další informace (inspirace, materiály):

Pedagogický lexikon/Pedagogická diagnostika (wiki.rvp.cz)

Metodický portál RVP – modul AudioVideo: APIV A: Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání

Inspirace pro rozvoj gramotnosti – PISA, Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti (csi.cr.cz)

49 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální a matematické gramotnosti na 1. stupni základní školy (rvp.cz)

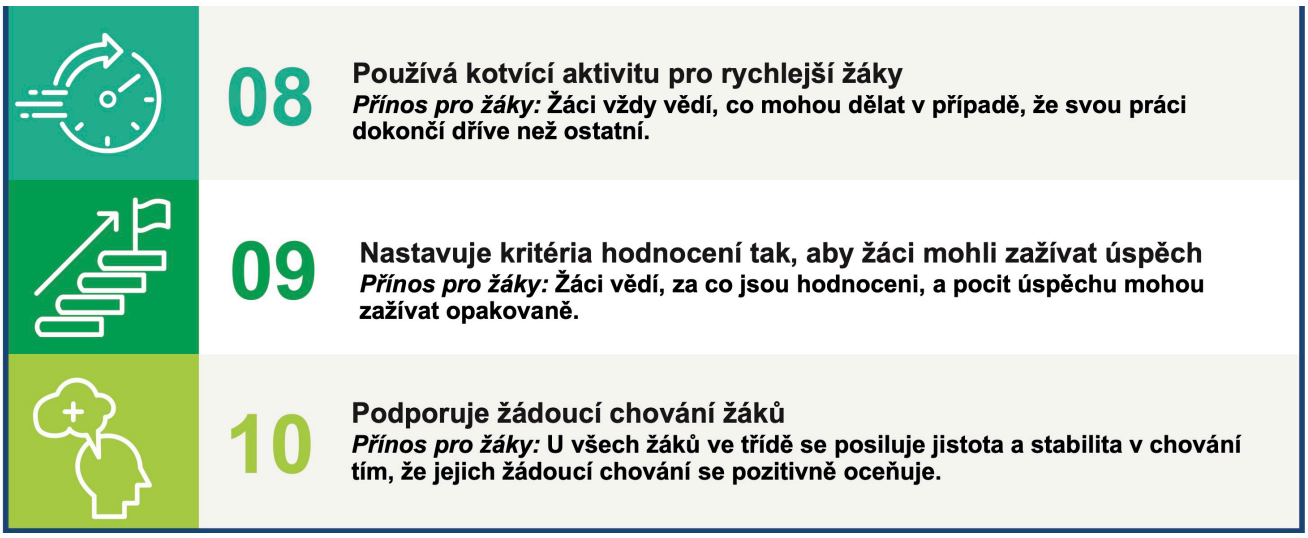
Odborný článek: Rozvoj gramotností žáků v heterogenní třídě (rvp.cz)

Videa o výuce: Základní škola Heuréka – YouTube

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou





Doporučená rozšiřující literatura:

BARTOŇOVÁ, M. (2013*). Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

COUFALOVÁ, J. (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele.* 1. vyd. Praha: Fortuna.

ČAPEK, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Vydání 1. Praha: Grada.

ČAPEK R. (2017). *Líný učitel – Jak učit dobře a efektivně.* Praha: Raabe.

ČAPEK R. (2020). *Líný učitel – Kompas moderního vyučování.* Praha: Raabe.

ČAPEK R. (2018). *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny.* Praha: Raabe.

GINNIS, P. (2019). *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner.* Vydání druhé, v Euromedia Group, a.s., první. Praha: Euromedia Group.

GORDON, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.* Vydání první. Praha: Malvern.

HEJNÝ, M. et al. (2015). Matematika. 2. vydání. Praha: H-mat, o.p.s.

KALHOUS, Z. a kol. (2002). *Školní didaktika.* Vyd. 1. Praha: Portál.

KOPŘIVA, P. et al. (2008). *Respektovat a být respektován.* 3. vyd. Kroměříž: Spirála.

KREJČOVÁ, L., ed., MERTIN, V., ed. a BUČILOVÁ KADLECOVÁ, J. (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31. 10. 2010*. Praha: Wolters Kluwer.

MAREŠ J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

MERTIN, V. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer.

MIKOVÁ, Š. (2018). *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis.

SIEGLOVÁ, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století.* První vydání. Praha: Grada.

SILBERMAN, M. a LAWSON, K. (1997). 101 metod *pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování.* Překlad Milan Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál.

SITNÁ, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál.

VALIŠOVÁ, A. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada.

Zdroje:

[1] Helus, Z. et al. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

[2] Brincková, J. (2007). Gradované série úloh v matematice ZŠ. In: Dva dny s didaktikou matematiky 2006: Sborník příspěvků. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Společnost učitelů matematiky JČMF, s. 81–84.

[3] H-mat, o.p.s. (2022). Hejného metoda: Zasloužená radost z poznávání [online]. Dostupné z: https://www.h-mat.cz/ [dat. cit 19. 10. 2022].

[4] Křížová, A. (2019). Gradované úlohy v učivu matematiky 2. stupně ZŠ. [online]. Olomouc: Katedra matematiky, PF UP. Dostupné z: Gradované úlohy v učivu matematiky 2. stupně ZŠ – Bc. Alžběta KŘÍŽOVÁ (theses.cz) [dat. cit 19. 10. 2022].

[5] Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. [online]. *Pedagogika*, 54(3), 227–242. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821 [dat. cit. 7. 9. 2022]

[6] Metodický portál RVP.CZ. (2014). *Bloomova taxonomie*. [online]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie [dat. cit. 7. 9. 2022]

[7] Tollingerová, D. aj. (1987). *K teorii učebních činností.* 1. vyd. Praha: SPN.

75. Úspěšná práce s heterogenní třídou 5: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení? – část I.

Pátý díl ze seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou je určen učitelům základních škol na 1. i 2. stupni, inspiraci tu najdou ale také asistenti pedagoga a učitelé středních škol. V 1. části 5. dílu se dozvíte, proč a jak při výuce v heterogenní třídě vytvářet společné učební situace a jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení. Získáte tipy, jak vytvářet skupiny žáků i prostředí pro kooperativní učení a jak rozvíjet měkké dovednosti coby jeden z hlavních cílů kooperativní výuky.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Společnými učebními situacemi ke kooperativnímu učení

Společné učební situace ve výuce podporuje učitel s cílem osvojit si s žáky učivo nejen ve formě znalostí a dovedností, ale také (nebo dokonce především) rozvíjet u nich klíčové kompetence, které se v praktickém životě projeví jako dovednost spolupráce, organizace práce, řešení konfliktů nebo respektující postoj k práci a osobnosti ostatních apod. Společné učební situace dávají žákům prostor učit se jeden od druhého a rozvíjet tak vrstevnické učení a pozitivní vztahy ve skupině. [1]

Nejčastěji jsou v souvislosti se společnými učebními situacemi zmiňovány pedagogické postupy, jako je kooperativní nebo kolaborativní učení. Takové učení znamená (ve zkratce) využití vztahů ke spolupráci žáků za účelem optimalizace učení každého z nich. [2]

Výzkumy (Nastasi, Clements, 1991, s. 110–131; Shoval, Shulruf, 2011, s. 58–72.; Dunn, Griggs, 1998) ukazují, že kooperativní učení:

- zvyšuje úspěšnost žáků při řešení úloh;
- posiluje kognitivní dovednost – jak uvádí Z. Hartl, (2004; s. 109) kognitivní dovednost je možné charakterizovat jako intelektovou dovednost pracovat s vědomostmi a informacemi, chápat je a využívat při následném učení; [3]
- pomáhá utvářet pozitivní mezilidské vztahy, sociální soudržnost a širší okruh přátel ve skupině;
- zvyšuje u žáků vnitřní motivaci a sebevědomí;
- podporuje u žáků soustředění na úkol; podporuje pozitivní postoje žáků vůči učitelům a ke škole obecně. [4, 5, 6]

Infobox

Co je kooperativní učení?

Jak uvádí Kolář a kol. (2012, s. 67), jedná se o učení, které je organizované jako společné, tzn. ve dvojici anebo v menší či větší skupině. Smysl kooperativního učení spočívá v propojování řízeného učení žáků s učením spontánním. V procesu kooperativního učení žáci rozvíjejí dovednost vzájemné spolupráce, komunikace, poskytování zpětné vazby, pomoci a podpory, sdílení odpovědnosti, rozdělení a zastávání specifických rolí ve skupině, hledání řešení problému (stanovení dílčích cílů, postupu apod.). [7]

Co je kooperativní vyučování?

Kolář a kol. (2012, s. 67–68) definuje kooperativní vyučování takto: při kooperativním vyučování učitel uspořádává výuku tak, aby byla založena na principu spolupráce žáků buď v celé třídě, anebo ve skupinách nebo dvojicích. Kooperativní vyučování tvoří zejména následující složky: společný cíl, vzájemná spolupráce a komunikace všech členů skupiny během hledání řešení a realizace úkolu, rozdělení a zastávání rolí ve skupině a odpovědnost za tuto roli, odpovědnost všech členů skupiny za průběh činnosti i za výsledek, vzájemné poskytování zpětné vazby (průběžně i po ukončení spolupráce). Kooperativní vyučování pomáhá rozvíjet a aktivně využívat intrapersonální a interpersonální dovednosti žáků. [8]

Nejsou to ale všechny pedagogické postupy, které může učitel v hodině naplněné spoluprací a vrstevnickým učením využít. Benefitem pro žáky je, jestliže učitel volí z početného portfolia vyučovacích metod ty, které jsou nejen pro naplnění jeho cíle v hodině nejvhodnější, žáky motivují a vedou k vzájemnému učení, ale **prostřednictvím kterých také může zohlednit ve výuce různé učební styly jednotlivých žáků.**

Motivace žáků ke kooperativnímu učení

Ačkoli se o benefitech společného učení můžete dočíst v odborné literatuře už posledních několik dekád, v praxi pro učitele může být samotné vytváření prostoru a podmínek pro tento styl výuky stále

výzva. Ať učitel zvolí jakoukoliv metodu nebo techniku společného učení, je vhodné **žákům „objasnit“ a popsat důvody, které ho k této volbě vedly.**

Praktický tip:

Rozhodne-li se učitel zařazovat aktivity nabízející prostor pro společné učení, je vhodné s žáky diskutovat o tom, že samotný proces se stává součástí žákova učení. Pokud si žáci uvědomují, rozumějí a chápou, že se během společné činnosti ve výuce, kromě samotného obsahu učiva, například také učí spolupracovat, obhájit vlastní názor a respektovat odlišný názor aj., je posilována jejich žákovská autonomie, kritické myšlení a důvěra k učiteli, který se před žáky nebojí odkrýt své karty.

Učitel proto žákům může za tímto účelem pokládat otázky a podněcovat je k odpovědím.

Tipy na otázky:

Proč na úkolu budete pracovat ve čtveřicích v tomto složení?

Co je cílem tohoto způsobu zpracování?

Co tím trénujete a co se tím učíte?

Jaká jsou rizika tohoto způsobu práce?

Co může v průběhu práce nastat za krizové momenty? Co můžete v takových chvílích dělat?

1. Flexibilní pracovní prostředí

Pro úspěšnou realizaci pestrých učebních situací a kooperativního učení je zapotřebí **pracovat s žáky ve vhodně upraveném pracovním prostředí** (více informací viz zásada číslo 3 pro práci s heterogenní třídou, kterou najdete v infografice níže).

Prostředí ve třídě by mělo umožňovat učiteli značnou míru flexibility. Nábytek by měl být lehce přemístitelný a usnadňovat přechody mezi skupinovým a individuálním učením. Žáci by měli mít různé možnosti sezení (nebo stání) od tradičních židlí po sedací vaky a pohovky.

Učitel může **žáky zapojit do procesu učení už v průběhu příprav na výuku**. Nabízí se **například společná diskuse o návrhu úpravy zvoleného prostoru,** aby byl vhodný pro různé formy výuky. **Učitel tak s žáky může udělat z každého zvoleného prostoru vhodné místo pro učení**. Při navrhování prostoru pro spolupráci by měly být veškeré dostupné oblasti považovány za prostory pro učení. Není tak nutné držet se pouze v mantinelech „lavice a stoly“, prostorem pro práci malé skupiny se mohou stát i chodby, parapety poslouží pro psaní, stěny tříd mohou skupinám umožnit vizuálně ztvárnit výsledky jejich přemýšlení na zavěšený velký papír apod. Učitel a žáci v tomto procesu vystupují jako partneři a společně mohou hledat odpovědi na otázku: *„Jak bude učení v naší třídě konkrétně vypadat?“* Tímto způsobem mohou nakonec dospět k definování účelu

kooperativního vzdělávacího prostoru. Žáci mohou na závěr společně s učitelem vytvořit například plánek třídy.

2. Rozvoj měkkých dovedností (sof skills)

Kooperativní učení je výuková metoda, ve které **žáci pracují v menších skupinách, aby pospolu dosáhli společného učebního cíle pod vedením učitele.** Spolupráce a rozvíjení měkkých dovedností vystupuje při kooperativním učení značně do popředí. Žáci také mohou pracovat ve skupině na znalostním úkolu a mechanicky plnit určité zadání. V takovém případě, bez důrazu na kooperaci, hovoříme spíše o klasické skupinové práci. **Cílem vyučování ale může být sama kooperace**. To znamená, že si žáci mají osvojit klíčovou kompetenci spolupracovat. [5]

Praktický tip:

Učitel vytvoří v hodině zeměpisu cíleně skupiny žáků tak, aby kooperace ve skupinách probíhala bez obtíží (například v každé skupině je alespoň jeden žák, jehož dovednost spolupráce a komunikace je dobře rozvinutá a může být tedy „tahounem" skupiny). Učitel do každého „hnízda" utvořeného z lavic položí jmenovky. Žáci si sednou k lavicím, na kterých je uvedeno jejich jméno, a čekají na zadání už ve skupinách. Učitel dá každé skupině papír velkého formátu. Žáci mají za úkol společně nakreslit mapu světa (obrysy světadílů), do které mají zaznačit typickou faunu a floru pro různé oblasti (Afrika, severní Evropa, Jižní Amerika apod.). Mohou využít knihy dostupné ve třídě, případně počítačový koutek. Učitel také sdělí, jak bude vypadat ukončení úkolu – prezentace jednotlivých výtvorů spolu s komentováním toho, co se žáci dozvěděli, a toho, jak se jim ve skupině pracovalo, případně co by mohli udělat pro to, aby se jim příště pracovalo lépe.

Na rozdíl od běžné skupinové práce se kooperativní učení **soustřeďuje na procesy**, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupinky, především na sociální interakci. [9] Strategie kooperativního učení nabízejí žákům možnost učit se aplikací znalostí v prostředí, které je více podobné tomu, s nímž se setkají ve svém osobním, školním nebo později pracovním životě. **Pro učitele je kooperativní učení příležitostí pro rozvoj měkké dovednosti žáků, které hrají významnou roli v dalším seberozvoji v dospělém životě.**

Jak začít s rozvíjením měkkých dovedností?

I když někteří žáci mohou mít například dobře rozvinutou komunikační schopnost (jako soubor předpokladů nutných pro úspěšné vykonávání určité činnosti nebo dovednosti), samotnou dovednost kooperace potřebují teprve postupně rozvíjet. Práce ve větší skupině může představovat pro řadu žáků velkou výzvu a přinášet jim stres. Mohou proto raději upřednostňovat samostatnou práci bez sociálních interakcí se spolužáky.

Při nácviku kooperace (se kterým můžete začít už na prvním stupni, ale mějte na paměti, že žáci do cca 9 let věku jsou z hlediska vývojové psychologie nastaveni spíše na režim „já" a kooperace nemusí přinášet očekávané výsledky hned, spíše výhledově) může učitel začít nejprve s prací ve dvojicích.

Pokud má třída osvojenou práci ve dvojicích s tím, že žáci jsou schopni kooperovat, může učitel skupiny zvětšovat.

Ať už žáci pracují v jakémkoli počtu, při kooperativním učení je důležité zadat žákům úkol společný – nevybízející k soutěživosti, ale naopak ke kooperaci. Nácvik kooperace může mít také formu: „nauč svého spolužáka." Pokud se zatím ve třídě společné práci nedaří, předstupněm může být zadání práce paralelně, kdy žáci pracují vedle sebe s kontrolou mezi sebou a po navyknutí si učitel přidává více a více prvků kooperace (vhodnější především u žáků prvního stupně).

Jaké jsou indikátory funkční kooperace žáků?

Učitel si může ověřit, jestli je kooperace ve skupině funkční, a to na podkladě následujících **pěti znaků fungující kooperace** (Kasíková, 2011) [2]:

1) **heterogenita**: v jedné skupině mají zastoupení žáci rychleji i pomaleji se učící, motivovanější i méně motivovaní, chlapci i děvčata atd.;
2) **spolupráce**: nejpodstatnějším rysem učení je taková vzájemná vazba jednoho žáka na druhého, jejímž prostřednictvím se učí všichni žáci, kteří plní daný úkol. Aby se z těchto vazeb mohli všichni žáci učit, je důležité probrat s žáky společnou odpovědnost za dosažení cíle (žák uspěje, pouze když uspěje celá skupina) a také dělbu rolí ve skupině apod.;
3) **individuální odpovědnost**: každý žák se účastní práce na úkolu, žádný žák „neodpadá", ale naopak by měl být každý žák schopný prokázat svůj pokrok v učení a dokázat, že se prostřednictvím spolupráce s jinými něco učí nebo už naučil;
4) **využití sociálních dovedností**: právě úkoly cílené na kooperativní učení nutně předpokládají rozvoj a trénink sociálních dovedností. Proto je potřeba, aby učitel pracoval jak s věcnými, obsahovými cíli, tak také s cíli v oblasti očekávaného sociálního chování;
5) **reflexe skupinové činnosti**: důležité je, aby učitel dával dostatek prostoru a prostředků k reflektivní činnosti, to totiž napomáhá myšlení na metakognitivní úrovni (poznávání o poznávání). Tyto procesy patří k nejhodnotnějším projevům kvalitního učení, žáci utvářejí a rozvíjejí kompetenci k učení.

3. Utváření skupin, rolí a pravidel

Šanci na úspěch při snaze poskytnout prostor pro kooperativní učení zvyšuje učitel už jen tím, že zvažuje samotné utváření skupin, ve kterých žáci budou pracovat na krátkodobém nebo dlouhodobém úkolu.

Nejdříve by měl učitel zvážit následující otázky:
Jaká by měla být velikost skupin?
Jak by měli být žáci seskupeni ohledně schopností, genderu?
Jak dlouho by měla trvat skupinová práce?
Jak lze zajistit, aby se všichni žáci účastnili?
Měly by být kooperativní aktivity primární formou výuky?
Potřebují se žáci naučit nezbytným sociálním dovednostem?
Jaká je role učitele, co se týče facilitace učení v malých skupinách?

Při hledání odpovědí na tyto otázky je potřeba brát v potaz konkrétní třídu, konkrétní prostor a konkrétní úkol, který chce učitel žákům zadat. Stejný úkol může v jedné skupině úspěšně splnit šest skupin o čtyřech žácích, v jiné třídě by takové rozložení do skupin funkční nebylo.

Utváření skupin

Žáci často volají po samostatném rozdělení do skupin. Neznají však záměr učitele a často zcela nechápou, co je cílem práce ve skupině. Jejich samostatnou volbou se většinou vytváří skupiny se stále stejným složením podle osobních sympatií. Takto vzniklé skupiny obvykle postrádají zmiňovanou heterogenitu. Proto je vhodnější, rozděluje-li do skupin žáky učitel. Způsobů je nespočet. Za ideální se často považuje rozřadit žáky náhodně. Pokud má ale učitel ve třídě žáky, u kterých je potřeba volit v rámci jednotlivých aktivity specifický přístup, nebo žáky, kteří společně zatím nejsou schopni pracovat, je vhodné, když učitel náhodnému výběru pomůže. |

Mezi náhodné dělení do skupin patří různé druhy losování, rozpočítávání, řazení podle barev na oblečení, výšky, data narození apod.

Nejběžnější způsob cíleného dělení do skupin je podle vzdělávacích výsledků, podle zájmů žáků, pracovního tempa apod. [10]

Praktický tip:

***Najdi svoje jméno**: učitel vytvoří z lavic hnízda, do každého hnízda rozloží jména žáků. Prvním úkolem je najít své místo a zůstat v tom hnízdě, kde žák najde své jméno. Co hnízdo, to pracovní skupina.*

***Vypočítej příklad**: každý žák dostane příklad, který vypočítá. Buď je učitel žákům cíleně rozdává, nebo je žáci losují. Skupiny tvoří vždy žáci se stejným výsledkem.*

***Losování**: Žáci losují lístečky, na kterých je barevný puntík. Žáci se stejnou barvou puntíku jsou v jedné skupině. Losovat mohou také například obrázky různé zeleniny, ovoce, historických postav, literárních postav apod. Tyto obrázky symbolizují slova podřazená (mrkev, okurka, brambora…). Žáci se řadí do skupin podle zjištěných slov nadřazených (jedna skupina = zelenina).*

***Dělba do skupin**: Žáci obdrží krátkou křížovku. V tajence se dozví název skupiny (zelenina/ovoce apod.). Žáci se stejnou tajenkou tvoří jednu skupinu.*

Velikost a trvání skupiny

Pro začátek výuky kooperace se osvědčuje začínat po malých krocích. Proto nejdříve stačí spolupráce ve dvojicích, kdy mají žáci společný úkol a uspějí pouze tehdy, najdou-li cestu, jak spolupracovat. Další variantou práce ve dvojicích je „jeden učí druhého“, kdy z dané práce těží oba spolužáci. Po navyknutí si na práci ve dvojicích je možné přistoupit k práci v malých skupinách.

Praktický tip:

Čtyřčlenné týmy

Z výzkumu vyplývá, že nejefektivnější je spolupráce ve skupinách o čtyřech členech. U skupin trojčlenných může totiž dojít k přečíslení a vytvoření modelu 2 + 1. Vznikne tedy spolupracující dvojice a samostatný jedinec, nedochází k úplné kooperaci, protože třetí člen zůstává stranou. U pětičlenných skupin hrozí rozpad na dvě části 2 + 3 nebo 4 + 1. Opět tedy nemusí spolupracovat všichni žáci. Obdobné riziko postihuje i skupiny šestičlenné a větší. [11] *Čím větší skupina, tím větší vzniká pravděpodobnost, že některý z žáků zůstane v roli pasivního aktéra, nebude spolupracovat a práci nechá na ostatních. Je třeba dodat, že i to je ale nakonec součást kooperativního učení, jak se žáci vypořádávají s nerovnoměrnou dělbou práce a z toho vyplývajícími pocity nespravedlnosti.*

Co se týče doby trvání skupiny, učitel může např. vytvářet krátkodobé skupiny trvající danou vyučovací hodinu. Pro skutečné posílení a trénink kooperace se doporučuje práce ve skupinách dlouhodobých, které mohou trvat několik měsíců a třeba i celý školní rok. Žáci v nich pracují na dlouhodobých úkolech a bývají v nich mnohem intenzivnější a hlubší interakce než ve skupinách krátkodobých.

