



ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Praktické techniky pro základní a střední školy

DYLAN WILIAM
SIOBHÁN LEAHY

ZFH

ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

**PRAKTICKÉ TECHNIKY PRO ZÁKLADNÍ
A STŘEDNÍ ŠKOLY**

DYLAN WILIAM
SIOBHÁN LEAHY

publishED



čtení pomáhá

EDUKAČNÍ
LABORATOŘ

Úvodní slovo

Když jsem se po skončení své dvacetileté manažerské kariéry rozhodl věnovat vzdělávání a doplnit si svůj názor na efektivitu vzdělávacího procesu na základních a středních školách studiem pedagogiky na *Institute of Education na University College London*, pohyboval jsem se během svého magisterského studia v komunitě učitelů celého světa. Uvědomil jsem si, jak velkou výhodu a o kolik jednodušší to mají učitelé, kteří mají angličtinu jako mateřský jazyk nebo ji výborně ovládají. Významnou pomocí v jejich práci jsou jim totiž stovky knih, které v angličtině vycházejí a pomáhají učitelům zlepšit (a většinou i ulehčit) jejich práci.



Knihy v češtině nevycházejí ne proto, že by čeští učitelé neměli zájem o knihy o vzdělávání, ale pro malý český trh se naprostá většina knih nevyplatí vydávat. Chtěl bych proto některá klíčová díla vydávat nekomerčně, levněji, než je možné je zakoupit v angličtině, aby byla přístupná široké komunitě učitelů v České republice.

Věda dnes ovlivňuje všechny hlavní obory lidské činnosti výrazněji než kdykoliv předtím. Těžko si umíme představit špičkového lékaře, který by se nechtěl dále vzdělávat s tím, že je přece výborný, tak proč by měl něco měnit. Podobně jako do medicíny i do vzdělávání proudí miliardy dolarů na výzkum toho, co ve vzdělávání funguje lépe a co hůře.

Podle futurologů za dvacet let zanikne polovina stávajících pracovních míst. Čím budou nahrazena? Těžko říci, pravděpodobně ale je, že klíčovou kompetencí bude schopnost se postavit k problému, který nás nikdo do té doby neučil řešit. Nejde o to, co dnes děláme ve vzdělávání špatně, ale o to, co bychom mohli dělat lépe.

Když jsme společně s kolegy pedagogy přemýšleli, kterou knihu přeložit jako první, shodli jsme se na knize Dylana Wiliama *Embedding Formative Assessment*. Formativní hodnocení není jen módním trendem. Na základě mnoha výzkumů je to spolu s metakognicí nejefektivnější intervence ve vzdělávání, kterou známe. To je důvod, proč britská vláda investovala více než miliardu a půl korun do osvěty formativního hodnocení a proškolení všech učitelů ve Velké Británii. Dylan Wiliam spolu s Paulem Blackem poprvé publikovali v roce 1998 své myšlenky formativního hodnocení ve studii *Inside the Black Box*, a ta se stala jednou z nejcitovanějších vědeckých publikací ve vzdělávání za posledních 20 let. Na univerzitě, kde jsem studoval efektivitu výuky a učení se, to byl jeden ze

dvou povinných předmětů, které musel absolvovat každý student. *BBC* o tom, jak Dylan Wiliam zavádí pravidla formativního hodnocení, natočila dva hodinové dokumenty.

Formativní hodnocení zdaleka nejsou jen písemné komentáře místo známek, jak je někdy úzce vnímáno. Je to soubor strategií a postupů, z nichž se nám některé zdají logické, a některé na první poslech jako kontraintuitivní. Všechny jsou však formulovány na základě množství vědeckých výzkumů a mají společnou jednu věc – snahu o maximální zpětnou vazbu pro učitele i studenta o tom, jak probíhá studentův vzdělávací proces.

Kniha, kterou právě držíte v ruce, je již několikátou a nejnovější publikací Dylana Wiliama na téma formativního hodnocení. Dylan Wiliam, původně učitel matematiky a fyziky, ji napsal spolu se svou manželkou, Siobhán Leahy, která dlouhá léta zastávala post ředitelky na třech středních školách. Nejsou to tedy teoretické rady vědců, ale závěry praktiků, kteří se kromě pedagogické praxe věnovali pedagogickému výzkumu.

Tato kniha nás zaujala právě svou praktičností a mnoha příklady z výuky matematiky, literatury, jazyků, přírodních i společenských věd a uměleckých předmětů. Dává mnoho návodů na konkrétní postupy a nabízí pracovní listy, které je možné si stáhnout. Je doplněna zkušenostmi učitelů z celého světa s formativním hodnocením, včetně popsání slepých uliček, do kterých se dostali. Díky tomu z ní mohou mít užitek jak zkušení, tak začínající učitelé i studenti pedagogiky.

Přeji vám zajímavé čtení a hodně radosti z úspěchů svých studentů, které při aplikaci podnětů z této knihy zažijí.

dr. Martin Roman, MA Effective learning and teaching

Předseda správní rady PORG o.p.s.

Zakladatel a donátor projektu ctenipomaha.cz

Formativní hodnocení v kontextu moderní školy

Přečíst tuto publikaci není jednoduché. Pokud se vám bude stávat, že knihu po několika stranách odložíte s tím, že si musíte promyslet, co jste vlastně právě přečetli, neděste se ničeho, je to zcela běžné. Značí to, že nad tématem uvažujete v souvislostech a jste si vědomi faktu, že nečtete nenáročnou letní beletrii.

Jedním z důvodů, proč jsme se rozhodli vydat publikaci pouze v tištěné podobě, je, že do textu můžete psát, dělat si poznámky či vyznačovat pasáže, ke kterým se chcete vrátit. Psaní do knihy? Ano. A píšu to s čistým svědomím jakožto vystudovaný učitel českého jazyka.



Změny, které do své výuky budete zavádět, je potřeba implementovat krok po kroku s dostatečným časovým odstupem. Důležitým prvkem je také komunikace – mezi učiteli, mezi učitelem a žáky navzájem. Kolegové, žáci, vedení i rodiče by měli vědět, že začínáte dělat něco *jinak*.

Jakkoliv se publikace zaměřuje na praktické příklady, neexistuje jednoduchý návod, jak formativní hodnocení během okamžiku přivést k životu. V každé třídě funguje jinak a vy využitím hodnocení ve formativní funkci vždy pouze zvyšujete pravděpodobnost, že vaši žáci při dalším úkolu uspějí a stanou se vlastníky svého učení.

V ideálním případě přichází s podnětem ke změně samotný učitel, který hledá nové metody a možnosti výuky. Neaplikuje však techniky izolovaně, vždy je nutné jednotlivé postupy ve své praxi používat komplexně, díky čemuž se efektivní zpětná vazba stává přirozenou součástí školy.

Formativní hodnocení je již řadu let pevnou součástí mnoha zahraničních vzdělávacích systémů a jakkoliv je jeho zavedení časově náročné, jedná se o směr, kterým se i naše školství musí vydat.

Michal Orság
ředitel, EDUkační LABORatoř
zakladatel, Nakladatelství publishED

Formativní hodnocení zavádějte vědomě



Jestli otevíráte knihu a čekáte přímočarý návod pro implementaci formativního hodnocení formou kuchařky či jednoduché čtení, budete možná zklamaní. Co ale očekávat můžete, je důkladné představení základní struktury formativního hodnocení prostřednictvím pěti hlavních strategií, které jsou naplněny řadou ryze praktických technik a nástrojů. Osobně mi tato publikace pomohla vytvořit si v dlouhodobé paměti schéma, řekněme jakýsi pevný základ, který stále propojuji s dalšími, novými znalostmi souvisejícími s tématem.

Knihla nabízí konkrétní postupy pro zavádění formativního hodnocení, které učitelům usnadní začlenění formativního hodnocení do jejich každodenní praxe, ale jak Wiliam sám upozorňuje, je možné navržené postupy upravovat či vylepšovat a zohledňovat tak specifika školy a třídy, ve které jsou zaváděny.

Wiliam také zdůrazňuje význam spolupráce a sdílení mezi učiteli, ideálně v podobě učicích se komunit učitelů. Pravidelná setkávání kolegů – při kterých v bezpečném prostředí probíhá společná reflexe nových postupů, sdílení zkušeností, prohlubování znalostí, vzájemná podpora a plánování dalších kroků – vnímám jako jeden z motorů, který napomáhá zavádění jakýchkoli nových postupů do učitelské praxe a jejich dlouhodobému udržení.

Květa Sulková
vedoucí metodička, EDUKační LABORatoř
zakladatelka, Nakladatelství publishED

Obsah

Úvodní slovo	vii
Formativní hodnocení v kontextu moderní školy	ix
Formativní hodnocení zavádějte vědomě	x
Techniky: Tipy, varování a vylepšení	xv
Poděkování	xxi
O autorech	xxii
Úvod	1
Techniky, které pravidelně používám	4
KAPITOLA 1	
Proč by formativní hodnocení mělo být prioritou každého učitele	5
KAPITOLA 2	
Vaše profesní vzdělávání	13
Nejprve obsah, poté proces	13
Volba	15
Flexibilita	15
Malé kroky	17
Podpora formativního hodnocení prostřednictvím učící se komunity	21
KAPITOLA 3	
Strategie 1: Cíle učení a kritéria úspěchu	25
Přehled	25
Proč tuto strategii používat	25
Jak této strategii porozumět	26
Techniky	28
Rekapitulace	55
Reflektivní dotazník ke strategii 1	56
Osobní akční plán	57
Formulář pro postřehy kolegů	58

KAPITOLA 4

Strategie 2: Třídní diskuse a důkazy o učení	59
Přehled	59
Proč tuto strategii používat	59
Jak této strategii porozumět	60
Techniky	60
Rekapitulace	89
Reflektivní dotazník ke strategii 2	91
Osobní akční plán	93
Formulář pro postřehy kolegů	94
Anketa	95
Zpětná vazba učiteli	96

KAPITOLA 5

Strategie 3: Poskytování zpětné vazby	99
Přehled	99
Proč tuto strategii používat	99
Jak této strategii porozumět	99
Techniky	101
Rekapitulace	128
Reflektivní dotazník ke strategii 3	129
Osobní akční plán	130
Formulář pro postřehy kolegů	131

KAPITOLA 6

Strategie 4: Vzájemné hodnocení	133
Přehled	133
Proč tuto strategii používat	133
Jak této strategii porozumět	133
Rekapitulace	157
Reflektivní dotazník ke strategii 4	158
Osobní akční plán	160
Formulář pro postřehy kolegů	161

KAPITOLA 7

Strategie 5: Sebehodnocení	163
Přehled	163
Proč tuto strategii používat	163
Jak této strategii porozumět	164
Techniky	166
Rekapitulace	190
Reflektivní dotazník ke strategii 5	191
Osobní akční plán	193
Formulář pro postřehy kolegů	194
Závěr	195
Techniky, které nyní pravidelně používám	197
Stručné vysvětlení velikosti účinku	199
Seznam použité literatury	201

Siobhán Leahy, MS, zastávala sedmnáct let post ředitelky na třech středních školách. Má značné praktické zkušenosti s využíváním učících se komunit učitelů za účelem zavádění formativního hodnocení ve třídě. Pedagogům ze Spojených států amerických, Velké Británie i Austrálie napomáhala v rozvoji jejich výukových postupů. S Dyanem Wiliamem se podílela na vývoji formativního hodnocení a společně napsali knihu *Embedding Formative Assessment Professional Development Pack*. Magisterský titul získala na londýnské *South Bank University* a bakalářský titul z oblasti věd o řízení na britské *University of Warwick*.



