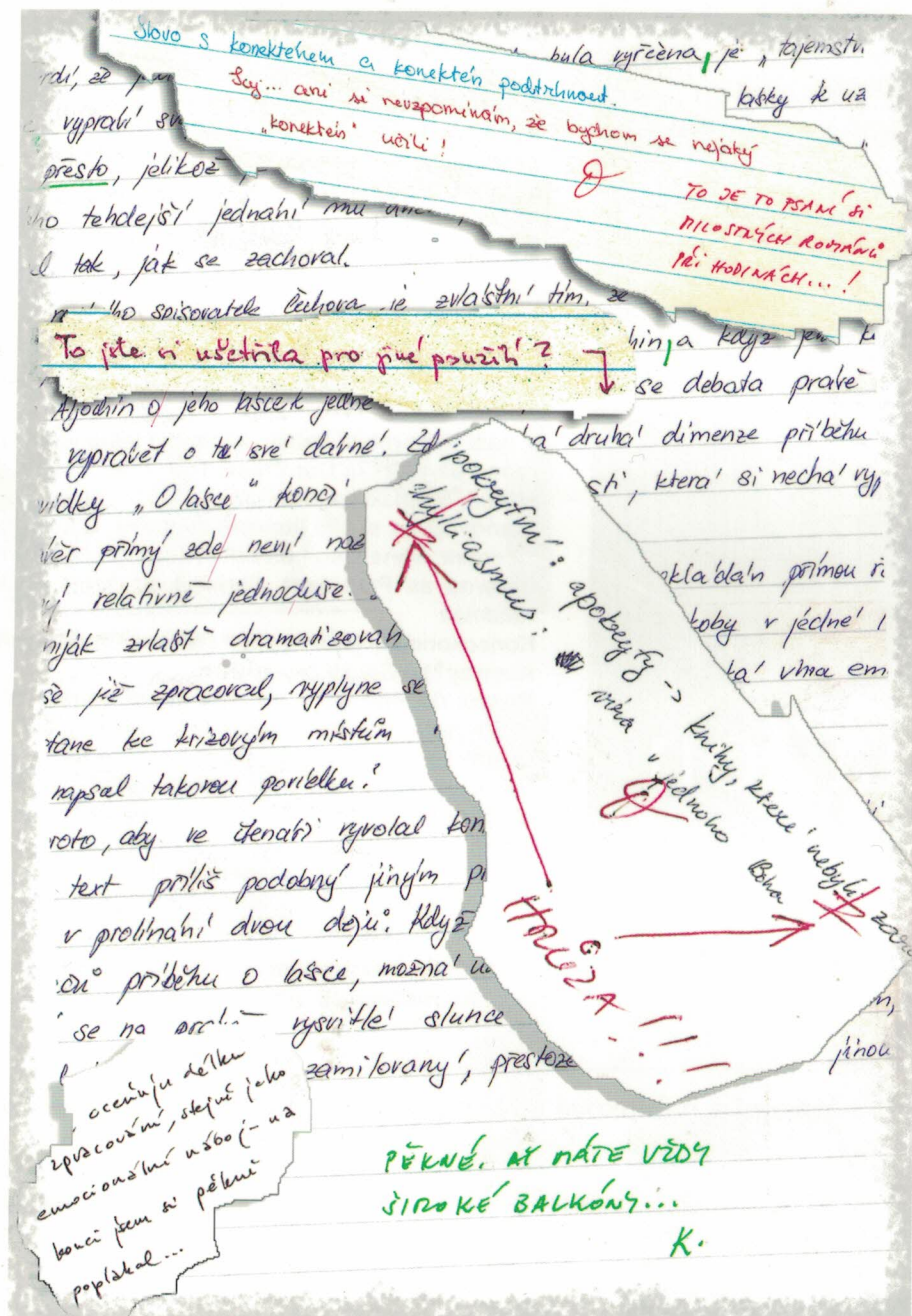


Kritické listy 13

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

zima 2004



Hodnocení
a sebehodnocení

Portfolio

Kritéria pro lekci

Vnímanie chyby

Hodnocení
a klasifikace –
trauma či tabu?

Hodnocení žáků
očima inspektora

Hodnocení dětí
ve školách
Montessori

Potterování

Čtvrtletní hodnocení

Drobničky

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení



Vážení a milí čtenáři,

Kritické listy, které máte před sebou, jsou naším (po letní škole v Lipnici možno říci dalším) společným pokusem věnovat větší pozornost jednomu tématu – hodnocení. Látka, jíž se na těchto stránkách věnujete odborně, mne „potkala“ v podobě dvou příhod.



V minulém čísle *Kritických listů* učitelka Nada Černá popsala, jak si s dětmi v recitační dílně vytvořila kritéria hodnocení, a na svém synovi i jeho spolužácích jsem viděla, jak se děti snažily ve své přípravě k přednesu i při hodnocení sledovat to, nad čím se shodly, že bude hodno jejich pozornosti.

Pro nemoc ale dostala na delší čas třídu jiná paní učitelka. Dle týdenního plánu došlo i na recitační dílnu. Mohlo by se zdát, že jasně napsaná a formulovaná kritéria, se kterými jsou děti zvyklé pracovat, zjednoduší práci i „suplu“. Suplující pedagog ovšem pojal dílnu jako soutěž, a tak se stalo, že syn přišel domů s pláčem. Podobně asi jako teď vás, i mě hned napadlo, že kluk nevyhrál a je mu to líto. Jaké bylo mé překvapení, když stále ještě v slzách oznamoval, že vyhrál, ale o to že vůbec nejde. „Tak o co jde?“ zbystrila jsem. „Přece o to, že to nemá být soutěž! To za prvé! A když už se soutěžilo, tak to mělo mít pravidla. Učitelka se ale jenom zeptala, kdo by mi dal ‚Mistra‘, a když se přihlásila většina dětí, rozhodla, že jsem zvítězil. Ale možná, že někdo jiný by dostal mnohem více hlasů nebo aspoň stejně. Vždyť mistrů může být ve třídě mnoho.“

Malá školní epizoda? – Možná, že ji tak můžeme vnímat jen proto, že nevíme, co všechno se odehrálo v hlavách všech ostatních dětí a jaké si z toho vzaly „ponaučení“.

K sledování další příhody se přenesme na vysokou školu. Studenti měli napsat a přednést před ostatními svůj autorský text. Úroveň textu a jeho interpretace, tedy přednes, se hodnotily odděleně.

Jedna ze studentek fakulty dostala za svůj niterný text velmi kladné hodnocení, ale za exaltovaný přednes sklídila od spolužáků velmi ostrou kritiku. Ze stupínku odcházela se zvláštním úsměvem a uspokojením. Vyjádřila jsem jí po hodině obdiv, jak hrdě a statečně uměla přijmout mnohdy nevybíravá slova kolegů. „Víte, mým jediným cílem dneska bylo se při čtení toho textu nerozplakat. A to se povedlo. Příště už můžu chtít od sebe více.“

Vášim žákům i studentům přeji, aby společně přijatá kritéria hodnocení pochopili tak dobře jako můj syn a aby jim sebehodnocení pomáhalo k růstu tak jako té dívce. A vám držím palce, abyste jim v různých etapách jejich osobního rozvoje uměli být kvalifikovanými rádci i citlivými průvodci.

Nina R.