Role a pravidla ve skupině

V každé skupině bez jasně definovaných rolí vyvstává riziko, že dříve či později zavládne v činnosti chaos. Proto je ve skupinové práci efektivní, rozdají-li si žáci ve skupině hned na začátku aktivity jednotlivé role, které budou plnit. Učitel může u žáků, kteří jsou v kooperaci již pokročilejší, nechat rozdělení rolí na nich, u méně pokročilých nebo mladších žáků s rozdělením rolí může pomoci.

Nejběžnější role jsou například: koordinátor práce, hlídač času, vyhledávač informací, zapisovatel, koordinátor diskuse, grafik, motivátor. Každý žák ve skupině by měl plnit nějakou roli, aby nedošlo k jeho „ztrátě“ a vyloučení z práce skupiny. Z toho důvodu je výhodné, když učitel možné role na začátku vyjmenuje a jasně vymezí obsah činnosti u jednotlivých rolí. Členové skupiny jsou svými rolemi do jisté míry motivováni – musí v rámci těchto rolí spolupracovat s ostatními, aby splnili zadaný úkol, a také tím dochází jednak k zajímavým výstupům, jednak k rozvoji interpersonálních dovedností žáků.

Rozdělení rolí by mělo zabezpečovat také to, že práce ve skupině bude rovnoměrně rozdělená. Žáci by měli být do práce zapojeni rovnoměrně. Měli by také vědět, že je čeká pravidelná reflexe, která se týká pravidel skupiny, jak se skupině daří, jakým způsobem jednotlivci přispívají k chodu skupiny a plnění společného úkolu.

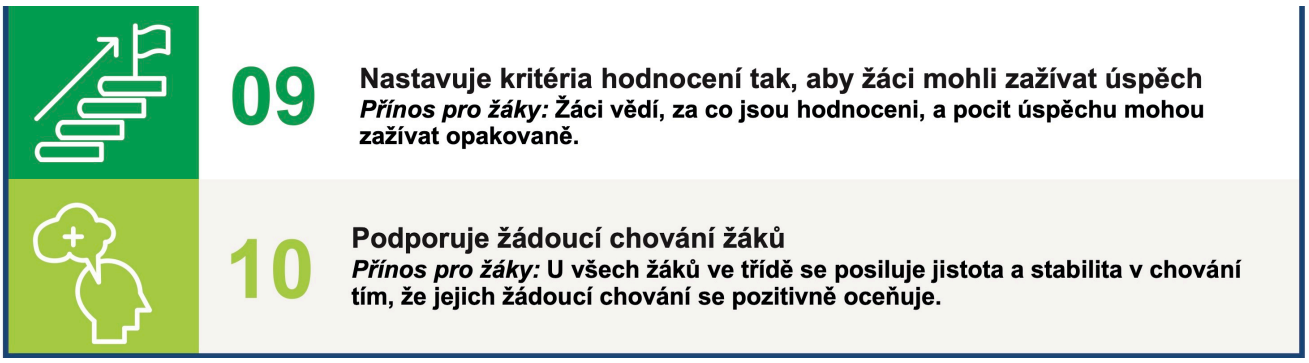
Ve druhé, navazující části pátého dílu ze seriálu *Deset zásad pro práci s heterogenní třídou*, se dozvíte více o konkrétních výukových metodách podporujících kooperativní učení a také o tom, jak během výuky zohlednit jednotlivé učební styly u žáků během pestrých

společných učebních situací.

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
www.zapojmevsechny.cz

Zdroje:

[1] Pateşan, M., Balagiu, A., & Zechia, D. (2016, June). The benefits of cooperative learning. In *International conference knowledge-based organization* (Vol. 22, No. 2, pp. 478–483).

[2] Kasíková, H. (2011). Kooperativní učení: aby to fungovalo...[online]. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html [dat. cit. 3. 11. 2022].

[3] Hartl, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál.

[4] Nastasi, B. K., & Clements, D. H. (1991). Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, *20*(1), 110–131.

[5] Shoval, E., & Shulruf, B. (2011). Who benefits from cooperative learning with movement activity?. *School Psychology International*, *32*(1), 58–72.

[6] Dunn, R. S., & Griggs, S. A. (1998). *Learning styles and the nursing profession*. New York: National League for Nursing Press.

[7] Kolář, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012.

[8] Kolář, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012.

[9] Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. [online]. London, England: Learning & Skills Research Centre. Dostupné z: https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A13692 [dat. cit. 3. 11. 2022].

[10] Šafarčíková, S. (2011). *Skupinová práce*. [online]. Plzeň: Ametyst, o.s. Dostupné z http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154_metodicky-list-skupinova-prace.pdf [dat. cit. 3. 11. 2022].

[11] Sárközi, R. (2010). *Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení.* [online]. Praha: Abeceda, o.s. Dostupné z https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4 [dat. cit. 3. 11.

2022]

76. VIDEO: Rodinná škola, kde pedagogové přistupují individuálně ke všem dětem

Seznamte se s dobrou praxí ze ZŠ T. G. Masaryka v Českých Budějovicích, kde studuje 40 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kde v rámci individuálního přístupu přijímají všechny žáky takové, jací jsou. Kde se klade důraz na rozvíjení vztahů mezi žáky, a to i ve školní družině. Kde je důležité, aby i žáci, kteří aktuálně zažívají školní neúspěch, mohli odcházet ze školy s pozitivními emocemi. K tomu přispívá empatický přístup pedagoga…



Přehrát video

Struktura videa:

00:35 – Ředitel školy Mgr. Zdeněk Špaček přibližuje v jakých aspektech se liší rodinná základní škola s vysokým počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od běžných škol.

03:04 – Školní psycholožka Mgr. Dominika Lidralová objasňuje, jak na dobré klima ve škole, aby se tam těšili děti i učitelé. Významnou roli hraje i spolupráce pedagogů a školního psychologa.

06:13 – Ředitel školy Mgr. Zdeněk Špaček přibližuje, proč klade velký důraz na plně personálně zabezpečené školní poradenské pracoviště.

07:17 – „V naší škole přistupujeme individuálně ke všem dětem, nejen k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Důsledkem je spokojenost všech, včetně rodičů," říká pedagožka Hana Vránová.

08:47 – „Snažím se pochopit situaci dětí, které ve výuce prožívají školní neúspěch. Záleží mi na tom, aby i děti, které se aktuálně potýkají s nějakými překážkami, mohly ze školy odcházet s pozitivními emocemi," říká pedagožka Hana Vránová

09:49 – „Jde nám o to, aby děti ve školní družině pracovaly také na svých vztazích. Spíš než třeba nějaké časté vyrábění nebo soutěže, tak nám jde o to, aby se potom děti dokázaly v životě k sobě chovat ohleduplně," říká vychovatelka Kateřina Šimerová.

Tip:

Zaujala Vás praxe ze školy T. G. M. v Českých Budějovicích? Podívejte se také na video

Začleňování dětí přicházejících z Ukrajiny v rodinné základní škole.

77. Úspěšná práce s heterogenní třídou 5: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení ? – část II.

Pátý díl ze seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou je určen učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci tu najdou ale také asistenti pedagoga a učitelé středních škol. V 2. části 5. dílu získáte tipy na konkrétní metody práce podporující kooperativní učení a v neposlední řadě také na metody výuky cílící na učební styly jednotlivých žáků.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik.com

V **1. části 5. dílu** seriálu *Deset zásad pro práci s heterogenní třídou* jste se dozvěděli více o tom, proč a jak ve výuce v heterogenní třídě vytvářet společné učební situace a jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení. Získali jste tipy, jak vytvářet skupiny žáků i prostředí pro kooperativní učení a jak rozvíjet měkké dovednosti coby jeden z hlavních cílů kooperativní výuky.
V navazující druhé části načerpáte konkrétní tipy do výuky a na zohlednění učebních stylů žáků v pestrých učebních situacích.

1. Zařazování výukových metod a aktivit podporujících kooperativní učení

Po vytvoření vhodných podmínek a skupin pro učitelem zamýšlené aktivity se nabízí nespočet metod (tzn. postupů, návodů) a aktivit ve výuce vytvářejících společné učební situace. Níže najdete stručné představení jejich základního výběru spolu s konkrétními příklady z praxe. Inspiraci čerpáme

především z následujících publikací uvedených v seznamu zdrojů, kde najdete další tipy na metody a techniky do výuky. [1, 2, 3]

Projektové vyučování

Projektové vyučování je výuková metoda, ve **které se žáci učí aktivním zapojením do smysluplných projektů, které jsou pro ně atraktivní z hlediska reálného využití** i z hlediska rozvoje vlastních individuálních zájmů a hodnotových orientací.

Praktický tip:

Žáci mají za úkol rozdělit se při výuce předmětu výchova ke zdraví do trojic a po dobu 14 dní zaznamenávat (písemně i fotograficky) potraviny, které přijímají, a vlastní pohybové aktivity. Po 14 dnech mají měsíc na zpracování následujícího zadání:

„S ohledem na znalosti o zdravém životním stylu získané během výuky vytvořte zprávu/prezentaci/brožuru/… shrnující základní fakta a zapracujte vlastní data, která jste sesbírali – ohodnoťte a porovnejte je s principy zdravého životního stylu. Uveďte a zpracujte doporučení každému členovi vašeho týmu.“

Po měsíci bude věnován čas prezentaci projektů a zhodnocení spolupráce.

Tento způsob učení nasedá na tvrzení psychologa a filozofa Jeana Piageta (1957; s. 350): *„Znalosti jsou důsledkem zkušenosti.“*. [4]

Žáci pracují na projektu po delší dobu (od týdne po měsíce nebo po celé pololetí). Tématem projektu bývá **řešení skutečného problému nebo zodpovězení složité otázky**. Své znalosti a dovednosti prokazují vytvořením veřejného produktu nebo prezentace pro reálné publikum (třídu, školu, rodiče apod.). Výsledkem je, že žáci budují a rozvíjejí hluboké znalosti stejně jako kritické myšlení, dovednost spolupracovat, kreativitu a komunikační dovednost. Projektové vyučování může být zadáváno jako individuální činnost, ale efekty přináší především jako součást společného učení v menších skupinách, kdy jsou žáci vystaveni nutnosti domluvit se, shodnout se, rozdělit si práci apod. Projekty mohou být řešeny na různých úrovních: v jedné třídě, v celém ročníku, na prvním nebo druhém stupni nebo v celé škole a každá šíře projektu s sebou nese samozřejmě různé nároky na organizaci a realizaci projektu jak pro žáky, tak pro učitele.

Učitel v rámci projektového vyučování vystupuje nejčastěji v roli **konzultanta**, se kterým skupiny v pravidelných intervalech komunikují svůj postup. Učitel také hodnotí spolupráci (případně i další ukazatele měkkých dovedností) ve skupině nebo navrhuje plán pro nadcházející období.

Při zadání projektu by měl učitel zvážit následující otázky:

Jaké téma projektu je pro žáky atraktivní?
Je výsledek řešení projektu pro žáky prakticky využitelný?
Jak by měli být žáci rozděleni do skupin?
Jak dlouho by měla trvat práce na projektu?
Potřebují se žáci pro řešení problému něčemu naučit / něco si osvojit (dovednosti, znalosti, …)?

Jaká je role učitele coby facilitátora řešení projektu?

Diskuse

Diskusní metody mohou být součástí nebo některou fází projektového vyučování, ale mohou být použity také zcela samostatně jako výukové metody, ve kterých je základem komunikace mezi žáky navzájem, mezi učitelem a žáky s různou mírou řízení. V rámci diskusí probíhá vzájemná výměna názorů, argumentů, zkušeností. Vhodně vedenou diskusí se žáci učí řadě měkkých dovedností – od formulování vlastního stanoviska přes nevstupování do řeči ostatním po respektování odlišného názoru. Diskusní metodu je vhodné zařadit již u nejmenších žáků na prvním stupni. Přizpůsobte jim ale téma i časovou dotaci diskuse stejně jako čas na samotnou promluvu (učitel může čas vizualizovat například za pomoci přesýpacích hodin). Důležitou roli hraje během diskuse moderátor, kterým může být ze začátku učitel, ale jeho cílem by mělo být přenést zodpovědnost na žáky, aby byli schopni vést (moderovat) diskusi samostatně. Časem se tak moderátorem může stát žák s dobrými komunikačními schopnostmi. Moderátor hlídá především hladký průběh diskuse, aby se dostali ke slovu všichni žáci, kteří mají zájem, aby mluvil vždy jen jeden z nich, aby se žáci mezi sebou nekritizovali a nehodnotili navzájem své názory, nedávali najevo předsudky, nezlehčovali názory druhých apod. Na závěr moderátor shrnuje průběh diskuse a také hlavní výstupy (závěry).

Diskuse mohou mít různé formy, například:

- **diskusní kolečko**: každý pod vedením moderátora přispěje krátkou prezentací, argumenty nebo názory k tématu;
- **diskusní aréna**: žáci se pohybují volně po místnosti a vždy diskutují dva, kteří se potkají, potom pokračují a hledají dalšího partnera;
- **diskusní pavučina**: diskuse mezi dvěma oponenty s opačnými názory;
- **kulatý stůl**: všichni zúčastnění na sebe vidí, každý vystupuje v nějaké roli, například „ochránce přírody, politik, matka, důchodce…“ apod. [2]

Praktický tip:

V průběhu diskuse moderátor (učitel nebo žák) pokládá otázky. Je na místě se vyvarovat tzv. ***sugestivních otázek,*** *které mohou jednak ovlivnit názor diskutujícího, jednak mohou zároveň představovat i tzv. komunikační fauly (jedná se o nátlakové a manipulativní komunikační postupy, které nezohledňují potřeby druhé strany).*

Příklad:

„Je snad někdo, kdo se mnou nesouhlasí?“

„Jana to určitě musela myslet tak, že…“

„Všichni se jistě shodneme, že šikana je odsouzeníhodná.“

Kotrba, Lacina (2011; s. 116–121) [5] *uvádějí typologii možných otázek, níže najdete vybrané i s příklady:*

Typ otázek	***Příklad***
***Startující otázky**: otevírají diskusi*	*„Jaký je život zvířat v českém lese?“ „Má válka na Ukrajině vliv na české školství?“*
***Uzavřené otázky**: existuje na ně odpověď „ano“ nebo „ne“, nebo výběr z možností*	*„Souhlasíte se zřizováním záchodů pro neutrální pohlaví?“*
***Otevřené otázky**: vyžadují konkrétní názor, postoj a stanovisko, nelze na ně odpovědět jednoslovně*	*„Co vše by s sebou přineslo zavedení WC pro neutrální pohlaví u nás ve škole?“*
***Provokativní otázky**: měly by se užívat jen zřídka, a to tehdy, když diskuse upadá*	*„Kde jste se setkali s některou formou diskriminace?“*
***Přímé otázky**: oslovují konkrétní žáky, snaží se zapojit i málo komunikativní žáky*	*„Co si myslíš ty, Karle?“*
***Doplňující otázky**: vyžadují delší odpověď, protože mohou rozvinout více řešení*	*„Kdo byl tedy podle vás Werich jako člověk?“ „Jaké jsou konkrétní dopady třídění odpadků?“*
***Problémové otázky**: hledají řešení stavu, situace, jevu*	*„Jaká je příčina gravitace?“ „Proč se střídá noc a den?“ „Co způsobuje globální oteplování?“*
***Otázky na posouzení situace**: diskutující má za úkol posuzovat a vyvozovat souvislosti; otázky pomáhají rozvíjet kritické, logické a strategické myšlení*	*„Co by se stalo, kdyby se Hitler nezastřelil?“ „Jak by se žilo v Čechách, na Moravě a ve Slezsku, kdyby zůstaly součástí Československa, tzn. že by se neoddělily od Slovenska?“*

Brainstorming

Brainstorming, nebo česky také bouře mozků nebo burza nápadů, je metoda vhodná pro různě velké skupiny. Žáci ve skupině zapisují nápady a myšlenky k danému tématu nebo otázce. Cílem učitele tak může být zjistit názor žáků, rozšířit jejich znalosti, zjistit počáteční znalosti o daném tématu nebo zopakovat látku. Zaznamenávání nápadů je vhodné na větší formáty papíru. Tuto metodu je vhodné trénovat s žáky už na prvním stupni. Později jim tato dovednost volné diskuse pomůže při samostatné práci (zpracovávání vlastních úkolů). Důležité je dodržet pravidla, že účastníci mohou říct cokoliv, co je právě napadne. Hodnocení nápadů ani kritika nejsou povoleny. Zapisuje se každý nápad, účast je dobrovolná (ne vždy každého něco napadne).

Praktický tip:

Žáci páté třídy jsou rozděleni do dvojic v rámci hodiny prvouky. Čeká je nové téma: zdravý životní styl. Učitel jim zadá ve dvojicích úkol, a to s pomocí metody brainstormingu přijít na co nejvíce spojitostí, které je napadají k tématu zdravý životní styl. Po 15 minutách učitel spojí vždy dvě dvojice a žáci mají společně vytvořit ve čtveřicích jednu společnou myšlenkovou mapu na základě jejich předchozího brainstormingu. Posledním krokem je společně s učitelem vytvořit jednu myšlenkovou mapu na tabuli za celou třídu, která může sloužit jako úvod do tématu a představení podtémat, kterým se bude třída v následujících hodinách věnovat.

Náměty pro brainstorming [6]:

- *Co byste vykouzlili, kdybyste se stali čarodějem?*
- *Co byste zlepšili ve škole?*
- *Jak získat peníze pro projekt Adopce na dálku?*
- *Co byste chtěli zažít během školy v přírodě?*

- *Jak lze cestovat?*
- *Jak pojmenujeme novou rostlinu (živočicha, zemi atd.)?*
- *Co se dělá ze sněhu?*
- *Co se může stát, když smícháme dvě látky různé barvy?*
- *Co se vám vybaví, když se řekne „les“?*
- *Co se má stát hlavní postavě povídky?*

Sněhová koule

Metoda sněhové koule (snowballing), někdy známá také jako pyramida, spočívá v tom, že úlohu nejprve řeší jednotlivci. Pak vzniknou dvojice, které řeší navazující úkol, poté se z dvojic vytvoří čtveřice, které opět plní další navazující úkol. Ve spojování skupin lze pokračovat libovolně dlouho, třeba až do spojení v jednu velkou skupinu. Obdobou sněhové koule jsou tzv. bzučící skupiny (buzz gross), které vždy začínají prací minimálně ve dvojici.

Praktický tip:

Žákům deváté třídy učitel v rámci hodiny občanské výchovy (téma Lidská práva) vypráví příběh:

„Zavřete oči a představte si, že poletíte horkovzdušným balonem na dalekou cestu. Jediné, co si s sebou můžete vzít, jsou některá z vašich práv (právo na oblečení, právo na vzdělání, právo na střechu nad hlavou apod.). Každé právo váží dvě kila a každý z vás si může vzít s sebou pouze dvacet kilo.“

(…)

Až žáci zadaný úkol dokončí, spojí je učitel do dvojic a jejich úkolem bude vytvořit opět seznam o deseti právech (20 kilech) – tzn. shodnout se na deseti právech. Stejný úkol může učitel následně zadat ve čtveřicích. Jakmile čtveřice budou mít vytvořený seznam, zadá učitel instrukci:

„Bohužel balon klesá, jsme moc těžcí, je potřeba odhodit z každého seznamu 3 práva.“

Žáci se opět musí shodnout. Tímto způsobem je možné pokračovat až do doby, kdy žákům zůstane na seznamu jen jedno právo.

Jde o náročnou aktivitu, co se týče zapojení a využití měkkých dovedností. Učitel by měl i z tohoto důvodu věnovat dostatek prostoru pro závěrečnou reflexi.

Hraní rolí (role play)

Jde opět o náročnou aktivitu, co se týče zapojení a využití měkkých dovedností. Dochází ale k aktivnímu uplatnění předchozí teoretické znalosti buď při některé praktické činnosti anebo v různých životních situacích. Žáci mají za úkol se co nejvíce vcítit do role a co nejvíce ji „přehrát“. Aktivita je vhodná pro celou skupinu anebo i pro týmy. Vhodná témata jsou: řešení konfliktů, pomoc druhým, rozvoj tolerance a empatie. Vhodné je začleňovat metodu hraní rolí mimo jiné také ve výuce cizích

jazyků.

Praktický tip:

Učitel má připraveno v hodině angličtiny na druhém stupni na lístečcích několik situací a žáci si je losují. Jeden žák si vytáhne lísteček se zadáním v angličtině, kde je uvedeno:

„Příští čtvrtek má tvůj nejlepší kamarád narozeniny. Domluv s ostatními kamarády pro něj oslavu – kdy, kde, jaký mu pořídíte dárek, co budete na oslavě jíst, pít, jaký máte rozpočet, kdo udělá pozvánky apod.“

Skládankové učení

Skládankové učení je další z metod kooperativního učení a je založené na proměnách ve skupinách žáků během samotné aktivity. Žáci mohou například postupně **měnit vlastní roli uvnitř pracovní skupiny**, jak je uvedeno v následujícím praktickém tipu.

Praktický tip:

Žáci jsou v hodině českého jazyka rozděleni do skupin po čtyřech členech. Každý ze skupiny dostane jinou část z textu povídky (úvod a další tři části – bez závěru) a úkolem žáků je společné převyprávět/sepsat děj povídky – každý musí převyprávět svou část. Na závěr mohou společně vymýšlet konec povídky.

Role se v rámci skupiny postupně mění. Nejprve mají žáci v rámci skupiny splnit samostatný úkol, který rozvíjí čtenářskou gramotnost a komunikační dovednost, v závěrečné části pracují společně na řešení, přičemž tento finální úkol podněcuje zejména tvořivost žáků.

Další z forem skládankového učení jsou **překřížené skupiny**. V tomto případě žáci přecházejí do jiných skupin, a poté se opět vracejí do kmenové skupiny. Přitom pracují na zadání a sbírají postupně všechny potřebné informace ke splnění úkolu. Jde o techniku využívající různorodá seskupování, která přináší komunikaci a výměnu informací s více lidmi v poměrně krátkém časovém úseku. Po získání potřebných informací se žáci tedy vrací do své původní skupiny a pokračují v plnění zadání.

Metoda je vhodná pro kolektivy, které již mají s kooperativní výukou zkušenosti. Jedná se o metodu, která je náročnější na přípravu učitele, na rozdělení žáků do skupin a jejich orientaci během přesunu po třídě do jiných skupin. Pro žáky taková aktivita každopádně může být zábavná a dobrodružná.

Praktický tip:

Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech členech, pracují na zadání, ale zjistí, že jim část materiálu nebo informací chybí. Právě to bude čas pro přerozdělení skupin – každý žák ve čtveřici může být označen barevnou značkou (4 žáci = 4 barvy v každé skupině).

