

sborovna

PROJEKT SBOROVNA - KLÍČ K INDIVIDUALIZACI

HANDOUTY PRO POTŘEBY KURZŮ PŠL

ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ
HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ
ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

CO MOHU S KK VE VÝUCE DĚLAT A PROČ?

Co znamená, že rozvíjím klíčové kompetence ve výuce?

- Rezignuji na výuku učiva, protože na to již nezbude čas.
- Musím nutně zařadit nějaký projekt, jinak se KK nemohu vůbec věnovat.
- Věnuji se hlavně učivu, a když zbude čas, zařadím rychle procvičení nějaké kompetence.

Co mohu dělat jiného?

Cíleně plánuji zabývat se v hodině **jak učivem**, tak **zvládnutelnou a zcela konkrétní** částí klíčové kompetence.

Co musím udělat, aby mi to fungovalo?

- pracovat s klíčovou kompetencí jako s cílem výuky
- plánovat rozvoj klíčových kompetencí
- vyhodnocovat míru dosažení klíčových kompetencí



CO MOHU S KK VE VÝUCE DĚLAT A PROČ?

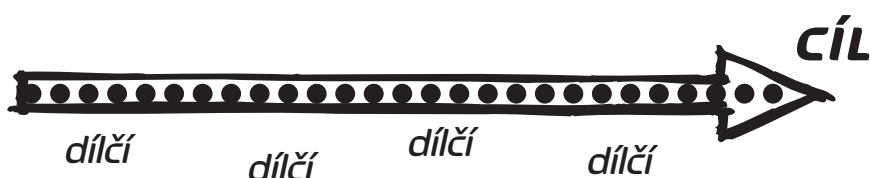
CÍLE

„Cesta může být vzrušující, ale jestliže nemá cíl, přinese nám nakonec zklamání.“

Co je cíl?

Stav, k němuž se chceme dobrat, jehož dosažení plánujeme.

K cíli mohou vést – a obvykle vedou – postupné kroky, naše **dílčí cíle**.



Jak by měl cíl vypadat, abychom měli jistotu, že jej lze reálně dosáhnout a jeho dosažení lze ověřit?

Při formulaci cíle bychom měli dodržet tzv. zásady **SMARTER**.

- S = Specifické (specific): dostatečně konkrétní a jedinečné
- M = Měřitelné (Measurable): jakýmkoliv způsobem pozorovatelné výsledky
- A = Schválené, akceptované (Agreed): jestliže pracujeme na něčem s dalšími lidmi, měli bychom všichni vědět, co je cílem – sdílet jej (to platí i o žácích)
- R = Reálné (Realistic): neplánovat to, co nejsme schopni zvládnout (z různých důvodů)
- T = Časově ohraničené (Time-bounded): časově neohraničený cíl nám může unikat celý život
- E = Zajímavé (Excited): cíle, které nás motivují a jsou pro nás zajímavé, plníme raději
- R = Zaznamenané (Recorded): abychom se mohli k cílům vrátet, zaznamenejme si je nějakým pro nás vhodným způsobem

Charakteristiky dobře stanoveného cíle

- cíl je stanoven na začátku našeho plánování, ne uprostřed, nebo dokonce dodatečně
- cíl respektuje SMARTER zásady
- formulace cíle obsahuje aktivní sloveso (co reálně provádí/dělá žák, který cíle dosáhl)
- cíle na sebe logicky navazují (jestliže splnění cíle vyžaduje, aby žák ovládal některou z jednodušších znalostí nebo dovedností, musím začít tímto „jednodušším“ cílem)
- cíl odráží přesně takovou úroveň práce se znalostmi a dovednostmi, které chci trénovat (viz Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů)

Charakteristiky dobře stanoveného cíle

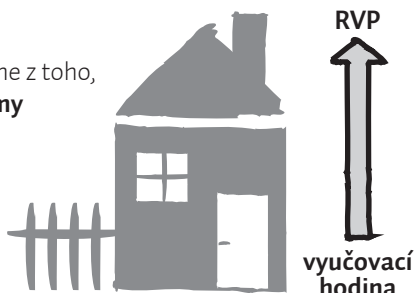
- **Co učit:** stanovení cíle znamená, že vím přesně, co chci učit (ne jen téma, ale jaké konkrétní znalosti a dovednosti)
- **Jak učit:** stanovení cíle významně pomáhá při výběru metody a postupů
- **Co hodnotit:** díky stanovení cíle hodnotím to, co bylo skutečně obsahem výuky
- **Jak hodnotit:** stanovení cíle mi také pomůže při výběru způsobu hodnocení

PŘÍSTUPY K ROZVOJI KK

V praxi lze použít **2 základní přístupy**:

1) tzv. vstřícný přístup¹

- jakoby přístup „zdola“ - vycházíme z toho, co dělá žákům **aktuálně problémy**



KROK 1

Co dělají žákům PŘI KONKRÉTNÍM ÚKOLU problémy?

Žáci neumí spolupracovat - naslouchat, diskutovat, argumentovat, dělat dohody, respektovat názory druhých...

KROK 2:

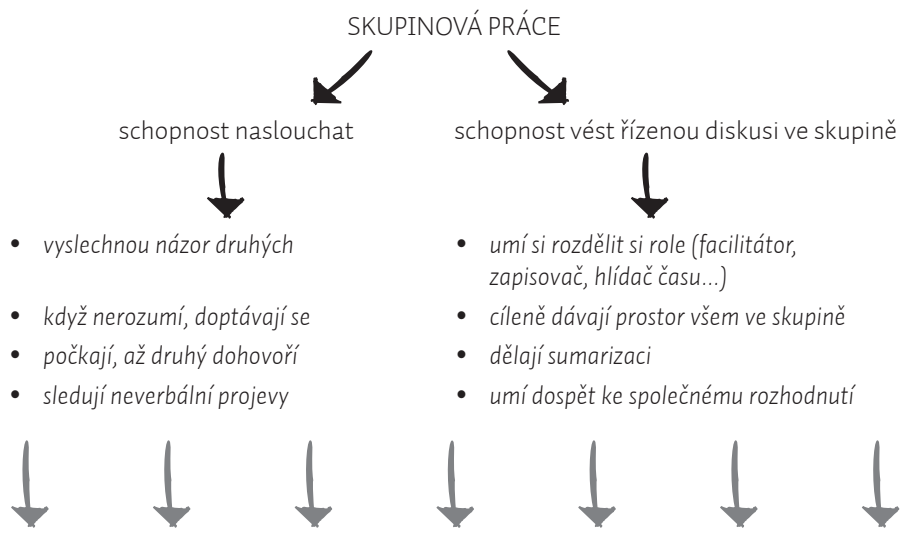
Co z toho budu nyní řešit? Čím začnu?

Schopnost naslouchat + schopnost vést řízenou diskusi ve skupině

KROK 3:

Co si pod tím představuji? Jaké konkrétní znalosti, dovednosti a postoje?

Co vlastně budu u žáků rozvíjet?



KROK 4:

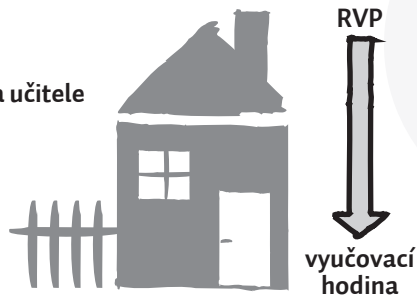
PLÁNOVÁNÍ ČINNOSTI PRO ŽÁKY

Jak do výuky zařadit tyto činnosti tak, aby žáci měli možnost je trénovat?