Úvodník, N. Rutová

Stati

Hodnocení a sebehodnocení, E. Urbanovská	4
Portfolio – nástroj k hodnocení a sebehodnocení, H. Košťálová . . .	7

Co se děje u nás

Kritéria pro lekci, H. Košťálová	9
--	---

Co se děje jinde

Na zkušené v Moldavsku, H. Košťálová	10
--	----

Naše téma – hodnocení

Jaké hodnocení zasít, abychom sklídili sebehodnocení? Š. Miková, J. Stang	12
Vnímání chyby, M. Hejný	16
Postřehy k hodnocení žáka, J. Škrobánková	17
Hodnocení a klasifikace – trauma či tabu?, R. Slabáková	18
Hodnocení žáků očima inspektora, Z. Bělecký	19

Náměty z praxe

Hodnocení dětí ve školách Montessori, K. Randáková	21
Potterování, L. Vnoučková	24
Čtvrtletní hodnocení, K. Krüger	27
Zpráva k ukončení školního roku	29

Slovo mají studenti

Otázka hodnocení, W. Pomajbo	31
Známky, Anonym	32
Neobvyklé hodnocení, K. Šenkyříková	32

Škola v literatuře

Jiskra ve sněhu, D. Fischerová	34
--	----

Lekce a komentáře

Volíme správná témata?, E. Kašparová	36
Jak se učíme demokracii, B. Staňková	38
Drobničky	39

Přečetli jsme

Brána muzeí otevřená, J. Kmentová	41
Vzdělávací program Začít spolu, K. Krüger	42
Učím s radostí, M. Dvořáková	43

Z redakční pošty

K článku O. Hausenblase <i>RVP místo osnov</i>	45
Pozdrav z Kalifornie, J. Kargerová	46
Vážené kolegyně učitelky, ..., E. Horová	46

Nabídky

Posilující výpisky z četby

Jan Slavík – Hodnocení v současné škole (Praha, Portál 1999)	8, 15, 16, 17, 20, 28, 31, 42
---	-------------------------------

STATI

Hodnocení a sebehodnocení

Eva Urbanovská

**Máte problémy s hodnocením?**

Já se s ním potýkám pořád. Stále se snažím najít nejhodnější způsoby. Zvažuji, zda je mé hodnocení dostatečně objektivní a zda si při něm všímám všech důležitých stránek (věcí). Přemýšlím, jestli studentům dávám dostatek informací o tom, v čem je jejich práce dobrá, v čem je potřeba ji vylepšit a jakým způsobem. Pak se také ptám, zda je moje hodnocení dostatečně srozumitelné a jestli pomůže studentovi k dosažení lepších výsledků i lepšího sebezpoznání. Myslím, že podobným způsobem neuvažují jen já, že to znáte.

A když změním styl výuky, dosavadní tradiční způsob hodnocení jaksi k němu „nesedí“. Vzhledem k cílům, které sleduji, se potřebuji zaměřit na rozmanité aspekty činnosti a zapojit do hodnocení i studenty.

• Nové přístupy ve výuce vyžadují nové přístupy v hodnocení.

Mají-li být vyučování a učení účinné, nelze při hodnocení oceňovat něco jiného, než co sleduje náš nový přístup. Představme si, že se snažíme rozvíjet v žácích samostatné a kreativní myšlení, schopnost diskutovat, hledat alternativní řešení, prozkoumávat informace, ale pro hodnocení a následnou klasifikaci pak využíváme přístupů typických a vhodných pro receptivní způsob výuky. Pouze ověříme, zda si žáci zapamatovali správné informace, přesné znění definice, letopočty..., zjistíme nedostatky, dáme známku bez dalšího komentáře. Přirozeně v dětech vyvoláme strach z chyby, strach z neúspěchu a „trestu“. A co se stane příště? Při diskusích budou zdrženlivé, budou se snažit prezentovat názor většiny, přebírat hotové myšlenky a názory, praktikovat osvědčené řešení problému.

• Proč a jak hodnotit, když to přináší nám i žákům tolik problémů?

Bez hodnocení se neobejdeme – ani ve škole, ale ani v běžném životě. Je přirozenou součástí naší každodenní činnosti. Říká nám, v čem bylo naše snažení úspěšné (či neúspěšné), naše chování vhodné (či nevhodné). Pomáhá rozebrat příčiny našeho neúspěchu, hledat cesty k odstranění chyb a nedostatků i cesty k našemu osobnímu rozvoji.

Záleží ovšem na tom, kdo a jakým způsobem hodnotí, jakým stylem dostáváme informaci a jak ji

chápeme. Nejlépe člověk přijímá závěry, které učiní sám. Snad i proto je vhodné, aby učitelé v procesu hodnocení maximálně spolupracovali s hodnocenými žáky. Mají-li být partnery ve výuce, pak by měli být partnery i při hodnocení.

• Spolupráce a partnerství.

V projektu *RWCT* nám jde mimo jiné o to, aby se žáci učili samostatně řídit vlastní proces poznávání. A také o to, aby za proces učení a jeho výsledky přebírali stále větší odpovědnost.

K tomu je potřeba, aby uměli, chtěli a byli zvyklí sledovat a uvědomovat si jednak průběh, ale i výsledky vlastního učení. Aby to, co si uvědomí a zjistí, uměli vyhodnocovat, dělat z toho závěry a případně měnit další postupy při učení.

• Proces žákova sebehodnocení má několikero pozitivní důsledky pro rozvoj jeho osobnosti.

Když žák pravidelně hodnotí svou vlastní činnost a její výsledky, lépe si uvědomuje, co vlastně při učení dělá, jak u něho učení probíhá. Lépe vidí, v čem byl úspěšný a v čem neúspěšný, čím to bylo způsobeno. Uvědomí si, co mu při učení pomohlo, které postupy se osvědčily a stojí za to, aby je příště zopakoval. Na základě nalezení příčin neúspěchu se může rozhodnout, co udělá, aby se příště vyvaroval chyb a odstranil nedostatky. Tím se zvyšuje schopnost autoregulace neboli sebeřízení při učení.

• Zabývá-li se příčinami úspěchů a neúspěchů, postupně umí sám rozlišit, k čemu má a nemá předpoklady, co by mohl dokázat, kdyby na to šel jinak nebo se tomu věnoval pravidelně. Je si vědom vlastních předností a nedostatků.

• Když žák dokáže lépe a reálněji posoudit své síly, schopnosti a předpoklady k plnění různých úkolů, zvyšuje se míra jeho sebedůvěry. Věří, že bude úspěšný v činnosti, do níž se pustí.

• Když si žák věří, že dané úkoly úspěšně zvládne, snaží se překonat všechny překážky, je připraven řešit problémy. Je samostatný při rozhodování, samostatně plánuje a realizuje svoji vlastní činnost. Nevzdává se bez boje, nevyhýbá se překážkám a nevymlouvá se na nedostatek schopností či nadání.

• Při vlastním sebehodnocení se žák přesvědčuje, že zvýšeným úsilím rozvíjí vlastní schopnosti. Vybírá si proto činnosti, které umožňují učení a vlastní sebezdokonalování.



• **Na čem je závislá schopnost reálně se ohodnotit?**

S dovedností přiměřeně sám sebe hodnotit se člověk nerodí. Schopnost dítěte zabývat se sám sebou se rozvíjí v závislosti na tom, jak zrají jeho kognitivní struktury a jak se pod vlivem působení různých vnitřních i vnějších faktorů utváří jeho vlastní „já“.

V procesu individuálního vývoje si dítě začíná nejprve uvědomovat a od okolí odlišovat své tělesné schéma, teprve později i psychické „já“. Postupně získává stále přesnější představu o sobě samém. Malé dítě ale ještě nemá schopnost metakognice. Od prvňáčků nemůžeme očekávat, že budou schopni reálně zhodnotit, co všechno umí, dovedou a co mohou zvládnout. Toho bude schopno dítě středního a staršího školního věku v důsledku rozvoje logicko-deduktivního a abstraktního myšlení a množství individuálně osvojených zkušeností. Ve středním školním věku je schopno srovnání sebe sama s ostatními lidmi, dokonce i se zvnitřnělymi normami. Ve svém sebehodnocení je ale stále závislé na názorech lidí, kteří jsou pro něj významní. Pubescent se snaží o hlubší sebepoznání, velmi často se zabývá svými pocity, prožitky a myšlenkami. Ve svém hodnocení je zvýšeně sebekritický a vztahovačný. K překonání pocitů nejistoty a nedostatku sebedůvěry pomáhají pubescentovi zejména vlastní úspěchy, jimiž si dokazuje své kompetence. V tomto věku již nepřijímá slepě hodnotící soudy druhých osob. Způsob, jakým přistupuje k vlastnímu sebehodnocení, je ovšem přesto do značné míry ovlivněn hodnotami vštěpovanými mu osobami pro něj významnými.

Na posouzení sebe sama v určité konkrétní situaci působí do značné míry to, jaké je vlastní **sebepojetí** dítěte, jaké má o sobě celkové mínění, co od sebe očekává. Tato obecná představa o sobě vyrostla z informací o výsledcích (úspěších – neúspěších) či důsledcích jeho vlastní činnosti, ale také z informací, které mu o jeho osobě sdělují lidé v jeho bezprostřední blízkosti. Dítě, jež zažívá častější neúspěchy a kterému rodiče i učitelé neustále něco vytýkají, se bude pravděpodobně považovat za neschopné plnit i ty úkoly a požadavky, na které by svými schopnostmi určitě stačil. A při každém dalším hodnocení bude očekávat spíše negativní informace o sobě. Těch si bude více všimnout, protože zapadají do dříve utvořené představy o sobě. Takové neadekvátní zpracování informací o sobě pak zpravidla vede ke snížení ega a zároveň ke snížení výkonu (Pelikán, 1995).