Pokyn učitele zní: „Zde se sejdou všichni červení, zde všichni modří, zde všichni zelení a zde všichni žlutí. Každá barva má na stole připravenou indicii/hádanku/další část potřebného textu. Společně vyřešte a vraťte se ke svým původním skupinám.“

2. Zohlednění učebního stylu žáků

Každý žák si v průběhu školní docházky rozvíjí a průběžně mění vlastní učební styl, zejména pak při dostatku vhodných podnětů v hodině.

Co je učební styl?

Jedná se o individuální způsob učení (metastrategii), kterému v určitém věkovém období dává žák ve škole i během samostudia přednost. Hartl (2004; s. 110) uvádí, že tento způsob učení se opírá o kognitivní styl žáka, tedy o charakteristický způsob, jímž člověk vnímá, třídí a ukládá informace, myslí, rozhoduje se a řeší problémy. [7] Kolář a kol. (2012; s. 153) uvádějí, že učební styl částečně závisí na typu učiva. Vede k zapamatování poznatků nebo k jejich porozumění aj. Dá se postupně do určité míry ovlivňovat a měnit, a to vlivem výchovy i vlastní vůle a motivace. [8]

Některým žákům může více vyhovovat výuka prostřednictvím poslechu, u dalších učitel zjistí, že jim lépe vyhovuje výuka založená na vizuálních podnětech prostřednictvím čtení, psaní, kreslení. Jiným žákům naopak vyhovuje výuka pomocí praktických aktivit a manipulativních činností. Proto je nabídka různých metod souvisejících s učebním stylem pro vás dalším tipem pro vytváření pestrých učebních situací.

Výzva pro učitele spočívá v tom, že žáci často během školní docházky svůj učební styl nepoznají, a nevědí proto, jak se efektivně učit. Stejně tak učitel často nemá možnost (čas, prostředky, erudici apod.) zmapovat učební styl všech svých žáků a nabídnout jim vhodné metody pro učení se.

Je proto důležité, aby učitel žákům předal učivo prostřednictvím rozmanitých postupů, které cílí na různé učební styly žáků (na konci článku najdete v doporučené literatuře tipy na jednoduchý diagnostický nástroj učebního stylu).

Dunnová, Griggsová a kol. (1995; s. 353–61) tvrdí, že učební styl dokonce ovlivňuje školní úspěšnost žáka. Tvrdí, že čím méně je žák úspěšný, tím více je potřeba zaměřit se na jeho učební styl. [9]
Coffield a kolektiv (2004; s. 8–9) ve své práci uvádějí mimo jiné klasifikaci (pojetí), ve které jsou učební styly seskupeny do čtyř kategorií podle smyslových preferencí. [10] Tuto typologii vidíte níže, jelikož právě podle smyslových preferencí má učitel největší možnost nabídnout přizpůsobené aktivity svým žákům podle jejich učebního stylu.

Jedná se o učební styl:

- vizuální (zrakově-obrazový),
- verbální (zrakově-slovní),
- auditivní (sluchový)
- taktilně-kinestetický (hmatový a pohybový)

Tyto styly jsou popsány prostřednictvím vybraných činností:

Vizuální, verbální styl: *Zdá se mi…, Vypadá to jako…, Podívám se na to…*
Auditivní styl: *Říkám si…, Slyším poprvé…, To mi nic neříká…*
Taktilně-kinestetický styl: *Hledám řešení…, Nevím, jak to uchopit…*

Praktický tip:

Vizuální styl učení:

Žákům během výuky vyhovuje, vidí-li učivo v obrazové podobě: obrázky, schémata, grafy, mapy, fotografie, symboly, šipky apod. Těmto žákům nemusí vyhovovat samotná práce s textem (jejich silnou stránkou nemusí být rychlá orientace v textu) anebo poslech textu.

Verbální styl učení:

Těmto žákům může během výuky (samostudia) nejlépe vyhovovat, když si učivo samostatně přečtou. Tento způsob učení může podporovat jejich schopnost zapamatování si. Vhodné jsou pro ně písemné nebo čtecí aktivity: eseje a zodpovězení otázky s krátkou odpovědí; práce s osnovou: zaznamenávání si kapitol v knize nebo části jiných textů do vlastního sešitu; tvorba kartiček, které mohou sloužit zároveň ke kontrole zapamatování.

Auditivní styl učení:

Zahrnuje kooperativní učební aktivity, sluchovou interakci mezi vrstevníky, diskusi ve třídě nebo skupině. Vhodná je také recitace, která navíc trénuje paměť, nebo hudební aktivity (např. v hodině historie mohou studenti najít písně, které představují probíraná období, mohou napsat své vlastní texty k písním jako způsob, jak prezentovat informace, které se naučili).

Taktilně-kinestetický styl učení:

Žákovi vyhovuje výuka prostřednictvím činností, které jsou spojeny s motorickými aktivitami.

Dramatické prezentace: žáci prezentují předložené informace prostřednictvím divadelní hry.

Projevy s rekvizitami: žáci prezentují téma s použitím rekvizit.

Aktivita „Výměna učitele“: z žáka se stává na část lekce učitel a učí zbytek třídy.

Začlenění tance nebo cvičení: i když to v některých třídách nemusí úplně fungovat, učitel umožní žákům vybrat si, zda začlení tanec nebo cvičení jako metodu prezentace lekce.

Venkovní aktivity: žáci dostanou úkoly, kdy pro jejich splnění musí jít mimo školní budovu a pohybovat se ve venkovním prostoru.

Na závěr

Pokud chce učitel obohatit svůj způsob práce s heterogenní třídou o vytváření pestrých společných učebních situací, vyžaduje to po něm soustavnou práci s třídním kolektivem. Ačkoli se tato práce může zdát jako zdlouhavý proces, při dostatečném odhodlání může učitel brzy pozorovat pozitivní změny nejen ve vztazích a komunikaci mezi žáky, ale také ve vztahu a komunikaci žáků vůči učiteli. Bude-li učitel práci se skupinami ve třídě a následně kooperativní výuku zavádět postupně, žáky spolupráci učit, bude-li zařazovat do výuky aktivity zohledňující různé učební styly žáků, posune vlastní výuku na vyšší úroveň směrem k modernímu vyučování. K takovému vyučování, kde v centru zájmu stojí samotní žáci a učitel přebírá roli jejich průvodce.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

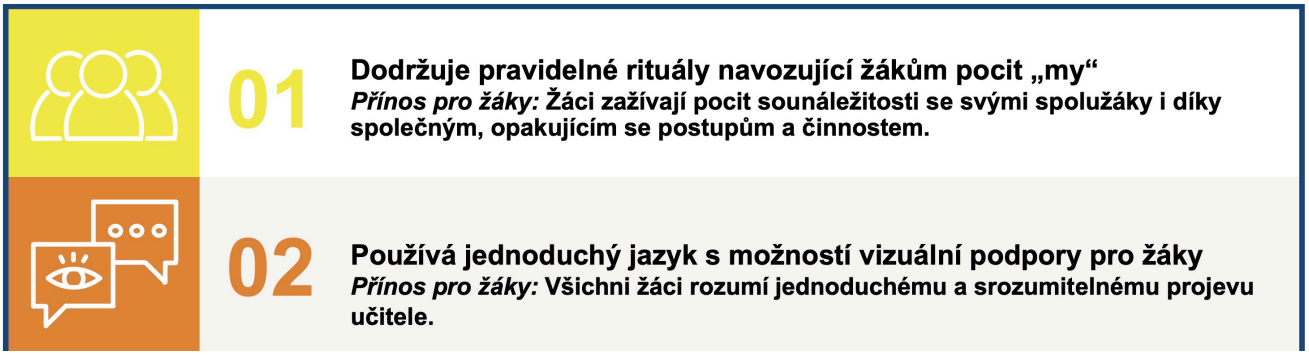
V samostatném článku pro vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list využijete jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad je možné označit, do jaké míry ji naplňujete, hodnocení je také možné doplnit dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme bod check-listu, který se vztahuje k zásadě č. 5:

Zařazuji do výuky různé metody skupinové práce podporující kooperativní výuku.

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou





Další informace (inspirace, materiály)

Skupinová výuka (Zapojmevsechny.cz)

Skupinová práce (Labyrint)

Aktivní výuka formou skupinových metod (Doc. PaedDr. Marie Blahutková, Ph.D.)

Manuál k aktivitě Hraní rolí | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Doporučená literatura pro zájemce:

Čechová, B. H., Seifert, M., & Vedralová, A. (2011). *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. [online]. Praha: www.scio.cz., s.r.o. Dostupné z: Napadnik_pro_vyuku_dle_ucebnich_stylu.pdf (scio.cz)

Číhalová, E. a Mayer, I. (1999). *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci: zkušenosti z praxe na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom.

Dunnová, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2004). *Dotazník stylu učení (Learning style inventory–LSI)*. Praha: IPPP ČR.

Fisher, R. (2004). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* 2. vyd. Praha: Portál.

Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě.* 1. vyd. Kladno: AISIS.

Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie–výzkum–realita. *Pedagogika*, 67(2), 106–125.

Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy.* 1. vyd. Praha: Karolinum.

Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Vyd. 1. Praha: Portál.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů.* Vyd. 1. Praha: Portál.

Mechlová, E. a Horák, F. (1986). *Skupinové vyučování na základní a střední škole.* 1. vyd. Praha: SPN.

Sovák, M. (1990). *Učení nemusí být mučení.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990.

Šimonová, I. (2008). *Styl učení a výuky: Harmonie nebo střet?* [online]. Praha: Media4u Magazine, Ing. Jan Chromý, Ph.D., 1/2008. Dostupné z: http://www.media4u.cz/mm012008.pdf

Zdroje:

[1] Blahutková, M. (2012). Aktivní výuka formou skupinových metod. [online]. Brno: Katedra společenských věd ve sportu Fakulta sportovních studií MU. Dostupné z: kurz_TW_-_Teambuilding_Aktivni_vyuka_formou_skupinovych_metod.ppt (live.com) [dat. cit. 3. 11. 2022].

[2] Sieglová, D. (2019). Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. První vydání. Praha: Grada.

[3] Kasíková, H. (2010). Kooperativní učení, kooperativní škola. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál.

[4] Piaget, J. (1957). Construction of reality in the child. London: Routledge & Kegan Paul.

[5] Kotrba, T. a Lacina, L. (2011). Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal.

[6] Sárközi, R. (2010). Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. [online]. Praha: Abeceda, o.s. Dostupné z https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4 [dat. cit. 3. 11. 2022]

[7] Hartl, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál.

[8] Kolář, Z. a kol. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Vyd. 1. Praha: Grada.

[9] Dunn, R., S. A. Griggs, J. Olson, B. Gorman, and M. Beasley (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model oflearning-style preferences. *Journal of Educational Research 88* (6), pp 353–61. Dostupné z https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1995.9941181 [dat. cit. 3. 11. 2022].

[10] Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. [online]. London, England: Learning & Skills Research Centre. Dostupné z: https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A13692 [dat. cit. 3. 11. 2022].

78. Úspěšná práce s heterogenní třídou 6: Jak zajistit správné pochopení zadání úkolu?

Článek ze seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou rozpracovává šestou zásadu. Tipy a praktické příklady, jak zadávat žákům instrukce, ověřovat jejich porozumění, a jak naložit s žáky, kteří nechtějí pracovat, ocení především učitelé základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci v textu najdou ale také asistenti pedagoga a učitelé středních škol.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Proč se ujišťovat, že si všichni žáci vědí rady?

Další z výzev, které učitel čelí při práci v heterogenní třídě, je zadávání práce a poskytování zpětné vazby žákovi anebo celé třídě během práce. Učitel bude vždy jazykově a kognitivně na jiné (vyšší) úrovni než jeho žáci. To může být často příčinou nepochopení učitele žáky už při samotném zadání úkolu i při jeho řešení. Než se učitel pustí s žáky do práce, nebo než odstartuje jejich samostatnou práci, je vhodné věnovat **dostatek času ověření, jestli mu žáci porozuměli**. Učitel tak ušetří čas při následném zdlouhavém a individuálním vysvětlování zadání jednotlivcům. Zároveň poskytne žákům ujištění o jejich správném pochopení úkolu, **sníží míru jejich nepohody v případě, že pokynům nerozuměli, a motivuje je k další práci**.

Jak se ujišťovat, že si všichni žáci vědí rady?

Pro naplnění této zásady je stěžejní, aby učitel kladl důraz na následující tři oblasti.

- **První oblastí** je způsob **zadávání instrukcí žákům,** kdy je důležité brát na zřetel, že každý žák je jiný, vnímá podněty jiným způsobem a potřebuje i jiný způsob zadání práce.
- Druhá oblast je **způsob ověřování porozumění**. Pouhé zadání instrukcí bez ověření žákovského porozumění je zpravidla nedostačující a může výuku zbytečně obrátit vzhůru nohama – žáci nepracují nebo řeší jiné zadání.
- **Třetí oblastí** jsou **možnosti podpory pro žáky v průběhu plnění samotného úkolu**. Role učitele (asistenta pedagoga) v tomto ohledu spočívá za prvé v podpoře žáků, kteří si s řešením nevědí rady, a za druhé v poskytování podpory žákům, kteří sice vědí, jak úkol řešit, ale potřebují motivovat k další práci.

Ve třídě mohou být i **žáci, kteří budou trvale odmítat pracovat** a do práce nebudou motivovaní ani motivovatelní. Přinášíme **tipy, co s takovými žáky dělat**.

1. Zadání instrukcí

Každý žák je jiný, a proto každému vyhovují jiné způsoby zadávání instrukcí. Některému žákovi stačí zadání jednou ústně vysvětlit, jiný žák potřebuje zadání zopakovat a použít vizualizace, dalšímu žákovi pomůže, když dostane zadání po dílčích krocích anebo když mu zadání rekapituluje spolužák.

Bude-li **učitel využívat více způsobů zadávání úkolů, zvyšuje šanci, že mu porozumí všichni žáci**. Obecně lze mít na paměti základní pravidlo pro zadávání instrukcí učitelem: používat jednoduchý jazyk (více informací viz zásada číslo 2 pro práci s heterogenní třídou, kterou najdete v infografice pod tímto textem). Učitel by se měl vždy ujistit, že poskytuje vysvětlení a pokyny na úrovni schopností a dovedností žáků. Nemělo by chybět také explicitní pojmenování cíle daného úkolu. Vizualizace nebo rozepsání dílčích kroků pomůže žákům při pochopení zadání, ale díky jasnější představě o požadavcích, které na ně učitel klade, také snáze přijdou na to, v čem potřebují pomoc. Během zadávání instrukcí by měla zaznít také informace o časovém plánu, především jedná-li se o dlouhodobější úkol, o pomůckách, které budou žáci k řešení potřebovat, o pravidlech, která budou společně dodržovat, a o kritériích hodnocení.

Praktický tip:

Učitel by měl při zadávání instrukcí postupovat tak, aby byl pro žáky předvídatelný a všichni žáci mohli v klidu vyčkat na „svůj typ instrukce“. Příklad vhodného postupu učitele v jednotlivých po sobě následujících krocích uvádíme níže.

Učitel:

1. *začne slovní instrukcí, kterou ještě jednou zopakuje;*
2. *popíše podmínky nezbytné k práci žáka (např. čas, pravidla spolupráce, kritéria hodnocení);*

3. *uvede příklady výsledné práce;*
4. *vyvěsí na tabuli vizualizované dílčí kroky zadané práce;*
5. *rozloží na lavici výsledky dílčích kroků zadané práce (volitelné).*

Žáci, kterým stačí slovní instrukce, se nemusí dále zabývat ostatním vysvětlováním a žáci, kteří potřebují detailněji zadání vysvětlit, mohou využít některou z dalších nabídek učitele (viz body 3 až 5).

Ukázka výsledné práce. V případě kreativních aktivit ve výuce je vhodné žákům ukázat příklady, jak může vypadat výsledný produkt. Učitel tak předejde zklamání žáků, které například nenapadlo přidat do produktu některý z (volitelných) komponentů, jež nebyly přímo uvedeny v zadání, a přesto mohly výsledek práce posunout co do kvality jeho provedení.

Praktický tip:

Reflexe oceněné učitelky Nancy:

„V roce 1965 (ale pamatuji si to, jako by to bylo včera) nás můj učitel v první třídě nechal vytvořit brožuru z abecedy. Zadání mě nadchlo a celý týden jsem na něm každý den tvrdě pracovala. Poté, co jsem ji odevzdala, jsem si uvědomila, že mnoho spolužáků vytvořilo krásné a pevné obaly pro své brožury. Protože jsem neměla k dispozici příklad, nezahrnula jsem obal do svého výtvoru a moje hrdost z vlastní práce rychle zmizela.“ [1]

2. Ověření porozumění

I když učitel věnuje dostatek času a energie vysvětlování zadání pro samostatnou nebo skupinovou práci, není na škodu ještě před zahájením samostatné práce ověřit žákovské porozumění zadání. Učitel se snaží v tomto kroku zjistit, jestli skutečně každý žák ví, co má dělat, případně kde najde napsané nebo jinak vizualizované zadání, ke kterému se může vrátit.

Při efektivním ověření porozumění je lepší se vyhnout uzavřeným otázkám typu: *„Je vám to jasné? Rozumíte všichni?“* Při těch totiž žáci mohou dávat najevo porozumění, ke kterému ve skutečnosti nedošlo. Uzavřené otázky je vhodné nahradit otázkami jednak otevřenými, jednak s vyšší kognitivní náročností jako např.:

„Jak jsi porozuměl zadání?

Co budeš dělat jako první?

Jak budeš postupovat?

Jak má podle tebe vypadat hotový úkol?

Jakou pomoc máš k dispozici?

Na co se potřebuješ ještě zeptat?“

Další možností je vyzvat jednoho nebo více žáků, aby shrnuli zadání svými slovy. Pokud chce učitel získat rychle zpětnou vazbu k tomu, zda všichni žáci porozuměli, vhodnou metodou je používání kartiček, tzv. semaforů nebo gest.

Praktický tip 1:

Žáci mají kartičky tří barev (červená, žlutá/oranžová, zelená) a na učitelovu otázku: „Rozumíte zadání?“ naráz ukážou kartičky smluveného významu:

zelená = ano,

červená = ne,

oranžová/žlutá = mám otázku.

Další variantou může být zavěšený semafor na tabuli s patřičnými barvami, kdy žáci přikládají jména k danému významu. Obměnou této aktivity je používání tří druhů smajlíků namísto barev.

Praktický tip 2:

Učitel a žáci si vystačí při signalizaci i s vlastní rukou a čtyřmi prsty. Na učitelovu otázku: „Jak moc rozumíte tomu, co máte nyní dělat?“ žáci ukážou počet prstů podle předem zadaného významu:

1 prst = rozumím perfektně,

2 prsty = rozumím částečně, mám dotaz,

3 prsty = nerozumím, využiji nápovědy,

4 prsty = nerozumím, jsem ztracen.

Praktický tip 3:

Žáci se mohou přesunovat do příslušného rohu třídy, aby uvedli svou odpověď na otázku nebo výzvu učitele: „Rozumím skvěle tomu, co se po mě nyní chce.“ Rohové možnosti mohou zahrnovat odpovědi: „rozhodně souhlasím“, spíše souhlasím“, „nejsem si jistý“ a „rozhodně nesouhlasím“.

3. Nabídka podpory v průběhu samostatné práce

Stejně tak jako různí žáci potřebují různou detailnost v zadávání instrukcí, liší se také potřebou pomoci při zpracování úkolu. Některý žák si potřebuje v průběhu samostatné práce zpětně ověřit pochopení zadání, jiný **vyžaduje** pomoc při prvním kroku („při rozjezdu“), další se potřebuje ubezpečit o správnosti zvoleného postupu.

V případě žákovské potřeby individuální pomoci učitele anebo asistenta pedagoga je nutné mít s žáky **dohodnutá pravidla pro přihlášení se o pomoc**. Tím může být klasické zvednutí ruky nebo využití kartiček (obdobně jako v předchozím bodě). Stejně tak je důležité, aby učitel (nebo asistent) vysílal explicitně informaci o tom, že je ochotný pomoci jakémukoliv žákovi. Buduje tím důvěru žáků ve vlastní osobu. U některých žáků není možné (přinejmenším v začátcích budování vztahu) spoléhat na svědomité používání semaforu nebo jiného způsobu žádosti o pomoc. Učitel neudělá chybu, bude-li svou pomoc ze začátku aktivně nabízet.

Praktický tip:

Kartičky typu „semafor“ žáci mohou využívat v momentech, kdy potřebují pomoc od učitele. Fungovat v praxi mohou například takto: zelená kartička na stole znamená, že žák pracuje samostatně, červená kartička znamená, že žák potřebuje pomoc. Učitel procházející třídou sleduje barvu kartiček (případně smajlíků) a podle toho se žákům věnuje individuálně.

V dalších případech je nezbytné nastavit v hodině pravidla i pro žáky, kterým vyhovuje **konzultace se svým spolužákem** (nachází se na stejné kognitivní úrovni, používají stejný jazyk atd.), nebo potřebují **při řešení úlohy mít k dispozici pomůcky s přehledem učiva**, do kterých mohou nahlédnout a vybavit si nebo ověřit své vědomosti. Takové přehledy si může žák vytvořit sám v podobě, která mu vyhovuje (např. specifická struktura textu, velikost písma, barva textu, cílená infografika). Jde o jakési „přiznané taháky“, které mohou žáci využívat v případě, kdy nezvládají paměťové osvojení určitého učiva.

Užitečnou pomůckou je **umožnit žákům práci s nápovědou**. Žáci mají od učitele k dispozici buď klíč k řešení úlohy anebo i výsledné řešení úlohy. Mohou si tak sami kontrolovat postup práce nebo nahlížet na výsledné řešení, pokud si neví rady. Učitel může tyto informace vyvěsit na nástěnce, klíč k řešení může poskytnout na druhé straně pracovního listu. Žák si také indicie může vyžádat od učitele v průběhu práce, a to na základě vlastní úvahy. Pro učitele může taková pomůcka ve formě nápovědy sloužit jako diagnostický nástroj. Sleduje, kdo nápovědu využívá, a může tak ihned registrovat výzvy, se kterými se jednotliví žáci potýkají.

Součástí podpory ze strany učitele je také podnícení žáka k **vytvoření vlastního standardu kvality**. Na začátku své činnosti žáci mohou sami říct, jak má vypadat výsledek, se kterým budou spokojeni. Učitel tak v žácích buduje schopnost sebereflexe a reálného zhodnocení vlastních schopností.

4. Žák odmítá pracovat, co s tím?