METODY, FORMY, ČINNOSTI, AKTIVITY

2) zvládací přístup

- jakoby přístup „shora“ - vycházíme z dlouhodobého plánování školy a učitele



KROK 1

Jakou kompetenci CHCI U ŽÁKŮ ROZVÍJET PODLE RVP?

KROK 2:

Co tato kompetence obnáší? Jaké znalosti, dovednosti a postoje?

KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ



- schopnost sebereflexe
- schopnost spolupracovat
- schopnost odhadovat důsledky svého jednání
- schopnost stanovovat si svoje cíle

KROK 3:

Kterou část kompetence budu nyní DLOUHODOBĚ ROZVÍJET u žáků?

A co tato část kompetence obnáší?

SCHOPNOST SPOLUPRACOVAT



- přijímají role
- efektivně komunikují v týmu
- dotahují úkoly
- radí se s ostatními
- **dodržují pravidla**
 - ZNAJÍ PRAVIDLA
 - ROZUMÍ JIM
 - UMÍ JE POUŽÍT
 - UMÍ POSODIT JEJICH DODRŽOVÁNÍ



KROK 4:

PLÁNOVÁNÍ ČINNOSTI PRO ŽÁKY

Jak do výuky zařadit tyto činnosti tak, aby žáci měli možnost je trénovat?

→ METODY, FORMY, ČINNOSTI, AKTIVITY

Učitel při zvládacím přístupu potřebuje určitě dvě věci:

1. dlouhodobý plán, které kompetence a jejich části bude v průběhu roku s žáky trénovat (ideální, jestliže tento plán sdílí celá škola),
2. škálu úrovní zvládnutí dané dílčí kompetence, aby věděl, jaký pokrok jeho žáci dělají.

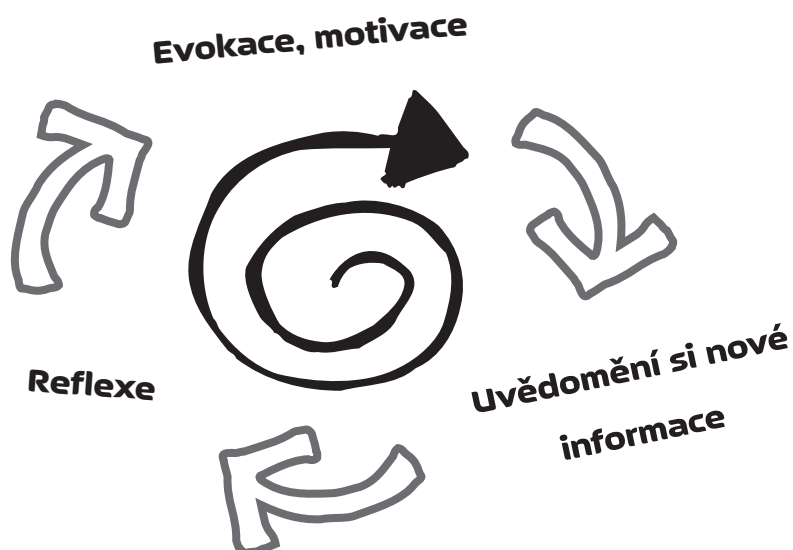
Výhody a rizika

	Výhody	Rizika
Vstřícný přístup	<ul style="list-style-type: none"> • cíleně reaguje na konkrétní situace ve třídě/u žáka • reaguje na potřeby žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • hrozí nesystematičnost • některým kompetencím se takto nemusím vůbec věnovat
Zvládací přístup	<ul style="list-style-type: none"> • umožňuje systematičnost • celá škola může postupovat podle shodného popisu KK 	<ul style="list-style-type: none"> • je náročný na realizaci a na řípravu • hrozí „utopení“ se v jeho komplexnosti

Slepé uličky

- myslet si, že se rozvíjení KK děje samo a přirozeně při jakékoliv výuce
- rozhodnout se rozvíjet KK bez toho, že budu mít nějaký plán nebo to budu mít podložené (proč je třeba tuto KK rozvíjet?)
- rezignovat na budování znalostí a věnovat se především rozvoji KK (bez znalostí nelze budovat dovednosti)
- „překlíčovat“ výuku – pitvat se v rozvoji KK do takových podrobností, které již jsou kontraproduktivní

STRUKTURA HODINY – AKTIVITY RESPEKTUJÍCÍ PŘIROZENÝ CYKLUS UČENÍ



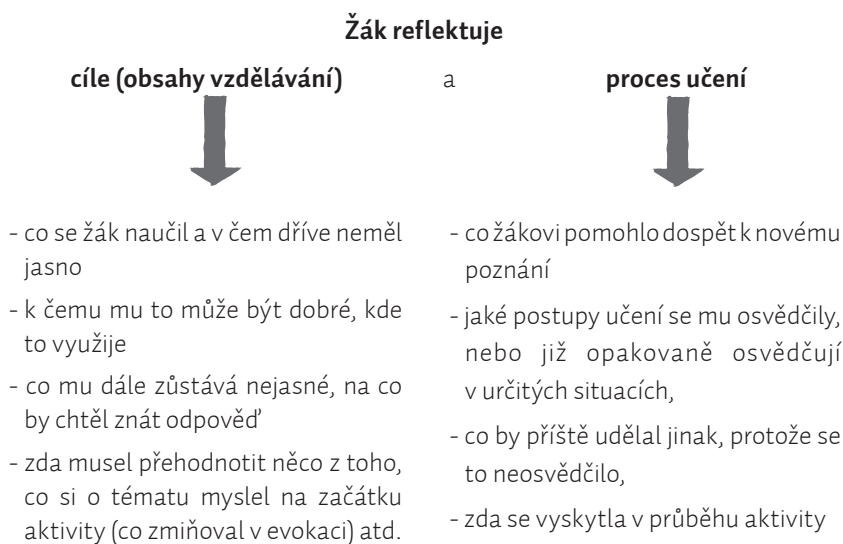
Evokace, motivace	Uvědomění si nové informace	Reflexe
vybavit si, co vím	zpracovat novou informaci	ohlédnout se za tím
vzbudit zvědavost, zájem již nyní se žák učí!	propojit informace s vybavenými informacemi v evokaci	CO a JAK jsem se naučil (reflexe cílů)
Co o tématu již vím?	Jak to funguje?	Co nového jsem se dozvěděl?
Na jaké otázky bych rád znal odpověď?	Co se stalo a proč?	Co mi z toho stále není jasné?
Co mě zajímá?	Kdo/kdy/kde/jak...	Co mi pomohlo v učení?

REFLEXE

Reflexe probíhá cíleně.

Umění reflexe se musí člověk učit.

- Při tomto procesu se zpracovávají nové zkušenosti, reflektují se, a tím dochází k učení.
- Reflexe je nutná k tomu, aby u žáků docházelo k uvědomění nově naučeného.
- Reflexi provádí žák (žáci) za případné pomoci učitele!



- Nezapomínejme reflektovat také **emoce** – jak se žák při aktivitě cítil, zdali-mu něco vadilo...
- ... a **kontext** – v jaké situaci učení probíhalo, v jakém vztahovém rámci, za jakých podmínek (změna kontextu může významně ovlivnit kvalitu učení – „s těmito lidmi mi to nejde, protože...“)

METODY REFLEXE

Jednou ze základních dovedností při reflexi je **dovednost klást otázky**.