Úvod

Cílem této příručky je pomoci učitelům, kteří chtějí zlepšit své výukové postupy prostřednictvím technik formativního hodnocení. Příručce předcházely balíček určený pro školy a jejich učitele, který formativní hodnocení představoval skrze *učící se komunity učitelů* (měsíční workshopy po dobu dvou let). Následně jsme si však uvědomili, že bude určitě i mnoho takových učitelů, kteří by rádi rozvíjeli své postupy sami nebo jen s několika dalšími kolegy. Tato kniha je tedy určena právě vám.

Kniha *Embedded Formative Assessment* shrnuje několik proudů vědeckých důkazů, které ukazují, že formativní hodnocení ve třídě je mocnou pákou, která dokáže měnit učební postupy. Pokud je nám známo, v současné době neexistuje žádný účinnější nástroj. Přestože kniha *Embedded Formative Assessment* obsahuje mnoho vyzkoušených praktických technik k realizaci formativního hodnocení, její velká část se zabývá analýzou výzkumných studií týkajících se zpětné vazby a ostatních aspektů formativního hodnocení, obzvláště pak zkoumá to, co výzkum prezentuje, a zároveň i to, co neukazuje. Jinými slovy, tato kniha se zasazuje o uplatňování formativního hodnocení – odpovídá tedy nejen na otázky „proč“ a „co“, ale zároveň předkládá návrhy k tomu, jak začít.

Kniha, kterou právě držíte v ruce, se více zaměřuje na praktické aspekty realizace a udržení rozvoje formativního hodnocení ve třídě. Možná jste četli knihu zmíněnou výše a rádi byste se seznámili s dalšími praktickými technikami, které byste mohli použít k rozvoji formativního hodnocení ve své třídě. Je rovněž možné, že tuto knihu neznáte, ale výzkum věnovaný formativnímu hodnocení vás dokázal dostatečně přesvědčit a prostě jen chcete „přejít rovnou k věci“. Souhrn základních aspektů formativního hodnocení je součástí i této knihy.

Dalším rozdílem je, že v knize *Embedded Formative Assessment* jsou praktické techniky představeny na konci každé kapitoly formou výčtu a není zde žádná snaha o jejich vzájemné provázání. V této knize se naopak pokoušíme zařadit podobné techniky do skupin a vysvětlit, v čem se podobají, díky čemuž byste měli snáze pochopit, jak tyto metody upravovat a přizpůsobovat svým vlastním potřebám. Nejen tedy, že tato kniha poskytuje praktické podněty pro realizaci formativního hodnocení ve třídě, ale předkládá i návrhy toho, jak spolupracovat s ostatními a vzájemně se podporovat v této náročné práci, jejíž postupy se neustále mění.

Jste-li skupina učitelů, která chce na realizaci těchto myšlenek pracovat společně, můžete použít knihu *Embedding Formative Assessment Professional Development Pack* (William & Leahy, 2014), která obsahuje veškeré materiály pro dvouletý program profesního rozvoje zaměřeného na formativní hodnocení ve třídě, v němž učitelé spolupracují v rámci učících se komunit učitelů. Pokud jste však sám/sama, nebo by s vámi tyto myšlenky ve vaší škole rádi uplatňovali jen další dva nebo tři kolegové, tato kniha poskytuje praktické tipy zaměřené na to, jak si se svými kolegy vzájemně co nejvíce pomoci. Rozebrání vašeho vlastního profesního učení jsme zařadili před kapitoly popisující pět klíčových strategií formativního hodnocení, jelikož je důležité zamyslet se nad výzvami, které změna vašich výukových postupů ve třídě obnáší, předtím, než se rozhodnete, jaké konkrétní techniky budete používat.

Doufáme, že vám kniha poskytne strukturu, jak malými kroky postupovat dále, jak zapojit vaše žáky do jejich vlastního učení a jak zvýšit jejich úspěch. V průběhu čtení můžete používat zvýrazňovače nebo samolepicí záložky či štítky a označovat tak jednotlivé techniky metodou *semaforu*. Zelenou barvu můžete například použít pro význam *tuto techniku již používám*, žlutou/oranžovou pro *tuto techniku se pokusím použít* a růžovou pro *tuto techniku používat nebudu*. Pokud vás v průběhu čtení cokoliv napadne, neváhejte si dělat poznámky přímo do knihy. Vytvořili jsme rovněž vzorový dopis pro rodiče, který jim možná budete chtít zaslat (se souhlasem vedení školy), a dát jim tak na vědomí, že se chystáte změnit své výukové postupy.

Bylo by užitečné, abyste dříve, než začnete, vyplnili přehled technik formativního hodnocení, které již ve své třídě používáte (naleznete jej na konci této úvodní kapitoly), a dále můžete **požádat své žáky o vyplnění dotazníků zaměřených na jejich učení a zpětnou vazbu pro učitele** (oba dotazníky se nachází na konci knihy). Díky tomu budete moci po určité době, řekněme po šesti měsících, své výukové postupy porovnat.

V knize naleznete také poznatky žáků, kteří se zúčastnili dokumentu BBC *The Classroom Experiment*. V tomto projektu William přesvědčil několik učitelů sedmých ročníků, aby vyzkoušeli několik technik, které v knize popisujeme. Televizní štáb sledoval žáky každý den po dobu patnácti týdnů a výsledných 120 hodin natočeného materiálu sestříhal do dvou hodinových dokumentů, které britská televizní stanice uvedla v hlavním vysílacím čase (Barry & William, 2010; Thomas & William, 2010). Přestože takový experiment nespĺňuje podmínky formálního výzkumu, jsme přesvědčeni o tom, že názory studentů týkající se jejich učení jsou natolik důležité, že stojí za zmínku.

Knihla obsahuje následující:

- **Představení pěti strategií formativního hodnocení pro ty, kteří buď nečetli Wiliamovu knihu, nebo si chtějí její obsah připomenout.**
- **Sekci zabývající se profesním vzděláváním, které učitelé potřebují k tomu, aby zlepšili výsledky učení studentů.**
- **Všech pět strategií rozpracovaných v samostatných kapitolách, které zahrnují požadí výzkumu, techniky a další návrhy:**
 - Strategie 1: Cíle učení a kritéria úspěchu
 - Strategie 2: Třídí diskuse a důkazy o učení
 - Strategie 3: Poskytování zpětné vazby
 - Strategie 4: Vzájemné hodnocení
 - Strategie 5: Sebehodnocení
- **Konzistentní struktura na konci kapitoly**
 - Rekapitulace
 - Reflektivní dotazník
 - Osobní akční plán
 - Formulář pro postřehy kolegů
- **Materiály, které lze používat opakovaně**
 - Reflektivní dotazník ke každé z pěti strategií
 - Osobní akční plán
 - Formulář pro postřehy kolegů
 - Dotazníkové šetření pro žáky
 - Zpětná vazba učitelí
 - Dotazník k výuce
 - Postřehy žáků k učení
 - Vzorový dopis učitele rodičům
- **Závěr**
- **Dodatek o velikosti účinku**
- **Seznam použité literatury**

Doporučujeme vám, abyste si zaznamenali techniky, které pravidelně používáte. Jakmile knihu dočtete, budete moci porovnat techniky, které běžně používáte, s těmi, které nově vyzkoušíte.

STRATEGIE 2: TŘÍDNÍ DISKUSE A DŮKAZY O UČENÍ

PŘEHLED

Kladení otázek spolu s mnoha dalšími souvisejícími technikami zaměřenými na získávání důkazů o výkonu žáka patří k základním činnostem probíhajícím ve třídách po celém světě. Ve většině tříd však převážnou část tohoto *intelektuálně náročného úkolu* zastává učitel a žáci v něm hrají jen vedlejší role, nebo se tohoto úkolu dokonce vůbec neúčastní. Tato kapitola se zaměřuje na způsoby, jakými lze získávat důkazy o tom, co vaši žáci znají, a naopak neznají. Dále uvádí nejrůznější techniky, jak zlepšovat pokládání otázek ve třídě, včetně těch, jak vytvářet a těžit z „okamžiků nejvhodnějších k učení“. Konečně – věnuje se také charakteristice efektivních *klíčových otázek*. Dále tato kapitola zkoumá způsoby získávání důkazů, které nezahrnují otázky – například různé výroky nebo zapojení žáků do takových úkolů, které dokážou odhalit důležité aspekty jejich rozvíjejících se schopností.

PROČ TUTO STRATEGII POUŽÍVAT

Abychom byli dobrými učiteli, musíme zjišťovat, co naši žáci vědí. Žáci se totiž ne vždy naučí to, co je učíme. Z toho důvodu je pro kvalitní učení zásadní, abychom se přesvědčovali o tom, co naši žáci *skutečně* znají.