Možná, že jste zažili (nebo zažíváte často) při výuce moment, kdy žák odmítá pracovat. Vyjádření odmítnutí práce může mít různou podobu od zarytého mlčení přes hlavu opřenou o stůl až po afektivní chování žáka – křik, opakování věty „to nebudu dělat“ nebo pohazování věcí okolo sebe (dává jasně najevo, že úkol zkrátka nesplní). V takových případech je dobré myslet na to, že důvodem odmítavého jednání nejspíš nejste vy, dokonce ten důvod nebude s nejvyšší pravděpodobností vůbec spojen se školním prostředím. Žák může prožívat obtížnou situaci, nebo dokonce náročné životní období. Může pociťovat fyzickou nepohodu spojenou s pocitem intenzivní fyzické potřeby (hlad, žízeň, únava, nedostatek spánku, nedostatek vzduchu, bolest břicha, hlavy apod.). Může prožívat kritickou rodinnou situaci (rozvod rodičů, úmrtí blízké osoby nebo mazlíčka, obavu o finanční stabilitu, nebo bytovou stabilitu rodiny), nebo i vztahové záležitosti v kolektivu.

Odmítavé jednání je často jeden z projevů stresové reakce (útok, únik nebo zamrznutí) v důsledku nahromaděného stresu (zátěže), zároveň může jít i o způsob upoutávání pozornosti a vysílání žádosti o pomoc. Právě učitel může být tím, kdo může zachytit první známky obtíží a svým přijetím a podporou žákovi pomoci.

Jakému chování se v interakci s odmítavým přístupem žáka raději vyhnout, a jak zvýšit šanci na posílení žákovy důvěry a vtáhnutí ho zpět do práce?

Jakému chování by se měl učitel vyhnout?

Odmítavého žáka s největší pravděpodobností nevtáhnete zpět do výuky tím, že ho začnete trestat (například vysláním na chodbu, prací navíc apod.). Vyhnout byste se měli také utváření předsudků o tom, že „žák je jen líný“, že „žák to dělá naschvál“. Stejně tak byste v takových chvílích neměli volit vyhrožování, ponižování nebo jiný mocenský zápas.

Jaké reakce učitele je dobré posílit?

Existují naopak způsoby učitelovy reakce, které mohou žákovi pomoci vrátit se zpět do práce.

Jedním tipem může být **pokračování učitele ve výuce**. V případě drobnějších projevů vzdoru (zlomení tužky, zmuchlání papíru) udělá učitel lépe, když bude samotný projev ignorovat. (Může se ale současně pokusit nabídnout pomocnou ruku: *„Můžu ti nějak pomoc? Potřebuješ nový papír?*").

To, že učitel „ztratí“ jednoho žáka, není důvod pro zastavení celé výuky a zdržování ostatních žáků, kteří jsou motivovaní a chtějí pracovat. Oceňujte žádoucí chování. Žákovi, který odmítá pracovat, můžete v první řadě **nabídnout „time-out“ v podobě tiché přestávky**.

Praktický tip:

Time-out představuje jedno z možných řešení odmítání školní práce. Učitel přijde potichu k odmítavému žákovi, tak aby nerušil ostatní, dotkne se jeho ramene. Popíše, co vidí, a odhadne, jaká je potřeba žáka: „Vidím, že nejsi v pohodě. Co by ti teď pomohlo? Vrátím se za dvě minuty a pokusíme se spolu něco vymyslet, co ty na to?“ Nutný je popis situace a časové ohraničení.

Důležité doporučení pro učitele je, aby se nebál dát „time-out“ také (především) sám sobě. Je jasné, že učitele může odmítavé chování žáků rozzlobit a dostat do vlastní nepohody. V takovém rozložení nic dobrého s žákem nesjedná. Je nezbytné, aby do interakce s žákem vstupoval ve vlastní psychické pohodě.

Praktický tip:

Soustřeďte se na vlastní pohodu a nebojte se dát čas sami sobě na „rozdýchání“, ať už to bude jen chvíle ticha za katedrou, chvilkový odchod za dveře, zhoupnutí na chodidlech dopředu, dozadu, podupávání, vyklepání rukou, procítění napětí ve svalech, nebo vědomé uvolnění.

Žák často potřebuje jen nějaký čas pro sebe, aby se vypořádal s tím, že ho čeká úkol, který může považovat za velkou výzvu. Jak dále postupovat? Cestou k úspěchu může být **soustředění se na vztah s daným žákem**.

Učitel **posílí vztah se svým žákem**, **pokud přenese zodpovědnost** na něj: *„Dobře, vidím, že tento úkol opravdu nyní nemůžeš splnit. Napadá tě jiný úkol, ve kterém bys procvičil psaní i/y po vyjmenovaných slovech?“*

Učitel také může nabídnout žákovi jako řešení **možnost vlastní volby dalšího postupu**: *„Pokud opravdu teď nedokážeš na úkolu pracovat, můžeš pracovat na tomto pracovním listu.“*

Za zvážení stojí také možnost **redukování úkolu**: *„Vidím, že dnes nemáš svůj den. Je možné, abys vypracoval pouze cvičení 2 a 4“*.

Pokud žák odmítá pracovat, je vhodnější řešit detailněji situaci později a v soukromí, kdy učitel používá logické následky žákovy nečinnosti a s žákem je diskutuje. Je ale potřeba k řešení nespolupráce žáka vždy přistupovat individuálně s přihlédnutím k tomu, jak moc žák učiteli důvěřuje. Žáci, kteří mají vybudovanou primární nedůvěru k učiteli nebo ke škole (nebo mají narušenou vztahovou vazbu), mohou reagovat na následnou konzultaci negativně.

Tuto zásadu desatera má mnohý učitel pod kůží a automaticky „táhne, tlačí či dohání“ své žáky od zadání úkolu až po jeho dokončení. Je ale možné při řešení úkolů objevit momenty, kdy vhodná dopomoc (např. opakování zadání spolužáky, práce s přehledy učiva, nápověda, time-out u žáka s problémovým chováním ve výuce) ušetří zbytečný výdej energie vyučujícího a zamezí negativním emocím žáků. Prostě si žáci (i učitelé), po nastavení drobných záchytných bodů, mohou s prací vždy vědět rady.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro vás připravujeme check-list – stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list využijete jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad můžete označit, do jaké míry ji naplňujete, hodnocení můžete doplnit dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme bod check-listu, který se vztahuje k zásadě č. 6:

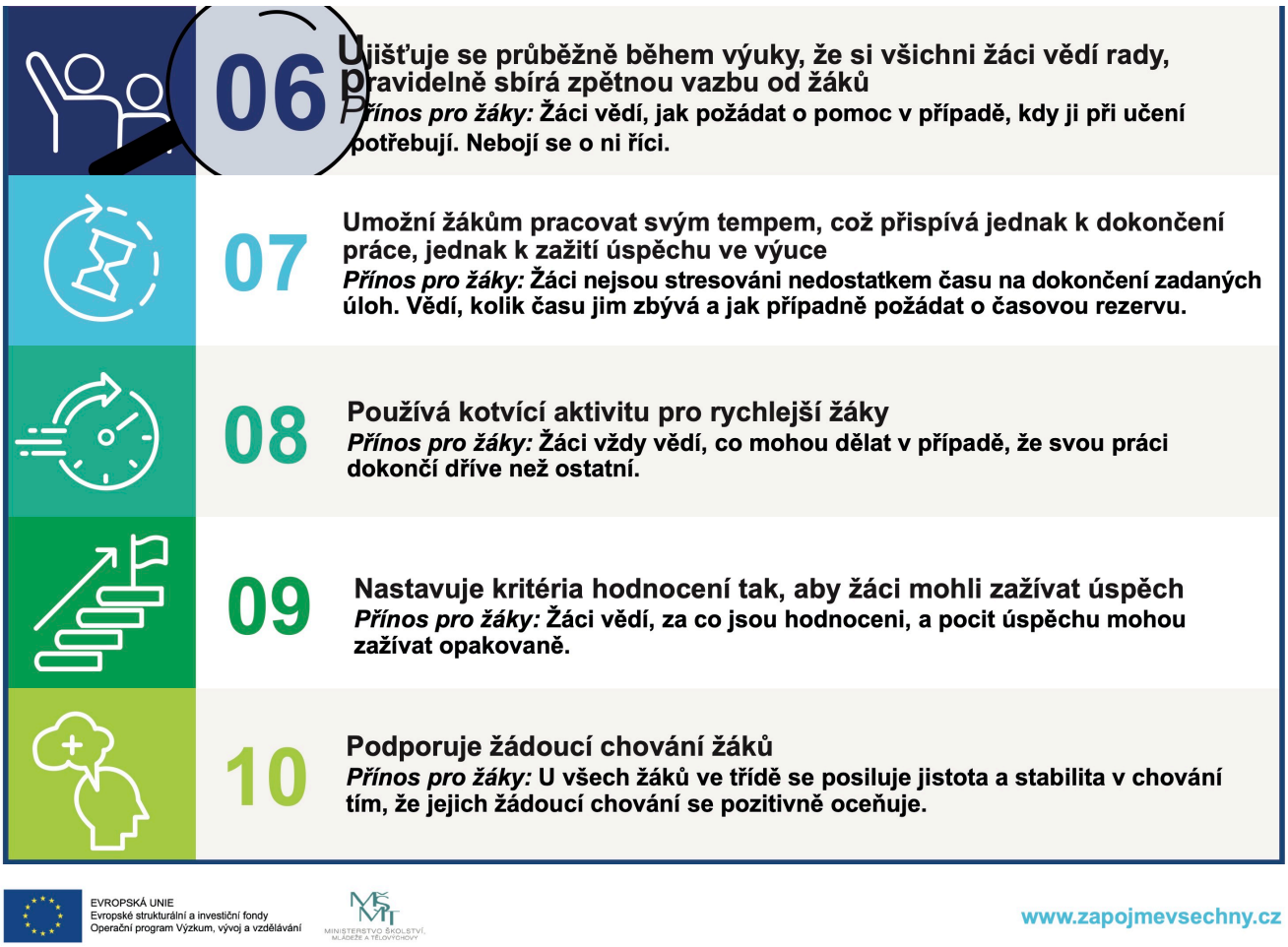
Sleduji, zda žáci rozumí používanému zadání úloh, a v případě potřeby jim poskytnu podporu při jejich řešení organizačně nejjednodušším způsobem (nápovědy, přehledy učiva, vrstevnické učení).

Pokud opakovaně poskytuji žákům dopomoc při řešení úloh, hledám způsob srozumitelnějšího zadávání instrukcí.

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou





Další informace (inspirace, materiály)

Klíčové otázky pomáhají odhalit porozumění žáků (formativne.cz)

Problémy s žákovskou motivací (rvp.cz)

Snášejí žáci těžce připomínky? Zkuste sebehodnocení a zpětnou vazbu | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Jak na instrukce na dálku? (inkluzivniskola.cz)

Strategie zvaná scaffolding (clil.nuv.cz)

Test duševní pohody: Well-being test (WHO-5) (opatruj.se)

5 kroků pro zvládnutí emocí a reakcí ve stresu nebo v krizi (podporainkluze.cz)

Jak podpořit sebe i děti v řešení krizových momentů? (nevypustdusi.cz)

Doporučená literatura pro zájemce:

Auger, M.-T. a Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s*

kázní a učením. Vyd. 1. Praha: Portál.

Čapek, R. (2021). *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Raabe.

Feuerstein, R. et al. (2017). *Myslet nahlas – mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Vydání první. Praha: Portál.

Feuerstein, R. et al. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. 1. české vyd. Praha: Karolinum.

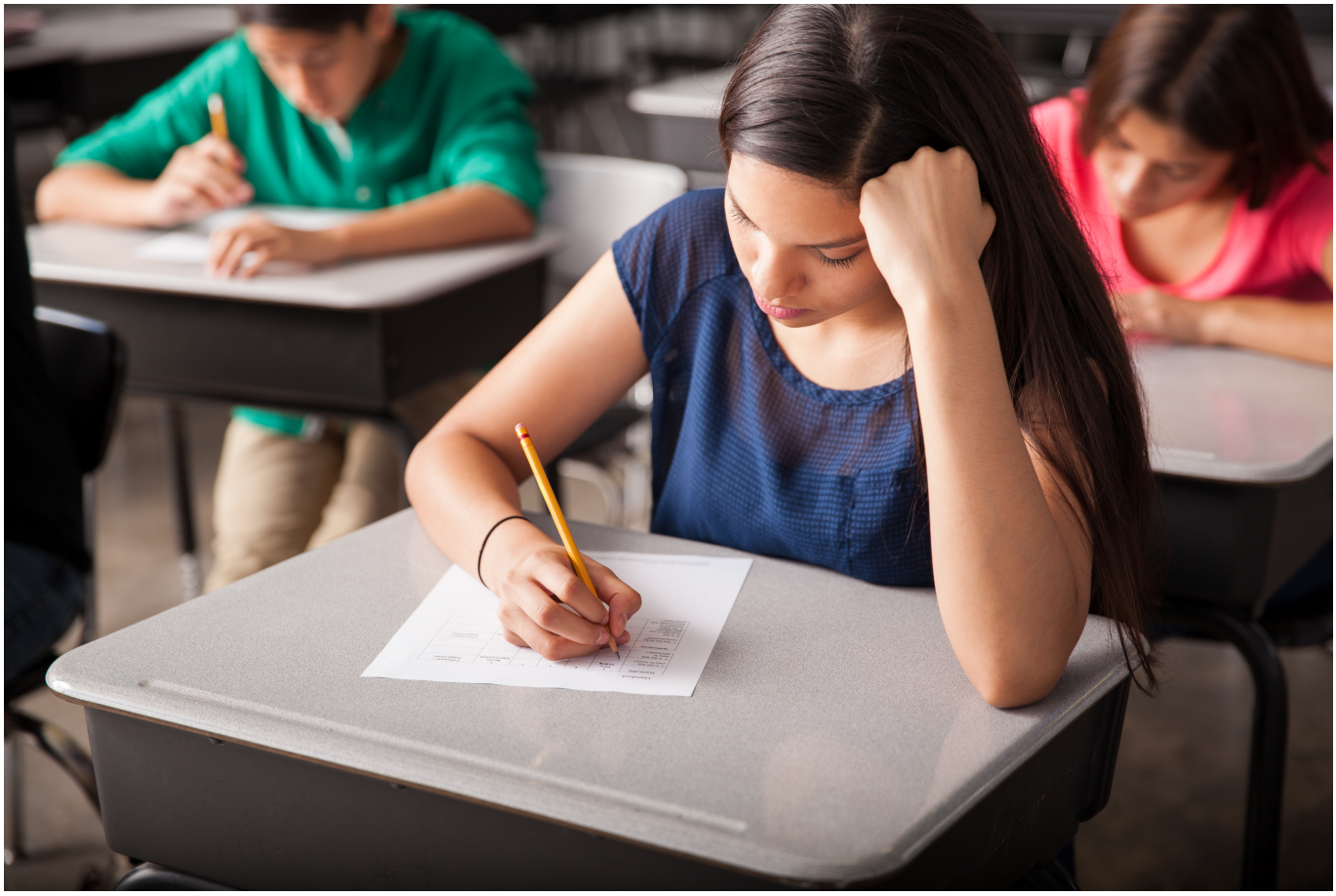
Jindrová, K. (2018). Instrukce v práci učitele na 1. stupni ZŠ v Plzeňském kraji. Diplomová Práce. [online]. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Dostupné z: DSpace at University of West Bohemia: Instrukce v práci učitele na 1. stupni ZŠ v Plzeňském kraji (zcu.cz)

Zdroje:

[1] Nancy B. (nedat.). A Guide to Giving Clear Instructions to Students (That They Will Actually Follow). [online]. Salk Lake City, Utah: © Western Governors University. Dostupné z https://www.wgu.edu/heyteach/article/guide-giving-clear-instructions-students-that-they-will-actually-follow2001.html [dat. cit. 11. 11. 2022].

79. Úspěšná práce s heterogenní třídou 7: Jak umožnit žákům pracovat svým tempem

Další článek ze seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou rozpracovává sedmou zásadu. Je určen především učitelům ze ZŠ na prvním i druhém stupni, inspiraci tu najdou ale i asistenti pedagoga a učitelé z MŠ, z nichž mnozí mají s prací s heterogenními třídami (zejména ve věkově smíšených kolektivech žáků) zkušenosti. Proč a jak zohledňovat u žáků tempo plnění úkolů, které souvisí s rychlostí řeči a myšlením i s psychomotorickým tempem?



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Kognitivní procesy a psychomotorické tempo

V každé školní třídě s heterogenním kolektivem je **nezbytné respektovat individuální pracovní tempo každého žáka:** to může zahrnovat jednak **rychlost jeho kognitivních procesů** (tempo zpracování informací, řeči, myšlení, ale i tzv. exekutivní kognitivní procesy, jako je plánování, řešení problémů, posuzování, organizace práce aj.), jednak i **psychomotorické tempo** – jedná se o tempo průběhu duševních dějů a jim odpovídajících projevů chování. Psychomotorickým tempem se pak zejména označuje „vlastní“ tempo jedince jako projev temperamentu. [1]

Psychomotorický jinými slovy také znamená „duševně-pohybový“, popř. „týkající se pohybových projevů duševních dějů“. [2] Psychomotorické tempo může souviset například s grafomotorikou, s tempem řešení některých manuálních úkolů ve výuce (pokusy, činnosti v předmětech typu výtvarná výchova, projektová činnost, pohybové aktivity ve výuce apod.) anebo s rychlostí pohybové

koordinace při přechodu z jednoho úkolu na druhý.

Temperament žáka tedy úzce souvisí s jeho psychomotorickým tempem. Temperament je souborem vlastností osobnosti projevující se v intenzitě a tempu psychomotorické činnosti a také v prožívání. Je považován za vrozený. Jak uvádí Hartl (2004, s. 216), děti se totiž už v prvních týdnech života od sebe liší aktivitou, vzrušivostí a reakcemi na okolí. Často používané je například Hippokratovo dělení temperamentů: cholerik, sangvinik, flegmatik, melancholik. [3]

Je vhodné, aby pedagog v rámci pedagogické diagnostiky zmapoval u žáků jak jejich psychomotorické tempo, tak tempo řeči, myšlení, plánování, řešení problémů, posuzování, organizace práce.

Příklad

Žák může mít dobře rozvinuté tzv. exekutivní kognitivní funkce, jako je posuzování, řešení problémů, plánování, organizování, ale přesto může být pomalejší jak jeho psychomotorické tempo (např. menší tělesná hbitost, pomalejší gestikulace), tak i tempo jeho myšlení. (U nadaných žáků se navíc často jedná o projevy tzv. divergentního, rozbíhavého myšlení, kdy jedinec tíhne k tomu hledat a vytvářet mnohočetné alternativy řešení určitého problému. [4] Důsledkem divergentního myšlení může být mj. pomalejší pracovní tempo žáka.)

Možná máte v paměti některé individuální odlišnosti svých žáků (i spolužáků), s nimiž jste se ve svém životě potkali. Určitě se mezi nimi vyskytli ti, kteří byli s prací brzy hotoví, nad ničím dlouho nepřemýšleli, a ti, kteří se nad svou prací potřebovali pořádně zamyslet, uspořádat si kolem svoje prostředí, postupovat pomalu krok po kroku, vše si po sobě pečlivě zkontrolovat.

Budování bezpečného sociálního prostředí a klimatu, v němž mají žáci možnost pracovat svým tempem (rozvrhnout si např. pořadí úkolů, nezbytný čas na jejich vypracování), vytváří ovzduší vzájemné důvěry mezi žáky a pedagogy, které podporuje proces učení.

Možnosti pro naplnění této zásady

S požadavkem poskytovat žákovi více času na vypracování úkolů se často setkáte v doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ze školského poradenského zařízení. Ohled je však potřeba brát i na ostatní žáky a umožnit jim pracovat na zadání bez zbytečného časového tlaku. Při přípravě vzdělávacího obsahu vyučovací hodiny plánujte to, co zvládne v obdobném čase většina žáků, **je ale nezbytné věnovat pozornost i žákům s pracovním tempem rychlejším nebo pomalejším**. Může se jednat o žáky nadané nebo mimořádně nadané, žáky s nižší mírou nadání, výrazným typem temperamentu apod.

Žáci s pomalejším pracovním tempem

Zdánlivě nevinné komentáře pronesené jen tak mimochodem společně s neustálým popoháněním *(„Dělej nebo zase budeš poslední. Pohni sebou. Nemůžeme na tebe zase všichni čekat. Bude to*

hotové ještě dnes – platí to i pro Tebe. Všichni na zpracování úlohy máte 20 minut, pak sbírám sešity.“) nebo i známým nebezpečným nálepkováním (*„No ano, to je zase náš posledňáček.*“) mohou žáci s pomalejším pracovním tempem brát osobně, mohou je zraňovat, může docházet k narušování jejich sebevědomí. Vyučovací aktivity poskládané v rychlém časovém sledu uvádí takové žáky do neustálého časového stresu.

Tip:

Je vhodné, když nejprve orientačně zmapujete vlastní pracovní tempo (například jaká je rychlost tichého/hlasitého čtení a psaní nebo tempo řeči ve srovnání s ostatními dospělými) a typ temperamentu (doporučenou literaturu najdete pod textem.)

Příklad:

Učitel, který má například dostatečný náhled na to, že jeho vlastní temperament je převážně cholerický a jeho tempo řeči a myšlení je nadprůměrně rychlé, může efektivněji pracovat s vlastní netrpělivostí ohledně žáků v jeho třídě, kteří mají celkově pracovní tempo pomalé a mohou být tedy z jeho pohledu subjektivně vnímáni jako „loudaví“ anebo líní. Lepší pochopení pro různorodost žáků znamená nakonec i lepší komunikaci a klima ve třídě.

Tzv. „pomalým dětem“ se věnuje například americká neuropsycholožka Ellen Braaten, autorka publikace B*right Kids Who Can't Keep Up: Help Your Child Overcome Slow Processing Speed and Succeed in a Fast-Paced World* (česky: *Bystré děti, které nemohou držet krok: Pomozte svému dítěti překonat pomalou rychlost zpracování a uspět v rychle se měnícím světě*). Pozn.: publikace zatím nebyla přeložena do češtiny.

Ellen Braaten hovoří o těchto dětech jako o dětech s tzv. s pomalou rychlostí zpracování (ústní sdělení, příspěvek na konferenci, 2. česká konference dětské psychologie, Praha, 2019). Jsou to děti, které na to, aby zvládly určitý úkol, potřebují více času. Přestože je jejich celková inteligence v pásmu normy, jsou přemýšlivé a nemají diagnostikovánu žádnou poruchu učení či chování, nestíhají doma ani ve škole, potřebují zopakovat zadání vícekrát a pomaleji. Braaten zdůrazňuje, že u takových dětí **je potřeba podporovat jejich odvahu k plnění úkolů s tím, že chápeme jejich potřeby a učíme je překonávat překážky a výzvy, trénujeme jejich dovednost rozvrhnout si úkoly na etapy, poskytneme jim čas navíc.** [5, 6]

Praktický tip:

Dopřejte rozvážným žákům možnost posečkat, popřemýšlet nebo mlčet. Ocení to, otevřou se a pojmenují své pocity a potíže. Vyjádřete pochopení a zároveň si uvědomte, že povahu a tempo nezměníte ani u nich, ani u žáků rychlejších.