Otázky uzavřené	Otázky otevřené
<ul style="list-style-type: none"> • odpověď ANO-NE • rybní k rychlé odpovědi a „stanovení výsledku“ • je jednodušší je použít na začátku práce se skupinou, nekladou velké nároky na žákovy schopnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • otevřená odpověď vybízí k rozvité odpovědi, kdy varianty nejsou dány, ale žák je sám vymýšlí • kladou větší nárok na důvěru ve skupině • žáci se musí učit vyjadřovat a používat argumenty <p>se takto nemusím vůbec věnovat</p>
<p><i>Spolupracovalo se vám dobře?</i></p> <p><i>Jste spokojeni s výsledkem, kterého jste dosáhli?</i></p> <p><i>Líbilo se vám, jak v této situaci reagoval Pavel?</i></p>	<p><i>Jak se vám spolupracovalo?</i></p> <p><i>Jak jste spokojeni s výsledkem, kterého jste dosáhli?</i></p> <p><i>Jak na vás působila reakce Pavla?</i></p>

Nabídka některých metod vhodných k provádění reflexe

POZOR: vždy čtěte pozorně příbalový leták!!!

Individuální X skupinová reflexe

Diskusní techniky: interview, diskuse, využití nezávislého pozorovatele

Písemné techniky: deník, myšlenková mapa, poster, dokončování vět

Techniky rychlého shrnutí zážitku: shrnutí zážitku jedním slovem, gestem, volbou pozice... (slouží k rychlému shrnutí nebo jako dynamický začátek dalších činností)

Techniky s využitím pomůcek: pomůcky zvyšují názornost, atraktivitu a dynamiku reflexe; karty, nákresy apod.

Symbolizační techniky: vyjádření reflexe nepřímo, symbolem (vhodné zvláště pro reflektování emocí, ale i procesu učení)

Zpětná vazba tvořením: obraz, poster, jiný výtvar

Hry rolí, drama

**PLATÍ HLAVNÍ ZÁSADA: REFLEXE NENÍ SAMOÚČELNÁ,
VŽDYCKY MUSÍM VĚDĚT, PROČ A K ČEMU JI PROVÁDÍM!**

Doporučení k metodám

- Reflektovat se žáci musí postupně učit (stejně jako učitel), proto začínáme od drobných reflexí.
- Ne po každé aktivitě nutně musí přijít reflexe (to bychom se ve škole zbláznili) - reflektujte se žáky po logických celcích, ale ještě tehdy, dokud si na to žáci vzpomínají.
- Metody lze samozřejmě kombinovat, ale platí všeho s mírou.

Časté chyby při reflexi

- **Spěch:** špatně plánovaná reflexe, kterou chceme za každou cenu zařadit v posledních třech minutách, bude nejspíš povrchní a žákům nic nepřinese.
- **Přednášení, jak to mělo být správně:** každý žák chápe nové informace po svém a musí dostat prostor k tomu, aby si je také po svém shrnul; jestliže mají žáci problémy s porozuměním novým informacím, nevyřešíme to tím, že jim „správné odpovědi“ nadiktujeme do sešitu.
- **Kontrola:** reflexe není kontrola toho, co se žáci naučili, při reflexi se žák vlastně stále učí a vytváří své porozumění. Kontrolovat můžeme ve chvíli, kdy učení již skončilo.
- **Zaměňování reflexe za mělký rozbor typu líbilo-nelíbilo.**
- **Vyrušování:** na utřídění myšlenek je třeba žákům poskytnout dostatek času.

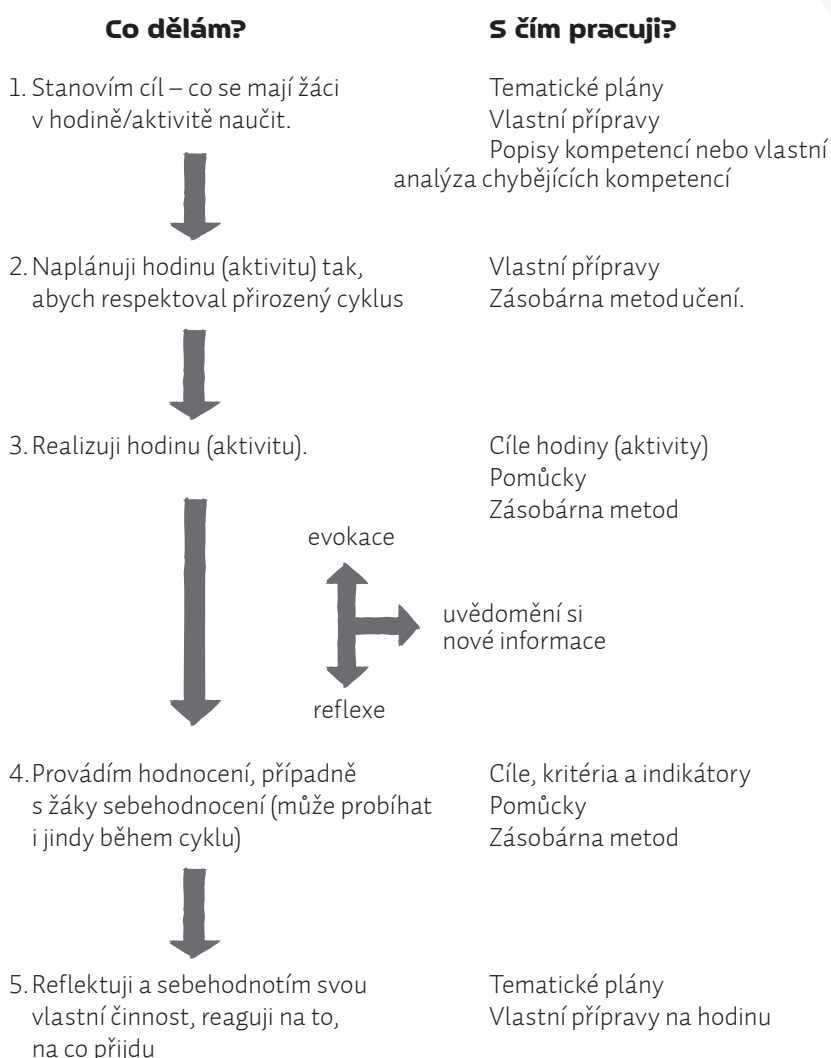
Tipy, jak pracovat při reflexi s různými žáky³

Charakteristika	Co dělat?
Expert	<ul style="list-style-type: none"> ● Často říká, že všemu rozumí, poučuje. ● Přidělení zvláštních úkolů, občasné stavění do role pozorovatele.
Vypravěč	<ul style="list-style-type: none"> ● Často a dlouho mluví, rád se poslouchá. jiných metod než přímá ● Stanovení pravidel k udělení řeči, časové omezení, použití skupinová diskuze.
Útočník	<ul style="list-style-type: none"> ● Slovně napadá ostatní účastníky diskuse. ● Oddělení emocí od podstaty problému, případně otázka na skupinu, jak na ni působí chování tohoto žáka.
Rušič	<ul style="list-style-type: none"> ● Ruší své okolí, nedává pozor, šeptá, mumlá, strhává na sebe pozornost. ● Zrakový kontakt, výzva ke koncentraci, přímé směřování pozornosti skupiny na tohoto účastníka, domluvení pravidel další diskuse.
„Tichá voda“	<ul style="list-style-type: none"> ● Nikdy se nevyjadřuje, má tendenci mlčet a nezapojovat se. ● Užití způsobů takových metod, na nichž se musí podílet všichni.

³Reitmayerová, E., Broumová, V.: Cílená zpětná vazba. Praha, Portál, 2007.