JAK TĚTO STRATEGII POROZUMĚT

Zjistit to, co žáci vědí, je obtížné ze dvou hlavních důvodů. Za prvé k tomu musíme získávat důkazy. Nemůžeme žákům nahlédnout do mozku a najít zde důvod, proč něčemu nerozumí. Musíme pátrat po informacích. Dokonce i v takzvaných praktických předmětech jsou k odhalení problému nutné určité odborné znalosti. Pokud dítě, pravák, odhazuje míček tak, že má pravou nohu více než půl metru před levou nohou, může to vypadat neohrabaně, ale pokud nevíte, že pro praváky je nejlepší odhazovat míček opačně, tedy s levou nohou vpředu, nedokážete tomuto dítěti pomoci. Důkazy o učení žáků se učiteli nenaskýtají samy od sebe. Musí po nich pátrat a musí přesně vědět, co vlastně hledá.

Za druhé, žáci se se svým myšlením neradi svěřují – pro učitele je velká záhada, proč se žáci tolik zdráhají ukázat jim náčrty svých prací. Může nás to svádět k myšlence, že jde o problém žáka, ale v podstatě se jedná o problém učitele. Učitel nemůže dělat svou práci, aniž by věděl, co jeho žáci již znají a dokážou. Vytvoříte-li prostředí, v němž s vámi vaši žáci nechtějí sdílet své myšlení, není to jejich problém, ale váš.

Hned na začátek bychom měli říct, že podle nás je tím nejlepším způsobem, jak zjistit, co si žáci myslí, si s nimi jednoduše povídat. Zapojíme-li je do dialogu a oni si nejsou čímkoli jisti, mohou poprosit o vysvětlení; říkají-li naopak věci, které nejsou jasné nám, můžeme my požádat je, aby své odpovědi rozvinuli. Dokonce i v malých skupinkách je relativně nestrukturovaný dialog odborně vedený učitelem tím nejlepším způsobem, jak odhalit, co si žáci myslí. S narůstající velikostí skupiny je však pro učitele mnohem těžší získat kvalitní důkazy o tom, co si jeho žáci myslí. Je zřejmé, že snažíte-li se získat určité povědomí o tom, co se odehrává ve třiceti různých myslích najednou, budete muset v oblasti kvality této informace učinit určitý kompromis. V ideálním světě by učitelé měli mít čas pracovat mnohem intenzivněji s menšími skupinkami a získávat cenné informace o schopnostech a formujících se myšlenkách svých žáků. Většina učitelů si však takový luxus, aby mohli pracovat výhradně jen s jednotlivci nebo malými skupinami žáků, dopřát nemůže, a proto musí práce probíhat ve větších skupinách. V této kapitole tedy probereme nejrůznější praktické techniky, které vám pomohou získat lepší důkazy o tom, co vaši žáci znají a dokážou, abyste se mohli rozhodnout, jak budete postupovat dále: ať už učíte jednotlivce, menší skupinky, nebo celé třídy.

TECHNIKY

Žádné ruce nahore

Vejdete-li téměř kdekoli na světě do třídy, probíhá vám před očima tentýž scénář. Učitel položí otázku a někteří žáci zvednou ruku, aby tím dali najevo, že chtějí na danou otázku odpovědět. Zvedne-li ruku jen několik žáků, učitel může říct něco ve smyslu „Chtěl bych nahore vidět více rukou“ a čeká, dokud více žáků nedá najevo svou ochotu zapojit se. Učitel poté téměř vždy vybere jednoho z žáků, který se přihlásil, a ten odpoví na položenou otázku. Někdy učitel zvolí někoho, kdo se nepřihlásil. K tomu ale ve většině případů dochází jen proto, že daný žák evidentně nedával pozor a učitel ho na to chce tímto způsobem upozornit.

Tento scénář je tak zavedený, že vyvolání žáka, který se nepřihlásil, je ze strany ostatních žáků považováno za nečestné, pokud se ovšem něčím neprovinil. Je-li však cílem pokládání otázek zjistit, co všechno žáci vědí a dokážou, výběr toho, kdo na otázku odpoví z řady přihlášených dobrovolníků nedává příliš smysl. Žáci se obvykle hlásí jen tehdy, mají-li jistotu, že znají správnou odpověď. Názorným příkladem jsou následující odpovědi žáků, kteří se zúčastnili dokumentu *The Classroom Experiment*:

- Emily: Já se hlásím docela hodně, protože mám pak pocit, že se více zapojuji do hodiny.
- Chloe: Já si myslím, že když učitel položí nějakou otázku, přihlásí se jen ti chytří, protože ti znají správnou odpověď. Ti stydlivější se obvykle nezapojují.
- Katie: Já se hlásím jenom tehdy, když jsem si jistá, že znám správnou odpověď. Ale nedělám to tak často jako ostatní, protože si myslím, že jsem docela dobrá jen v pár předmětech.
- Sid: Já se hlásím jenom tehdy, když jsem si stoprocentně jistý, že znám správnou odpověď. Když si ale nejsem jistý na sto procent, bojím se, že kdybych odpověděl špatně, všichni by se mi smáli, i když to tak vlastně není. Ale prostě tak to cítím.

Z tohoto důvodu je strategie hlášení se neefektivní i přesto, že je rozšířená po celém světě. Pokládá-li učitel otázku, měl by to být právě on, kdo vybere žáka nebo žáky, kteří na danou otázku odpoví. V ideálním případě by měl být jeho výběr zcela náhodný. Podporovat žáky v tom, aby se hlásili, chtějí-li položit nějakou otázku, však význam má. Proto tuto základní techniku nazýváme *žádné ruce nahore*.

Učitelé si myslí, že žáky vybírají náhodně, ale naše důkazy svědčí o tom, že tomu tak není. Obzvláště tehdy, když jim již v hodině nezbyvá příliš mnoho času, mají tendence vybírat „obvyklé podezřelé“ – tedy ty žáky, o kterých předpokládají, že odpoví správně, takže učitel pak bude moci danou záležitost uzavřít a pokračovat dále. Namísto toho by ale učitelé měli najít způsob, jak žáky volit skutečně náhodně. Součástí interaktivních bílých tabulí často bývá i program zaměřený na náhodný výběr a existuje také mnoho online zdrojů, které mohou učitelé používat. Dokonce si můžete vytvořit i svůj vlastní systém náhodného výběru v PowerPointu, kdy jméno každého žáka napíšete na jednu stránku a poté nastavíte časový interval mezi jednotlivými stránkami prezentace na nula vteřin. Je-li prezentace nastavena na automatický režim, stisknutím klávesy s prezentací zahájíte a jejím opětovným stisknutím ji zastavíte na náhodné stránce. Podobné aplikace existují také v chytrých telefonech. Tou nejjednodušší metodou je však napsat jméno každého žáka na dřívko od nanuku, nebo lépe na lékařskou špachtli (protože je větší a lépe se na ni píše!) a všechna dřívka/špachtle umístit do kelímku.

Když s náhodným výběrem žáků začnete, musíte počítat s tím, že se nejspíše setkáte se značnou nelibostí. Žákům, kteří se nehlásili, se to nebude líbit, protože byli zvyklí na svůj *poklidný* školní život, ale najednou musí dávat pozor a být připraveni odpovídat:

Katie: Když odpověď na otázku znám, tak se přihlásím, ale když ji neznám, přijde mi, jako bych byla pokaždé vyvolaná já.

Žákům, kteří se pravidelně hlásí, se tento způsob také nelíbí, protože se pak nemohou pochlubit, že znají správnou odpověď:

William: Když se hlásím a učitel mě nevyvolá, tak mě to většinou naštve, ale když se nemůžu hlásit, tak mě to štve ještě více.

Žáci však velice rychle (typicky během dvou týdnů) tento způsob odpovídání na otázky přijmou, protože si začnou uvědomovat jeho výhody:

Sid: Předtím to chodilo ve třídě tak, že zde byla skupina asi šesti žáků, kteří vždy odpovídali na otázky. Teď nás ale na otázky odpovídá mnohem více; všichni jsou totiž součástí té skupiny a vyvolán může být úplně každý. Všichni tedy musíme být připraveni odpovídat.

Někteří se předtím vůbec nezapojovali a byli úplně klidní, ale nyní musíte být pořád ve střehu, protože můžete být kdykoli vyvoláni.

Dokonce i ti nejlepší žáci si začali uvědomovat výhody této techniky:

Chloe: Myslela jsem si, že vždycky musíte odpovědět správně, jinak budete považováni za hlupáka. Ale teď si uvědomuji, že děláním chyb se vlastně učíme.

Emily: Chtěla bych, aby si lidé uvědomili, že když udělají chybu, tak na tom vlastně vůbec nezáleží. Díky chybám se totiž učíme, takže se netrapte tím, co si ostatní myslí, protože i oni určitě chybují.

William: Je to spravedlivé, protože díky dřívějším přijde na řadu každý.

Učitelé se často obávají, že se žáci budou cítit trapně nebo poníženě, odpoví-li na otázku špatně – což v některých třídách může být skutečně problém – ale častěji se stává, že se začnou vzájemně více podporovat.

Učitel: Z toho, co žáci říkají, cítím větší sebedůvěru. A důležité je už jen to, že jsou ochotni to zkusit.

William: Připadá mi, že v tomto prostředí se každému pracuje lépe.

Chloe: Uvědomila jsem si, že tímto způsobem se toho každý naučí více. Tím prvním způsobem jsme s učením spíše bojovali, ale tenhle je lepší, protože díky němu se toho každý naučí více, a to nejen ti, pro které je snadné si věci pamatovat a dostávat dobré známky. Každý se toho naučí víc.

Učitel: Připadají mi jako vyměnění. Nyní se mnohem aktivněji zapojují do třídních diskusí, do úkolů, do hovorů se svými spolužáky a také mě žádají o pomoc, což většina z nich dříve nedělala.

Jednou z nejzajímavějších výhod je, že žáci nyní více oceňují práci svých spolužáků. Když se žáci hlásili, třídním diskusím většinou dominovali ti, kteří byli nejrychlejší – ne nezbytně ti, kteří se chtěli podělit o nejzajímavější nebo nejdůležitější myšlenky.