Ve společnosti panuje předpoklad, že chytří lidé jsou rychlí – plní úkoly kvalitně a zároveň rychle. Ne

každou aktivitu je ale možné kvalitně vykonávat v časové zátěži. Příkladem může být cvičení jógy nebo soustředěná práce na úkolu, který si žádá hodně kreativity, trpělivosti, potřeby jít do hloubky apod. Takto můžete přemýšlet i při svých didaktických a metodických záměrech a opatřeních při práci se žáky ve třídě, kdy **připravujete a promýšlíte rozvržení žáků do skupin, kooperativních aktivit a projektů nebo specifické postupy a samostatnou práci pro jednotlivce nebo dvojice.**

Tip:

Více informací k přípravě výuky najdete v těchto článcích:

Úspěšná práce s heterogenní třídou 5: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení? | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz) – část I. a část II.

Zakořeněná soutěživost a stres ve školách

Samostatnou oblastí stresující pomalejší nebo úzkostlivější žáky je obvyklé podporování soutěživosti ve výuce (např. soutěžní aktivita Matematický král, matematické pětiminutovky, soutěže družstev a dvojic při mnoha aktivitách za jeden vyučovací den).

Sami učitelé tedy dobovému trendu práce pod časovou zátěží mnohdy podléhají a často požadují, aby žáci zvládli učivo za naplánované časové období nebo vypracovali úkol v určitém termínu nebo časově omezeném úseku, proto mohou mít pocit, že je někteří žáci zdržují.

A tak můžete být svědky vyučovací hodiny matematiky, při níž na začátku žáci soutěží ve výše zmíněné aktivitě Matematický král (uspěje ten, kdo vypočítá zadané příklady nejrychleji, ostatní vypadávají), následuje soutěž ve dvojicích u interaktivní tabule (opět, kdo rychleji vypočítá zadání, má bod), poté samostatně počítaná slovní úloha, kdy určitý počet nejrychlejších žáků dostane malou jedničku a hodinu vyučující zakončí desetiminutovkou, při níž žákům připomíná, kolik mají na dokončení úkolu času. Vyučující ještě v rychlosti zadá na závěr vyučovací hodiny domácí úkol.

Pro pomalejší nebo rozvážnější žáky je časté soutěžení s těmi rychlejšími při hrách a aktivitách, kdy se tzv. hraje o čas, stresující. V takových situacích mohou tito žáci, kteří **ve srovnání s pohotovějšími, rychlejšími nebo jen vůči stresu (tzn. nadměrné zátěži) a časovému tlaku odolnějšími spolužáky, zažívat opakovaně pocit selhání a školního neúspěchu.** Nikoliv proto, že by vzdělávací obsah nezvládali, neuměli nebo nepochopili, ale proto, že například hůře pracují pod časovým tlakem, mají úzkostnější povahu, projevují trvalé rysy osobnosti, jako je důkladnost a pečlivost, dokážou se dobře soustředit zejména v klidové situaci, obtížně přepínají pozornost mezi dvěma nebo více různými podněty/úkoly apod.

Tip:

Více informací, jak upravit prostředí, aby umožňovalo otevřené vyučování, najdete v tomto článku:

Úspěšná práce s heterogenní třídou 3: Upravte pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Praktický tip:

Naplánujte vyučovací hodinu matematiky tak, že nachystáte početní úkoly rozdílného rozsahu a obtížnosti (např. hromádky s kartičkami nebo obálky s různým počtem a obtížností příkladů, úkoly mohou být připraveny na označených stanovištích). Žákům představte, jaké typy úloh je čekají. Optimální je stanovit minimální obsah a rozsah úkolů, které mají žáci splnit.

Úkoly můžete podle potřeby ještě krátit nebo naopak nabídnout doplňující úkoly k procvičování. Mějte nachystané úkoly do dvojic, skupin, zábavné úlohy (barevné počítání, puzzle, matematické stolní hry, hexagon) a veďte žáky ke vzájemné pomoci a spolupráci.

Počítejte s tím, že ve třídě jsou žáci, kteří si volí delší trénování určitého početního úkonu, aby si byli jisti postupem, jiní žáci ochotně přijímají další a náročnější úkoly. Nechte každého žáka zadané úkoly řešit a dokončit ve vlastním tempu.

Každý žák si volí to, co potřebuje. Nemusí na nikoho čekat a ani nemusí zažívat pocit, že někoho musí dohánět. Každý žák ví, že pokud potřebuje, může využít – na jak dlouho potřebuje – nabídku pomůcek (počítadlo, korálky, kolečka, číselnou osu). Žák může v takovém prostředí rozvíjet vlastní sebedůvěru, sebeřízení a motivaci – nebojí se například udělat chybu, ani nemá obavy ověřit si správnost vlastního postupu u učitele nebo spolužáků. [7]

Žáci s rychlejším pracovním tempem, mimořádně nadaní a nadaní žáci

Vlastním individuálním tempem, bez zbytečného čekání a prostojů mezi činnostmi a úkoly, potřebují pracovat i žáci nadaní a s mimořádným nadáním. Ti často mohou mít úkoly vypracovány dříve než ostatní. Právě pro tyto žáky je důležitá možnost se po dokončení úkolu věnovat náročnějším úkolům a výzvám. V tradičním modelu výuky s dominující frontální výukou a převládající rolí učitele jako monopolním zdrojem informací a stále ještě často využívaným schématem „výklad, procvičení, vyzkoušení“ jsou tito žáci nuceni k pasivitě – v hodinách se bez potřebné aktivace nudí. Tzv. tradiční škola žáky s rychlejším pracovním tempem paradoxně stresuje nedostatkem podnětů např. při monotónním výkladu učitele nebo dlouhém zkoušení spolužáků před tabulí, kdy je pro ně těžké udržet dostatečnou pozornost. [8]

Části těchto žáků může vyhovovat **pracovat s úlohou jako celkem: například rychlejším tempem** získávat základní informace o celkovém postupu řešení úkolu nebo hlubší informace o určité oblasti, a poté se posunout o úroveň výš, a to v rámci úlohy stávající – k její členitější a složitější variantě nebo k náročnější a rozšiřující úloze jiné. Těmto žákům tedy umožněte po splnění základních úkolů řešit složitější, rozšiřující, obohacující, zajímavé i zábavné úkoly navíc. Žáci např. ví, kde jsou ve třídě k dispozici úlohy s vyšší náročností, k prohloubení vědomostí, úlohy na procvičení určitého jevu, problémové úlohy, osmisměrky a křížovky vztahující se k aktuálnímu tématu, popřípadě mohou být rozšiřující úlohy nachystány prostřednictvím didaktické techniky ve třídě.

Praktický tip:

Ve vyučovacím předmětu vlastivěda při tématu národní obrození, kdy se žáci dozvídají o vzniku Národního divadla, mohou žáci, kteří jsou se svými úkoly hotovi:

- sledovat edukační video o Národním divadle;

- absolvovat virtuální prohlídku po divadle, poté odpovědět na zajímavé otázky;

- vyhledávat informace o souvisejících událostech nebo významných osobnostech;

- s těmito zajímavostmi pak seznámit ostatní spolužáky;

- následně postupovat na další edukační videa;

- zpracovat odpovědi na doplňující otázky;

- připravit křížovku pro spolužáky samostatně nebo ve skupince;

- stáhnout pro spolužáky pracovní list apod.

Napříč výukou je vhodné využívat gradované úlohy.

Tip:

Více informací k aktivitám po dokončení činnosti a ke gradovaným úlohám najdete v těchto článcích:

Úspěšná práce s heterogenní třídou 1: Jak dodržovat rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“? | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Úspěšná práce s heterogenní třídou 4: Smysl gradovaných slovních úloh | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Strukturalizace výuky jako výhoda pro všechny žáky

Zejména části žáků s pomalejším pracovním tempem může vyhovovat při zadání úkolů **rozdělení práce na menší úseky, kroky a jasná sdělení, ke kterému bodu mají dojít a v jakém časovém úseku.** Tímto způsobem zároveň učitel vede žáky k dovednostem si práci v určitém časovém úseku naplánovat, a také volit tempo jejího zpracování. Zejména starší žáci si tyto dovednosti mohou úspěšně osvojit, pokud tak systematicky pracují a jsou k tomu dlouhodobě vedeni. V současné době bývají žáci ve výuce vedeni k rozvoji výše uvedených dovedností zejména v alternativních systémech škol (např. Montessori školy, vzdělávací program Začít spolu, ScioŠkoly, Waldorfské školy).

Učitel může s úspěchem využívat i vizuální pomůcky, usnadňující orientaci ve struktuře vyučovací

hodiny, vyučovacího bloku nebo dne, jako jsou kartičky s obrázky, piktogramy, fotkami, nadpisy reprezentujícími jednotlivé úkoly, aktivity a předměty. Možné je případně vytvořit denní nebo týdenní program (plán) s detailními seznamy úkolů. Metodika strukturovaného učení je zase vhodná pro žáky s poruchou autistického spektra. [9]

Podporou opět zejména žákům s pomalejším pracovním tempem může být i poskytnutí dohodnuté vizualizované opory, která jim ukazuje, kolik času na zvládnutí úlohy mají (přesýpací hodiny, minutka, tichá uklidňující skladba, kterou žáci znají, učitel zároveň připomene, jak je dlouhá nebo kolik mají času, než dohraje). Důležitá je společná dohoda, protože některé žáky může skutečnost, že se jim odpočítává čas, naopak stresovat. Uvedená opora může být také nápomocná pro některé žáky s obtížemi se soustředěním, kteří se snadno nechají rozptýlit okolními podněty. Takto přesně ví, že po určenou dobu se mají věnovat práci a zaměřit na ni veškerou pozornost. Poté si mohou odpočinout, věnovat se relaxační aktivitě anebo se seznámit s řešením svých spolužáků. [10]

Praktický tip:

Jednotlivé úkoly můžete barevně odlišit pomocí písma různé barvy, barevných fólií, nalepením barevných puntíků, označením kolíčky či svorkami různých barev nebo symbolů. Například základní úkoly jsou vždy označené určitými barvami, jiné barvy zase vždy označují různé typy úkolů navazujících a rozšiřujících. Na začátku dávejte vždy jasné pokyny, v jakém čase mají žáci úkol zvládnout buď samostatně nebo ve skupinách.

Žákům také pomůže, když jim během plnění úkolů poskytnete individuální dopomoc anebo bližší vysvětlení, když jim pomůžete s výběrem navazujících úloh nebo se soustředit na zvládnutí základní úrovně.

Tip:

Více informací, jak využívat ve výuce vizuální oporu, najdete v článku:

Úspěšná práce s heterogenní třídou 2: Jak používat ve výuce jednoduchý jazyk a vizuální oporu? | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz) (jedná se o 3. část textu – *Vizuální nástroje: Symboly, obrázky a předměty*, podkapitola *Vizualizace průběhu dne* a *Vizualizace času u jednotlivých zadání).*

Individualizace a diferenciace výuky

Pokud jsou žáci s učivem seznamováni převážně frontálně vedenou výukou, jejíž součástí je výklad učiva, společný zápis a následné vyzkoušení, prostor pro uplatňování osobní iniciativy a možnost pracovat svým vlastním tempem žákovi chybí. Osvědčenou cestou, jak napomoci respektování osobního tempa každého žáka, je **užívání moderních strategií** ve vzdělávacím procesu spojených s jeho **diferenciací a individualizací.** Oblíbenými metodami diferenciace jsou různé typy skupinové práce, v nichž promyšleně měníte role a úlohy žáků, metody vzájemného učení žáků, projektové vyučování nebo programované učení. [11]

Ideální pro realizaci individualizovaného a diferencovaného vzdělávání je duální (párová, tandemová) výuka, kdy podporu žákům poskytují dva pedagogové, rozdělí si role ve výuce, oba se aktivně podílejí na výuce, jejím plánování i vyhodnocování.

Tip:

Více informací, jak vytvářet pestré společné učební situace, najdete v těchto článcích:

Úspěšná práce s heterogenní třídou: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení? | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz) – část I. a část II.

Pedagogická diagnostika

Základním východiskem pro úspěšnou práci v heterogenní třídě, kde učitel také respektuje individuální pracovní tempo žáků, je promyšlená vzdělávací nabídka a znalost individuálních potřeb žáků. Kromě vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří k práci pedagoga také **kvalitně realizovaná pedagogická diagnostika u ostatních žáků.** Ta by se měla promítat do plánování vzdělávacího procesu a přípravy individuálně zacílené vzdělávací nabídky s následným vyhodnocením úspěšnosti uplatněných didaktických prostředků a průběžných posunů žáka v konkrétních oblastech. Frekvenci průběžného vyhodnocování si učitel u různých žáků určuje tak, aby vyhovovala právě potřebám žáka.

Praktický tip:

Učitel analyzuje celkovou schopnost žáka učit se účinným způsobem v pro něj optimálním čase. Vychází z průběžného pozorování jeho projevů, schopnosti interakce a míry aktivity v různých učebních situacích, z rozhovorů se žákem, z rozborů prací a výsledků jeho činnosti.

Velmi vhodné je využívat diagnostická portfolia nebo záznamové archy. *Ty napomáhají zaměřit se na konkrétní obtíže ve výuce i aktivity, v nichž je žák úspěšný. Učitel sleduje jejich frekvenci, intenzitu, hloubku, délku trvání, zaznamenává doposud realizovaná opatření a sleduje jejich efekt na žákovy výkony.* [10, 12]

Další informace:

Diagnostické portfolio*, které je osvědčeným nástrojem pro průběžnou pedagogickou diagnostiku, plní funkci účinné zpětné vazby pro žáka i pro jeho rodiče při sledování pokroku a výsledků. Učitel může do portfolia zakládat pracovní listy, zpracované úkoly, písemné práce, vlastní texty a komentáře, slohové práce atd. Vše může být spojeno s reflexí učitele i sebereflexí žáka. Portfolio učitel člení podle jím zvolených kategorií, tzn. např. podle témat, rozvíjených klíčových kompetencí, předmětů, oblastí apod.*

Více informací, jak pracovat s žákovským portfoliem, najdete v těchto článcích:

Úspěšná práce s heterogenní třídou 1: Jak dodržovat rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“? | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz) (jedná se o podkapitolu *Práce s portfolii*)

Portfolio žáka jako nástroj formativního hodnocení | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle

Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání

Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole

Způsob práce s portfoliem v primární škole

Typy portfolií a jejich využití ve výuce

Záznamový arch *si připravte tak, aby vám přinášel konkrétní informace o konkrétních jevech. Soustřeďte se na ty jevy, které potřebujete u žáka sledovat, dále nastavte oblast, četnost, vypozorované příčiny, funkčnost a úspěšnost opatření nebo podpory žáka, co se osvědčilo apod. Tipy pro vedení záznamových archů u předškoláků najdete na následujících webových stránkách:*

Záznamový arch pro sledování a hodnoceni rozvoje osobnostních, emočních a vztahových dovedností u dítěte.pdf (zapojmevsechny.cz)

Příloha č. 14 Dotazníky k hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte. a) Podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte Pramen 35 - PDF Free Download (docplayer.cz)

Na závěr

Proces, při kterém žáci mohou pracovat ve třídě vlastním tempem (a přesto všichni řádně dokončí v časovém limitu svou práci), má mnoho různých řešení, a tedy i následně mnoho v praxi zvolených postupů. Tato řešení **vyžadují od učitele profesní dovednost**i, které se mu navíc mohou hodit i při naplňování dalších zásad desatera (např. strukturalizovat výuku, gradovat zadání úloh, vytvářet pestré výukové situace).

Každý učitel se **průběžně rozvíjí a zdokonaluje své profesní dovednosti**: dovednost plánovat, připravovat, realizovat i vyhodnocovat proces vzdělávání žáků, stanovovat si cíle, zařazovat vhodné metody a formy vzdělávání žáků. Důležité je také umět žáky k práci motivovat, zaangažovat a aktivovat je k plnění úkolů, střídat činnosti, umět volit ve správných chvílích např. práci ve flexibilních skupinách, kooperativní výuku, vhodně volit samostatnou práci žáků, kladně ovlivňovat klima ve třídě ruku v ruce s naplňováním potřeb každého žáka.

Vše souvisí se vším a učitel tak může zažívat v případě této zásady oprávněnou spokojenost s výsledkem své práce, pokud žáci v hodině nejsou stresováni nedostatkem času na dokončení zadaných úloh, vědí, kolik času jim zbývá a jak případně mohou požádat o další časovou rezervu. Tím zároveň přebírají více odpovědnosti za plánování vlastního učení i za učení samotné.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list využijete jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad označte, do jaké míry ji naplňujete, hodnocení můžete doplnit dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme body check-listu, které se vztahují k zásadě č. 7:

Uvědomuji si, že nezměním povahu a tempo rozvážných žáků stejně jako těch živějších.

Rozvíjím schopnosti svých žáků pracovat samostatně s časem.

Ponechávám jednotlivým žákům na zvládnutí různých úkolů odlišně dlouhou dobu a chápu, že se každý z nich učí jiným tempem.

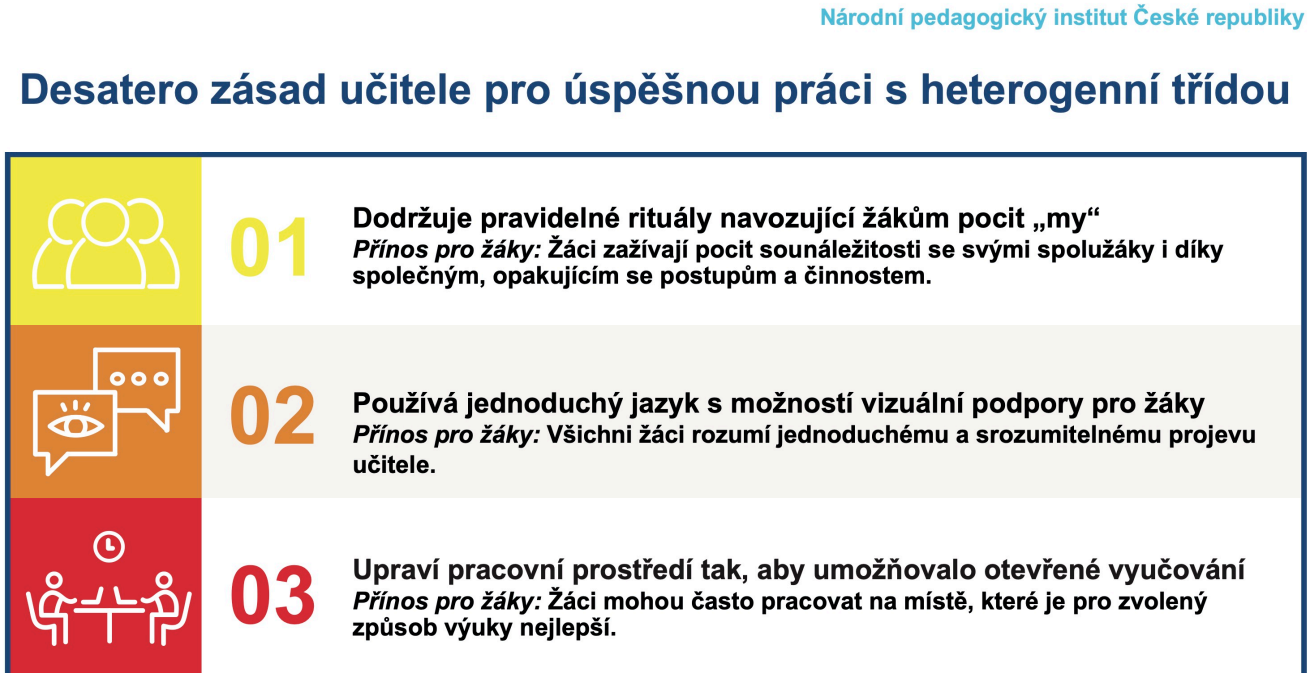
Další informace (inspirace, materiály) do výuky:

49 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální, matematické gramotnosti na 1. stupni ZŠ

Inspirace pro rozvoj gramotnosti - PISA, Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti

Pedagogický lexikon / Pedagogická diagnostika

Rozvoj gramotností v heterogenní třídě





Doporučená literatura k tématu:

Benišková, T. (2007). První třídou bez pláče. Vyd. 1. Praha: Grada.

Coufalová, J. (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna.

Čapek R. (2017). Líný učitel – Jak učit dobře a efektivně. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

Čapek R. (2020). Líný učitel – Kompas moderního vyučování. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

Čapek R. (2018). Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

Eller, H. (2011). *Čtyři temperamenty: příručka pro školu i život.* Hranice: Fabula.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál.

Ginnis, P. (2019). *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Vydání druhé, v Euromedia Group, a.s., první. Praha: Euromedia Group.

Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání první. Praha: Malvern.

Keirsey, D. a Bates, M. M. (2006). *Jaký jste typ osobnosti?*. Vyd. 1. Praha: Grada.

Keogh, B. K. (2007). *Temperament ve třídě*. Vyd. 1. Praha: Grada.

Kopřiva, P. et al. (2008). *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála.

Krejčová, L., ed., Mertin, V., ed. a Bučilová Kadlecová, J. (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31. 10. 2010*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Mertin, V. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., doplněné a aktualizované vydání.* Praha: Wolters Kluwer ČR.

Franclová, M. (2021). *Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání.* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ a APIV A (NPI ČR). Dostupné z: Metodický portál RVP - modul AudioVideo: APIV A: Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání

Miková, Š. (2018). *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis.

Morávková Vejrochová, M. a kol. (2020). *Katalog podpůrných opatření: metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. První vydání. Praha: Grada.

Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál.

Silberman, M. a Lawson, K. (1997). *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Překlad Milan Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál.

Valenta M. a kol. (2020*). Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: Katalog-mp.pdf (upol.cz)

Zdroje:

[1] Velký lékařský slovník online. (2022). *Psychomotorické tempo*. [online]. Praha: Maxdorf, s.r.o.

Dostupné z: psychomotorické tempo | Velký lékařský slovník On-Line (slovniky.cz) [dat. cit. 21. 11. 2022].

[2] Národní zdravotnický informační portál. (2022). *Rejstřík pojmů: Psychomotorický*. [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z: psychomotorický | NZIP [dat. cit. 21. 11. 2022].

[3] Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál.

[4] Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

[5] Braaten, E. § Willoughby, B. (2014). *Bright Kids Who Can't Keep Up: Help Your Child Overcome Slow Processing Speed and Succeed in a Fast-Paced World*. New York: The Guilford Press; 1st edition.

[6] Kocurová, L. (2019). *Chytré děti, které nestíhají. Jak si poradit se životem, když mozek pracuje sice kvalitně, ale pomalu?* [online]. Praha: EDUzín – magazín o všem podstatném ve vzdělávání. Dostupné z: Chytré děti, které nestíhají. Jak si poradit se životem, když mozek pracuje sice kvalitně, ale pomalu? - EDUzín - Magazín o vzdělávání (eduzin.cz) [dat. cit. 21. 11. 2022].

[7] Základní škola Heuréka. (2018-22). Videa – server Youtube. [online]. Dostupné z: Základní škola Heuréka - YouTube [dat. cit. 21. 11. 2022].