Umožňeme proto dětem vytvářet reálné, nezkrácené představy o sobě. Třeba tím, že se místo jednostranného zaměření na chybu zaměříme na to, co je v žákově činnosti a výsledcích pozitivní a co můžeme ocenit. Tím, že vytvoříme dostatek příležitostí k tomu, aby si dítě mohlo v nejrozmanitějších úkolech zkusit své síly a schopnosti. Tím, že dítě přijmeme takové, jaké je.

Reálné sebepojetí je základem pro rozvoj přiměřeného sebevědomí. Jedinci s **přiměřeným sebevědomím** mají přiměřenou sebedůvěru, dokážou realisticky posoudit vlastní možnosti, volí si cíle

vhodné vzhledem ke svým schopnostem. Jejich sebepojetí není příliš závislé na aktuálním úspěchu či neúspěchu, snesou kritiku i srovnávání s ostatními. Nejsou závislí na hodnocení druhými osobami. Děti s adekvátním sebevědomím jsou k učení (učební činnosti) motivovány více vlastním zájmem, touhou po poznání. Přiměřené sebevědomí vytváří jeden ze základních předpokladů úspěšnosti člověka. Na rozdíl od sníženého sebevědomí neoslabuje kvalitu vnímání, pozornosti či paměti.

Považuji za důležité podporovat utváření adekvátního sebevědomí. Kromě výše uvedeného můžeme zvyšovat sebedůvěru dětí důsledným oceňováním všeho dobrého, co dítě vykonalo. Můžeme se snažit vytvářet situace, v nichž bude dítě úspěšné. Chybu nebudeme trestat, ale využijeme ji jako prostředek k dalšímu učení. Budeme společně s dítětem pátrat po opravdových příčinách neúspěchu (dítě se sníženým sebevědomím např. často nesprávně vidí příčinu neúspěchu ve vlastních nedostatečných schopnostech) a pomůžeme mu najít cesty k jeho odstranění. A konečně – pomůžeme mu, aby poznávalo sebe sama a rozvíjelo schopnost adekvátního sebehodnocení.

• **Jak rozvíjet schopnost adekvátního sebehodnocení?**

Znamená to současně rozvíjet u jedince sebereflektivní dovednosti. Při sebereflexi se jedinec zaměřuje na cílené uvědomování a hodnocení vlastní činnosti, osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů i emocí. Zjištěné aktuální kvality srovnává s normami či kritérii danými společností anebo s charakteristikami svého ideálního já, resp. s tím, čeho by ve svém rozvoji chtěl dosáhnout.

Sebereflexe je obtížná činnost. Člověk je zároveň tím, kdo poznává a je poznáván. Ne každý člověk (i dospělý, natož dítě) je schopen adekvátní sebereflexe.

K adekvátní sebereflexi potřebuje umět:

- vnímat, popisovat a hodnotit své myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání
- stanovit si jasný cíl a vytvořit soubor kritérií hodnocení
- používat řadu sebereflektivních technik
- klást si sebereflektivní otázky (popisné, kauzální, rozhodovací...)
- nalézat odpovědi
- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“
- odhalovat pravé příčiny sledovaných jevů
- vyvozovat závěry pro své zdokonalování

Dále je potřeba, aby měl dostatek podnětů a zpětnovažebních informací a aby byl vůbec ochoten zabývat se sám sebou, aby byl ochoten a připraven ke změně sebe sama, svých názorů, myšlení, svého chování apod.

Pravděpodobně se nám nepodaří vždy pozitivně ovlivnit všechny výše uvedené žádoucí podmínky. V každém případě existuje dosti dobrých důvodů, proč se o to alespoň pokusit.

Jak na to?

Myslím, že na dané téma bylo popsáno hodně papíru a vyzkoušeno mnoho postupů, jejichž úspěšnost je podmíněna adekvátností vzhledem k určitým podmínkám a zvláštnostem osob, které se tohoto procesu účastní. Dovolím si tedy připojit několik (zřejmě notoricky známých) doporučení, námětů k úvaze a snad inspirativních momentů, jež si stejně do podoby konkrétních postupů musí převést každý sám.

Co můžeme my učitelé udělat pro to, aby se u dětí rozvíjely jejich sebereflektivní dovednosti a schopnost adekvátního sebehodnocení?

■ Vést je k:

• vědomému stanovování, formulaci vlastních cílů

Měli bychom s žáky spolupracovat a komunikovat nad vymezováním výukových cílů, tak, aby si uvědomili a pochopili, co je pro ně z hlediska jejich současného i budoucího života nejdůležitější a nejcennější, a postupně je vést k formulaci vlastních reálných dlouhodobých, etapových či krátkodobých cílů vztahujících se jednak k učivu, jednak k jejich osobnostnímu rozvoji. Žák by si měl ujasnit:

- co se chce dozvědět, pochopit, čemu porozumět
- jaké dovednosti chce získat či zdokonalit
- jaké osobnostní vlastnosti by chtěl u sebe rozvíjet
- jaké konkrétní kroky je nutné pro dosažení dlouhodobějších cílů učinit, které konkrétní cíle naplnit (tj. žák si musí jednotlivé cíle konkretizovat a analyzovat, ujasnit si podmínky splnění cíle – na základě toho zvážit, zda jsou cíle reálné)

Děti mívají problémy právě s přesnou a jasnou formulací těchto cílů, i když mnohdy tuší, cítí, co by chtěly dokázat, nedovedou to ale vyjádřit, tím pádem si nejsou ani schopny uvědomit všechny aspekty a podmínky dosažení cíle.

• uvědomování si kritérií daných společností, jejich konkretizaci a stanovování si kritérií vlastních, což je velmi úzce propojeno s výše uvedenou konkretizací

Vycházejíc z cílů, dítě by si mělo vymezit, na co vše má při hodnocení zaměřit pozornost:

- na výsledky učebního procesu (poznatky, dovednosti, schopnosti, postoje)
- na vlastní spoluúčast v učebním procesu (míra zapojení, vlastní aktivity, podílu na společné práci, kvalita prožitků apod.)

Dále by si mělo umět stanovit, jaké znaky má požadovaná úroveň rozvoje (množství, kvalita, trvalost osvojených poznatků, dovedností, vlastností).

• průběžnému provádění sebehodnocení

Hodnocení i sebehodnocení je neoddělitelnou součástí učení. Podněcujme proto děti k nepřetržitému sledování vlastní činnosti a ověřování toho, jak daleko jsou na cestě k cíli.

■ Přitom bychom měli usilovat o to, aby:

– se zaměřily především na posuzování vlastního individuálního pokroku vůči dřívějšímu výkonu, i když srovnávání s vrstevníky se jistě nevyhneme (třeba: V čem jsem se zlepšil? Udělal jsem v diktátu méně chyb než minule? Je má představa o problému jasnější? Dokážu napsat delší esej?)

– zaujímal aktivní přístup k závěrům vlastního hodnocení, to znamená, aby analyzovaly proces a výsledek, úspěch a neúspěch i z hlediska příčin a možností odstranění chyb, jinak řečeno, aby přemýšlely o tom, jak se zlepšit (např.: Proč jsem sám nepřišel na řešení? Co bylo příčinou chybného kroku? Co mi působilo největší potíže? Věnoval jsem dostatek času přípravě? Zajistil jsem si potřebné informace? Vyvinul jsem dostatek úsilí? Co budu chtít změnit? Budu muset provést změny v organizaci činnosti? Budu příště promýšlet problém z více hledisek? Potřebuji diskutovat o problému? Jak si zajistím lepší koncentraci pozornosti?)

– užívaly popisného jazyka při hodnocení vlastní, případně i skupinové činnosti a jejich výsledků (Pochopil jsem rozdíl mezi... Dokážu vypočítat... Rozumím... Umím používat deset nových anglických slov... Dnes jsem se ani jednou nezapojil do diskuse...)

• cílenému poznávání sebe sama a kladení sebereflektivních otázek

Jde o to – odstranit obavy ze sebepoznávání, vyzbrojit děti vhodnými technikami a dávat jim dostatečný prostor pro jejich realizaci. Samozřejmě musíme zvažovat možnosti dětí vzhledem k stupni jejich psychického vývoje.

K tomuto účelu dětem velmi dobře poslouží známé **sebehodnotící archy**, které jim můžeme připravit sami, ale také můžeme děti postupně vést k tomu, aby si na základě vytyčených cílů a kritérií podobné archy připravovaly samy. Inspirací nám mohou být i příklady uveřejněné v literatuře (viz např. Fisher, 1997, s. 146–150).