Emily: Poslouchám teď ostatní více, protože jsem zjistila, že někteří spolužáci jsou vlastně mnohem chytřejší, než jsem si myslela, protože se teď také zapojují.

William: Nikdy jsem si nemyslel, že jsou mí spolužáci tak chytří.

Na závěr stojí za zmínku, že jedním z přínosů náhodného pokládání otázek je, že dostanete odpovědi i od těch žáků, kteří by se jinak nikdy sami od sebe nezapojili, ale jejich odpovědi mohou i přesto být velice chytré a poučné.

Učitel: Side, co si představíš pod pojmem domácí sluha?

Sid: Nemám ponětí, ale něco mi říká, že je to něco nedemokratického.

Tipy

— Vyvolejte dobrovolníky, ale až po náhodném výběru

Jak jsme se již zmínili výše, ti nejlepší žáci se možná budou cítit poněkud přehlížení, nemohou-li ukázat, že znají správné odpovědi. Jedním ze způsobů, jak se s tímto problémem vypořádat, je umožnit jim, aby se také podělili o své odpovědi poté, co odpovědi alespoň dva náhodně vyvolaní jednotlivci. Tím si v podstatě udržíte náhodnou povahu pokládání otázek, ale stále tím umožníte vyjádřit se těm, kteří chtějí sdělit své odpovědi.

— Na dřívka pište raději čísla než jména

Učíte-li velké skupiny žáků každý týden, může být docela komplikované udržet si přehled o všech sadách dřívků, které máte pro každou skupinu připraveny. Místo jmen můžete proto dřívka očíslovat od jedničky až po počet žáků z vaší největší skupiny. Následně tak můžete žáky vyvolávat podle čísla, které mají v seznamu v třídní knize.

— Nenechte konverzaci skončit odpovědí: „Já nevím.“

Vybíráte-li žáky náhodně, nejčastější odpovědí bývá ze začátku: „Já nevím.“ Tato odpověď může samozřejmě signalizovat, že žák odpověď skutečně nezná, ale mnohem pravděpodobnější je, že žák se jen nechce zapojit. Proto nesmíte dovolit, aby konverzace končily větou: „Já nevím.“ Jak podotýká Doug Lemov, musíte uplatňovat zásadu „neúčast nepovolena“ (Lemov, 2010). Existuje-li mnoho různých odpovědí na otázku (např. u otázek vyššího řádu) – můžete nejprve nechat odpovědět ostatní žáky a poté se vrátit k původně vybranému žákovi a nechat ho zvolit dle svého názoru nejlepší odpověď spolužáků. Existuje-li jen jedna správná odpověď, můžete žákovi pomoci odpovědět mnoha různými způsoby. Je-li například položena otázka ve formátu s výběrem možností, můžete mu navrhnout, aby nejprve vybral jakékoli možnosti, které jsou zaručeně nesprávné. Pokud možnosti na výběr nejsou, můžete se žáka zeptat, jestli potřebuje nějaké dodatečné in-

formace. Můžete mu též navrhnout, aby se *zeptal publika* nebo *zavolal přítele*. Zpočátku ani nevádí, jestliže spolužák ihned vyzradí správnou odpověď a původní žák ji po něm jen zopakuje. Důležitý princip, který chceme vybudovat při pokládání jakýchkoli otázek: nikdy nenechte danou konverzaci skončit odpovědí: „Já nevím.“

Varování

— Nechat žáky, aby se stejně hlásili

Někteří učitelé sice přijmou fakt, že by měli vybírat žáky náhodně nehledě na to, jestli se přihlásili, nebo ne. Přesto si však myslí, že je přínosné, aby se žáci hlásili, znají-li odpověď – argumentují totiž tím, že je užitečné vědět, kdo zná odpověď, a kdo ne. Jenomže zvednutí ruky to ve skutečnosti neukazuje. Ruce nahoře pouze říkají, jací žáci si myslí, že znají odpověď. Znalost toho, kteří žáci si věří, může mít určitý užitek (ať už znají špatnou, či správnou odpověď!); my se domníváme, že jakýkoli pozitivní přínos je převážen nevýhodami. Za prvé: v moři zvednutých rukou je celkem těžké si všimnout, kdo se nepřihlásil. Za druhé: žáci také mohou hrát s učitelem jakousi hru, protože se mohou přihlásit i tehdy, když odpověď na danou otázku neznají (ale jen soudí, že když se také přihlásí, budou tak mít menší šanci na vyvolání, než když se nepřihlásí). My však chceme, aby se žáci soustředili na učení samotné, a ne na hraní hry „hádej, koho učitel vybere“.

— Nejdříve vyberete žáka a až poté položíte otázku

Mnoho učitelů nejprve vybere žáka a poté se teprve rozhodne, jakou otázku mu položí. Problém může nastat při uvědomění žáků, že nebyli vybráni – mohou si oddechnout a přestanou dávat pozor. Učitelé často tyto praktiky obhajují větou typu: „Jaký má smysl položit žákovi otázku, na kterou vím, že neumí odpovědět?“ To je samozřejmě pravda, ale nejlepší reakcí je nezjednodušovat pokládané otázky, ale spíše je přeformulovat tak, aby se do odpovídání mohli zapojit skutečně všichni.

— Výběr dřívek

Při používání dřívek vybírají někteří učitelé dřívka z kelímku postupně, aby se ujistili, že každý žák přijde při odpovídání na otázky na řadu. Tento způsob je sice spravedlivý, ale problém je následující: po zodpovězení otázky žáci vědí, že nebudou znovu vyvoláni, dokud neodpovědí všichni ostatní. Aby k tomu nedocházelo, rozdělují někteří učitelé kelímek se dřívky na dvě části, takže když z kelímku vytáhnou dřívko, vrátí ho následně do druhé části. Pokud však žáci vědí, že učitel může dřívko kdykoli vytáhnout z části s „použitými“, ale i „nepoužitými“ dřívky, existuje zde možnost opětovného vyvolání. Jako určitý kompromis používají někteří učitelé malé kartičky, na nichž jsou natištěna jména žáků. Učitel kartičky popořadě prochází a v případě nepozornosti těch žáků, kteří již odpovídali, je možné balíček karet zamíchat nebo začít odebírat zesponu balíčku.

— Ztrácející se dřívka

Mnoho učitelů se setkala s tím, že i když jsou velice ostražití a dřívka si hlídají, někdy se z kelímku ztrácejí. Když učitelé přijdou na chybějící dřívka, přirozeně očekávají vinu prospěchově horších žáků, kteří učitelům tajně vyjmuli svá dřívka z kelímku, aby nemuseli

odpovídat na otázky. My jsme však přišli na to, že to jsou právě ti lepší, kteří se nejčastěji pokouší vzít svá dřívka z kelímku. Mnoho z těch žáků, o nichž si učitelé myslí, že se vždy hlásí, tak činí jen tehdy, když jsou si svou odpovědí jisti. Pro tyto žáky je jejich reputace jako těch nejchytřejších důležitější než cokoli jiného (viz diskuse o výkonnostních cílech a znalostních cílech v následující kapitole). Považují za lepší nepříjemnou variantu vyřazení z třídní diskuse, než aby dostali otázku, na kterou neumí odpovědět.

Vylepšení

— Dřívka vybírá některý z žáků

Používání dřivek může někdy způsobovat problémy, jestliže žáci například nevěří, že jsou dřívka vybírána skutečně náhodně. Může být tudíž velice efektivní, necháte-li dřívka vybírat některého z žáků. Z určitého důvodu žáci více věří svým spolužákům, že nijak „nezmanipulují“ výběr dřívka, než vám.

— Signály rukou

Zatímco není příliš vhodné požadovat po žácích zvednutí ruky, chtějí-li odpovědět na otázku, je naopak užitečné používání určitých druhů signálů, kterými vám žáci dají najevo, jak se chtějí do diskuse zapojit. Některé školy například učí své žáky, aby při celotřídních diskusích používali různé signály rukou, čímž dají najevo například: že hodljají navázat na něco, co řekl žák před nimi; že chtějí, aby žák vysvětlil to, o čem právě mluvil; nebo že by rádi přednesli nějaký jiný pohled na věc. Když žáci tyto signály používají, můžete si vybírat ze signalizujících či nesignalizujících žáků, a podnítit tak mnohem lo- gičtější, organizovanější a efektivnější třídní diskusi.

— Basketbal

Po vybrání žáka k odpovědi na otázku můžete jeho odpověď ohodnotit sami, ale můžete také požádat jiného žáka (opět náhodně vybraného), aby aby rozhodl o správnosti odpovědi. Jeden z učitelů tento způsob nazývá *nadhod–počkej–udeř–odraz*: *nadhod* otázku, *počkej* alespoň tři vteřiny, *udeř* na některého z žáků a *odraz* žákovu odpověď na někoho dalšího, jehož úkolem může být zhodnotit odpověď prvního žáka (např. je to správně?). Třetí žák pak může mít za úkol vysvětlit, jestli byly odpověď prvního žáka a hodnocení druhého žáka správné. Jinými slovy, spíše než aby učitel vedl veškeré konverzace, nechte raději otázky „skákat“ třídou jako míč v basketbalovém zápase.

— Horké křeslo

Náhodný výběr žáků skutečně zvyšuje jejich angažovanost, ale může také vést k poněkud nezajímavému dialogu. Když se žáci v odpovídání na otázky střídají, je těžší vybudovat hlubší dialog. Z toho důvodu může být někdy užitečné posadit žáka do *horkého křesla*. Když žák odpoví na jednu otázku, můžete mu následně položit druhou, třetí, čtvrtou, nebo dokonce pátou – abyste důkladně prozkoumali, co si žák o daném tématu myslí. Nebezpečím této aktivity však je, že ostatní žáci ve třídě mohou přestat dávat pozor, protože v *horkém křesle* sedí někdo jiný. Avšak žáci budou poslouchat pozorněji, budou-li vědět, že na závěr této aktivity vyberete náhodně dalšího žáka, který bude mít za úkol

shrnout, co žák sedící v *horkém křesle* říkal. Nestačí, aby ostatní žáci byli potichu, když jeden z nich mluví. Chceme-li vytvořit komunitu žáků, musíme zajistit pozorné naslouchání žáků tomu, co říkají ostatní.