[8] Nováčková, J. (2008). *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat.* 4. vyd. Kroměříž: Spirála.

[9] Žampachová Z., Čadilová V. a kol. (2015*). Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. 1. vydání.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: Katalog podpůrných opatření (upol.cz) [dat. cit. 21. 11. 2022].

[10] Michalík J., Baslerová P., Felcmannová L. a kol. (20215). *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* 1. vydání. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. *Dostupné z:* Katalog-vseobecny.pdf (upol.cz) [dat. cit. 21. 11. 2022].

[11] Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Vydání 1. Praha: Grada.

[12] Jucovičová, D. a Žáčková, H. (2020). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

80. Úspěšná práce s heterogenní třídou 8: Jak používat při výuce kotvící aktivity?

Další část ze seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou rozpracovává osmou zásadu. Je určena především učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci v něm ale najdou i učitelé středních škol. Kotvící aktivity pomáhají učiteli udržet v činnosti žáky, kteří dokončí svou práci v předstihu. Jaké konkrétní aktivity si pod tímto termínem představit? Kdy a jak je zařadit do vyučování?



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Proč ve výuce používat kotvící aktivity?

Jakkoli pečlivě učitel plánuje vyučovací hodinu a jakkoli perfektně ji realizuje, bývá spíše výjimkou, že je takový časový plán zcela v souladu s pracovním tempem každého žáka ve třídě. Spíše běžně převažují situace, kdy někteří žáci dokončí úkol dříve, zatímco jiní stále pracují. Cílem učitele by mělo být motivovat všechny žáky k dokončení zadaného úkolu, ale zároveň **podpořit žáky, kteří stihli úkol dokončit s předstihem, a udržet jejich tempo a motivaci k práci v hodině**. Často je možné se ve třídě setkat s tím, že takoví žáci dostanou podobnou „práci navíc“ nebo je jejich úkolem pomáhat se zadanou prací ostatním spolužákům. Tento postup ale přináší určitá úskalí. Učitel totiž vlastně odměňuje ty, kteří splnili zadaný úkol s časovou rezervou, další náročnou prací. Takový způsob „zabavování“ žáků s rychlejším pracovním tempem může ve výsledku způsobit, že tito žáci své tempo budou záměrně zpomalovat, aby se vyhnuli dalšímu, pro ně nedostatečně motivujícímu úkolu. Jak by tedy měl učitel v těchto situacích postupovat?

Odpovědí mohou být **kotvící aktivity**. Jedná se o aktivity, které jsou více nebo méně smysluplně propojené s vyučovací hodinou, žáci je vnímají jako poutavé a přínosné a zároveň mohou být průběžně dokončovány po relativně dlouhou dobu. [1] Kdykoli tedy žák čeká na zadání dalšího úkolu nebo na individuální pozornost učitele, může se mezitím věnovat své kotvící aktivitě a proměnit tak nečinný čas v čas aktivního učení. Mít možnost se v těchto situacích pustit do kotvící aktivity navíc **posiluje žákovu učební autonomii a přebírání zodpovědnosti za své vlastní učení**. Zároveň tím žák umožní učiteli získat čas v situacích, kdy je pro něj nemožné individuálně pomáhat několika žákům najednou.

Jak během výuky úspěšně používat kotvící aktivity?

Kotvící aktivity by neměly být výhradně snahou o zabavení žáka během vyučovací hodiny, aby nevyrušoval. Učitel by měl mít jasno v tom, proč konkrétní aktivitu nabízí, co je jejím cílem, v čem právě žáka rozvíjí apod. Vybírat může z aktivit, které vyžadují jen minimální přípravu (vhodné pro začínající učitele), ale i z detailně promyšlených aktivit, které dávají žákovi příležitost přemýšlet o látce novým způsobem. Když žák navíc může využít a propojit vědomosti a zkušenosti i z jiných vyučovacích předmětů, může být výsledné žákovské porozumění probírané látce v daném ročníku hlubší a lépe využitelné v praktickém životě.

Jak efektivně pracovat s kotvícími aktivitami?

- S žáky je vhodné se předem domluvit na společných pravidlech ohledně využívání pomůcek a prostoru ve třídě pro určité kotvící aktivity. (Pravidla mohou být viditelně umístěná ve třídě.)
- Při výběru kotvících aktivit je vždy potřeba zohlednit věkovou skupinu žáků, se kterými učitel pracuje.
- Je také důležité **poskytnout žákům možnost volby**. Učitel sice nabízí, čím je možné se zabývat v rámci času pro kotvící aktivitu, avšak žák má možnost volby mezi několika variantami.
- Učitel by neměl zapomínat dát žákům zpětnou vazbu k jejich práci.

Kotvící aktivity se řadí do tří kategorií:

1. **Kotvící aktivity související s konkrétní hodinou.** Jedná se o činnosti související s bezprostředně probíhající vyučovací hodinou, slouží k upevnění probrané látky.
2. **Kotvící aktivity související s vyučovacím předmětem.** Jedná se o činnosti související s vyučovacím předmětem a látkou probranou dříve, slouží k procvičení dřívějších znalostí a dovedností.
3. **Kotvící aktivity realizované napříč předměty a relaxační aktivity.** Jedná se buď o detailnější, více propracované aktivity, které umožňují propojení látky z více vyučovacích předmětů, anebo o činnosti, které s vyučovacím předmětem bezprostředně vůbec nesouvisí. K těm učitel přistupuje v případě žáků, kteří potřebují odpočinkovou aktivitu nebo se procvičit a zdokonalovat v jiné oblasti.

1. Kotvící aktivity související s konkrétní hodinou

V ideálním případě je učitel připraven na doplňující aktivity související s konkrétní hodinou, a tak **udržuje žáky stále ukotvené v tématu hodiny**. Kromě rozšiřujících pracovních listů se může

jednat také o aktivity, které nevyžadují přílišnou přípravu učitele – žákovské tvoření myšlenkových map, opakování prostřednictvím připravených pomůcek, tvorba vlastních přehledů učiva nebo kreativní psaní (viz praktické tipy níže). Pomůcky pro tento typ kotvící aktivity mohou být dostupné pro všechny žáky na vymezeném místě nebo je může mít žák k dispozici ve své lavici. Žáci je používají automaticky nebo se svolením pedagoga po odevzdání vlastní práce v hodině.

Praktické tipy

Výtvarný projekt související s obsahem vyučovací hodiny

Učitel žákovi zadá, ať nakreslí obrázek, který bude představovat některý z aktuálně probíraných konceptů. Může se jednat o myšlenkovou mapu, schéma, model, diagram apod. Např. při výuce plazů zpracovat myšlenkovou mapu o zajímavostech ze života hadů – nejdelší, nejjedovatější, nejrychlejší, mořský, stromový… Využít může papír a pastelky nebo program na tabletu MindMap, Coggle a další.

Kreativní psaní související s obsahem vyučovací hodiny

Žák dostane otevřenou hypotetickou otázku, na kterou má písemně odpovědět. Například v hodině dějepisu při tématu objevitelské plavby se může jednat o otázku: „Co by se stalo, kdyby Kryštof Kolumbus přistál na Antarktidě místo v Karibiku?“ V hodině přírodopisu se učitel zeptá: „Co by se stalo, kdyby místo kapek vody při dešti pršela pomerančová limonáda?“

Vyjádření vlastního názoru

Jedná se opět o písemný úkol, kdy učitel vyzve žáka k napsání odpovědi na některou z otázek typově podobné následujícím: „Co bys udělal ty na místě vojevůdce…?“ / „Co se ti z hodiny líbilo nejvíce a proč?“ / „V jakém časovém období bys chtěl žít a proč?“ Je možné využít při hodině dějepisu, českého jazyka, při občanské výchově.

2. Kotvící aktivity související s vyučovacím předmětem

Jedná se typicky o aktivity, jako je práce s kartičkami vztahujícími se k danému předmětu, např. kartičky, které si vyučující sám vyrobí, zalaminuje a využije jako předmětového pexesa, dále aktivity typu vyplňování kvízů, pracovních listů, křížovek a osmisměrek souvisejících s vyučovacím předmětem.

Praktický tip

Opakování slovní zásoby probírané v hodině pomocí kvízu (osmisměrky)

Žák v hodině anglického jazyka dokončil práci v pracovním sešitě z poslední lekce věnované tématu bydlení, které učitel s žáky již několik vyučovacích hodin probírá. Následně má na výběr

osmisměrky různé obtížnosti spojené s jednotlivými místnostmi v domě (kuchyň, obývací pokoj apod.). Při práci s vybranou osmisměrkou žák vyhledává slovíčka související s tématem bydlení. Procvičuje tak slovní zásobu.

3. Kotvící aktivity realizovatelné napříč předměty a relaxační aktivity

Co se týče náročnějších, propracovanějších aktivit, ve kterých žáci propojují informace a poznatky z více předmětů, nabídne učitel aktivity následujícího typu:

Příklad 1: Psaní textu (v češtině nebo v cizím jazyce) se zamyšlením nad tématy z občanské výchovy nebo informatiky, např. „klady a zápory informačních a komunikačních technologií ve výuce“.

Příklad 2: Učitel po třídě rozmístí QR kódy s textem (jedná o historický text opatřený konkrétním datem vzniku). Žák kódy naskenuje a historický text přečte (pomocí QR čtečky v mobilním telefonu apod.). Jeho následujícím úkolem je pokusit se najít na internetu tuto historickou událost a napsat o ní anotaci pro ostatní spolužáky.

Někdy se stane, že si žák potřebuje odpočinout od náročnějších úkolů vyžadujících usilovné přemýšlení. Nízké nároky na přípravu mají tyto relaxační kotvící aktivity:

- **didaktické hry** – pexeso;
- **tiché čtení** – oblíbená kniha, časopis;
- **aktivity spojené s rozvojem slovní zásoby** – rozšiřování slovní zásoby v cizím jazyce (pexeso, vyhledávání cizích slov v textu a objasňování jejich významu v tabulce, diagramu), asociativní slovní hry, slovní fotbal;
- **psaní reflektivního deníku nebo textu** na zadané téma, skládání textu ze zadaných slov;
- **umělecké projekty** – plakáty, koláže (např. vyrábění kolážového plakátu z výstřižků časopisů k danému tématu);
- **řešení logických problémů** – hlavolamy;
- **manipulativní činnosti** – u žáků na 1. stupni základní školy může dobře posloužit skládání puzzle, vybarvování, práce se stavebnicí apod., u žáků 2. stupně je možné využít tzv. fidgeting (pomůcky pro zaměstnání rukou), 3D puzzle, jemné vystřihovánky, vybarvování mandal, složitější stavebnice Ravensburger GraviTrax, Aedes Ars a další;
- **práce s digitálními technologiemi** – internetové výukové stránky; vyhledávání informací na tabletu; aplikace pro tablety, např. **Matemág**; **Story Cubes LITE** nebo **Story Dice – Story Telling** – online aplikace nabízí kostky s vyobrazenými různými symboly, předměty apod. Hráč hází kostkami a pomocí obrázků, které vyšly, vytváří vlastní příběhy, buď v českém, anebo cizím jazyce;
- **volný čas pro relaxaci** – relaxační a deeskalační pomůcky (pomůcky pro zvládání napětí nebo vzteku), např. balóny, měkké míčky, pěnové pálky, stolní boxovací pytel nebo míč umístěný na pružině apod.

Praktické tipy:

Psaní reflektivního deníku

Psaní reflektivního deníku může představovat pro žáky dlouhodobou a smysluplnou aktivitu, ke které je učitel může vést již od útlého věku. Zadání záleží na učiteli a na domluvě s žáky. Může být hodně otevřené: „Piš o čemkoliv, cos v poslední době ve škole zažil a co ses naučil". Žáci mohou v tomto případě psát také o vztahové rovině s vrstevníky. Zadání může učitel také zkonkretizovat, například: „Jaké otázky tě napadají k tématu (může být téma výuky, ale také připravované zahradní slavnosti apod.)…?" Deník je možné jednou za čas použít v rámci sdílení celé třídy: „Chce se někdo podělit o některou část / o některé své postřehy zanesené do deníku?" A může tak sloužit jako podklad pro třídní diskusi a zpětnou vazbu.

Tiché čtení

Kotvící aktivitou, na kterou se učitel nemusí předem připravovat, je tiché čtení, kdy žák sahá po vlastní knížce a věnuje se samostatné četbě. Učitel může žákům nabídnout, ať si nosí vlastní knihu, ať napíšou krátký text o tom, co se v knize dozvěděli, a ať doplní vlastní názor na text. Variantou také může být, že učitel dá k dispozici žákům vybranou knihu a ke každé její kapitole má připravené otázky, které žák po přečtení zodpoví: „Jaké postavy se v kapitole vyskytovaly?" „Jaká postava ti je nejsympatičtější a proč?" „Jaká postava se ti líbí a v čem ti je podobná?" „Jak bys chtěl/a, aby příběh pokračoval?".

Práce s kotvícími aktivitami může vyžadovat od učitele v některých případech jen minimum příprav, jindy ale systematické rozmýšlení i přípravu. Záleží na každém učiteli, jakým způsobem k těmto aktivitám přistoupí a co od nich očekává. Ať už se učitel rozhodne pro jakýkoliv typ kotvících aktivit, jejich využití mu umožňuje podpořit pozornost, motivaci i aktivitu i těch žáků, kteří mají rychlejší pracovní tempo a mají tedy často úkoly vypracované dříve. Pro ty žáky, kteří pro splnění úkolu potřebují více času, může tento způsob práce zajistit cílenou pozornost učitele a klidné pracovní prostředí ve třídě po celou dobu výuky.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list využijete jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad označte, do jaké míry ji naplňujete, hodnocení doplňte dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme bod check-listu, který se vztahuje k zásadě č. 8: Mám pro žáky připraveny aktivity pro případ, kdy svou práci dokončí dříve než ostatní.



01 **Dodržuje pravidelné rituály navozující žákům pocit „my“**
Přínos pro žáky: **Žáci zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky i díky společným, opakujícím se postupům a činnostem.**

02 **Používá jednoduchý jazyk s možností vizuální podpory pro žáky**
Přínos pro žáky: **Všichni žáci rozumí jednoduchému a srozumitelnému projevu učitele.**

03 **Upraví pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování**
Přínos pro žáky: **Žáci mohou často pracovat na místě, které je pro zvolený způsob výuky nejlepší.**

04 **Promýšlí zadání obsahově gradovaných úloh**
Přínos pro žáky: **Žáci v hodinách řeší takové úlohy, které svou obtížností odpovídají jejichmožnostem, a mohou tak zažívat úspěch po dokončení práce.**

05 **Vytváří pestré společné učební situace (s případným zapojením asistenta pedagoga)**
Přínos pro žáky: **Žáci během výuky často dostávají příležitost pracovat způsobem, který jim vyhovuje. Učební situace se střídají tak, aby všichni žáci mohli postupně využívat své vlastní, pro ně funkční postupy.**

06 **Ujišťuje se průběžně během výuky, že si všichni žáci vědí rady, pravidelně sbírá zpětnou vazbu od žáků**
Přínos pro žáky: **Žáci vědí, jak požádat o pomoc v případě, kdy ji při učení potřebují. Nebojí se o ni říci.**

07 **Umožní žákům pracovat svým tempem, což přispívá jednak k dokončení práce, jednak k zažití úspěchu ve výuce**
Přínos pro žáky: **Žáci nejsou stresováni nedostatkem času na dokončení zadaných úloh. Vědí, kolik času jim zbývá a jak případně požádat o časovou rezervu.**

08 **Používá kotvící aktivitu pro rychlejší žáky**
Přínos pro žáky: **Žáci vždy vědí, co mohou dělat v případě, že svou práci dokončí dříve než ostatní.**

09 **Nastavuje kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli zažívat úspěch**
Přínos pro žáky: **Žáci vědí, za co jsou hodnoceni, a pocit úspěchu mohou zažívat opakovaně.**

10 **Podporuje žádoucí chování žáků**
Přínos pro žáky: **U všech žáků ve třídě se posiluje jistota a stabilita v chování tím, že jejich žádoucí chování se pozitivně oceňuje.**

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Další informace (inspirace, materiály)

Jak na moderní pracovní listy | Zápisník učitele (zapisnikucitele.cz)

Jednoduchá tvorba pracovních listů třeba pro vzdělávání na dálku (Metodický portál RVP.CZ)

Tvořivé aplikace pro přípravu (i-sen.cz)

Hry, kvízy, hry, vzdělávání online: Knihovna Hořice (horice.org)

Udělátko na pracovní listy – Co jsem vyzkoušela (cojsemvyzkousela.cz)

Otázky ze čtenářských kostek (zapojmevsechny.cz)

Aktivity před četbou - při četbě - po četbě (Metodický portál RVP.CZ)

Jsem hotov. Co teď? (I'm done. Now what? - Anchor Activities)

Doporučená literatura k tématu:

Cox, S. G. (2008). Differentiated Instruction in the Elementary Classroom. *The Education Digest*, *73*(9), 52–54.

Kasíková, H., ed. a Straková, J., ed. (2011). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.

Zdroje:

[1] EDUPLANET21 LLC © (2018). *Understanding Anchor Activities and How to Use Them*. [online]. Dostupné z https://blog.eduplanet21.com/2018/10/23/understanding-anchor-activities-and-how-to-use-them [dat. cit. 22. 11. 2022].

81. Úspěšná práce s heterogenní třídou 9: Efektivní nastavení formativního hodnocení

Předposlední článek se svou devátou zásadou navazuje na úvodní text seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou. Je určen především učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci ale v textu najde také asistent pedagoga, pedagog volného času a vychovatel. Dozvíte se, proč byste měli v heterogenním kolektivu nastavovat kritéria hodnocení, tak aby dobrých výsledků mohli dosahovat všichni žáci, čímž podpoříte jejich motivaci k učení a vzdělávání.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Hodnocení v heterogenním kolektivu

Protože všichni **žáci nemají ke stejným činnostem stejné předpoklady**, pedagogové u nich mají podporovat a vyžadovat takový rozvoj vědomostí, dovedností a postojů, který je pro každého ve třídě dosažitelný. Cílem každého dobrého učitele by měla být **radost žáka z tvořivé práce a z objevování užitečných poznatků**. Tento proces by měl být průběžně hodnocen.

Hodnocením v heterogenním kolektivu (školní třídě) ale není myšleno sumativní hodnocení, tzn. klasifikace žáka stupni prospěchu (1–5), konkrétně hodnocení jeho úrovně vzdělání, které dosáhl ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu.

Za hodnocení v heterogenním kolektivu / školní třídě se dá považovat vše, co se děje ve školní třídě, průběžné hodnocení práce a chování žáků. Nejde o klasifikaci stupně prospěchu, ale o formativní

zpětnou vazbu, která pomáhá zpevňovat dobré vzorce, které chce učitel posílit, a motivovat tak žáky k dalšímu úsilí. Stejným způsobem si mohou zpětnou vazbu poskytovat i žáci vzájemně mezi sebou nebo učiteli.

Teoretická východiska sumativního a formativního hodnocení

Hlavním smyslem **sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech** v dané oblasti a **přiřazení tohoto výkonu v rámci dané škály**. Podstatou tohoto hodnocení je rozhodnutí typu „ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál“. Formou tohoto druhu hodnocení můžou být známky, ale i slovní hodnocení, které porovnává výkon žáků mezi sebou. Negativní stránkou sumativního hodnocení je jeho omezení na zařazování žáka do určité hodnotové škály (např. dobrý – průměrný – špatný). Jeho plusem může naopak být snadné porovnávání měřitelných výkonů. [1]

Formativní hodnocení je orientované na dosažení společného cíle žáka i učitele. [2]
Formativní hodnocení podává učiteli během učebního procesu průběžné informace o tom, jak se žák vypořádává s látkou: jestli probírané látce porozuměl, tzn. jaké kvality jsou aktuálně jeho dosažené poznatky, jaký druh pomoci právě potřebuje k zvládnutí učiva. Zpětnou vazbu nepodává žákovi jen učitel, ale i žák učiteli, žák sám sobě, případně žáci sobě navzájem. Formativní hodnocení je průběžné, nabízí žákovi a učiteli postupy, **jak výkon zlepšovat už v průběhu samotného učení**. Podporuje proto efektivní proces učení a v důsledku i kompletní porozumění probírané látce.

Učitelé používající formativní hodnocení nesrovnávají výkony žáků mezi sebou, ale zaměřují se na individuální dosahování výukových cílů každého z nich. Negativní stránkou formativního hodnocení je skutečnost, že se jedná o pomalejší a náročnější typ hodnocení. Zato je ale považováno za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce.

Nástroje hodnocení

Klasifikační hodnocení (stupně prospěchu)

Forma hodnocení, kdy jsou výsledky vzdělávání a chování žáků vyjádřené kvantitativním hodnoticím stupněm prospěchu, tzn. buď známkou (1 až 5), procenty, nebo slovním (písemným) hodnoticím výrokem. Pomocí **škálování v rozmezí nejlepší – nejhorší**, určuje učitel momentální výkon žáka. Klasifikací se mnohdy hodnotí výsledky (tzn. výkony) žáků i celých školních tříd pomocí výpočtů průměrů známek. [3] Tento druh hodnocení patří mezi nejrozšířenější a nejpoužívanější formu hodnocení v českých školách. [4] Hodnocení klasifikačním stupněm prospěchu má řadu nevýhod: vnitřní motivaci žáků nahrazuje za vnější motivaci („chci mít samé jedničky“), sociálně diferencuje třídu mezi prospěchově „lepší“ a „horší“ žáky, podporuje u žáků soutěživost navzájem v oblasti klasifikace. Tento typ hodnocení navíc nepostihuje sociální kompetence a postoje žáků, v plné šíři nepostihuje ani jejich získané dovednosti. Navíc demotivuje prospěchově slabší žáky, vede u nich k pocitu bezmoci a následně k rozvoji defenzivní strategie vyhýbání se neúspěchu ve výuce namísto dosahování úspěchu.

Slovní formativní hodnocení

Jedná se o hodnocení za pomoci slovní analýzy a popisu výsledků vzdělávání a chování žáka. Slovně hodnotit může učitel jak v rámci sumativního (konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech

žáka v dané oblasti), tak i formativního hodnocení. Pro dodržení deváté zásady hodnocení v heterogenním kolektivu / školní třídě se učitel zaměřuje především na formativní stránku slovního hodnocení. To znamená, že se více zaměřuje na samotný průběh procesu učení. Pro učitele má velkou informační hodnotu, kdy lze přihlédnout k jednotlivým dílčím pokrokům každého žáka. Žáka může slovně hodnotit jak v průběhu (dílčí) práce, tak i po jejím ukončení.

Slovní hodnocení podporuje vnitřní motivaci žáka a nepředstavuje pro žáka takovou psychickou zátěž, jako hodnocení klasifikačním stupněm. Při hodnocení učitel používá nehodnoticí popisný jazyk, **poskytuje žákovi podporu a tipy k dalšímu rozvoji znalostí dovedností a postojů**. Rizika související se slovním hodnocením jsou následující: časová náročnost slovního hodnocení, možná tendence k používání prázdných frází a klišé, hodnocení osobnostních charakteristik žáka, a ne průběhu nebo výsledku jeho učení.