Můžeme použít i tzv. **interaktivní deník**, v němž se k jednotlivým otázkám a odpovědím studenta písemně vyjadřuje rovněž učitel, doplňuje je o vlastní postřehy. Tím žákovi pomáhá odkrýt další zatím neuvědomované skutečnosti, může posílit jeho sebedůvěru a motivaci.

Ke spontánním záznamům osobních postřehů, pocitů, nápadů, ale i otázek, případně shrnutí toho, co se ve vyučování děti naučily, slouží **učební deníky**. Analýza těchto záznamů, může vést k formulaci dalších otázek, stanovení nových cílů apod.

Sebereflexi vhodně navozují i známé **nedokončené věty** typu: Nejvíce se mi líbilo... Nejpřínosnější pro mne bylo... Nerozuměl jsem... Příště budu... Chci se zeptat... Zajímalo by mne... atd. a **volné psaní** se sebehodnotícím zaměřením.

Významným nástrojem pro sebepoznávání, zejména pro zhodnocení osobního vývoje, jsou **portfolia**, obsahující nejrozmanitější výsledky vlastní činnosti žáka. Podoba i obsah portfolií budou vždy závislé na cílech a dohodnutých kritériích.



Kromě výše uvedených prostředků, četných diskusí a rozhovorů jsem já osobně v seminářích z psychologie na vysoké škole využila pro sebehodnocení studentů **videozáznamy** z jejich mikrovýstupů s jejich následným rozbohem (včetně zpětné vazby spolužáků). Domnívám se, že v určitých případech (videozáznam z práce na projektu apod.) lze využít této techniky také na ZŠ a SŠ.

Účinnost všech uvedených technik umocníme, když do své výuky zařadíme dostatek činností, které žákům umožní, aby se projevily silné stránky jejich osobnosti, aby mohli objevit své možnosti a dále je rozvíjet. Kromě rozmanitosti vyučovacích metod a strategií mám na mysli hry a skupinové aktivity napomáhající sebezpoznaní a posílení sebedůvěry u dětí. Když se podíváme na nabídku například Agentury Strom, nakladatelství Portál, Grada a dalších, najdeme tam mnoho titulů, které naši potřebu inspirovat se v tomto směru jistě uspokojí (některé uvádím v seznamu literatury).

Je ovšem rovněž nezbytné být dítěti partnerem v procesu hodnocení a sebehodnocení, poskytovat mu dostatečné množství zpětnovazebních informací, pomoci mu zjistit, v čem je úspěšné a proč. Stejně tak je nutné poskytnout mu vhodný vzor vlastní hodnotící, případně sebehodnotící činnosti. To znamená, že učitel by měl modelovat proces hodnocení i sebehodnocení sám na sobě a na své práci.

Co říct závěrem? Snad jen to, že cesta k sebezpoznaní není snadná. Někteří lidé nejsou schopni porozumět sami sobě ani v dospělosti. Přesto – nebo spíše právě proto – bychom našim žáků a studentům měli

v tomto ohledu podat pomocnou ruku. Člověk, který porozumí sám sobě... Ale to už bylo řečeno.

Autorka je odborná asistentka katedry psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc, lektorka KM.

Literatura

Canfield, J., Wells, H. C.: *Hry pro zlepšení motivace a sebezpojetí žáků*. Praha, Portál 1995.

Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997.

Hermochová, S.: *Hry pro život I a II. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha, Portál 1994.

Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997.

Novák, T.: *Sebedůvěra – cesta k úspěchu*. Praha, Grada 1999.

Papica, J.: *Sebesystém a sebeuvědomění. Psychologie v péči o člověka*. Praha, SPN, AUPO, Psychologica I, 1983, 129–140.

Pash, M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál 1998.

Pelikán, J.: *Sebereflexe jako předpoklad asertivního chování*. In: *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. Praha, PdF UK 1995.

Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996.

Urbanovská, E.: *Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů?* In: Švec, V., a kol.: *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno, Paido 2002.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Karolinum 1999.

Portfolio – nástroj k hodnocení a sebehodnocení

Hana Košťálová



Co je portfolio?

Portfolio je **soubor** nebo **sbírka**, a to sbírka pořizovaná a tříděná podle nějakého klíče. Klíč se odvíjí od **cíle**, s nímž portfolio shromažďujeme. Ve škole se používá portfolio k dokumentování toho, jak žáci postupně zvládají nějaký problém, téma nebo nějakou komplexnější dovednost.

Kdy má smysl zavádět pro práci žáků portfolia?

Portfolio je nástroj očividně spojený s koncepcí výuky a učení, kterou učitel zastává.

Pokud je učitel zastáncem školy „přenosové“ – školy, jež přenáší hotové a strukturované poznatky či hodnoty z učitele na dítě, nemá smysl zavádět portfolia. Této škole plně vyhovuje sešit, jenž věrně a bezpečně

udrží pohromadě všechny listy, na něž si žák zaznamenal, co učitel přednášel či nadiktoval nebo co si žák opsal z nějakého ověřeného materiálu.

Ve škole, která zastává některý z konceptů konstruktivistické pedagogiky, se děti učí vlastní činností. Aby viděly smysl této aktivity (v níž se přirozeně musejí také naučit dílčím krokům, algoritmům, poznatkům), musí být jejich snažení zaměřené na vytvoření nějakého smysluplného produktu. Takový produkt je výsledkem komplexního zadání. To se obvykle nepodaří splnit naráz, jednorázovou akcí (vyplněním sloupců s násobilkou, doplněním smysluplných slovíček do anglických vynechávek). Portfolio slouží k tomu, aby si dítě mohlo shromažďovat postupně plněné kroky, které vedou k nějaké komplexní dovednosti, ke splnění složitějšího zadání, k vytvoření produktu.

Jaký je smysl školního portfolia?

Ve škole není na portfoliu cenné to, že jsme něco shromáždili, dokonce ani to ne, že jsme shromáždili produkty vlastní práce. Ve škole je portfolio cenné tím, co nám umožňuje dělat.

Co to je: hledat hodnoty vlastní práce, sledovat uplatnění a rozvoj dílčích dovedností v úkolech komplexní povahy. Sledovat vlastní cestu k cíli. Předpokladem je, že cíl je žákům znám třeba v podobě kritérií dobře splněného zadání, že mu rozumějí a že jsou žákům srozumitelné i cíle dílčích kroků.

Portfolio ve škole tedy dětem umožňuje, aby se naučily vyhodnocovat i práci, která je složitější povahy a kde se při hodnocení nevystačí se sečtením „hrubých“ a „malých“ chyb.

Jak jsme řekli, portfolio je tříděná sbírka. Obvykle vzniká tak, že „autor“ nejprve vytvoří portfolio **pracovní**, takové, jež za určité období obsahuje úplně všechno, co majitel vytvořil a ještě nevytřídil. Ve vhodné chvíli je dobré přistoupit k prvnímu třídění portfolia a z pracovního portfolia vytvořit portfolio dokumentační.

V třídění a zdůvodňování třídění spočívá hlavní smysl práce s portfoliem ve škole.

Jak na to?

Ve třídě můžeme postupovat podle předem naplánovaného harmonogramu pro práci s portfoliem. Ve zvolených intervalech se všichni žáci skloní nad své sbírky a pokusí se vyhodnotit materiály, které vytvořili a shromáždili. Hledají v materiálech to, co se jim už podařilo, s čím jsou spokojeni. Samo sebou také hledají slabá místa a rozhodují se o tom, co je třeba ještě dodělat, předělat, vyměnit, doučit se, natrénovat. Mohou využívat barevných lepicích lístečků, které připojí k místu, jež si chtějí označit – r. Lístečcích mohou stát přesné **popisy** toho, čeho si žáci cení či necení na své dosavadní práci („stručné, ale přesné díky krátkým větám“), nebo pokyny pro další zlepšení

(„najít lepší přívlastky“), anebo jen poznámky („první tři odstavce = hotovo, neměnit“, „příliš stručné, nesrozumitelné“ atd.).

V další fázi si pak žáci uspořádají **minikonferenci nad svými portfolii**. Mohou pracovat ve dvojicích nebo v malých skupinkách. Představí spolužákům ze svého portfolia něco, na co jsou docela hrdí, co si sami myslí, že se jim podařilo. Pak vyberou taky něco, co se jim na jejich dosavadní práci nelíbí a mohou se se spolužáky poradit, jak věc vylepšit, jak ji vzít za lepší konec.