Čas na přemýšlení

Když učitelé začnou používat techniku *žádné ruce nahore*, často zjistí, že vybraní žáci nevědí, jak odpovědět. V tradičním způsobu vyvolávání dobrovolníků zmíněném výše si učitelé zvykli určovat tempo hodiny podle vzoru žáků, jejichž myšlení je nejrychlejší – a ne podle těch, kteří mohou představit to nejzajímavější či nejdůležitější sdělení.

Tempo je při učení důležité, ale musíme si uvědomit, že neznamená totéž co rychlost. Videá snažící se ukázat hodiny vedené ve svižném tempu často demonstrují, jak učitelé pokládají žákům otázky a ti na ně bleskurychle odpovídají. Problémem způsobu učení pomocí rychle „vypálené“ otázky a odpovědi je, že neumožňuje téměř žádné přemýšlení. Jak Daniel Willingham (2009, s. 24) zdůrazňuje: „(...) paměť je pozůstatek přemýšlení“ (žáci si pamatují to, o čem přemýšleli), takže dát jim *čas na přemýšlení* – samozřejmě o těch správných věcech – je jednou z nejdůležitějších věcí, kterou může učitel udělat.

Výzkumy bohužel ukazují, že učitelé často svým žákům dostatek času na přemýšlení neposkytují. V 70. letech 20. století Mary Budd Rowe prezentovala, že učitelé často po vyslovení otázky požadovali po žákovi okamžitou odpověď (Rowe, 1974a, 1974b). Učitelé zároveň ani neudělali žádnou pauzu mezi koncem žakovy odpovědi a jejich reakcí na to, co žák právě řekl; ve skutečnosti učitel zahájil hodnocení žáka ještě předtím, než žák vůbec domluvil!

Mary Budd Rowe tyto dva typy odmlk rozlišuje názvy „doba čekání I“ a „doba čekání II“. My však za mnohem lepší výrazy považujeme *čas na přemýšlení* a *čas na doplnění odpovědi*, protože nám tyto termíny dávají určitou představu o tom, co se má dít. *Čas na přemýšlení* žákům umožňuje, aby uvažovali o tom, co chtějí říct; *čas na doplnění odpovědi* jim dává čas k tomu, aby své odpovědi doplnili, či ještě rozšířili. A když žáci mluví, tak přemýšlejí, a když přemýšlejí, tak se učí.

Mnohým učitelům činí delší doba čekání potíže, protože změnit jakékoli navyké postupy je těžké. Dalším důvodem je, že když učitel řídí hodinu směrem vpřed, zdá se mu to smysluplnější. Je-li cílem učení „pokrýt standardy“ nebo „zprostředkovat obsah daného materiálu“, očividně se ponechání času na přemýšlení jeví jako plýtvání časem. Je-li však na druhou stranu cílem učení zjistit, co se žáci naučili, než budete v látce pokračovat dále, je podstatné poskytnout žákům čas na promyšlení svých odpovědí a jejich rozvinutí. Dají-li učitelé žákům na přemýšlení a rozvinutí odpovědi alespoň tři vteřiny, žáci odpovídají lépe a uceleněji. Jejich odpovědi dále projevují myšlení vyššího řádu, žáci při odpovídání méně váhají a ve standardizovaných didaktických testech získávají vyšší hodnocení.

Tipy

- Otázky si připravujte

Většina učitelů si málokdy připravuje otázky, které svým žákům při hodině položí. Tyto otázky následně formulují v průběhu hodiny, a jak se snaží význam otázky objasnit, stále je něčím doplňují. Následkem toho se pak běžně stává, že učitel položí otázku, která se skládá ze třiceti, čtyřiceti, někdy dokonce padesáti slov: když se žák dostane k odpovědi, je možné, že první část této otázky již zapomněl. Zamyslete-li se při plánování své hodiny alespoň nad několika otázkami, budete moci zdokonalit jejich znění tak, aby byly skutečně jasné a soustředily se přesně na dané klíčové myšlenky. Jinými slovy, učitel by se měl ujistit, že daná otázka skutečně stojí za položení i zodpovězení.

- Dobu čekání zvyšujte pomalu

Zvyšování doby čekání je těžké. Jeden z učitelů tento problém trefně shrnul slovy: „Čekat delší dobu po položení otázky pro mě bylo na začátku dost těžké – a to kvůli mé notorické potřebě neustále něco přidávat téměř hned po vyslovení otázky. Pauza po položení otázky byla někdy až neúnosná. Ta zdánlivě mrtvá chvíle mi přišla nepřírozená, ale zvládl jsem to. Když pak žáci dostali více času na přemýšlení, jako by si uvědomili, že se od nich očekává mnohem hlubší odpověď. Po několika měsících od změny stylu pokládání otázek jsem si všiml, že většina žáků odpovídá na otázku a zároveň svou odpověď i vysvětluje (kde je to nutné), aniž by k tomu byli jakkoli pobízeni.“ (P. Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004, s. 11–12)

- Jakékoli změny, které ve svých postupech zavádíte, žákům vysvětlujte

Učitel se rozhodl, že u otázek prodlouží dobu čekání na odpověď, ale již žákům nevyšvětlil důvod změny. Na konci hodiny přišel jeden žák k učiteli a řekl: „Pane učiteli, dnes jste byl opravdu hrozně pomalý.“ Pokud chcete změnit pravidla ve třídě, je dobré žákům objasnit, co se chystáte udělat a také proč. Zároveň je důležité žáky na jejich nové role připravit, a to například sdělením toho, co by v čase určeném k přemýšlení měli dělat (příklady viz Walsh & Sattes, 2011).

Varování

- Doba čekání bez žádného limitu

Zatímco výzkumníci se shodují, že doba čekání na odpověď kratší než tři vteřiny není vhodná; ostatní prohlašují, že navýšení doby čekání na více než pět vteřin způsobí ve třídě ztrátu tempa. Očividně je velice příhodné nastavit jednoduchá pravidla jako „tři až pět vteřin: dobré; cokoli jiného: špatné“. Pravdou je, že v oblasti vzdělávání jsou věci málokdy, pokud vůbec někdy, tak jednoduché. Na některé otázky může stačit pět vteřin, avšak na jiné může být vhodnější ponechat delší dobu. Záleží na vás, jak posoudíte míru zapojení žáků do produktivní činnosti.

Názornou ukázkou tohoto problému může být rozhovor s illinoiským učitelem přírodovědy Danielem Ferrim v programu národního veřejného rádia *NPR All Things Con-*

sidered (Ferri, 2005). Reportér přišel do školy udělat rozhovor se čtyřmi žáky osmého ročníku (dva hoši, dvě dívky) o miniaturním „muzeu vědy“, které postavili. Protože učitel věděl o tendenci hochů v diskusích dominovat, požádal reportéra, aby žákům pokládal otázky zleva doprava – a obě dívky posadil právě doleva. Při první otázce vystřelily ruce obou hochů nahoru, ale reportér dle dohody oslovil nejprve dívku, která seděla úplně vlevo. Po chvíli (během níž podle slov Daniela Ferriho byli ti dva hoši jako na trní) první dívka odpověděla, poté krátce i druhá z dívek a nakonec odpověděli ti dva hoši. Na samém závěru se Daniel Ferri dívek zeptal, jestli si ten rozhovor užily. Jedna z dívek odpověděla: „Jo, bylo to fajn, ale...“ – „Ale co?“ – „No, my jsme vlastně vůbec neřekly to, co jsme chtěly. Potřebovaly jsme si odpověď trochu promyslet. A ti kluci byli tak dychtiví, aby mohli říct své odpovědi, že jsme prostě jen rychle něco plácly. A když pak odpovídali kluci, už jsme věděly, co jsme chtěly říct, ale to už se nás ten reportér ptal zase na něco jiného a my jsme musely přemýšlet o tom.“

— Časté chyby při pokládání otázek

Před více než dvaceti lety sestavili George Brown a Ted Wragg na základě rozsáhlého výzkumu ve třídách seznam „častých chyb při pokládání otázek“ (G. Brown & Wragg, 1993). My tento seznam přikládáme (Tabulka 4.1), protože jeho obsah považujeme za stejně tak přínosný, jako tomu bylo tehdy.

Pokládání	Neschopnost
<ul style="list-style-type: none"> – příliš mnoha otázek najednou. – otázek, na které rovnou sami odpovíme. – otázek pouze těm nejchytřejším a nejoblíbenějším žákům. – těžkých otázek příliš brzy. – otázek zastrašujícím způsobem. – irelevantních otázek. – stále týchž druhů otázek. 	<ul style="list-style-type: none"> – opravit špatné otázky. – naznačit změnu typu otázky. – poskytnout žákům čas na přemýšlení. – věnovat pozornost odpovědím. – vidět důsledky otázek. – stavět na odpovědích.

Tabulka 4.1 Časté chyby při pokládání otázek (viz G. Brown & Wragg, 1993)

Vylepšení

— Promysli–prober–vyslov

Jedna z technik, kterou učitelé považují za velmi užitečnou pro strukturování doby čekání, je *promysli–prober–vyslov*. Stala se populární v oblasti vyššího vzdělávání v 80. letech 20. století, ale její základní myšlenka je samozřejmě ještě starší; dobří učitelé tuto techniku využívali pravděpodobně vždy, když chtěli své žáky přimět přemýšlet a mluvit. Podstata tedy tkví v tom, že učitel položí otázku a poté poskytne žákům nějaký čas, aby o své odpovědi přemýšleli. V závislosti na druhu otázky a věku žáků může jít o různě dlouhou dobu od několika vteřin až po několik minut. Učitel následně žáky požádá, aby své odpovědi sdíleli se spolužáky. Poté vybere ty, kteří své odpovědi nebo odpovědi spolužáků přednesou celé třídě.

Jde to i bez otázek

Před mnoha lety upozornil Hugh Mehan na to, že konverzace odehrávající se ve třídě se často značně liší od těch, které probíhají mimo třídu. Následuje ukázka běžné konverzace mimo třídu:

Učitel: Kolik je hodin?