PLÁNOVÁNÍ HODINY / AKTIVITY A JEJÍ REALIZACE

„Neplánovat znamená naplánovat neúspěch.“



Na co dát při plánování a realizaci pozor:

- sděltežákům na začátku hodiny (aktivity) její cíl a ujistěte se, že mu rozumí stejně jako vy
- k cílům se vracete v reflexi – je to zpětná vazba jak pro žáky, tak pro vás
- plánujte jen tolik, kolik je skutečně reálné zvládnout – někdy méně znamená více
- nevybírejte metody podle toho, jak vám přijdou efektní, ale podle toho, jak povedou k naplnění cíle
- stanovte sami nebo společně se žáky pravidla pro provádění aktivity
- ujistěte se, že pravidlům všichni rozumí stejně

METODY ROZVOJE KK

Pro rozvoj KK se obecně hodí **metody aktivního učení** - metody, které vedou žáky k vlastní činnosti (složkou všech kompetencí jsou dovednosti, a dovednostem se naučíme jen v případě, že je provozujeme – tedy že vykonáváme určité činnosti, které ke zvládnutí dovedností vedou).

Činnosti	X	Metody
jakékoliv cíleně vybrané činnosti učitele, při nichž dáme žákům prostor, aby trénovali využití znalostí, dovedností a postojů		ustálené postupy, obvykle promyšlené sledy činností, jejichž účinnost bývá někdy dokonce ověřená výzkumem

nezáleží až tak na tom, jak moc je činnost či metoda efektivní, ale na tom, jak dokáže pomoci naplnit cíl

- metody nejsou účelem, ale pomocníkem!
- žáci, kteří nejsou zvyklí učit se metodami aktivního učení, se to musí nejprve postupně učit – proto neodsuzujte metodu poté, co hned nefunguje, obvykle je problém buď v tom, že neumíme metodu dobře zadat a zrealizovat, nebo že na ni žáci nejsou zvyklí
- pro začátek nechte žáky původně individuální činnosti provádět ve dvojicích

I. Metody vhodné pro začátek práce s metodami aktivního učení

Kladení otázek ve dvojici

- učitel položí otázky, žáci hledají odpovědi ve dvojici
- není dobré na žáky spěchat

Individuální příprava na splnění úkolu ve dvojici

- žáci si individuálně připraví odpovědi, následuje diskuse ve dvojici
- uplatní se zde jak introvertní, tak extrovertní děti

Čtení s otázkami

- dva žáci nebo žák s učitelem se sejdou nad textem, nejprve si ho jen prohlédnou (nečtou) a dohodnou se, jak velkým dílem textu začnou s četbou, pak si dohodnutou pasáž přečtou oba tiše pro sebe.
- pak pokládá co nejvíce otázek k textu žák; učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu k tomu, jak se mu daří otázky pokládat, a dbá na to, aby žák směřoval od otázek, na které lze v textu najít odpovědi přímo (typ „kontrolních“ otázek) k otázkám, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností čtenáře, na kontext apod.

Akvárium

- učitel se žákem sednou tak, aby na ně všichni ostatní žáci dobře viděli – jako rybičky do akvária
- učitel pak modeluje se žákem to, co chce, aby žáci dělali samostatně

II. Metody vhodné pro vybavování v úvodu hodiny

Brainstorming

- volné hledání-vyslovování nápadů, skupinové nebo individuální; nápady se zapisují; po fázi sběru následuje fáze třídění nápadů
- zásada je: nehodnotit, netřídit dobré a špatné nápady během první fáze, nespěchat (zajímavé nápady přichází kolikrát až ve chvíli, kdy se zdá, že už jsme všechno řekli)

Volné psaní

- k danému tématu píšeme souvislý text
- píšeme po celou dobu stanoveného času, pokud nevím zrovna, co psát, píšeme, co v tu chvíli přijde na mysl, ale snažíme se vrátit k tématu
- při psaní nemyslíme na formu ani na pravopis
- kdo nechce, nemusí svůj text ukazovat neb číst

Lístečková metoda

- vedoucí skupiny zopakuje téma, které se bude pomocí této techniky řešit, každý člen skupiny během pěti minut zapisuje své náměty na nalepovací papírky (ve formě: podmět, sloveso a předmět), které pak přečte a vylepí je na flipový papír.
- lístečky se přeskupují podle toho, jak sdružují stejné nebo podobné náměty; během tohoto kroku, který probíhá bez mluvení, si členové skupiny utvářejí svůj vlastní názor
- následuje vysvětlení důvodů, proč kdo lístečky umístil tak či onak, zde se členové dohodnou na konečném seskupení a pojmenují jednotlivé skupiny
- opět podmět, sloveso a předmět
- když máme seskupené náměty, můžeme přejít k vyhodnocovací části - každý označí ty skupiny, které se mu nejvíce zamlouvají.

Další metody

Brainwriting: <http://www.rvp.cz/soubor/02803-p03.pdf>

Diskusní kolečko: <http://www.rvp.cz/soubor/02803-p08.pdf>

III. Metody vhodné k získávání nových informací

Výklad učitele kombinovaný se shrnutím žáků

- ve dvojicích, individuálně

Výklad učitele doplněný otázkami žáků

- žáci si v připravených místech mají připravit otázky, které je tématu zajímají; odpověď na ně mohou hledat např. skupiny

Metoda I.N.S.E.R.T

- při čtení studijního textu si každý žák dělá na okraj článku znaménko:

Otázky uzavřené Otázky otevřené

- √ Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzujete, co jste věděli, nebo si mysleli, že víte.
- _ Udělejte mínus, jestliže informace, kterou čtete, je v rozporu s tím, co víte, nebo co jste slyšeli.
- + Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová.
- ? Udělejte otázník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Badatelské výukové metody („balík“ různých metod)

- žáci mají velkou samostatnost v řešení úkolu, do značné míry sami řídí své učení k cíli, postup v úkolu, provádějí kontrolu v úkolu
- kladou si problémovou otázku (např. Za jakých okolností daný jev nastane?), navrhují postupy k jejímu zodpovězení (hypotézy, metody, ověřování výsledků).

Vrstevnické vyučování

- je založeno na tom, že žák či skupina žáků dočasně přejímají v kolektivu vrstevníků pedagogickou roli a provádějí své spolužáky učení

IV. Metody vhodné pro vlastní shrnutí nově nabytých poznatků a zkušeností

Myšlenková mapa

- grafické strukturování a organizování nových poznatků, včetně zaznamenání těch informací, které nejsou jasné atd.
- mapa umožňuje žákům sledovat vztahy mezi novými informacemi

Metoda Čtyři rohy

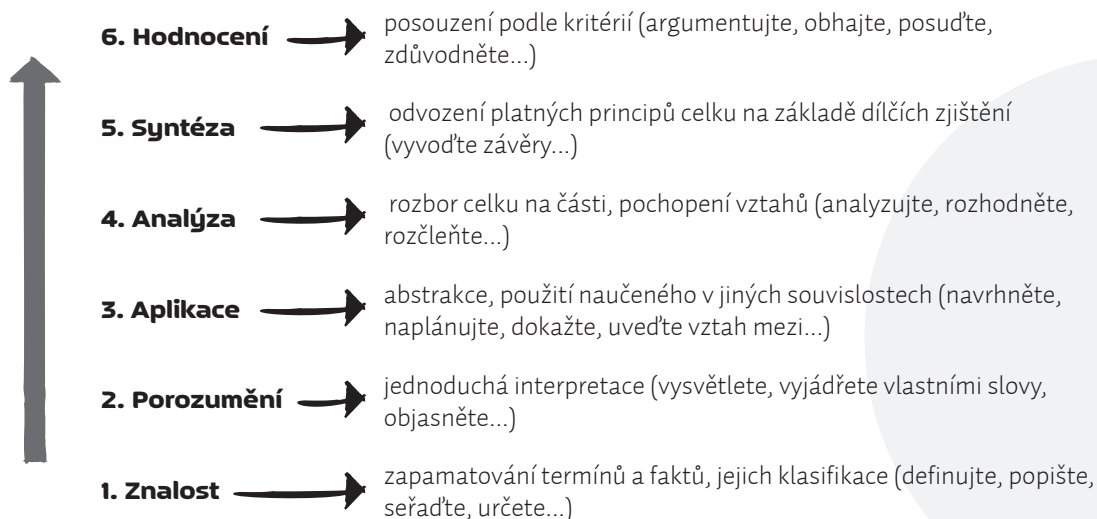
- do 4 rohů místnosti se vylepí flipy s nadepsanými otázkami, žáci jsou rozděleni do 4 skupin a u každého flipu diskutují o svých odpovědích a zapisují je;
- pak se posunou k dalšímu flipu a označí fajfkou, pokud souhlasí, otazníkem, pokud nerozumí, křížkem, pokud nesouhlasí; dopíší své odpovědi
- nakonec se skupina vrátí k flipu, kde začínala a pokusí se ostatním objasnit nejasnosti