Někdy slyšíme, že učitelé chtějí portfolio hodnotit. Jistě by to bylo možné, **ale portfolio samo o sobě nemá být cílem práce a není důvod je hodnotit**. Portfolio má naopak pomoci, abychom mohli společně se žáky hodnotit či vyhodnocovat jejich práci na zpracovávání zadání. Žáci se přitom učí sami hodnotit svou práci a zároveň i hledat cesty ke zlepšení. Učí se hodnotit ne na základě prvního dojmu nebo intuice, ale podkládají své hodnotící výroky důkazy přímo z vlastní práce. Učí se, že nemít hned všechno dokonalé je přirozené. Učí se, že nedostatky není třeba skrývat, ale že druzí jim mohou pomoci nalézt řešení. Učí se radit nezištně druhým, protože odpadá soutěž o to, kdo bude lepší.

Nemá smysl na vše ve škole zavádět portfolia. Možná že v některých předmětech existuje řada drobných úkonů, které žáci prostě musejí ovládnout drilem. Není důvod taková drilovací cvičení shromažďovat v portfoliu. Správnost nebo nesprávnost zpracování úkolů bývají zřetelné a nemá smysl, aby si žáci poznamenávali: „...zde jsem udělal pět chyb.“

Když chceme ve škole zavést práci s portfoliem, musíme mít dobře promyšleny cíle, k jejichž dosažení nám má taková práce pomoci. Předpokládá to dobře porozumět smyslu portfolia.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

„Vládcům (politikům, majitelům nadnárodních společností, generálům...) vyhovují nejvíce poslušní občané, zaměstnanci, vojáci, zákazníci, zvyklí plnit příkazy vlády nebo reklamy bez velkého uvažování, rychle a přesně. Proto škola svým hodnocením zvýhodňuje a vybírá nekonfliktní, poslušné žáky bez samostatného myšlení, průměr. Standardizovaná společnost potřebuje standardizované lidské součástky. Ti, kdo se vymykají, jsou školním hodnocením mučeni jako pocestní na Prokrustově loži: Kdo přesahuje, toho usekneme, kdo je malý, toho na skřipci natáhneme.“



CO SE DĚJE U NÁS

Kritéria pro lekci

Hana Košťálová

Účastníci, kteří chtějí získat osvědčení o absolvování základního kurzu *RWCT*, musejí předložit dvě vyzkoušené a reflektované lekce. Abychom si s účastníky lépe rozuměli v tom, co od nich očekáváme, vytvořili jsme sadu kritérií pro lekci. Ještě nemáme s jejím použitím zkušenost, účastníci letošního běhu v Tábořské, v Černicích, v Ostrovni a v ZŠ Horáčkova jsou jejími prvními uživateli, takže nejspíš dozná po prvním kole předkládání lekcí značných změn. Uvítáme i vaše názory a postřehy.

Plán přijatý bez připomínek nebo jen s malými připomínkami	Plán, který stačí doplnit, dopracovat, domyslet (pokud v reflexi autor plánu sám objevil některou z popsaných skulin, plán patří do sloupce „přijatý“)	Plán k přepracování
Před realizací vyučovací jednotky		
1. plán obsahuje základní údaje o jednotce: ročník, počet žáků, doba trvání jednotky, předmět/obor, téma, na jakou předešlou látku navazuje nebo zda je to nové téma	v plánu chybí některé údaje (jeden nebo dva)	plán obsahuje jeden až dva požadované údaje, ostatní chybí
2. plán má jasnou strukturu, fáze učení E – U – R jsou zřetelné	plán se pokouší o aplikaci modelu E – U – R, ale fáze jsou nejasné, v některých místech plánu nenavazují logicky na sebe	zcela chybí některá z fází E – U – R nebo fáze na sebe evidentně nenavazují
3. volba činností pro jednotlivé fáze umožňuje, aby v hlavách žáků probíhaly procesy respektující přirozené učení (evokace skutečně plní funkce evokace, uvědomění si významu plní funkce uvědomění si významu, reflexe plní funkce reflexe); všechny plánované činnosti přispívají k naplnění cílů jednotky	činnosti zvolené pro jednu z fází vzbuzují pochybnosti o tom, že skrze ně bude naplněna funkce dané fáze učení; a/nebo: činnosti v jedné fázi nenavazují na činnosti v předešlé; a/nebo: pro určitou fázi je zvoleno několik dublujících se činností, které fázi nerozvíjejí	činnosti ve všech fázích nenaplní očekávanou funkci; činnosti v následující fázi nikdy nenavazují na to, co se rozvinulo v předešlé fázi; jsou zařazeny efektní, ale neefektivní činnosti – autor neumí zdůvodnit, jak činnosti přispějí k naplnění cílů jednotky
4. cíle jednotky jsou formulovány pro žáky (říkají, co žáci budou znát a umět dělat na konci jednotky; obsahují co nejpřesnější pojmenování očekávaných nových znalostí i dílčích dovedností, postojů)	cíle jednotky jsou formulovány pro žáky, ale ne všechny formulace jsou výstižné; některé cíle, kterých lze jednotkou dosáhnout, chybějí; k některým cílům chybí v jednotce činnosti	cíle jsou formulovány pro učitele (co učitel plánuje, že odučí); cíle chybějí
5. cíle jednotky jsou formulovány jako dosažitelné v daném čase	cíle jsou formulovány příliš obecně, spíše na úrovni cílů celoročních nebo pro celou dobu školní docházky	cíle jsou formulovány jen jako obecné kompetence bez sloves
6. je zřejmé, z čeho a jak učitel a/nebo žáci poznají, nakolik dosáhli stanovených cílů	u některých cílů není jasné, jak se pozná, že (nakolik) jich bylo dosaženo	vůbec není jasné, z čeho a jak se pozná, že cílů bylo dosaženo
7. plán popisuje adekvátní metody vyhodnocování	chybí metody vyhodnocování pro některou část jednotky	metody vyhodnocování jsou neadekvátní dané jednotce nebo konceptu výuky
Po realizaci plánu vyučovací jednotky		
8. k plánu je připojena písemná reflexe, která vystihuje a zdůvodňuje autorův názor na to, co se podařilo (i nakolik) a co by příště udělal jinak, aby plán i realizaci dané jednotky vylepšil	reflexe není výstižná, je příliš obecná, chybí vyhodnocení toho, co by autor příště udělal jinak	reflexe chybí
Pokud ve vyučovací jednotce vznikly práce žáků		
9. k plánu jsou připojeny práce žáků tak, že autor vybral: a) práci, která naplnila jeho očekávání, a formuloval čím; b) práci, jež předčila jeho očekávání, a formuloval čím; c) práci, která nevyhověla očekáváním, a formuloval čím	autor připojil práce žáků ve třech úrovních (předčila, naplnila, nedostála očekáváním), ale nevystihl čím	autor připojil práce žáků bez rozlišení kvality; autor nepřipojil práce žáků, ačkoli v jednotce vznikly

CO SE DĚJE JINDE

Na zkušene v Moldavsku

Hana Košťálová

Projekt *Varianty* byl na zkušene v Moldavsku. Pokud to nevíte, Moldavsko je jedna z bývalých sovětských republik a rusky se hlavní město jmenuje Kišiněv. Správně moldavsky (což je v podstatě totéž jako rumunsky) je to ale Kišinau. Země leží mezi Rumunskem a Ukrajinou a má poměrně nepřehlednou historii. Skoro úplná totožnost moldavštiny a rumunštiny ukazuje na blízkost s Rumunskem – podstatná část Moldavska známá jako Besarábie tvořila součást rumunského království hned několikrát v průběhu moldavské historie. I dnes existuje nejméně deseti-procentní „extremistická“ skupina těch, kdo volají po spojení Moldavska s Rumunskem. Naproti tomu existuje také asi deset procent přívrženců znovupřimknutí se k Rusku.

Moldavsko je jedna z nejchudších zemí Evropy (plat učitelů je tu kolem 20 USD měsíčně; například v Lukašenkově Bělorusku to je přes 40 USD měsíčně, u nás, jak víme, se učitelský plat pohybuje kolem 550 USD měsíčně).