Praktický tip

Strategie učitele během slovního formativního hodnocení

Doporučení pro učitele	***Příklad vyjádření učitele***
Používat konstruktivní výrazy.	*„Umíš, zvládáš, dokážeš.“*
Popisovat rezervy žáka ve formě potřeby změny.	*„Potřebuješ, velmi by ti pomohlo.“*
Hodnotit žákovu práci, ne žáka samotného.	*„Pracuješ houževnatě, snaživě.“*
Popisovat posun žáka, ale nesrovnávat ho s ostatními.	*„Od září jsi udělal velký pokrok v samostatnosti.“*
Vyvarovat se osobních postojů. Příklad vyjádření osobního postoje: „Mám tě ráda, líbí se mi.“	*„Ten úkol jsi vypracoval pečlivě, je poznat, že jsi si dal na tom záležet.“*
Používat formulace, které dávají naději na zlepšení.	*„Jistě se s látkou popereš, dostaví se zlepšení.“*

Předměty formativního hodnocení

1. Aktivita ve výuce

Jedná se o hodnocení pracovního procesu žáka a jeho snahy dokončit úkol, ne o hodnocení výsledku práce nebo kvality provedení práce. Do hodnocení aktivity v hodině se může zapojit žák sám, nebo může být realizováno formou vrstevnického hodnocení ostatními spolužáky. Učitel si předem ujasní, vysvětlí i žákům, které aktivity a jakým způsobem (popř. podle jakých kritérií) budou v hodině hodnoceny. Jedná se o **jasně a precizně definované aktivity, které může každý žák splnit (viz praktický tip níže).**

Učitel může hodnotit pomocí razítek, samolepek, nebo např. pomocí známky. (Pozn.: Učitel může pracovat i s ústním slovním hodnocením, pokud jsou už žáci – a také rodiče – přivyklí tomuto způsobu práce. Jinak je výhodnější cokoliv “hmatatelného“.)

Je vhodné, aby učitel hodnotil jen žáky, kteří splnili zadaný úkol (např.: žák, který úkol splní, dostane jedničku). Pokud nějaký žák zadaný úkol nesplní, nedostává horší známku, ale učitel se ho doptává na důvod nesplnění. Poté žák dostává od učitele zpětnou vazbu a popř. podporu do dalšího snažení a plnění úkolů.

Hodnocení aktivity žáka v hodině je ideální například při práci v týmech, ve dvojicích, během úkolů typu tvorba myšlenkových map, brainstorming, brainwriting, projektů nebo asociačních metod (aktivity typu: „co vás napadne, když se řekne…“).

Praktický tip

V hodině českého jazyka žáci píší diktát. Po napsání se rozdělí do dvojic a vzájemně si diktát opraví. Doporučeno je využít možnosti nacházet všechny správné slovní tvary (pozn.: v nižších ročnících to mohou být např. vyjmenovaná slova, později velká písmena, předpony, čárky ve větách atd.) v písemném projevu, ne hledat chyby. Správné slovní tvary žáci zakroužkují zelenou tužkou, pastelkou, fixou. Chyby vypíší na tabuli spolu s četností výskytu ve třídě. Následovat může celotřídní brainstorming, proč se nějaký jev tak často objevuje a co by mohlo pomoci v osvojení si správného jevu.

Učitel může využít následující hodnocení:

- Žák napsal diktát.

- Žák se zapojil do hledání správných slovních tvarů.

- Žák spolupracoval ve dvojici.

- Žák se zapojil do diskuse o chybovosti.

- Žák se snažil najít způsob, jak si osvojit látku.

2. Znalosti a dovednosti ve výuce

Hodnocení jednotlivých vypracovaných úkolů může probíhat pomocí výkonových křivek, nebo pomocí známek. Výkonové křivky nebo známky zakresluje nebo zapisuje učitel žákovi přímo do portfolia anebo do jeho mapy pokroku, pokud je žák vede. Případně, pokud žák tyto dokumenty nevede, zapisuje tyto informace na poslední stránce sešitu žáka.

Učitel by měl udělovat jen známky 1–3. Žáci by měli být předem seznámeni s těmito kritérii hodnocení.

Pokud je odvedená práce nedostačující, žák může dostat zpětnou vazbu např. ve formě písmene N (nepostačující, nesplněno, nestihl, neodevzdal…). Důvodem je snaha nadbytečným nebo příliš častým hodnocením známkami 4, 5 nesnižovat motivaci k učení a získávání vědomostí. Učitel se doptává na důvod nesplnění úkolu. Pokud je zadaný úkol příliš obtížný pro většinu žáků, měl by učitel přehodnotit obtížnost úkolu a posoudit, jestli se nejedná o didaktickou chybu.

Vypracované úkoly (listy, kresby, mapy…) si žáci mohou následně archivovat ve vlastních portfoliích. Pro efektivní hodnocení znalostí a dovedností žáka v jednotlivých předmětech je tedy vhodné **využívat předmětová žákovská portfolia, která si žáci vedou samostatně**. Lze na nich sledovat nejen rozvoj žáka v jednotlivých dílčích činnostech, ale i komplexnější rozvoj v daném předmětu.

Učitel může snáze plnit **roli průvodce nebo partnera žáků**, kteří si průběžně osvojují a rozvíjejí nové vědomosti a dovednosti. Žáků, kterým nejde jen o získávání známek – jedniček. Učitel se tak vyhýbá jednak možné tendenci ke zprůměrování výsledků žáků ve třídě, jednak vzájemnému porovnávání výsledků jednotlivých žáků.

Praktický tip

Učitel vede žáky k organizaci předmětového portfolia. Žákům dává k uchování do portfolia všechny pracovní listy, laboratorní listy, eseje, výstupy ze skupinových prací a další. Portfolia učitel archivuje u sebe. Výjimku mohou představovat některé školy v rámci alternativního školství, kde si žáci vedou portfolia samostatně.

*Portfolia lze doplnit **Mapami učebního pokroku**, kde učitel popíše výukovou oblast na určité období (např. měsíc). Oblast je popsána prostřednictvím kapitol a podkapitol (určitá obměna tematického plánu). Jedná se o výpis toho, co je nezbytně nutné znát, umět, aby žák mohl úspěšně postoupit k další oblasti.*

Žák si na začátku měsíce sám naplánuje, zda chce splnit jen to nejnutnější, nebo se jedná o pro něj zajímavou látku a chce se o dané výukové oblasti dozvědět více informací, jít do větší hloubky. Pro žáka představuje Mapa učebního pokroku jednak nástroj k plánování, jednak i zpětnou vazbu, kterou poskytuje učitel (zda žák zvládl splnit vše, co si naplánoval), a také sebehodnocení (žák na konci období vyhodnotí svůj pokrok, například pomocí předem připraveného jednoduchého formuláře).

Pro učitele Mapa učebního pokroku představuje nástroj k hodnocení žáka, zda umí smysluplně plánovat, drží se svého plánu, co a v jaké hloubce si v dané oblasti osvojil.

3. Práce podle pokynů učitele nebo asistenta pedagoga

Hodnocení žáka se může **vztahovat také k postupu práce podle zadaných pokynů** učitele nebo asistenta pedagoga. V tomto případě učitel např. uděluje plusové a minusové body, které mu slouží k poskytování zpětné vazby žákovi (např. v případě většího množství plusových bodů může udělit jedničku za aktivní, snaživý přístup k práci). Žáci by měli o tomto kritériu hodnocení vědět předem, měli by rozumět tomu, co je hodnoceno, a jaká je hranice plusových bodů pro získání jedničky.

Praktický tip

Pedagog zadá práci, po ujištění se, že všichni žáci rozumí správně zadání a ví, jak pracovat a jak si říct o pomoc, žáky během procesu práce pozoruje. Sleduje například, jestli aktivně plní všechny pokyny v zadání, jestli se při nejistotě ohledně zadaného úkolu aktivně doptávají učitele nebo asistenta pedagoga. A pokud je jim pomoc nabídnuta, jak ji přijímají, jestli se jí řídí. Jestli jsou schopni a ochotni poskytnout radu a pomoc ostatním spolužákům, jsou-li o to pedagogem požádáni. Zvláště u žáků, kteří mají s požádáním o pomoc a obecně s přijímáním pomoci obtíž, poskytuje učitel zpětnou vazbu a hodnotí pozitivně každou snahu žáka o posun, zlepšení.

4. Postojová složka

Ve vzdělávacích dokumentech učitele je kladen důraz na to, aby se věnoval především hodnocení samotných **znalostí a dovedností** žáků. Neméně důležitá složka, která bývá často opomíjena, je ale **složka postojová**.

Postoje jsou jednou z několika důležitých složek tzv. **klíčových kompetencí**. Jsou celkem tři – znalosti, dovednosti a zmíněné postoje. Učitel předává znalosti, které si žáci osvojí. Na základě aplikace znalostí žáci rozvíjejí vlastní dovednosti. Pokud tyto dovednosti aplikují v běžném životě, stávají se z dovedností (životní) postoje. [5]

Názorný příklad semaforu vysvětlí, proč je, kromě znalostí a dovedností, rozvoj postojové složky podstatný.

***Znalosti**: Vím, že když se objeví červené světlo, musím zastavit.*

***Dovednosti**: Jsem schopen rozlišit červené a zelené světlo, dokážu se chovat podle pravidel silničního provozu. (Ovšem pouze znalost a dovednost neznamená, že žák bude pravidla dodržovat – důležité je, aby si osvojil také složku postojovou – jinými slovy: „Proč to dělám? Dává mi to smysl?“)*

***Postoje**: Když se objeví červené světlo, zastavím, protože to tak vnímám jako správné.*

Co vlastně přesně znamená postoj? Podle Hayesové (s. 95, 2013) je postoj pozitivní či negativní hodnocení a reakce jedince vůči nějakému aspektu světa. [6] Nakonečný (s. 276–280, 2009) uvádí, že mezi postoje řadíme i předsudky a pověry. [7] Hartl (s. 192, 2004) definuje **postoj jako hodnoticí vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama**. Postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění jedince. Postoje jsou relativně trvalé a obsahují složku: poznávací, citovou a činnostní. Postoje lze analyzovat obsahově podle vztahu k hierarchii hodnot. [8]

Učitel potřebuje ve výuce často poskytovat žákovi zpětnou vazbu k jeho chování a jednání. Může tímto způsobem pomoci vytvářet, formovat a podporovat jednak rozvoj žádoucích měkkých dovedností (tzv. soft skills), jednak žádoucích postojů. Co se týče konkrétních měkkých dovedností, může se jednat například o projevovanou míru zodpovědnosti žáka, o jeho motivaci zapojit se do práce, dokončit úkol, komunikovat s druhými, spolupracovat, o snahu zlepšovat se, rozvíjet kreativitu, pomáhat druhým, dodržovat fair play. Jedná se o dovednosti, které jsou z pohledu učitele důležité nejen ve vztahu k vyučovanému předmětu, ale jsou podstatné i pro další praktický budoucí život žáka.

Hodnocení postojů je postupem, který se už na první pohled zdá být složitým procesem. Jak dovednosti žáků, tak i postoje se obtížně hodnotí v rámci sumativního hodnocení (známkou nebo procenty, ale i v rámci slovního hodnocení). Platí ale stejně jako v jiných případech, že žákovi má být dána dostatečná a adekvátní zpětná vazba k jeho projevovaným postojům i tehdy, kdy se obtížně hledá jeho pozitivní ocenění. V rámci hodnocení postojů lze hodnotit jak jednotlivce, tak i dvojici nebo tým.

Praktický tip

Ve výuce je smysluplné zaměřit se na ty postoje žáků (a s nimi související měkké dovednosti), které jsou společensky žádoucí a žádané a které můžou být žákovi prospěšné v dalším životě.

Lze pozitivně ohodnotit například následující skutečnosti:

- Žák při běhu v hodině tělesné výchovy, byť by mohl být v cíli první, pomůže vstát spolužákovi, který upadl.

- Žák má sice zjevně tahák, ale použije ho jen k učení a zopakování látky, ne při písemné práci.

- Žák má velké obtíže s dopracováním pro něj obtížného úkolu, ale i přes nezdary dotáhne celý úkol do konce.

- Žák svůj čas o přestávce věnuje doučování spolužáka.

- Žák zapůjčí své školní pomůcky.

- Žák pomůže s povinností služby atd.

V tomto hodnocení může učitel využít dotyku (poklepání na rameno), gesto (palec nahoru, zatleskání), slovní komentář, hodnocení v rámci třídních kruhů (např. „věnec“ pro někoho za něco, slavnost zvládnutí překážky – žák, který se neuměl nikdy podělit, se několikrát sám od sebe rozdělil s ostatními).

5. Učitel

Na zvážení učitele je, jestli pro možnou inspiraci ve třídě (pokud má s žáky dobré vztahy) nechat žáky kromě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení dát i **prostor pro hodnocení jeho osoby**. Zpětnou vazbu učiteli mohou dávat žáci např. v následujících oblastech – srozumitelnost, zajímavost, provázanost s ostatními předměty, laskavost a pomoc žákům, dovednost motivovat žáky, množství práce a (domácích) úkolů. Hodnocení učitele žáky může být dobrým nástrojem pro další pedagogickou evaluaci a autoevaluaci, ale také (v případě pozitivního hodnocení) obrovskou motivací do další práce pedagoga.

Téma hodnocení je obsáhlým a složitým tématem. Každý druh hodnocení má svá pozitiva a svá negativa. Hodnocení by mělo být pro aktéry vzdělávacího procesu důležitou zpětnou vazbou, pomocí které je posílena vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem. V současné době dochází k výrazným změnám v hodnocení ve školách, a to postupným zrovnoprávňováním klasifikace a slovního (formativního) hodnocení nebo sebehodnocení u žáků. Postupně snad i ve společnosti převládne postoj: ***„co umíš, co ses naučil“,*** *než „jakou jsi dostal známku“*.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro vás připravujeme check-list: stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list využijete jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad označte, do jaké míry ji naplňujete, hodnocení doplňte dalšími postřehy a poznámkami.

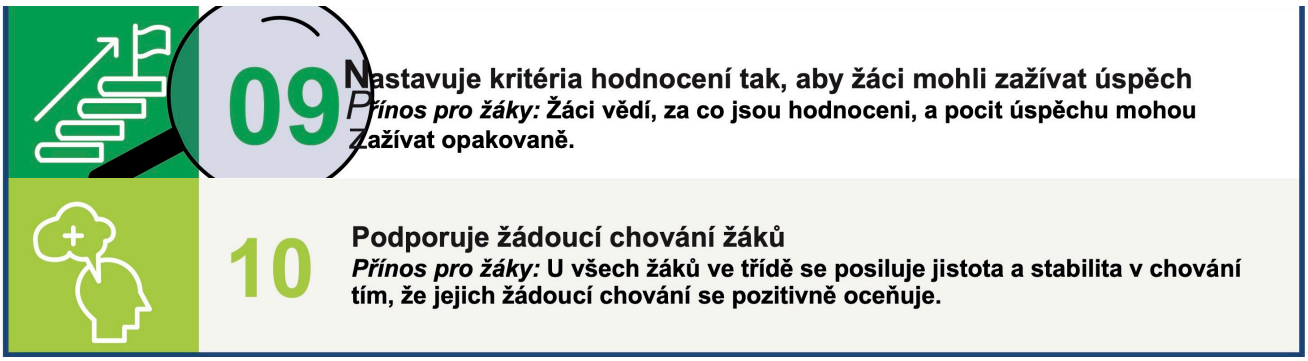
Pro ukázku uvádíme bod check-listu, který se vztahuje k zásadě č. 9:

Ve vyučovací hodině mám vytvořený záznamový systém pro kontrolu dávání pozitivní zpětné vazby každému z žáků.

Národní pedagogický institut České republiky

Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou





Další informace (inspirace, materiály):

Model hodnocení ve Smysluplné škole | (zapojmevsechny.cz)

Efektivní zpětná vazba a hodnocení dětí | (zapojmevsechny.cz)

Portfolio žáka jako nástroj formativního hodnocení | (zapojmevsechny.cz)

Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle | (zapojmevsechny.cz)

Mapy učebního pokroku | (zapojmevsechny.cz)

Jak podpořit vnitřní motivaci pomocí map učebního pokroku | (zapojmevsechny.cz)

Jak začít s formativním hodnocením | (zapojmevsechny.cz)

Doporučená literatura k tématu:

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Vydání 1. Praha: Grada.

Čapek R. (2018). *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

Kolář, Z. a Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků.* Vyd. 1. Praha: Grada.

Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení.* Vyd. 1. Praha: Portál.

Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 1. vyd. Praha: Portál.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha:

Portál.

Zdroje:

[1] Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál.

[2] Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení.* [online]. Praha: NPI ČR. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: Odborný článek: Sumativní a formativní hodnocení (rvp.cz). [dat. cit. 23. 11. 2022].

[3] Vališová, A., Kasíková, H. a Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.

[4] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada.

[5] Belz, H. a Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál.

[6] Hayesová, N. (2013). *Základy sociální psychologie.* Praha: Portál.

[7] Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: nakladatelství Academia.

[8] Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál.

82. Úspěšná práce s heterogenní třídou 11: Nástroj pro hodnocení práce se žáky

83. Úspěšná práce s heterogenní třídou 10: Jak podporovat žádoucí chování žáků?

Poslední článek ze seriálu Deset zásad pro práci s heterogenní třídou je určen především učitelům základních škol na prvním i druhém stupni, inspiraci tu ale najde také asistent pedagoga, pedagog volného času i vychovatel. Zájemci se dozví, proč je potřebné v heterogenním kolektivu nastavovat a dodržovat pravidla, podporovat očekávané chování a pomocí pozitivní podpory upevňovat žádoucí chování žáků.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Ideální podmínky pro efektivní učení

Záměrem každého dobrého pedagoga je, aby se jemu samotnému dobře učilo a zároveň aby se jeho žákům vedlo během výuky v kolektivu školní třídy co nejlépe. Aby si úspěšně osvojovali nejen akademické znalosti a dovednosti, ale také rozvíjeli své sociálně emoční dovednosti, jako je například komunikace a spolupráce s vrstevníky i dospělými. To všechno se mají děti, žáci a studenti naučit ve škole nápodobou, nácvikem a upevňováním. Předpokladem pro takové efektivní žákovské učení je

kvalitní plynulá výuka bez rušivých momentů, ve které jsou žáci aktivovaní, schopni maximálního soustředění, a spolupracují nejen s pedagogem, ale i v rámci třídního, nebo vrstevnického kolektivu. Jak vytvořit vhodné podmínky, které podpoří žádoucí chování žáků během výuky i mimo vyučování v rámci školy?

Pocit bezpečí ve výuce

Prožívaný pocit bezpečí, osobní tělesná, duševní a společenská pohoda (tzn. well-being) [1] a spokojenost (coby příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti) jsou jednou z hlavních podmínek pro to, aby se žák nebál zkoumat nové věci, objevoval, tvořil, a tím se vzdělával, učil a osamostatňoval. Aby mohl jít za svým cílem a adekvátně reagovat na výzvy, které se před ním objeví.

S well-beingem a pocitem bezpečí úzce souvisí naplňování základních potřeb. Jak uvádí Hartl (s. 79, 2004), psycholog A. H. Maslow vyvinul teorii tzv. *hierarchie potřeb* – potřeby se dělí na tzv. nižší, fyziologické, jako je hlad, žízeň a spánek, a na vyšší, psychogenní, jako je potřeba bezpečí, lásky a sounáležitosti, ocenění, seberealizace, poznání a porozumění. Pokud nejsou alespoň částečně uspokojeny potřeby nižší, nedochází k uspokojování těch vyšších. [2]

Role učitele (asistenta pedagoga) v naplňování vyšších potřeb a podpoře pocitu bezpečí, well-beingu a spokojenosti žáků je nezastupitelná. Žák sám o sobě není schopen být zcela samostatný, zajišťovat si svůj pocit bezpečí a duševní, tělesné a společenské pohody (o to více, pokud je v jeho rodině tento vzorec pocitu bezpečí nedostatečný, anebo zcela chybí). Je proto podstatné, aby žák důvěřoval učiteli (asistentovi pedagoga), že vše, co dělá, má rozmyšlené a dělá to s cílem jednak pomoci naplnit jeho potřeby, jednak pro podporu jeho vlastního pocitu bezpečí, spokojenosti a well-beingu.

Praktický tip

Osvědčuje se, pokud učitel žáka ujistí, že:

- každý člověk, dítě i dospělý, si zaslouží pozornost, zájem, lásku a respektující přístup;

- každý člověk, dítě i dospělý, může někdy v životě prožívat z různých důvodů nepříjemné emoce (jako je vztek, hněv, smutek, zklamání, frustrace, rozhořčení) – taková situace pro něj může být tíživá; učitel mu proto může nabídnout pomocnou ruku a dát mu najevo, že si může říct o pomoc, že může emoce s někým sdílet; stejně tak ale učitel respektuje, pokud se žák necítí na to, aby své emoce v danou chvíli s někým sdílel, a poskytne mu dostatečný prostor pro klid a zotavení.

Orientace v očekávaném chování ve výuce

Pro podporu vhodného a žádoucího chování žáků ve výuce je třeba vytvořit dobře nastavený systém, tzn. **správně a adekvátně nastavená společná pravidla všech žáků** pro komunikaci ve třídě, chování, odměňování, získávání zpětné vazby a další.

Žák potřebuje vědět, jak se má chovat a jaká jsou pravidla vhodného a očekávaného chování. Tato pravidla by měla být jednoduchá, srozumitelná, dodržovatelná a vymahatelná. Všechna pravidla je

potřeba formulovat pozitivně (co dostává pozornost, to zesiluje) – tzn. popisovat, co má žák dělat (např. po chodbě chodíme pomalu, v jídelně respektujeme ostatní a stavíme se do řady).
Je vhodné, aby se žáci na tvorbě těchto pravidel podíleli (tzn. aby se pravidla stala jejich pravidly). Správně nastavená pravidla zvyšují míru společného zapojení žáků a zároveň snižují míru nevhodného nebo rušivého chování.

Dalším krokem je nácvik pravidel s cílem ujasnit si, co si pod jednotlivými hesly představuje učitel a jak je vnímají žáci – představy učitele a žáků je potřeba sjednotit. Tím předejdete nedorozumění v chápání jednotlivých pravidel, vycházejících z různých zkušeností žáků a učitele.