Literatura

- Sitná D.: Metody aktivního vyučování. Praha: Portál 2007.
- Silberman, M., Lawsonová, K.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování :osvědčené způsoby efektivního vyučování. Praha: Portál 1997.
- Bednařík, A. A kol.: Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Bratislava: 2004.
- Maňák, J., Švec, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007.
- Petty, G.: Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996.

BLOOMOVA TAXONOMIE CÍLŮ

- klasifikuje hladiny myšlenkových operací podle stoupající náročnosti
- taxonomie byla navržena v roce 1955 Benjaminem Bloomem, výchovným psychologem na Univerzitě v Chicagu.



POZOR! Jestliže žákům dáváme úkoly z vyšších hladin operací, musí ovládat ty nižší!

A to se naučí jen tak, že je budou soustavně trénovat...

Žáci mají napsat esej s tímto zadáním: Potřebuje lidská společnost ke svému fungování mravní zákony? = 6. hladina, hodnocení

- Mají žáci dostatečné znalosti o tématu?
- Porozuměli jim?
- Umí propojovat znalosti získané o jednom tématu s dalšími tématy?
- Umí logicky zobecňovat?

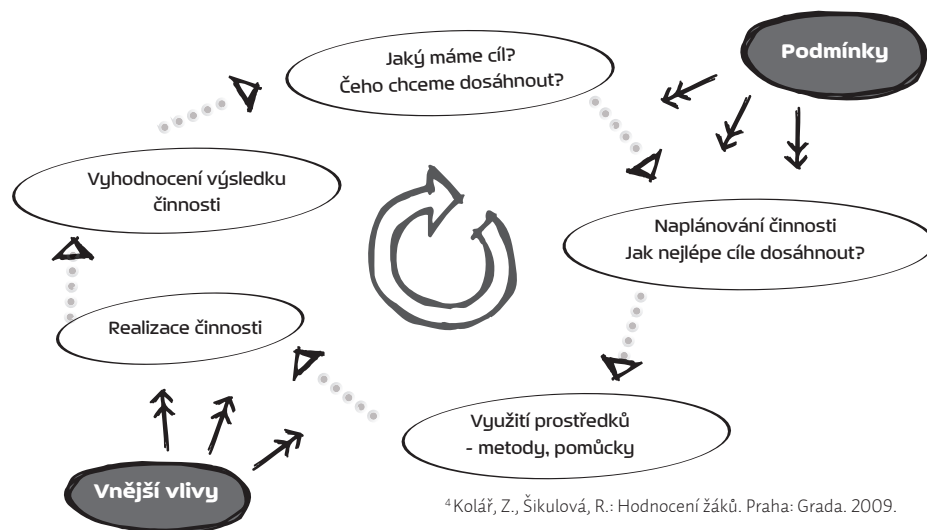
HODNOCENÍ X ZPĚTNÁ VAZBA X REFLEXE

„Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“ P. Boyd-Batstone

Reflexe	Zpětná vazba	Hodnocení
<ul style="list-style-type: none"> popisujeme, CO proběhlo, JAK to proběhlo a S JAKÝM VÝSLEDKEM <p>➔ Reflexe pomáhá dětem pochopit, čím dospěli ke svému výsledku.</p> <p>V této skupině jste si při diskusi předávali plynule slovo, neskákali jste si do řeči. Na začátku jste si sice rozdělili role, ale udělali jste to bez dohody, takže kromě Petra, který role rozdal, je ostatní dostali přiděleny.</p> <p>...</p>	<ul style="list-style-type: none"> kromě reflexe přidáme ještě NÁŠ POHLED - JAK TO NA NÁS PŮSOBILO, JAK TO INTERPRETUJEME <p>➔ Zpětná vazba pomáhá dětem pochopit, jak jejich činnosti a fungování viděli ostatní.</p> <p>V této skupině jste si při diskusi předávali plynule slovo, neskákali jste si do řeči - to vám podle mého pomohlo dospět rychleji k řešení, protože jste si naslouchali.</p> <p>Na začátku jste si sice rozdělili role, ale udělali jste to bez dohody, takže kromě Petra, který role rozdal, je ostatní dostali přiděleny. Zajímalo by mne, jak se ostatní cítili, zda dobře, nebo špatně - já bych odhadovala, že to nemuselo být všem příjemné.</p> <p>...</p>	<ul style="list-style-type: none"> posuzujeme KVALITU: dobře x špatně, lépe x hůře opíráme se o dopředu jasně stanovená kritéria a indikátory (víme přesně, co a jak hodnotíme a na jaké škále) <p>➔ Hodnocení dětem říká, nakolik se jim práce již objektivně daří a kde mají prostor pro zlepšení.</p> <p>Kritérium naslouchání bych hodnotila maximálním počtem bodů, protože jste si neskákali do řeči a předávali jste si slovo.</p> <p>V kritériu rozdělení rolí jsou to na škále 1-3 body dva body, protože role jste si sice rozdělili, ale neudělali jste o nich žádnou dohodu.</p> <p>...</p>

Základní princip hodnocení⁴

Hodnocení nebo sebehodnocení je taková činnost, která sleduje nějaký cíl, děje se v určitých podmínkách, v nichž se dosažení cíle plánuje, a dosažený výsledek se porovnává vůči původnímu cíli podle předem daných kritérií; tato činnost se může cyklicky opakovat.



!! Naplánování cílů ještě neznamená, že cílů musíme vždy dosáhnout. Do procesu vstupují významné podmínky a vnější vlivy!!!

ZÁSADY HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ

Hodnocení žáků je kvalitní, jestliže:

- informuje: učitele (o tom, jak jsou jeho plány a postupy účinné), žáka (zda jeho úsilí vede/nevede k cíli), případně rodiče (jak se dítěti učení daří),
- respektuje, že se jedinci učí a poznávají různými způsoby,
- je průběžné,
- zaměřuje se na silné stránky žákovy práce,
- zaměřuje se hodnocení žákovy práce, ne žáka – směřuje k hodnocení činnosti, ne osoby,
- má daná kritéria nebo referenční rámec (vůči čemu hodnotíme).