Národnostní situace tam je – oproti monokulturnímu Česku (u nás žije 95% Čechů) – dost složitá a pro multikulturní výchovu, kvůli níž jsme do Moldavska přijeli, představuje jiné výzvy. Poslední sčítání lidí tu proběhlo v roce 1989 a podle jeho výsledků žije v Moldavsku asi 65% Moldavanů (kteří ale přesně nevědí, zdali nejsou náhodou Rumuni), 14% Ukrajinců, dále Bulhaři, Rusové, Gagauzové (Tataři), Poláci, Romové (podle neověřeného zdroje jich tu žije asi 18 000, z toho možná až 7000 v městečku Soroca na severu Moldavska), Češi, Němci. Úředním jazykem je moldavština, již někteří říkají rumunština, a ne všichni ji ovládají. S lidmi střední a starší generace všech národností se ještě po mnoha letech oficiální nezávislosti země na SSSR snadno domluvíte rusky, Moldavané pod 30 let už tak rádi ruštinu nepoužívají a při diskusích s námi dávali přednost angličtině nebo moldavštině s tlumočením. Ve školách se připouštějí pouze dva vyučovací jazyky – moldavština a ruština. Většina příslušníků menšin, které jsou slovanské, dává přednost ruštině jako studijnímu jazyku. Těžko říct, jestli je to vliv tradice, nebo toho, že mají blíže ke slovanské ruštině než k románské moldavštině, anebo jestli je to výraz odporu proti přizpůsobení se většinovému jazyku. Výsledkem je vytrvalá rusifikace menšin. Podle úřednice ministerstva školství bude brzy v Moldavsku platit nové kurikulum, podle

kterého bude možné v národní škole (1. až 4. třída) vyučovat v mateřském jazyce jedné ze šesti nejsilnějších menšin a teprve od druhého stupně si děti budou vybírat mezi moldavštinou a ruštinou. Tuto informaci ale zpochybnil pracovník organizace pro lidská práva, který nám vehementně vysvětloval, že nejde o výuku v mateřštině, ale že se menšinové jazyky stanou součástí vyučovaného kurikula (nebude se tedy vyučovat v polštině, ale polština bude jedním z vyučovaných předmětů). Na nové kurikulum jsme se ptali i v sídle nevládní organizace Pro-didaktika, ale dokument jsme na vlastní oči neviděli. Máme slib, že nám její kolegové pošlou.

Na rozdíl od nás nejsou asi Moldavané všech národností tak xenofobní, jako jsme my Češi. Jsou uvyklí na rozmanité sousedy v ulici, na spolužáky příslušející k různým etnickým, kulturním nebo sociálním skupinám. Zdá se, že zde nejsou pravicoví extremisté typu skinheadů. Národnostní třenice se odehrávají spíše





na půdě politické než mezilidské. Je ale možné, že tragická ekonomická situace prostě nedovoluje lidem myslet „na hlouposti“, když jde o přežití.

Velká část práce schopného obyvatelstva je rozptýlena po celé Evropě a bez ohledu na dosažené vzdělání si vydělává na živobytí různými pomocnými pracemi. Odhaduje se, že z více než čtyřmilionové populace Moldavska je za hranicemi až jedna třetina lidí, samozřejmě právě těch v produktivním věku. Často se stává, že za prací odcestují oba rodiče a nechají své děti po léta vyrůstat samotné z peněz, které jim ze zahraničí posílají. Mnoho domů a bytů v Moldavsku obývají nezletilí sourozenci, mnoho domů je prázdných. Ve vsích žijí starci a děti. K posledním volbám přišli převážně senioři (mládež nevolí, lidé středního věku tu nejsou) a ti si i díky nešikovným předvolebním strategiím demokratických stran zvolili touhou vládu komunistů.

Když jsme projížděli krásnou východoevropskou moldavskou krajinou (daleké zvlněné obzory, černozem, vinohrady, rozsáhlé plochy nízkých sadů, lesy – codru, žádná průmyslová města, jen vesnice připomínající naše zahrádkářské kolonie), viděli jsme výstavbu honosných domů připomínající naše nová satelitní městečka bohatých. Převážně šedé domy s plechovými střechami ale byly málokde dostavěné a téměř bez obyvatel. Naše průvodkyně nám vysvětlila, že do stavby těchto domů investují ti, kdo pracují mimo Moldavsko. Hodně mě to překvapilo. Myslela jsem si, že Moldavané pracují venku proto, aby se užívali, a ne proto, aby si stavěli nepotřebné domy v místech, kde po případném návratu zaručeně žádnou práci neseženou. Lidé ale prý peníze neumějí investovat jinak, není do čeho a nové příležitosti k výdělku si lidé neumějí sami vytvářet. Zdálo se mi, že opravdu užitečným rozvojovým programem pro Moldavsko by měl program „jak žít ve vlastní zemi z vlastní iniciativy“. Zkrátka že by se mladí Moldavané měli učit, jak si vytvářet pracovní příležitosti ve své zemi, která je krásná.

V Moldavsku pracuje v oblasti vzdělávání a lidských práv na vysoké úrovni řada nevládních organizací. Jedna z nich (SIEDO) připravila naši návštěvu v rámci moldavsko-českého projektu financovaného z grantu *East – East*. Navštívili jsme centrum Pro-didaktika, což je moldavská sorosovská spin-off organizace, která pečuje kromě jiného o program *RWCT*. Ten je ale jedním maličkým programkem v řadě dalších, které tato organizace realizuje. Velkou část práce Pro-didaktiky představuje prodej „manažerských“ vzdělávacích programů.

Jeden z neprofitních programů Pro-didaktiky podporovaný Sorosovou nadací a americkou ambasádou v Moldavsku se týká interkulturní výchovy. Jmenuje se **Tolerance a sociální integrace. Informace a rozvoj**. Má zajímavou strukturu a obsah. Sleduje tyto priority: Chce podporovat kulturní toleranci

skrze vzájemné učení a posilování vědomí, že odlišnost je základní složkou otevřené společnosti. Projekt chce dále vyhledávat a shromažďovat zdroje a poskytovat informace všem, kteří jsou zapojeni do budování společnosti (lidem na rozhodujících místech, představitelům komunit, vzdělavatelům, vědcům, studentům atd.). Dále si klade za cíl vybudovat několik funkčních komunikačních sítí mezi představiteli rozmanitých etnických skupin. A konečně – chce implementovat projekty a tréninkové programy interkulturního vzdělávání, vzdělávání k toleranci tak, aby usnadnil vzájemné poznávání různých etnik a účinnou spolupráci mezi nimi.

V praxi má projekt pět komponent:

1. Konference, kulaté stoly, diskusní fóra k problematice odlišnosti/jinakosti.
2. Sběr a výzkum nejrůznějších materiálů týkajících se diskutovaných otázek jinakosti (historické dokumenty, aktuální materiály, politické dokumenty, výsledky specifických studií atd.).
3. Rumunština jako nástroj sociální integrace. Program profesního rozvoje učitelů na univerzitní úrovni.
4. Vzdělávání k jinakosti skrze literatury etnických skupin žijících v Moldavsku. Příprava optimálního kurzu pro lycea, nižší vysoké školy a univerzity.
5. Internet pro odlišnost.

Zajímavý zážitek mi přinesla návštěva kišiněvského lycea, kde jsme si povídali se studenty, kteří jsou členy redakční rady školních novin *Vlastarul* (domnívám se, že to znamená *Ratolest*). Studenti nás překvapili vyzrálými názory a schopností plynule hovořit anglicky. Noviny mají už na první pohled profesionální úroveň. Studenti říkali, že s nimi mají jediný problém: mnozí dospělí nevěří studentům, že je opravdu píšou sami, a domnívají se, že *Vlastarul* slouží dospělým, kteří chtějí bez rizika kritizovat život kolem sebe. Studenti se tomu srdečně smáli. Přemýšlela jsem, kolik z těchto nadaných mladých lidí asi v Moldavsku zůstane, pokud se poměry nezmění.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.





NAŠE TÉMA – HODNOCENÍ

Jaké hodnocení zasít, abychom sklidili sebehodnocení?

Šárka Miková, Jiřina Stang



Milé kolegyně, milí kolegové, pokud jste čekali, že se následující článek bude věnovat konečně nějakému jinému tématu než hodnocení (např. vlivu typu osiva na kvalitu sklizně), budete asi zklamáni. Než však učiníte další pokus a pootočíte o několik stran dále, zkuste si přečíst alespoň první odstavec levého sloupce a to, jak se k němu vyjadřují naši kolegové, účastníci jednoho semináře o hodnocení, kde jsme pro čtení textu použily „trojitý zápisník“. K vybraným citátům z textu účastníci zapisovali své komentáře (K) a ty pak následně komentovali jejich kolegové (KK).