Žák: Půl třetí.

Učitel: Děkuji.

Další ukázkou je rozhovor, který se může odehrát pouze ve třídě:

Učitel: Kolik je hodin?

Žák: Půl třetí.

Učitel: Výborně.

(Mehan, 1979)

Samozřejmě nastávají situace, kdy učitelé musí ověřit, že mají žáci nezbytné znalosti probíraného učiva pro pokročení dále. Avšak obecně vzato, strategie otázek a odpovědí, kdy učitel vlastně jen inventarizuje znalosti uchované v paměti žáků prostřednictvím rychle „vypálených“ otázek s krátkými odpověďmi (na něž učitel již zná odpověď), představuje promarněné příležitosti k prozkoumání myšlení žáků.

James Dillon poukazuje na to, že část problémů tkví v první řadě v samotné myšlence pokládání otázek (Dillon, 1988). Otázky většinou ukončují diskusi, protože žáci na ně prostě jen odpoví. Co více, máte-li odpovědět na nějakou otázku, můžete odpovědět špatně. Máte-li však reagovat na nějaký výrok, žádná odpověď není špatná. Jak již bylo poznamenáno výše, nemůžete vykonávat svou práci, aniž byste se zajímali o znalosti vašich žáků. A cokoli díky čemu žáci dobrovolně prozradí, co vědí, učitelé pomáhá. Příkládáme proto některé alternativy k pokládání otázek, které jsou založeny na práci Jamese Dillona a dalších:

Oznamovací výroky: Na výrok žáka „Republikánská strana důvěřuje soukromé zdravotní péči“ mohl učitel reagovat: „Ale Demokratická strana také důvěřuje soukromé zdravotní péči.“

Reflektivní reformulace: V reakci na „Republikánská i Demokratická strana důvěřuje soukromé zdravotní péči“ mohl učitel říct: „Takže ty říkáš, že obě hlavní politické strany důvěřují soukromé zdravotní péči.“

Vyslovení názoru: „Ty poslední dvě věci, které jsi řekl, si vzájemně odporují. Nerozumím tomu, jak můžeš být přesvědčen zároveň o obou z nich.“

Vyjádření zájmu: „Rád bych slyšel ještě něco více o tom, co jsi právě řekl.“

Odkaz na jiného žáka: „Zdá se mi, že to, co jsi právě řekl, je v rozporu s tím, co jsme slyšeli od Davida.“

Názor učitele: „S tím jsem se ještě nikdy nesetkal.“

Otázka na žáka: „Zajímalo by mě, jestli bys dokázal vyjádřit to, co je ti nejasné, ve formě otázky.“

Otázka na třídu: „Kdybyste se teď měli zeptat na jednu věc, co by to bylo?“

Fatické a vyplňující výrazy: Jednou z nejdůležitějších věcí, kterou učitel může udělat pro rozšíření odpovědí žáků, je používání výrazů, které nenesou žádné informace, ale spíše dávají najevo posluchačův zájem o výroky mluvčího jako například „Aha“ nebo „Hmmm“. Tyto odpovědi jsou přirozenou součástí konverzací mimo třídy – jsou něco jako mazivo, které usnadňuje průběh běžných výměn názorů mezi lidmi; pro žáky jsou signálem, že se zajímáte o to, co říkají. Tyto výrazy žáky podporují v tom, aby rozvíjeli a rozšiřovali své odpovědi.

Předávka: Jakmile si třída zvykne na zapojování jednotlivých žáků do diskuse pod vedením učitele, zjistíte, že gesto rukou, nebo dokonce jen pohled mohou posloužit jako znamení k „převzetí“ konverzace dalším žákem. Takové signály jsou běžné v absolventských seminářích a není žádný důvod k tomu, proč by totéž nemohlo fungovat v diskusích mladších žáků.

Mlčení: Jak jsme již poznamenali výše, neřeknete-li vůbec nic, může to být tou nejsilnější odpovědí ze všech. Ticho žáky vede k tomu, aby svou odpověď ještě rozšířili. Avšak zůstat mlčet je těžké, protože my učitelé máme ve zvyku prázdný prostor neustále něčím vyplňovat.

Tento seznam není samozřejmě vyčerpávající, ale zdůrazňuje v podstatě existenci mnoha způsobů zjišťování názorů žáků prostřednictvím třídních diskusí, aniž byste jim museli pokládat jakékoli otázky.

O myšlení žáků se můžete také něco dozvědět prostřednictvím „dotazníku k výuce“. Ten vám poskytne zajímavý náhled do myšlení žáků a jeho další výhodou je, že žáky podně-

cuje přemýšlet o jejich vlastním učení. Na konci této kapitoly uvádíme jeho vzor. Jednou z jeho charakteristických vlastností je, že žákům nepokládá otázky, ale spíše jen nabízí podněty k vyjádření. Zatímco někteří učitelé vyžadují vyslovení žáků ke všem podnětům, obecně je mnohem efektivnější, pokud si žáci vyberou maximálně tři z nich a na ty odpoví. Další nápady týkající se podnětů v dotaznících k výuce viz Keeley (2008, s. 191).

Tipy

— Spíše interpretační než evaluační naslouchání

Ve druhém Mehanově příkladu uvedeném výše (žádost o sdělení, kolik je hodin) učitel naslouchal odpovědi *evaluačním* způsobem. Jinými slovy, učitel chtěl slyšet správnou odpověď. To je obzvláště patrné při žakově nesprávné odpovědi, protože učitel mu obvykle dá možnost k opravě a ke správné odpovědi, aby mohl učitel v hodině pokračovat dále. Někteří učitelé se snaží, aby se žáci necítili špatně při špatné odpovědi, na což reagují například větou: „To je výborná nesprávná odpověď, a jestli si to myslíš, jsem přesvědčen, že ostatní ve třídě jsou na tom stejně.“ Problémem u odpovědi tohoto typu je de facto podněcování žáků k tomu, aby si mysleli, že je v pořádku odpovídat chybně.

Ti nejlepší učitelé, na rozdíl od výše zmíněného způsobu, naslouchají *interpretačním způsobem* (Davis, 1997). Nesnaží se poslouchat, zda žák odpoví tak, jak učitel doufá. Spíše se chce pozorným nasloucháním dozvědět, co žák skutečně říká. Správné odpovědi nejsou v podstatě ničím zajímavé, protože nám jen oznamují, že žák „na to přišel“. Na druhou stranu chybné odpovědi při svém správném výkladu odhalují o myšlení žáka něco, co následně můžeme použít ke zlepšení výuky.

Zajímavé je, že když učitelé přejdou z evaluačního naslouchání na interpretační, žáci si toho velice dobře všimnou. Jak jedna žákyně sedmého ročníku prohlásila na dotaz, zda si všimla jakékoli změny ve stylu pokládání otázek své učitelky v průběhu roku: „Když nám paní učitelka pokládala otázky předtím, chtěla slyšet jen správné odpovědi. Nyní se zajímá o to, co si skutečně myslíme.“ (Hodgen & Wiliam, 2006, s. 16)

Varování

— Přehnaně strukturované učební prostředí

Žáci shledávají jako matoucí, ale i frustrující to, že když jim učitelé pomáhají, dané úkoly bez problémů zvládají – jakmile učitel odejde, již si neví rady. Tato situace samozřejmě nastává proto, že učitel žákům poskytuje *lešení*. Takové lešení je bezesporu užitečné, když se žáci učí nové pojmy. Později však musí učitelé dávat pozor na to, aby množství podpory poskytované žákům postupně snižovali, protože cílem je dovést žáky k samostatnosti. Tímto způsobem žáci dokážou nejen zvládnout příslušné kroky, ale zároveň i sami za sebe rozhodují o tom, co pro to musí udělat.

Vylepšení

— Minimální podpora

Jednou z chyb, kterou žáci vytýkají začínajícím učitelům, je jejich přílišná pomoc. Když v jedné třídě prováděl budoucí učitel svou praxi, jeden z žáků to shrnul následovně: „Položil jsem jednu otázku a dostal jsem celou přednášku.“ Proto obzvláště důležitou technikou, kterou by měli učitelé rozvíjet, je myšlenka poskytování *minimální podpory* – tedy vyslyšet žádosti o pomoc a poskytnout určitou podporu, ale ponechat učení co nejvíce na žácích. Jak zdůrazňuje Linda Allal, pouze žáci jsou tvůrci svého učení (Herbst & Davies, 2014). Když učitel převezme nad procesem učení kontrolu, odvádí tím žáky od učení. Někdy je žádost o pomoc skutečně jen pouhým vyjádřením nejistoty, když si žáci například čtou pečlivě strukturovaný úkol, který je provádí daným materiálem krok za krokem. Protože hned nepochopí, jak mají úkol dokončit, požádají o pomoc. V takových situacích je často zapotřebí udělat jen to, že žákovi řeknete něco ve smyslu: „Opíš si tu tabulku a já ti ji pak pomohu vyplnit.“

— Aktivita odhalující určitý model

Jakmile se pozornost soustředí spíše na získávání důkazů než na pokládání otázek, jakákoli metoda odhalení, jakým způsobem žák přemýšlí, může učiteli přinést užitečné informace. Učitelé instrumentální hudby mají určité skladby, díky nimž odhalí slabé stránky v technice hudebníka, které však v jiných skladbách nejsou příliš patrné. Sportovní trenéři mají také své způsoby, jimiž dokážou odhalit určité slabiny svých svěřenců. Tímto způsobem mohou učitelé méně prakticky orientovaných předmětů rozvíjet konkrétní úkoly nebo činnosti, které mohou využít k odhalení aspektů myšlení žáků. Klasickým příkladem je „komiksový příběh“, v němž žáci přemýšlí o možnostech záchranu sněhuláka, kterého postavili, před zvyšující se teplotou (Naylor & Naylor, 2000). Žák A navrhuje obléci sněhulákovi kabát; žák B namítá, že to sněhuláka ještě více zahřeje, a ten pak celý roztaje. Žák C podotýká, že svítí sluníčko a že černý kabát pohltí více tepla. Když se pak svých žáků zeptáte, kdo z těch tří má pravdu a proč, rychle odhalíte jejich představy o přenosu tepla. Pro mladší žáky může být vhodnější začít s jednoduchými komiksovými příběhy, které obsahují pouze dvě stanoviska, ale u starších žáků jich je lepší zabudovat do komiksu čtyři a více. V komiksu se také doporučuje vyjadřovat názory, které jsou správné, ale nekompletní, aby dostaly nádech diferenciacce a určité výzvy. Pokud žáky nechcete „nachytat“, můžete jim prozradit, která z postavíček v komiksu má pravdu. Poté je požádejte, aby vysvětlili, proč a proč jsou názory ostatních mylné. Všechny tyto činnosti se hodí pro odhalování implicitních modelů, které žáci používají. Díky tomu se budete moci snáze rozhodnout, jak postupovat dále.