Čeho se vyvarovat:

- nehodnoťte osoby, ale věci, výkony (*Jano, jsi šikovná. XJano, podařilo se ti vybrat ty nejpodstatnější informace.*)
- nedělejte z hodnocení strašáka
- nepoužívejte pouze jednorázového hodnocení (*např. až na konci probíraného tématu*)
- neuchylujte se k hodnocení typu líbí-nelíbí, dobře-špatně
- vyvarujte se zobecňujících formulací (*Natálka je aktivní*)
- neporovnávejte žáky mezi sebou (*Petr byl z této skupiny nejlepší*)

POSUZOVACÍ versus POPISNÝ jazyk hodnocení

Jana vytvoří podle zadání paní učitelky herbář. Paní učitelka jej hodnotí takto:

Jano, jsi moc šikovná. Ten herbář je opravdu moc krásný, je to bezvadné. Pouze některé rostliny máš špatně zařazené.

Jano, tvůj herbář je pečlivě udělaný, každou rostlinu máš dobře vylisovanou a na samostatné stránce. Správně uvádíš plné názvy rostlin a navíc jsi uvedla dokonce jejich lidové názvy. Pouze u kopretiny a jetele jsi rostliny špatně zařadila do čeledi. Vezmi si prosím znovu klíč pro určování rostlin, který máme ve třídě k dispozici, a zkus rostliny znovu vyhledat. Budeš-li s tím mít potíže, zkus hledat ještě i jinde, například na internetu. Čeledi si v herbáři oprav.

Ví Jana, co se jí povedlo?
Pozná, co udělala dobře?
Dozví se, jaké rostliny zařadila špatně?

Co všechno se Jana z toho
hodnocení dozví?
Jak jí takové hodnocení pomůže
v dalším zlepšení?

POPISNÝ JAZYK

- popisujeme věcně a maximálně konkrétně, co žák udělal a jak to udělal » *Jano, tvůj herbář je pečlivě udělaný, každou rostlinu máš dobře vylisovanou...*
- popisujeme konkrétně a věcně i nedostatky » *Pouze u kopretiny a jetele jsi rostliny špatně zařadila do čeledi.*
- směřujeme žáka k tomu, co může udělat pro zlepšení » *Vezmi si prosím znovu klíč pro určování rostlin, který máme ve třídě k dispozici, a zkus rostliny znovu vyhledat. Budeš-li s tím mít potíže, zkus hledat i jinde, například na internetu. Čeledi si v herbáři oprav.*

POSUZOVACÍ JAZYK

- vyjadřujeme se jen obecně a dítě nálepkujeme (a to i když se vyjadřujeme pozitivně) » *Jano, jsi moc šikovná.*
- neříkáme žákovi konkrétně, co se mu povedlo, a jak přesně to udělal dobře » *Ten herbář je opravdu moc krásný, je to bezvadné.*
- neříkáme žákovi konkrétně, co se mu nepovedlo, nepomáháme mu se zlepšit » *Pouze některé rostliny máš špatně zařazené.*

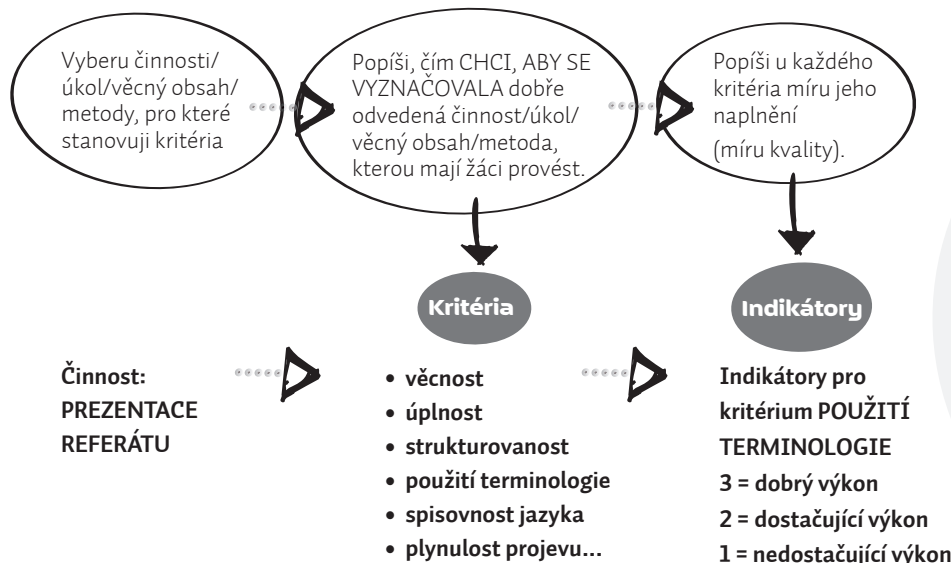
X

KRITÉRIA A INDIKÁTORY HODNOCENÍ ⁵

Kritérium = popis složky práce nebo rys, který chceme v určité kvalitě v práci vidět

Indikátor = vystihuje různou míru kvality v naplnění kritéria

Jak stanovím kritéria a indikátory?



Činnost:
PREZENTACE
REFERÁTU

3 = Žák používá správně a samostatně novou i dříve osvojenou terminologii.

2 = Používá jen některé termíny a v menší míře je nepoužívá přesně.

1 = Nepoužívá terminologii obo významech.

Na co nezapomenout:

- ve třídě nikdy nepracujeme se všemi kritérii najednou, ale vybíráme si podle našeho cíle
- **žáci znají kritéria a indikátory dopředu!**
- indikátory vždy musí obsahovat více jak 2 hladiny (abychom neskouzli k hodnocení typu *dobře – špatně, líbí – nelíbí, splnil – nesplnil*)
- žáci by hodnocení podle kritérií neměli vnímat jako kontrolu, ale jako součást učení (pozor na strašení dopředu)

⁵ S využitím: Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J.: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál. 2008.

Jak přijít ke kritériím?

- Samostatná práce učitele – učitel vypracuje kritéria a indikátory sám (nebo ve spolupráci s dalšími učiteli) podle vlastních záměrů, ve třídě používá v danou chvíli jen vybraná kritéria podle cílů svých činností, se žáky kritéria probere tak, aby jim dobře rozuměli – a věděli tudíž, podle čeho se mohou při své práci řídit a jak budou hodnoceni.
- Spolupráce učitel – žáci – vhodné použít tehdy, když už žáci práci s kritérii znají a jsou na ni zvyklí, po splnění úkolu nebo činnosti, když jsou žáci schopni za pomoci učitele vyvodit znaky kvality práce.
- Žáci samostatně – použijeme u zkušených žáků, výsledky žáci konzultují s učitelem.

KRITÉRIA PRO RŮZNÉ TYPY ČINNOSTÍ A ŠKÁLY

1. Kritéria pro ustálené činnosti

Např. Kritéria pro ustálené činnosti - Orientace na mapě, prezentace skupinové práce, experimentální řešení problému...

2. Kritéria pro věcný obsah

- každá dovednost se trénuje na věcném obsahu
- vhodné stanovit zejména při testech ověřujících znalosti

Např. Kritéria pro znalosti v daných tématech – Zánik Západořímské říše (uvedení příčin, znalost významných osobností, uvedení dopadu této události...)

3. Kritéria pro učební metody

- každá metoda má určitá pravidla, která je nutné dodržet, pravidla se promítají do činností žáků, které opíšeme a stanovíme k nim indikátory

Např. Kritéria pro práci s metodami
- Myšlenková mapa (stanovení složek tématu; stanovení vztahů; interpretace mapy...)

4. Kritéria pro komplexní úkol

- u takových úkolů, jejichž splnění vyžaduje realizaci několika postupných kroků a na jejichž konci stojí reálný produkt

Např. Kritéria pro stanovené úkoly
- Vytvoření informačního posteru, zpracování referátu na téma XY, návrh variantních postupů řešení matematické úlohy

Co lze použít pro škály u indikátorů?