Už od nejtělejšího věku se děti neustále setkávají s odezvou na své chování. Z potvrzování jejich úspěchů a kladných vlastností rodiči, učiteli a dalšími významnými osobami vyrůstá vědomí vlastní ceny – sebeúcta. **Tvoří se tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu každodenně ukazují jako v zrcadle svým jednáním lidé okolo něj (Fisher, 1997).** →

Teprve později, s rozvojem myšlenkových operací, se vyvíjí schopnost srovnávání (kupř. s vrstevníky), a tím korigování názorů osobně významných autorit na sebe sama, vyvíjí se schopnost sebehodnocení.

Když hodnotíme dětské chování či výkony, očekáváme, že si dítě z našeho hodnocení vezme ponaučení, svou práci opraví či vylepší a své chování změní (hodnocení splní korektivně-konativní funkci). Proto se zaměřujeme na analýzu neúspěchů, poukazujeme na chyby a nedokonalosti. Na zhodnocení úspěchů nám pak nezbyvá mnoho času a sil, nevěnujeme mu valnou pozornost, a pokud chceme nějakou práci dítěte ocenit, používáme většinou krátké **pochvalné výroky**, jako např.: „Ty jsi šikovný!“ – „Máš to moc hezké.“ – „Je to pěkné.“

Tyto výroky s sebou nesou některá **rizika**:

- často je používáme jen tak mimochodem – třeba když nám dítě přinese již čtvrtý obrázek za sebou, oceníme jej vždy stejným: „Hm, je to hezké.“ – dítě může mít pocit, že je chceme odbýt a naši pozornost si vyžádá dalším obrázkem; **vytváří se tak závislost na pochvalě**. „Mám to hezké, paní učitelko?“ →
- nejsou konkrétní – neříkají nic o tom, co se dítěti povedlo, co udělalo apod.; dítě se prostřednictvím nich nedozvídá nic nového, nemají vliv na učení
- hrozí, že něco přehlédneme a svou pochvalou „oceníme“ špatně odvedenou práci – např. když jsme si nevšimli, že dítě uklidilo pomůcky tím, že je zasnulo pod lavici; může si myslet, že to tak stačí nebo že nás oblaflou

K: „Chtěla bych se naučit nepřetržitě myslet na to, že vše, co dětem říkám, co s nimi dělám, je neodvratně do budoucna ovlivňuje – např. sebeúcta, jež je klíčem pro úspěšný a spokojený život. Kdybych to uměla, pravděpodobně by plodem mých výchovných snah byly samé harmonické a spokojené osobnosti. Tak to je trocha optimismu na začátek...“

KK: „*Jen abys při tom nepřetržitě přemýšlení nezapomněla dětem uvařit... Vážně. Mě v té větě zaujalo slovo zrcadlo. To, že my rodiče fungujeme jako model, že nás děti napodobují, že nám nastavují zrcadlo, to asi známe všichni. Ale že zároveň naše chování může být zrcadlem pro dítě, to jsem si uvědomila až teď.*“

K: „To znám, sama jsem si ‚naběhla‘, když jsem syna neustále častovala větami: ‚Je to hezké, máš to pěkné.‘ Když jsem to pak jednou neudělala, řekl: ‚Tys mě vůbec nepochválila.‘ Dělal to tedy proto, že jej činnost samotná bavila, nebo proto, že chtěl být pochválen? Dřív kreslil pro radost, pak už jen pro pochvalu.“

KK: „*Určitě je to dobrá zkušenost, která bude jistě využita u dalších a dalších dětí. Velice oceňuji uvědomění si toho, že jste uměla rozpoznat, kdy syn už kreslí jen pro pochvalu.*“



• mohou narušovat vztahy mezi dětmi, protože bývají často prostředkem srovnávání („Podívejte se, jak krásně to Péťa nakreslil!“ – „Alenka má nejlepší diktát ze třídy!“); **takto chválené dítě sice zažívá příjemné pocity výjimečnosti a výlučnosti, ty však ve svém důsledku mohou vést až k vyčlenění dítěte z kolektivu („Je to šprt.“) → ...aby se do kolektivu zpět zapojilo, začne na sebe upozorňovat negativním způsobem**

• díky zobecnění a vztahování k osobě toho, kdo chválí („Ty to vždycky tak dobře zvládneš, to jsi mi udělal radost, příště se ti to určitě taky povede.“), může vystat závazek do budoucna a obavy ze selhání; pokud k němu opravdu dojde, dítě kromě nepříjemných pocitů z neúspěchu zažívá pocity viny, že zklamalo toho, kdo je chválil

Při používání jakýchkoli hodnotících soudů (ať už pozitivních nebo negativních) máme navíc **tendenci zobecňovat**. Na základě posouzení jednoho či dvou výkonů, chování v určité situaci apod., si vytváříme o dítěti zjednodušený, zkrácený a často i nepravdivý obraz, **nálepku**, která vyvolává „haló-efekt“ – přenáší se i do ostatních oblastí, jichž se původně vůbec netýkala. Svým vyjádřením často ovlivňujeme i další osoby – postoj k dítěti si vytvářejí na základě nálepky, kterou jsme dítě označili.

Co prožívá dítě označované negativní nálepkou? Vytváří se u něj negativní sebepojetí, → ...protože obraz o sobě si děti vytvářejí na základě toho, jak o něm smýšlí a hovoří ostatní. Aby se zbavilo napětí, které vyplývá z rozporu mezi jeho skutečným chováním a tímto negativním sebeobrazem, začne se chovat tak, aby tomuto obrazu vyhovělo, dělá v podstatě to, co se od něj očekává (tak, jak o sobě smýšlíme, tak také jednáme). Důsledkem není jen negativní sebepojetí, ale i nízká úroveň sebeúcty, dítě si samo sebe neváží.

I pozitivní nálepky však z dlouhodobého hlediska přinášejí nepříjemné následky. → Věty typu „Ty jsi... úplně malíř, vynikající plavec...“, které výkony dítěte zveličují, přispívají k vytváření nerealistického sebehodnocení a přehnané sebeúcty – setkání s „realitou všedního dne“ pak může být pro dítě nepříjemným překvapením. Dítě se na svou nálepkou může začít i spoléhat (těží z toho, že je „jedničkář, nejlepší ze třídy“), není motivováno k dalšímu zlepšování osobního maxima, je tím omezen jeho vývoj. V jiném případě potlačuje negativní pocity, které jsou v rozporu s jeho nálepkou („To je klidas, toho nic nerozhází.“) nebo se **snaží vyhovět očekáváním, která jsou na něj kladena, i když to není v jeho možnostech – objevují se psychosomatické potíže jako důsledek přetíženi a potlačování negativních pocitů. →**

Nálepky používáme častěji, než si ve skutečnosti uvědomujeme. Jejich obdobou jsou i známky, nejběžnější způsob hodnocení v našem školském systému. Jejich alternativa, **slovní hodnocení**, však také může být pouze souborem nic neříkajících nálepek a zobecňujících

K: „Tak tento pocit jsem zažila na vlastní kůži. Snažila jsem se dělat „šaškárny“ a různě bavit své spolužáky, až jsem si vykolenovala návrh na dvojku z chování...“

KK: „Taky to znám, a platí to nejen ve třídě, ale třeba i mezi sourozenci. Mít úspěšnou, spolehlivou a cílevědomou starší sestru s poněkud jednotvárným vysvědčením nebylo pro mého bratra snadné. Já jsem ale nemohla za to, že jsem mu byla neustále překládána jako vzor!“

K: „Na tomto místě vyslovuji pochybnost o tom, do jaké míry máme brát vážně to označení ‚negativní sebepojetí‘. Vnímám to jako extrém, vždyť přece neexistuje dítě, které by bylo označované jen negativními nálepkami! Určitě občas o sobě slýchá něco pozitivního, má přece taky nějakou tu pozitivní nálepkou.“

KK: „Těch pozitivních ale bohužel bývá méně, protože to, co se dítěti podaří, bereme často jako samozřejmost a nevěnujeme tomu pozornost. Navíc z těch všech nálepek může mít dítě v sobě trochu zmatek: ‚Jsem hrozně nešikovný, protože co vezmu do ruky, to rozbiju. Jindy jsem hrozně šikovný, protože jsem slepil model letadla...“

K: „Někdy jejich prostřednictvím chceme dítě ‚utěšit‘ v situaci, kdy není se svým výkonem spokojeno: ‚To je dobré, máš to pěkné, mně se to líbí.‘ Ono ale oponuje, že to není pravda, že jemu se to nelíbí, že to nemá tak hezké jako paní učitelka. Někdy i rezignuje a nechce dál pokračovat – se slovy, že se to stejně nikdy nenaučí. Žádná pochvala nepomáhá.“