Hromadné hlasování

Potřebujete se rozhodnout, zda jste probíráním určitého tématu strávili dostatek času, aby se třída mohla posunout v učivu dále, nebo je zapotřebí další upevňování znalostí, opakování, rozvoj nebo diskuse? V takovém případě bude získávání odpovědí od žáků, jež náhodně vyvoláte, pochopitelně mnohem užitečnější než odpovědi sebevědomých dobrovolníků, kteří se sami přihlásí. Avšak důkazy, které budete mít k dispozici, budou

stále nedostatečným ukazatelem učebních potřeb celé třídy. Z toho důvodu doporučujeme, abyste alespoň po každých dvaceti minutách výuky používali některý z hromadných hlasovacích systémů, díky němuž získáte odpověď skutečně od každého jednotlivého žáka. Asi tím nejjednodušším způsobem je třídní hlasování, v němž každý z žáků rychle odpoví na určitou otázku jako například: „Zachoval se George správně?“ Problém však je, že i při rychlém hlasování to zabere nějakých třicet vteřin, než si projdete odpovědi celé třídy. A pokud z nich chcete vyvodit nějaký závěr vedoucí k rozvoji výuky, musíte si zapamatovat odpovědi všech žáků. Také hrozí nebezpečí, že jakmile odpoví žáci ostatními považovaní za ty chytřejší, může to ovlivnit odpovědi ostatních. Proto soudíme, že tím nejlepším systémem je, aby všichni žáci odpovídali současně a aby bylo možné získat požadované informace v reálném čase.

Mnoho společností prodává zařízení, které se nazývá *elektronický hlasovací systém* nebo také *hlasovátka*. Tato zařízení se velice osvědčila ve vyšším vzdělávání, kde učitelé pracují se skupinami 200 žáků a více, ale jejich pořízení je v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání cenově neefektivní. Zde bývají velikosti skupin mnohem menší, a proto si učitel může udělat obrázek o porozumění třídy dané látce s využitím mnohem jednodušších a méně nákladných systémů.

Prodejci elektronických hlasovacích systémů uvádí dvě konkrétní výhody těchto zařízení. Tou první je, že učitelé mohou zaznamenat každou jednotlivou odpověď, kterou žáci učiní. Nám to však jako dobrý nápad nepřipadá. Myšlenka zaznamenání každé špatné odpovědi, která ve třídě kdy zazněla, někde v tabulce, se nám zdá dosti děsivá – jako by se obsah knihy 1984 od George Orwella stal skutečností. Pokud opravdu chceme vytvářet takové třídy, v nichž s námi žáci rádi sdílí své myšlenky, dokonce i když jsou špatné, rozhodně bychom neměli zaznamenávat každou odpověď.

Další výhodou těchto systémů, kterou prodejci vyzdvihují, je, že jsou schopné shromažďovat odpovědi od všech žáků anonymně. To je důležité, protože pokud učitel používá spíše fyzický než elektronický hlasovací systém, žáci mohou vidět odpovědi ostatních.

Nejjednodušší alternativou k elektronickému hlasovacímu systému je například dát žákům kartičky, na nichž jsou napsána písmena abecedy. Ty je možné zakoupit, ale můžete si je vyrobit i doma. Papír o velikosti dopisu (ideálně karton) rozstříháte na čtyři části a s použitím písma Helvetica o velikosti 300 bodů snadno vytvoříte sadu kartiček, které budou pro žáky dobře čitelné. Karty můžete uchovávat v obálce, v kroužkovém pořadači nebo pomocí pružných gumiček. Většina učitelů považuje čtyři první písmena abecedy (A, B, C, D) za dostačující, ale mohou nastat i situace, kdy se vám bude hodit více možností (viz sekce *klíčové otázky*). Někteří učitelé využívají dokonce až osm možností, takže sada každého žáka pak obsahuje deset karet: A, B, C, D, E, F, G, H a L a P (L jako „lež“ a P jako „pravda“). Protože žáci mohou vidět odpovědi ostatních, někteří učitelé vyžadují, aby si při ukazování odpovědí zakrývali oči rukou; někteří žáci jsou dokonce nuceni položit si hlavu na lavici. Přestože se na začátku žáci při hlasování hodně rozhlíží po třídě, asi po dvou týdnech se přestanou znepokojovali odpověďmi ostatních a soustředí se spíše na své vlastní učení.

Alternativou k používání karet může být *hlasování prsty*, při němž žáci zdvihají jeden prst, který značí odpověď „A“, dva prsty značící „B“ a tak dále. Sevřená pěst může znamenat, že žádná z odpovědí není správná. Povšimněte si, že toto hlasování rozhodně *není* totéž, co někteří nazývají jako techniku hlasování „od pěsti do pěti“. Použitím systému „od pěsti do pěti“ žáci označují, jak moc jsou si jisti svou odpovědí, nebo že porozuměli určité myšlence. Tyto odpovědi jsou subjektivními výpověďmi a jako indikátory toho, jak dobře žáci něčemu rozumí, nemají příliš velkou váhu.

Pro mladší děti mohou být odpovědní *karty ABCD* nebo hlasování prsty příliš složité, proto doporučujeme používat nějaký jednodušší způsob, například zelené a červené karty nebo míčky. Když se například jedna učitelka v mateřské škole učila s předškoláky fonémy, řekla své třídě, že strážce kouzelného mostu nechá přejít pouze ty, jejichž jména začínají určitým písmenem. Jakmile pak odhalila „písmenko dne“, četla nahlas jména dětí: úkolem bylo s použitím zelených a červených míčků ukázat, zda konkrétní holčička nebo kluk může most přejít, nebo ne. V závislosti na fonologických znalostech dětí může být nejlepší začít s neznělými souhláskami a samohláskami a poté se přesunout ke znělým souhláskám.

Níže je uvedeno několik dalších způsobů, jak lze červené a zelené míčky používat při výuce jazyka v primárním školství.

Učitelka třídě vysvětluje, jak se tvoří věty, přičemž zdůrazňuje tři hlavní rysy: větu začínáte velkým písmenem, mezi slovy dělejte dostatečně velké mezery a věty zakončujte příslušným znaménkem (např. „.“, „?“ , „!“). Učitelka používá interaktivní bílou tabuli, na které žákům ukazuje věty, které jsou napsány buď správně, nebo které obsahují nějakou chybu. Žáci následně hlasují, zda je věta správně (zelená), nebo špatně (červená). Žáci, kteří zvolili červený míček nebo kartičku, musí následně vysvětlit, co je v dané větě špatně, větu opraví a třída opět hlasuje. Tento proces pokračuje, dokud všichni žáci nehlasují zeleně (samozřejmě pod podmínkou, že věta je skutečně správně).

Učitel žákům ukáže obrázek a poté jim přečte několik vět. U každé věty musí žáci hlasovat (prostřednictvím červeného nebo zeleného míčku), zda věta správně popisuje daný obrázek.

Učitel žákům řekne dva výroky – žáci ukážou zelený míček, je-li mezi nimi vztah příčiny a následku, a červený míček, jestliže tam žádný takový vztah není.

Žáci si přečtou příběh a učitel jim poté položí několik otázek. Žáci následně hlasují pomocí zeleného míčku, jestliže se daná otázka vztahuje k určitým detailům uvedeným v příběhu, a červeného míčku, pokud ne.

Největší chybou učitelů při používání *karet ABCD* nebo při hlasování pomocí prstů dopouští (nebo v podstatě při jakékoli technice, v níž žáci odpověď spíše vybírají, než sami vymýšlejí) je, že si otázky s výběrem možností nijak nepřipraví. Učitelé si uvědomují, že potřebují ověřit porozumění žáků před pokračováním dále, což je samozřejmě správné. Ale vymyslet dobré odpovědi vyžaduje hodně přemýšlení – z naší zkušenosti vyplývá, že

každá položka běžně zabere mezi šedesáti až devadesáti minutami. Proto je obecně lepší používat otázky, kde musí žáci vymýšlet své vlastní odpovědi, než je vybírat a následně je učitel ukázat na mazacích tabulkách.

Takové tabulky jsou jen moderní verzí břídlícové tabulky. Žáci odpovědí na pár otázek (ideálně jednu či dvě), své odpovědi ukážou učitel; učitel se následně rozhodne, jak bude postupovat dále.

Výhody používání těchto hromadných systémů hlasování jsou očividné. Učitel v reálném čase získá informace o tom, co se třída naučila. Málo se však ví, že tyto systémy jsou užitečné i pro žáky samotné díky zvláštní vlastnosti lidského učení, která je známá jako *efekt hyperkorekce*.

Většina učitelů svým žákům říká, že dělat chyby je v pořádku – že chybami se člověk učí. Zapomíná se však na to, že děláním chyb není jen naprosto v pořádku, ale že je to dokonce lepší, než chyby nedělat. Když žáci udělají chybu, obzvláště jsou-li přesvědčeni, že mají pravdu, a učitel je opraví, pamatují si správnou odpověď mnohem lépe (Butterfield & Metcalfe, 2001). I přes neobjasněnost efektu hyperkorekce se zdá, že odpovídání na otázku žáka nutí „jít se svou kůží na trh“, proto se následně tolik zajímá o správnou odpověď a pamatuje si ji déle.