Nácvik pravidel by měl probíhat v místech, kterých se pravidla týkají, např. školní třída, WC, šatna. Je na uvážení pedagoga, jestli bude žákům sám předvádět, jak vypadá nedodržování pravidel s tím, že ho následně žáci opraví, anebo jestli scénky přehrají starší žáci mladším. Je možné využít i „scénkové“ BINGO, tzn. tabulku, která např. může mít 4 x 4 pole s příklady chování – dodržování anebo naopak nedodržování pravidel. Žáci pak vyškrtávají buď všechny správné, anebo naopak všechny nesprávné popisy chování.
Stejně tak je velmi vhodné nastavit postupy, jak se mají žáci chovat v dalších jednotlivých místech školy (mimo školní třídu) – šatna, příchod do školy, odborné učebny –, a dále jak zacházet se svým i cizím majetkem (školní pomůcky, pomůcky ostatních spolužáků apod.). Tato pravidla, která mohou obsahovat i popis postupu krok za krokem, je dobré doplnit jejich vizualizací a zveřejnit je na potřebných místech, která jsou v pravidlech uvedena, aby je žáci měli stále na očích pro zapamatování.

Opakovaným nácvikem (prováděním) správného, žádoucího a pozitivního chování se toto chování stává pro žáky postupně rutinním. Za správně provedené očekávané chování podle pravidel a postupů učitel může žáky ocenit např. věcnou odměnou, výhodou, bodovým systémem nebo slovním ohodnocením. Mnohdy může úplně stačit to, že si učitel všímá žádoucího chování žáků a věnuje jim pozornost, ať už neverbálním gestem (úsměv, gestikulace), anebo slovním povzbuzením.

Postup při nedodržení pravidel – restorativní praktiky

Má-li učitel dobře nastavená, vyjasněná a s žáky nacvičená pravidla očekávaného chování, která platí pro všechny, následuje další krok – nastavení jasného a zřetelného scénáře „Co nastane, když…“. Při porušení pravidel je každopádně výhodnějším postupem, pokud učitel odebírá žákům výhody, než když jim uděluje tresty. I s těmito pravidly *„Co nastane, když…“* by měli být žáci seznámeni s předstihem.

Praktický tip:

Kruh obnovy

K řešení přestupku nebo nedodržení pravidel v rámci třídy, které se zároveň týká dvou a více žáků (jedná se tedy zároveň o spor, nedorozumění nebo vzniklé napětí), je možné využít tzv. kruh obnovy (nástroj restorativní spravedlnosti). Kruh obnovy má předem stanovená pravidla – mluví pouze ten, kdo drží v ruce určitý předmět. Všichni účastníci (žáci i učitel) sedí v kruhu na stejné výškové úrovni a popisují, jak se cítili, a to pomocí restorativních otázek učitele. Hledají společné řešení a přijímají zodpovědnost za svoje chování.

Hlavním cílem této techniky je nastínění problému, návrhu nápravy a prevence pro příště. To vše s dopomocí nenásilné laskavé komunikace, bez hodnocení, s využitím popisného jazyka. Jedinec, který se dopustil přestupku, dostává příležitost vysvětlit své pohnutky, ale i najít způsob, jak vše odčinit. Kolektiv dostává prostor nejen k vyjádření svých pocitů ale i pro kolektivní korekci nežádoucího chování.

Po vyjasnění nežádoucího chování a nalezení způsobu odčinění přestupku je vhodné, aby učitel s žáky návazně opět zajistil kolektivní nácvik adekvátního, žádoucího chování (korekce chyby).

Napadla vás otázka, jestli je vhodné kombinovat techniku kruh obnovy a zároveň odebrání určité výhody žákovi, který nedodržel pravidla nebo se dopustil přestupku? Pokud se učitel rozhodne využít aktivitu kruh obnovy, odebrat výhodu žákovi je možné pouze v případě, že si to tak sám zvolí dotyčný žák v rámci přijímání zodpovědnosti v restorativním kruhu.

Jak uvádí pedagog a kouč E. Rasmussen (2016), ***základní premisa restorativních praktik spočívá ve víře, že děti jsou ochotné aktivně dělat pozitivní změny tehdy, když ti, kteří jsou vůči nim v pozici autority, budou dělat věci společně s nimi, nikoli dělat věci jim nebo pro ně****. [3] Technika kruhu obnovy klade důraz na aktivitu, samostatnost dítěte, jeho schopnost přebírat odpovědnost i reflektovat vlastní chování.*

Metodický text o restorativní praxi pro pedagogy v českém jazyce, využitelné ve školní praxi, zatím není k dispozici, ale aktuálně vzniká překlad z anglického jazyka (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání). Články o kruzích obnovy v angličtině nabízejí vzdělávací instituce a organizace nabízející metodu PBIS – podpora pozitivního chování dětí a žáků. (Další tipy jsou na konci článku.)

Nežádoucí chování ve výuce

V případě nežádoucího chování žáka je vhodné, když učitel popíše své pocity („Když vykřikuješ při hodině, mám obavy, že nestihneme látku probrat, a ruší mě to při výkladu.“), a to, co vidí a slyší („Vidím, že máš potřebu vykřikovat při hodině.“), bez hodnocení (nálepkování, kritiky apod.). Také může samotného žáka požádat o popis správného chování, ocenit jakoukoliv jeho snahu (o nápravu, o vysvětlení správného chování), byť by byla minimální. Navíc může žáka povzbudit v dalším dodržování žádoucího chování.

Objeví-li se u žáka opakovaně nežádoucí nebo nevhodné chování, nejprve je dobré pokusit se takovému chování nevěnovat pozornost. Pokud nezabírají postupy „přehlížení“ a učitel cítí, že chování žáka obtěžuje jeho samotného, vrátí se znovu k bodu popisu svých pocitů a potřeb.

Pokud je chování žáka obtěžující vůči ostatním žákům, požádá učitel o popis pocitů a vyjádření potřeb ostatní žáky, opět bez hodnocení s pomocí efektivní nenásilné komunikace. Popř. může zařadit metodu kruhu obnovy – viz výše.

Praktický tip pro případ nežádoucího chování

Koncept tzv. oddechového času od pozitivního posílení nežádoucího chování (anglicky: time-out)

Časový limit je postup (technika) disciplíny, kdy dítě je dospělým vyjmuto z prostředí, ve kterém projevovalo nevhodné chování, a je přesunuto do prostředí, které neposiluje jeho nevhodné chování, jako například židle v rohu místnosti, postýlka ve třídě anebo určený prostor mimo třídu (obecně prostředí s méně vnějšími stimuly). Tento postup může také zahrnovat dočasné odejmutí pomůcek nebo jiných předmětů a materiálů, které posilují nežádoucí chování dítěte. [4]

Jedná se o tzv. behaviorální strategii a intervenci (tedy týkající se chování). Vychází z principu tzv. operantního podmiňování (někdy též učení úspěchem). Jedná se o druh učení, při kterém se mění pravděpodobnost výskytu spontánních aktů chování na základě jejich důsledků.

Psycholog B. F. Skinner rozlišil dva druhy důsledků chování, z nichž posilování dále dělí na pozitivní a negativní:

- ***Posílení (zpevnění)** – kladný důsledek chování zvyšující pravděpodobnost budoucího výskytu chování. Pozitivní posílení je proces, při kterém je určité chování odměněno něčím příjemným. Negativní posílení – jde o chování, které je posilováno, a tím i více opakováno, jako důsledek potřeby vyhnout se nepříjemným podnětům (například opakované opuštění místa, kde je nadměrná míra hluku).*
- ***Trest** – proces, při kterém je jako důsledek chování přidáno něco nepříjemného. Zvláště averzivní (odpor vzbuzující) forma trestu vede ke snaze vyhnout se působení trestu jakýmikoli prostředky a způsoby chování, které mohou být více nežádoucí než původní trestané chování. [5]*

Termín „time-out“ poprvé použil dětský psycholog Arthur Staats (1924–2001) v 50. letech 20. století. „Time-out“ popsal jako efektivní postup, který používal s vlastními, normálně se vyvíjejícími dětmi, aby snížil jejich rušivé chování, jako byl například pláč (Staats, 1971). [6] Psycholog Montrose Wolf a další (např. Allen, Hart, Buell, Harris a Wolf, 1964) používali tento postup systematičtěji jako techniku řízení chování, při které jsou jednotlivci vyjmuti z procesu pozitivního zesílení nežádoucího chování. [7]

Zatímco tato technika je obecně účinná u dětí s normálním vývojem, pro děti s autismem nemusí přinášet jakýkoliv přínos. Tyto děti se snaží sociálním interakcím vyhýbat, protože v nich budí nepříjemné pocity. Čas o samotě jimi může tedy vnímán jako odměňující (Solnick, Rincover & Peterson, 1977). [8]

***Technika „time-out“ se často používá namísto trestů, ale je nejúčinnější, když je používána souběžně s dalšími postupy, jako je procedura postupného zeslabování nežádoucího chování, výuka vhodného náhradního chování a diferenciální posílení vhodného chování**. [4]*

***Postupné zeslabování náhradního chování** znamená, že dospělý neposkytuje žádnou odezvu na nežádoucí chování (například křik).*

***Teorie rozdílného (diferenciálního) posilování** spočívá v tom, že lidé mají tendenci opakovat chování, které je posíleno nebo odměňováno, a je méně pravděpodobné, že budou pokračovat v chování, které posilováno není. Diferenciální posilování se tedy skládá ze dvou složek: 1) zadržování posilování nevhodného chování, 2) posilování žádoucího chování.*

Pomocí diferenciálního posilování tedy dospělý neodrazuje dítě od nežádoucího chování trestem, ale volí jiné strategie – jednak podporuje pozitivní chování dítěte, jednak zadržuje posilování negativního chování dítěte (většinou např. krátkodobá absence slovní reakce či očního kontaktu ze strany dospělého, přerušení komunikace, dočasné poodstoupení). [9] Například učitel nereaguje na chování žáka, který promluví, aniž by zvedl ruku, ale odpoví mu, když ruku zvedne, než promluví. Oční kontakt a verbální pozornost učitele je pozitivním posílením, které je dáno pouze tehdy, když se objeví přijatelné chování, ale ne, když se projeví neakceptované. [10]

***Kdykoli se dospělý snaží omezit problémové chování dítěte, měl by si být jist, že také učí a posiluje požadované náhradní chování u dítěte**. [11]*

Mezi kritiky postupu „time-out" patří psycholog Thomas Gordon [12], autor a lektor Alfie Kohn [13] a psycholožka Aletha Solterová [14], kteří tvrdí, že tento přístup může sice vést ke krátkodobému dodržování předpisů, ale má stejné nevýhody jako jiné formy trestu. Podle těchto autorů použití techniky „time-out" neposiluje morální chování, ani neučí děti užitečné dovednosti řešení konfliktů a nedokáže řešit základní příčinu náročného chování.

Technika „time-out" byla v minulosti v některých amerických školách hrubě zneužívána (dlouhodobá izolace dětí na nevhodných místech), a proto je mj. důležité i řádné proškolení pedagogických pracovníků před samotným začátkem práce s metodou během výuky. [15,16]

Australská asociace pro duševní zdraví kojenců např. také zveřejnila stanovisko, ve kterém je použití techniky „time-out" považováno za nevhodné, zejména u dětí mladších tří let. [17]

Aktuálně není zatím k dispozici žádná (v českém prostředí ověřená) metodika techniky „time-out" využitelná pro české školy. Zájemci o využití této metody by měli svůj postup vždy (průběžně) konzultovat s etopedem, speciálním pedagogem, psychologem apod.

Příklad postupu (zahraniční inspirace):

(Výše uvedené informace vychází také z doporučení Centra pro kontrolu a prevenci nemocí Ministerstva zdravotnictví a sociálních služeb USA pro výchovu předškolních dětí.) [18]

- Učitel (nebo asistent pedagoga) si s žákem předem domluví, že když řekne heslo „stop", žák okamžitě zastaví nežádoucí činnost a nechá se odvést mimo danou aktivitu.

- Pokud žák projevuje nežádoucí chování, učitel si nejprve daného chování nevšímá.

- Pokud nedojde ke změně, pokusí se o lehkou korekci, například může žákovi přechodně odebrat pomůcku – příklad: dojde k žákovi, lehce mu vezme z ruky propisku a uloží mu ji do penálu.

- Pokud se žák dále chová nevhodným způsobem, učitel nebo asistent ho klidným hlasem upozorní na možnost oddechového času. Je vhodné potom počkat několik sekund. Pokud žák změní své chování, učitel (asistent) může jeho úsilí ocenit: „Opravdu se mi líbí, když nevykřikuješ, uklidíš po sobě pomůcky a dokončíš úkol, jak jsem tě požádal/a!" Pokud ale žák stále pokračuje v rušivém chování, je na čase přistoupit k režimu přestávky.

- Pokud žák své chování nezmění, přistoupí učitel k technice „time-out". Řekne předem domluvené heslo a odvede žáka z aktivity – např. pomocí slov: „Prosím, odejdi ze své lavice dozadu do relaxační zóny.", anebo „Teď je třeba, abys měl/a přestávku, protože..." Větu je

vhodné říct jen jednou, použít klidný, ale pevný hlas. Je vhodné se vyhnout:

- *podrobnému vysvětlování a debatování s žákem;*
- *subjektivnímu hodnocení žáka nebo situace, kritice;*
- *vlastním projevům rozčilení, hněvu.*

- Je potřeba, aby následovalo pozitivní zpevnění toho, co se aktuálně podařilo. Učitel může toto pozitivní zpevnění vyjádřit například výrokem: „Jsem rád/a, že ses teď dokázal/a zastavit, odejít do relaxačního koutku,....“

- Ve chvíli, kdy se žák dostane do oddechového prostoru, učitel (asistent) mu sdělí, že teď běží jeho oddechový čas přestávky. Žák např. dělá to, co je nutné k uklidnění a snížení napětí – například leží v relaxační zóně školní třídy, anebo se jakkoliv pohybuje v rámci daného prostoru. U starších dětí je možné se individuálně domluvit na tom, že budou klidně sedět v určeném prostoru. Je vhodné, aby učitel (asistent) zůstal poblíž, nezbytně nutné je to v případě, pokud dítě opouští prostor třídy (např. pro předem vyčleněného relaxačního koutku nebo místnosti, se kterou byl žák předem seznámen). Do aktivity se žák vrací, jakmile je toho schopen.

- U předškoláků trvá přestávka obvykle 2 až 5 minut. Dobrým pravidlem je dát 1 minutu přestávky na každý rok věku. Dítě může opustit místo přestávky teprve ve chvíli, kdy se zcela uklidní (tzn. dokáže se zcela ztišit alespoň po dobu několika vteřin). Obvykle přestávka o délce zhruba cca 4 minut zcela postačuje, a to i u starších dětí.

- Pokud žák dostal udělený oddechový čas za výrazně rušivé chování, je vhodné mu na konci oddechového času připomenout žádoucí chování, které od něj očekáváte. Učitel (asistent) může například říci: „Pravidlo v naší třídě pro všechny (učitele i žáky) je, že...“. Po skončení přestávky se každopádně zaměřte na jakýkoliv drobný pokrok, který žák udělá, a nejlépe ho nadšeně pochvalte!

- Žák v základním vzdělávání by si měl vždy doplnit látku, kterou během režimu „time-out“ zameškal.

Alternativní postup: Hračka nebo pomůcka v režimu oddechového času

- Pokud žák špatně zachází s hračkou nebo pomůckou, může učitel zvážit, jestli ji odložit tzv. do režimu přestávky. Uložení hračky (pomůcky) do režimu přestávky je možné použít, pokud učitel nechce příliš často udělovat režim time-out žákovi. Stačí vzít hračku (pomůcku) a umístit ji jinam. Po uplynutí časového limitu učitel (asistent) vysvětlí žákovi, proč byla hračka v režimu přestávky.

Poznámka na závěr: Techniku „time-out“ by učitel nikdy neměl využívat v tom smyslu, že by žákům pouze pohrozil, že ji (někdy v budoucnu) využije.

Technika „time-out“ by se také nikdy neměla používat u žáků, kteří se prostřednictvím náročného chování vyhýbají úkolům nebo činnostem. [19]

Ocenění žádoucího chování u žáků

Pozitivní oceňování žádoucího chování by se mělo využívat u všech žáků ve třídě pro posílení jejich jistoty a stability v chování. Co má pozornost, to zesiluje, a naopak. U žáků s obtížemi v chování je snaha o oceňování každičkého, i malého pokroku směrem k vhodnému chování povzbuzením k dalšímu většímu pokroku.

Praktický tip

Jako nástroj k ocenění žádoucího chování je možné využít záznamový arch pozitivních kroků – na prvním stupni pomocí razítek, nálepek atd., na druhém stupni pomocí jednodušších záznamů, jako je fajfka, křížek a další. Dojde tak ke zpětné vazbě směrem od učitele k žákovi, i náhledu a reflexi žáka na vlastní chování a pokroky.

Adekvátně upravené prostředí

Vhodnou úpravou prostředí dostává učitel prostor k volnému pohybu a přímému dozoru nad všemi žáky, a tím i možnost eliminace nekontrolovatelných projevů nežádoucího chování. Materiály a pomůcky by měly být strukturované, uspořádané a dostupné pro všechny žáky. Žáci pak mají možnost používat všechny pomůcky a materiály, aniž by hledáním vyrušovali ostatní spolužáky. Každý z žáků by měl vidět na tabuli, monitor a na učitele, aby neztrácel kontakt s průběhem výuky a nemusel zjišťovat chybějící informace. Více k tématu uspořádání prostředí ve školní třídě najdete v článku: Úspěšná práce s heterogenní třídou 3: Upravte pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz).

Pokud se rozhodnete řídit se popisovanou zásadou práce s heterogenní třídou, vždy myslete na to nejdůležitější – **vztah**. Budete-li mít s žáky dobrý a pevný vztah, vše se nejen jeví, ale i řeší lépe.

Sebehodnoticí check-list pro učitele

V samostatném článku pro vás připravujeme check-list – stručný přehled všech deseti zásad pro úspěšnou práci s heterogenní třídou. Check-list můžete využít jako nástroj pro sebehodnocení, kolegiální hodnocení, během stáží apod. U každé ze zásad označte, do jaké míry ji naplňujete, hodnocení doplňte dalšími postřehy a poznámkami.

Pro ukázku uvádíme body check-listu, které se vztahují k zásadě č. 10:

Mám nastavená (společně s žáky) srozumitelná, dodržovatelná a vymahatelná pravidla chování ve třídě.

Žáci vědí, co se bude dít, pokud pravidla nebudou dodržovat.

Další informace (inspirace, materiály):

Maslowova hierarchie potřeb – (wikipedia.org)

Potřeby školní třídy - Zábavné učení (zabavneuceni.cz)

Nenasilna-komunikace.cz/nvc.html

Co by měl každý učitel vědět o uspořádání třídy | Víte...? | věda.muni.cz

Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole | www.odyssea.cz

Pravidla třídy | (zapojmevsechny.cz)

Pravidla ve škole: Jak je sestavit a dodržovat | (zapojmevsechny.cz)

VIDEO: Pravidla pro třídu vymýšlejte spolu s žáky. Budou je spíš dodržovat. | (zapojmevsechny.cz)

Kruh obnovy - Časopis Skauting

Build a Classroom Community Through Proactive Circles | PBIS Rewards

Restorative Justice Circles | Office of Student Conflict Resolution (OSCR) (umich.edu)

Restorative Circles: Creating a Safe Environment for Students to Reflect - YouTube

Doporučená literatura k tématu:

Auger, M.-T., Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál.

Čapek R. (2018). *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 2. Praha: Portál.

Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktu ve třídě.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál.

Stará, J. (2009). *Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak je řešit?* [online]. Učitelské listy, 10. 9. 2009. Dostupné z: Učitelské listy: Jana Stará: Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit? (ucitelske-listy.cz)

Ulmanová,M. Dubec,M. (2012). *Čítanka k osobnostní a sociální výchově.* Praha: Projekt Odyssea, z. s. Dostupné z: Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz

Valenta, J. (2003). *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom.

Zdroje:

[1] OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.* [online]. Paříž: PISA, OECD Publishing. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/9789264273856-en. [dat. cit. 22. 11. 2022].

[2] Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál.

[3] Rasmussen, E. (2016). *Connection circles: How to establish a restorative practice circle.* [online]. Kaleidoscope: Educator Voices and Perspectives, 2(2), 3–7. Dostupné z: Connection Circles: How to Establish a Restorative Circle Practice (knowlesteachers.org) [dat. cit. 22. 11. 2022].

[4] Kuriakose, S., Koegel, L., Koegel, R.L. (2013). *Time-Out.* In: Volkmar, F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_138

[5] WIKIPEDIE, otevřená encyklopedie. (2022). *Operantní podmiňování.* [online]. Dostupné z: Operantní podmiňování – Wikipedie (wikipedia.org) [dat. cit. 22. 11. 2022].

[6] Staats, A. W. (1971). Child learning, intelligence, and personality: Principles of a behavioral interaction approach. New York: Harper & Row.

[7] Allen, K. E., Hart, B., Buell, J. S., Harris, F. R., & Wolf, M. (1964). Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. Child Development, 35(2), 511–518.

[8] Solnick, J. V., Rincover, A., & Peterson, C. R. (1977). Some determinants of the reinforcing and punishing effects of timeout. Journal of Applied Behavior Analysis, 10(3), 415–424.

[9] Li. P. (2022). Differential Reinforcement – Types, Examples & When To Use. [online]. Dostupné z: Differential Reinforcement - Types, Examples & When To Use (parentingforbrain.com) [dat. cit. 22. 11. 2022].

[10] Kol. autorů. (2022). *What Is Differential Reinforcement in Applied Behavior Analysis?* [online]. Dostupné z: What is Differential Reinforcement? (appliedbehavioranalysisedu.org) [dat. cit. 22. 11. 2022].

[11] Flaskerud, J. H. (2011). Discipline and effective parenting. *Issues in Mental Health Nursing*, *32*(1), 82–84.

[12] Gordon, T. (2000). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. New York: Random House LLC.

[13] Kohn, A. (2005). *Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason.* New York: Atria Books.

[14] Solter, A. (2022). *The Disadvantages of Time-Out.* [online]. Dostupné z: The Disadvantages of Time-Out by Aletha Solter, Ph.D. (awareparenting.com) [dat. cit. 22. 11. 2022].

[15] Crumb, M. (2008). *Some experts call school time-out rooms 'abuse'.* [online]. Dostupné z: Some experts call school time-out rooms 'abuse' - USATODAY.com [dat. cit. 22. 11. 2022].

[16] Hyman, I. A. (1990). *Reading, Writing and the Hickory Stick: The Appalling Story of Physical and Psychological Abuse in American Schools.* Washington, DC: Lexington Books. pp. 139–140,

12–13.

[17] Australian Association for Infant Mental Health. (2009). *Position Pager 3: Time Out.* [online]. Dostupné z: „Archivovaná kopie“ (PDF). [dat. cit. 22. 11. 2022].

[18] Centers for Disease Control and Prevention. U.S. Department of Health & Human Services. (2019). *Steps for Using Time-Out.* [online]. Dostupné z: Steps | Time-Out | Essentials | Parenting Information | CDC [dat. cit. 22. 11. 2022].

[19] LSU Health Sciences Center Human Development Center. (2022). *Behavioral Interventions and Strategies Series: Time-Out. [online].* Dostupné z: Time Out.pdf (lsuhsc.edu) [dat. cit. 22. 11. 2022].