- **symbolické označení:** smajlíky, sluníčka/mráčky...
- **číslice:** ideální když kopírují známky 1-5, musí být popsány očekávané výkony
- **body, procenta**
- **slovní označení kvality:** výjimečný-výborný-dobry-postačující-nepostačující výkon; dobrá-postačující-nepostačující úroveň

!!! škála musí obsahovat vždy minimálně 3 úrovně!!!

SEBEHODNOCENÍ

Než se do něj pustíme, vzpomeňme si na:

- to, že se žáci musí sebehodnocení nejprve učit
- to, že učitel jim nejprve musí „modelovat“, jak se používá při hodnocení popisný jazyk
- to, že sebehodnocení je součástí žákova učení, nejde o prostředek kontroly

PRVNÍ JEDNODUCHÉ KROKY NA CESTĚ ZA SEBEHODNOCENÍM⁶

- **Sebehodnocení s pomocí symbolů**
 - pro žáky, kteří nemají zkušenosti se sebehodnocením
 - pohyb, gesta
 - grafické symboly
- **Zdůvodňování**

Proč svou práci hodnotím tak, jak ji hodnotím?

 - učitel klade žákům otázky, později si je mohou klást žáci sami mezi sebou: *Uvedl jsi všechny příčiny? Vybral jsi z textu podstatné informace?*
- **Nácvik zpětné vazby**
 - učitel žákům „modeluje“ správnou zpětnou vazbu (popisný jazyk)
 - uznání - otázka (*každý žák nejprve ocení, co konkrétně se mu na práci druhého líbilo, pak může položit otázku na to, co se mu nezdá*)

⁶ S využitím: Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J.: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál. 2008.

ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

VYMEZENÍ POJMU

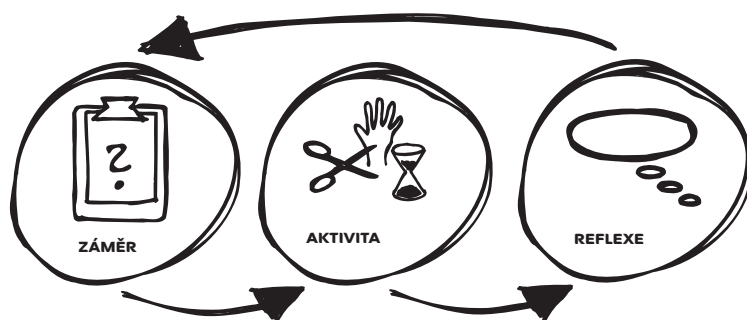
Pod označením **zážitková pedagogika** rozumíme takové **výchovné procesy**, které pracují s navozováním, rozbo-rem a reflexí prožitkových událostí za účelem **získání zkušeností** přenositelných do dalšího života. **Cíle** takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, pří-rodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním ostavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelo-vými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výz-vovými situacemi, sebezpůsobovacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je **rožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem**. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný ozvoj k harmonii směřující osobnosti.

Ivo Jirásek (*Vymezení pojmu zážitková pedagogika, Gymnasion 1/2004*)

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který klade důraz na aktivitu studentů (oproti jednosměrnému ýkla-du učiva) a staví výchovné procesy především na vlastním prožitku a jeho následném vytěžení pro osobnostní růst. Hlavním principem zážitkové pedagogiky je využití zážitku ze hry ke stanoveným pedagogickým cílům. Spoje-ní dvou zdánlivě protichůdných aspektů hry (hraní si) a výchovy (cíleného rozvoje a vzdělávání) je podstatou me-tody zážitkové pedagogiky. V rámci vedení zážitkového programu (který nemá mít cíl pouze v zábavě samotné, ale á vést k přesahům přenositelných do dalšího života, k novým zkušenostem z dané oblasti učení či tématu) je potřeba umět pracovat se **skupinovou dynamikou**, dobře ovládat umění **uvádění her a vedení reflexe** - říze-ného ohlédnutí za aktivitou, v rámci kterého si účastníci programu formulují získané zážitky a přetaví je do zku-šeností. Hlavním mementem, které je třeba mít na paměti při přípravě a vedení programů zážitkové pedagogi-ky je, že uvedené aktivity, hry či programy jsou pouze prostředkem, nikoliv cílem. Zážitková pedagogika nabízí hned dvě roviny uplatnění. Existuje **oblast kompetencí** a výchovných dopadů, které zážitková pedagogika rozvíjí již ze své podstaty tím, že se většinou pracuje ve skupině na konkrétním zadání, úkolu či požadavku. Tuto první ro-vinu tedy tvoří oblast mezilidské komunikace, skupinové spolupráce, řešení úkolů či problémů, empatie, schop-nosti učit se (i z neúspěchu), přijímat a poskytovat zpětnou vazbu, přetavovat zážitky ve zkušenosti a tak dále. Druhou rovinou jsou pak **specifické obsahy** oblastí a oborů, školních předmětů, témat neziskových projektů či fi-remních školení, ve kterých metodu zážitkové pedagogiky uplatňujeme. Ukazuje se, že je tato metoda velmi uni-verzální a přenositelná do nejrůznějších prostředí. Základním principem zážitkové pedagogiky je ve všech přípa-dech využití osobního zážitku k výchově a vzdělávání. To, v čem se jednotlivé přístupy a projevy zážitkové pe-dagogiky liší, je způsob navození a zpracování zážitku. Hledání nejvhodnějších způsobů se pak odvíjí především od toho, pro koho a k jakým pedagogickým cílům je program určen. Cílem zážitkové pedagogiky je ve všech přípa-dech komplexní rozvoj osobnosti.

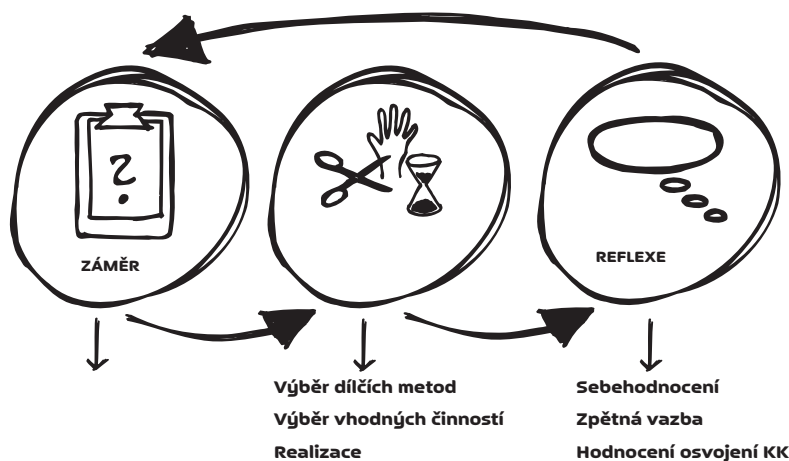
Petra Drahanská (wikipedie a metodický portál <http://wiki.rvp.cz>)

ZÁKLADNÍ PRINCIP ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY



- Učení a rozvoj probíhá skrze vlastní prožitky a zážitky, které žáci získávají v rámci uváděných her a aktivit
- Hry a aktivity nemají smysl pouze samy v sobě, ale jsou prostředkem k učení a jsou uváděny s určitým záměrem či s ohledem na probíraná témata
- V ohlednutí za aktivitou je třeba individuální prožitky reflektovat a přetavit je do nových zkušeností či poznatků, vztahujících se k probíraným tématům

UPLATNĚNÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY VE VÝUCE



Metoda zážitkové pedagogiky v podstatě kopíruje princip výuky klíčových kompetencí. Stále platí, že nejprve je třeba stanovit si, co chci učit. Poté vybrat vhodnou aktivitu. Kriteřiem výběru aktivity by mělo být především zvážení, zda-li aktivita naplňuje stanovený cíl nikoliv efektnost či atraktivita. V rámci reflexe pak zpracujeme nově získané poznatky z oblasti zkoumaného problému, poskytujeme prostor pro sebereflexi či se zaměřujeme skrze zpětnou vazbu na zhodnocení míry osvojení Klíčových kompetencí podle předem stanovených kriterií.