Hromadné hlasování tohoto efektu využívá a staví žáky do pozice, kdy odpoví na otázku – a teprve poté se dozví, zda byla jejich odpověď správná, či špatná. Tyto „nejisté odměny“ hrají důležitou roli také v přitažlivosti počítačových her. Když se lidé zaváží k určitému postupu, hladina dopaminu v mozku se zvyšuje (Howard–Jones, 2014, s. 33), a díky tomu se zefektivňuje i učení.

Problém je, že žákům mnohem více vadí, když udělají chybu ve třídě než při hraní her (Clifford, 1988) – a to je právě jedna ze základních výzev učení. Žáci se učí nejlépe, když dělají chyby. Když už ale nějakou chybu udělají, přinejmenším ve třídě, cítí se při tom velice špatně. Proto jsou tyto jednoduché techniky, které jsme právě popsali, tak důležité. Žáci před svými chybami mohou utéct. Jakmile špatnou odpověď z tabulky smažou nebo jakmile karty s čísly opět položí na lavici, neexistuje žádný záznam o tom, že by udělali jakoukoli chybu.

To vše znamená, že učitelé musí ve svých třídách vytvořit atmosféru ztotožnění žáků s tím, že když se ocitnou ve slepé uličce a udělají chybu, jde o nevyhnutelný důsledek intelektuálně náročného učení. Žáci, kteří dělají nějaký sport, tento princip chápou velmi dobře. Vědí, že zvedání činek, které pro ně nejsou těžké, je nijak neposílí. A na stejném principu stojí i to, že nenáročná intelektuální práce nijak neupevní znalosti žáka. Proto jim zdůrazňujeme: „Chyby jsou důkazy o tom, že práce, kterou jsme vám zadali, byla dostatečně těžká na to, aby zlepšila vaše znalosti.“

Samozřejmě to zahrnuje radikální změny v tom, co se nám vybaví pod pojmem efektivní třída. Lidé si obecně myslí, že dobré třídy jsou takové, v nichž žáci odpovídají na otázky učitelů rychle a správně. Dále si myslí, že budování vědomostí žáků a určování budoucích vzdělávacích kroků jsou součástí efektivního formativního hodnocení ve třídě. Pokud

však žáci odpovídají na všechny učitelovy otázky správně, učitel pravděpodobně jen plýtvá jejich časem. Jedna učitelka ve Skotsku tuto myšlenku vyjádřila na plakátě, který vyvěsila ve své třídě. Bylo na něm napsáno: „Nevíte si rady? Tak to je dobře. Pak tedy mělo smysl, že jste dnes přišli do školy.“ Jako zajímavý příklad šíření myšlenek můžeme zmínit, že tento plakát byl následně k vidění na nástěnce v areálu střední školy *City School Darakshan* v největším pákistánském městě Karáčí.



(Nevíte si rady? Tak to je dobře. Pak tedy mělo smysl, že jste dnes přišli do školy.)

Tipy

— Nenechávejte žáky psát na mazací tabulky příliš mnoho

Chybou mnohých učitelů je, že žáky nechávají, aby do tabulky zapisovali až příliš mnoho informací. Pokud každý ze třiceti žáků ve třídě napíše na tabulku více než tři slova, budete muset při prohlášení odpovědi přečíst více než sto slov – rychle zpracovat všechny tyto informace je tedy náročné. Pro delší odpovědi je lepší používat lístky jako *propustky*, které již byly popsány v předchozí kapitole. Pár minut před koncem hodiny položíte žákům otázku a požádáte je, aby svou odpověď napsali na kartičku. Odpovídat mohou anonymně nebo se mohou podepsat (viz Varování a Vylepšení). Při odchodu ze třídy vám pak tyto kartičky/propustky odevzdají. Nesnažte se hned číst jejich odpovědi; jen zkontrolujte, že každý žák na lísteček něco napsal. Když žáci odejdou, můžete si tyto kartičky v klidu pročíst a rozhodnout se, čím začnete další hodinu. Jestliže si celá třída vedla v odpovědích dobře, můžete přejít k další látce. Pokud všichni odpovídali špatně, budete patrně muset učivo s celou třídou znovu zopakovat. Avšak pokud si někteří počínali dobře a někteří špatně, můžete vybrat například tři *propustky* nejlépe ilustrující rozdílné druhy odpovědí žáků, a ty použít jako odrazový můstek pro další hodinu. Jeden z obzvláště efektivních způsobů je označit vybrané odpovědi například písmeny A, B a C, zobrazit je třídě na promítacím zařízení a začít příští hodinu hlasováním. Žáky můžete požádat, aby prostřednictvím prstů hlasovali pro odpověď, kterou považují za nejlepší.



čtení pomáhá

Čtení pomáhá

Cílem projektu Čtení pomáhá je podněcovat děti a mládež k četbě a přiblížit jim charitativní činnost.

Děti jsou k četbě motivovány finanční odměnou 50 korun, kterou však nezískají pro sebe, ale věnují ji na charitu dle vlastní volby.

Žák, který se zaregistruje na webu www.ctenipomaha.cz, přečte některou ze zařazených knih a úspěšně projde krátkým testem potvrzujícím znalost dané knihy, získá kredit 50 korun. Ten pak věnuje na některou z nabídnutých charitativních akcí, které jsou adresné a konkrétní (např. invalidní vozík pro Lukáše, nový počítač pro dětský domov v Praze apod.).

Fakta o projektu Čtení pomáhá

- Ročně podpoří více než 100 charitativních projektů celkovou sumou 10 milionů korun.
- V každém okamžiku je v něm k dispozici 8 až 10 charitativních akcí.
- Knihy jsou rozděleny do kategorií podle věku čtenářů (1.–5. třída, 6.–9. třída, střední škola).
- V každé kategorii je k dispozici minimálně 120 knih k výběru a jsou průběžně doplňovány.
- Knihy vybírá odborná porota v čele se Zdeňkem Svěrákem.

Iniciátorem a donátorem projektu je Dr. Martin Roman.

Dylan Wiliam, Siobhán Leahy

ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ: Praktické techniky pro základní a střední školy

Anglický originál

© 2024 by Solution Tree Press

České vydání

© 2024 EDUKační LABoratoř

Ve spolupráci s Nakladatelstvím publishED a za podpory Nadace Martina Romana vydala vzdělávací organizace EDUKační LABoratoř; info@edukacnilaborator.cz, edukacnilaborator.cz

Z anglického originálu *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*, Dylan Wiliam, Siobhán Leahy, © 2024, Solution Tree Press, přeložila společnost Lingea, s.r.o.

© 2024 Solution Tree Press. All Rights Reserved. Solution Tree Press is not affiliated with EDUKační LABoratoř and Solution Tree Press is not responsible for the quality of this translated work.

Odborná redakce: Květa Sulková, Michal Orság

Odborný konzultant: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Jazyková a stylistická úprava: Jan Spěváček

Revize sazby: Honza Bartoněk

Počet stran: 240

Tisk

CZECH PROMOTION Systems, s.r.o., Thámova 289/13, 186 00 Praha 8

Čtvrté revidované vydání.

Všechna práva vyhrazena. Tabulky, obrázky a doprovodné materiály mohou být reprodukovány nebo prezentovány pouze pedagogy, školami či neziskovými organizacemi, kteří si tuto knihu zakoupili. Žádná část této knihy nesmí být reprodukována, šířena či prezentována v jakékoli formě či jakýmikoli prostředky (fotokopie, digitální či elektronický přenos, elektronické či mechanické zobrazení a jiné) bez předchozího písemného souhlasu vydavatele (s výjimkou výše zmíněného použití).

ISBN 978-80-908240-7-2

Praha 2024

Formativní hodnocení pomáhá učitelům udělat důležitá rozhodnutí ve výuce, ale jeho zavedení do praxe vyžaduje hlubokou znalost technik a porozumění tomu, jak je používat. Autoři Dylan Wiliam a Siobhán Leahy představují přehledného a praktického průvodce pro učitele základních a středních škol zacíleného na pět klíčových strategií:

- 1) Cíle učení a kritéria úspěchu
- 2) Třídní diskuse a důkazy o učení
- 3) Poskytování zpětné vazby
- 4) Vzájemné hodnocení
- 5) Sebehodnocení

Pro každou z těchto strategií představují vedle jejího celkového přehledu i bezpočet praktických technik k implementaci. Návod, kdy a jak tyto techniky využívat, doplňují rovněž i tipy a vylepšení k dlouhodobě udržitelnému formativnímu hodnocení včetně upozornění na nejčastější chyby při jeho zavádění. Každou strategii navíc doprovázejí reflektivní dotazník, osobní akční plán a formulář pro postřehy kolegů.

Pro dosažení pozitivního dopadu na výsledky žáka není ve světě efektivnější metoda než formativní hodnocení.

„Když jsem začínala s formativním hodnocením, hledala jsem něco, co by mi pomohlo, o co bych se mohla opřít, kde bych se mohla inspirovat. Tato kniha je přesně tím průvodcem, který mi pomáhá na mé učitelské cestě.“

Mgr. Štěpánka Baierlová, učitelka, ZŠ Labyrinth

„Jako učitel se chci stále zlepšovat. Nejvíc mi pomáhá, když mi někdo umí předat relevantní teorii propojenou s praktickými příklady. To se v této knize výborně daří. Umožnila mi mimo jiné zlepšit se v kladení otázek a v hodnocení studentských výkonů.“

Alexis Katakalis, MSc., učitel, ZŠ Eden, vyučující v programu Učitel naživo

„Pokud se chcete společně s žáky vydat na cestu k cíli, v níž každý může dosáhnout maxima ve svém rozvoji vzhledem k jeho individuálním možnostem, držíte v ruce správný titul.“

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, spoluautorka knihy *Formativní hodnocení ve výuce*

„Jako ředitel školy si přeji, aby zpětná vazba, kterou učitelé žákům poskytují, v sobě vedle hodnotícího kvalitativního kritéria obsahovala především atributy posilující motivaci k dalšímu učení. Kniha Zavádění formativního hodnocení nabízí přehledný sumář strategií a technik, které mohou učitelé pro poskytování takové zpětné vazby využít.“

Mgr. Josef Dvořák, ředitel, Gymnázium Polička