Těžištěm reflexe mohou být dvě odlišné roviny zkoumání:

DVĚ ROVINY VYUŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

1. ROVINA – OBLAST KOMPETENCÍ VYPLÝVAJÍCÍCH Z METODY

práce ve skupině, řešení úkolů, spolupráce a komunikace - tedy oblasti KK:

Kompetence k řešení problémů

Komunikativní kompetence

Personální a sociální kompetence

atd. ...

Chceme-li pracovat se třídou žáků metodou zážitkové pedagogiky, je třeba si třídu k tomuto způsobu práce trochu vychovat. Hry a aktivity, které chceme s dětmi hrát mají za cíl probrat určitá témata či výukovou látku. K tomu je však zapotřebí, aby skupina zvládala určité návyky (kompetence) k práci ve skupině. Doporučujeme tedy zaměřit tematicky první výukové hodiny na dodržování pravidel, aktivní naslouchání, sdílení různorodých přístupů při hledání řešení úkolů, zvládání konfliktů atd. Pokud se není skupina schopna na ničem dohodnout, neustále v ní probíhají konflikty, nedaří se jí vybrat si společný postup pro splnění úkolu, rozdat si role atd., nebude později možné využívat her a aktivit k probírání specifických témat a obsahů, neboť se budeme muset neustále vracet do této roviny a řešit konflikty či demotivaci žáků z opakovaných neúspěchů skupiny.

2. ROVINA – OBLAST SPECIFICKÝCH OBSAHŮ

obsahy školních předmětů

průřezová témata

témata projektového vyučování

atd. ...

Kromě aktivit zaměřených primárně na skupinovou spolupráci, komunikaci a řešení úkolů můžeme využívat hry také k předání specifických obsahů: např. zažít si, jak to funguje u soudu, jak probíhaly určité historické události, simulovat principy z oblasti fyziky a chemie, dotýkat se specifických témat jako např. sexuální výchova, multikulturní soužití ve společnosti, osobnostně sociální výchova, práce s médii, ekologie a životní prostředí ... fantazii se meze nekladou.

Někdy se může stát, že aktivita otevře jiné téma, než které jsme předem zamýšleli. V takovém případě je třeba si uvědomit, vztahuje-li se toto téma spíše k první obecné rovině fungování skupiny a vyřešit situaci např. zavedením nového pravidla nebo osvojením si nové dovednosti, potřebné k efektivní spolupráci. Pokud se ukáže, že žáky zaujal svým obsahem nějaký nový problém či oblast zájmu, můžeme jim zpětně dodat další nové informace a najít spojitost s původním záměrem hodiny.

Související literatura: Dražanská P., Puzzle a bábovky, Gymnasion 11/2009



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE



VNITŘNÍ NAPĚTÍ VYPLÝVAJÍCÍ Z PODSTATY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

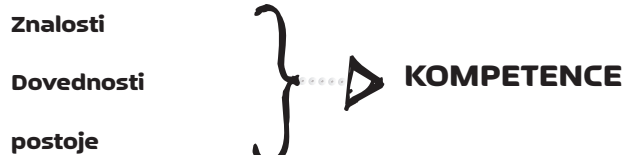
HRA x VÝCHOVA

Hra jako prostředek :	znalosti
Emoce	dovednosti
Spontánní prožívání a jednání	postoje
Aktivní spoluúčast na řešení úkolu	

V rámci aktivit a her účastníci jednají spontánně a prožívají reálné emoce, které často nejsme schopni odhadnout natož ovládat. Záměrem zážitkových programů je však naplnění předem stanovených pedagogických cílů. Uměním zážitkové pedagogiky je tedy dovést účastníky **od vlastního prožitku z aktivit skrze reflexi k pedagogickým cílům** tak, abychom jejich vlastní prožitou zkušenost nepopírali a nepřekrucovali k vlastním předem definovaným představám a závěrům. V ideálním případě jsme zvolili hru tak, že sama v sobě obsahuje zvolené téma a účastníci pak následně sami docházejí skrze vlastní zkušenost k závěrům, které jsme jim chtěli předat.

POTENCIÁL ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Díky různorodé nabídce aktivit a programů, které můžeme s žáky během výuky dělat, střídáme přirozeným způsobem oblasti, na které se zaměřujeme. Interaktivním způsobem jim můžeme předávat základní nutné penzum informací, v rámci aktivit si mohou postupně osvojovat vybrané dovednosti a skrze interakce a emocionální prožitky si mohou postupně vytvářet k dané oblasti vlastní postoje a názory. Propojením těchto tří rovin se přirozenou cestou rozvíjí široká škála kompetencí žáků.



SEBEZKUŠENOSTNÍ CYKLUS UČENÍ

INSPIROVÁNO CYKLEM UČENÍ DLE KOLBA

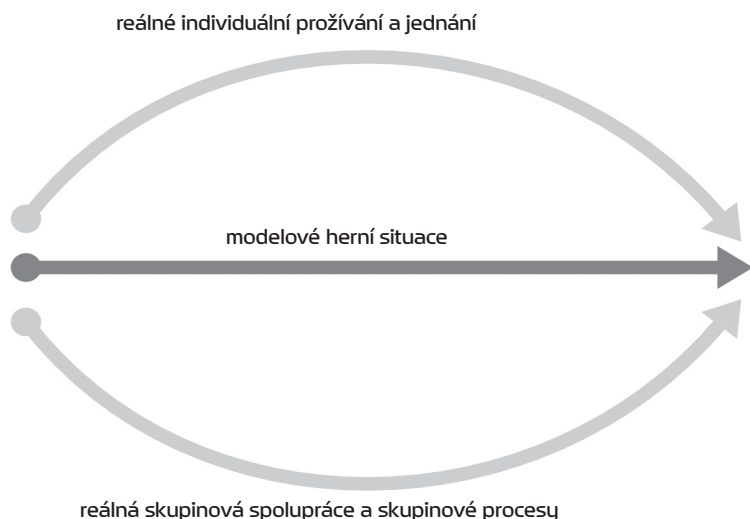


Zkušenost není, co zažijeme, ale co uděláme s tím, co jsme zažili.

Tento model popisuje vhodnou formu postupu při opakovaném nácviku vybraných klíčových kompetencí jako např. týmová spolupráce, řešení úkolů, vzájemné naslouchání atd. Je tedy dobře využitelný pro osvojování oblasti témat vyplývajících z podstaty metody zážitkové pedagogiky.

PROCESSBURGER

REALITA V HERNÍM PROSTŘEDÍ



Model popisuje důvod, proč je možné učit se klíčové kompetence skrze hry a modelové situace. Zatímco herní prostředí vnímáme pouze „jako“, tak individuální prožívání, jednání a emoce, které žáci zažívají během plnění úkolů a her jsou zcela reálné. Stejně tak jsou reálné skupinové procesy a principy spolupráce, které je třeba při plnění úkolů respektovat. A právě na tyto reálné prožitky a zkušenosti je třeba se zaměřit v reflexi, v rámci které by mělo dojít k přenosu zažitých zkušeností do reálného prostředí žáka jak ve třídě, tak v jeho osobním životě.