KK: „Asi jde jen o to, naučit se s naším hodnocením počítat, nechat se tlačit časem. Kdybychom dítěti dali prostor, aby se ke svému výtvaru samo vyjádřilo, asi by nám řeklo, že s ním není spokojeno. My bychom mohli empaticky reagovat, např. větou: ‚To tě asi mrzí, že se ti to nepovedlo, jak bys chtěla.‘ – a celá komunikace by pak byla vedena jiným, pro dítě uspokojivějším způsobem.“

K: „Takových dětí je spousta, jenže my dospělí často těmto jejich potížím dáváme jinou příčinu. Hledáme důvod, proč dítě postonává, ale ani nás nenapadne podívat se blíže na způsoby, jakými je hodnoceno.“

KK: „Obzvlášť od těch prvorozených hodně očekáváme, často to, co jsme my sami kdysi nezvládli, vkládáme do nich naše neaplněné ambice... Už při narození pro ně vybíráme vysokou školu, kupujeme violoncello nebo hokejovou výbavu...“



soudů, které nejenže postrádají informační hodnotu, ale rovněž ovlivňují dítě výše uvedenými způsoby.

Z hlediska účelu, ke kterému slouží, rozlišujeme dva typy hodnocení. **Ve škole prozatím využíváme především „sumativního hodnocení“.** Jeho cílem je podat informace o výsledcích, dosahovaných výkonech, zařadit výsledky či jednotlivce (vytvořit pořadí na nějaké hotové škále nebo podle nějakého klíče rozřadit posuzovanou skupinu). → Setkáváme se s ním v nejrůznějších výběrových situacích (výběr uchazečů do zaměstnání, na střední či vysokou školu apod.), anebo se využívá jako shrnující posouzení na konci určitého studijního období. Ve škole je tímto hodnocením i průběžné „přezkušování“, tzn. pětiminutovky, zkoušení u tabule aj., pokud je jeho cílem pouze zjistit úroveň znalostí či dovedností a nějak ji klasifikovat.

Pokud však chceme, aby hodnocení plnilo korektivně-konativní funkci, tedy aby byl student schopen na jeho základě korigovat svou práci, musíme ho **vybavit dovedností realisticky svou práci hodnotit.** V prvé řadě bychom se tedy měli odpoutat od představy, že hodnocení patří do rukou učitele, a dát je do rukou samotným studentům, vytvořit z „diagnostického prostředku pracovní nástroj“ (Slavík, 1999). Využijme **formativního hodnocení**, jehož podstatou je poskytování informací během činnosti, kdy lze ovlivňovat jak její průběh, tak výsledky. Jde o poskytování bezprostřední zpětné vazby – co žák reálně udělal, za jakých okolností a jaké úsilí přitom vyvinul. Jedná se v podstatě o komentář, který se vyhýbá hodnocení, vyjadřujeme jím, že něco akceptujeme, aniž bychom o tom vynášeli předčasné soudy. **Necháváme tak prostor samotnému žákovi, aby se ke své práci vyjádřil a dále ji zlepšoval.** → V další fázi hodnotícího procesu můžeme poukázat na klady nebo nedostatky, nabízet rady a poučení, vést studenta, aby hledal lepší cesty k cíli a zlepšoval své budoucí výkony. Pokud je zároveň zvolena taková forma hodnocení, která i nadále především poskytuje informace, a hodnocení je doprovázeno vstřícnou sociální atmosférou, je z pohledu studenta chápána jako pomoc, otevírá mu cestu ke kritickému náhledu na svou práci, vede k vlastnímu zlepšování a sebepoznání.

Slavík (1999) připomíná myšlenku A. Hardinga a J. Cowena, která se týká rozdílných motivačních a konativních důsledků uvedených typů hodnocení. „Sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka (učitele) ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukázování předností. **Naopak při formativním hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného, aby netajil své potíže, protože cílem formativního hodnocení je napomoci k jejich odstranění.**“ →

Jaký způsob hodnocení tedy použít, abychom předešli negativním dopadům na vývoj dítěte? Jak vést žáky k sebehodnocení? Vyzkoušejme následující postup a místo pochvalných výroků a zobecňujících kritických soudů zvolme **popisný jazyk.**

K: „Myslím, že nelze význam tohoto sumativního hodnocení a zejména známek podceňovat. Vždyť přece nemáme jiný nástroj, který by nám umožňoval porovnat kvalitu práce jednotlivých škol a koneckonců i učitelů. Pro společnost je přece důležité, jakým způsobem vyhodnocovat efektivitu vzdělávání, když už do něj investuje nejen finančně.“

KK: „*Souhlasím s tím, že evaluace práce škol je nezbytnou součástí státní vzdělávací politiky. Proč při tom hodnocení ale tolik lpět na známkách? Vždyť už máme k dispozici standardizované srovnávací testy, které jsou sice ‚ušity na míru‘ podle daného národního kurikula či osnov, ale často obsahují kromě složky znalostní i dovednostní a postojoyou, které jsou z hlediska přenosu vzdělávání do praktického života velmi významné. Přijdou mi nějak celistvější než pouhé srovnávání podle známek. Vždyť přece víme, kolik má taková ‚jednička‘ podob. A navíc bodový nebo procentuální způsob vyhodnocování těchto testů nám nabízí vysoce validní nástroj pro porovnávání práce škol i jednotlivých učitelů.*“

K: „Užíváním popisného jazyka učíme děti dívat se na práci objektivněji, z hlediska kritérií toho, jak měla vypadat. Děti se pak naučí samy svou práci hodnotit a jejich sebehodnocení může našemu hodnocení předcházet. Oč větší motivaci mám, když na to, co mám zlepšit, přijdu sám? Zároveň se umím ohodnotit objektivně, podle toho, co jsem reálně zvládl.“

KK: „*Souhlasím s tím, že popisné hodnocení dané věci je určité konkrétnější a srozumitelnější. Všimla jsem si, že se tohle snažíte uplatňovat i v komunikaci s dospělými.*“

K: „Setkala jsem se s tím, že rodiče dětí, které jsou hodnoceny popisným jazykem, oceňují právě toto. Jejich děti mají podle nich najednou větší zájem o učení, samy si vyhledávají další informace související s tématem probíraným ve škole. Přestaly se starat o známky, skončily s ‚filatelii‘ a údajně se vůbec nebojí otevřeně mluvit o chybách, které udělaly.“

KK: „*Pro moje děti bylo velkým překvapením, když porovnály své písanky z 1. třídy – jednička s hvězdičkou u syna by podle učitelky dcery byla dvojkou. I když jim bylo teprve 6 a 8 let, nemusela jsem jim dlouho vysvětlovat, že známky nejsou ve škole to nejpodstatnější.*“



1. Popište, co je zřejmé, co vidíme, popř. slyšíme, vnímáme svými smysly

- dítě přineslo ukázat obrázek – „...na obrázku je dům, vedle něj psí bouda, okolo vidím plot.“

- diktát ve 2. třídě ZŠ: „Vidím, že ses snažila napsat diktát úhledně. Když jsi narazila na chybu, vždy jsi ji správně opravila. Všechna „i“ a „y“ po měkkých a tvrdých souhláskách jsou v pořádku.“

2. Hovořme o pocitech

- **svých** – „Jsem ráda, že je písmo čitelné, diktát se bude dobře číst.“ (ne „Tos mi udělal radost!“ – dítě nepíše diktát nám pro radost; podobná věta by byla namísto v situaci, kdy nám dá dítě dárek – chce nám udělat radost)

- **dítěte** – „To máš asi radost, že se ti podařilo tak přesně napodobit váš dům.“ – „Máš asi radost, že tohle učivo už máš procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně použít.“

3. Dejme dítěti příležitost, aby se k našemu hodnocení samo vyjádřilo

- **po popisu pozitivních stránek začne dítě většinou samo hovořit o tom, co se mu nepodařilo a chce věc napravit →**

4. Poukažme na chyby a nedostatky, které dítě samo neodhalilo

- „Vidím dvě chyby z učiva, které jsme probírali posledně...“

Prostřednictvím popisného jazyka vyjadřujeme dítěti svůj **zájem**, věnujeme mu svůj **čas** – dítě získalo naši pozornost, což je samo o sobě pro ně velmi významné. Dítě dostává **zpětnou vazbu**, která je naprosto nutná k učení, neboť mu poskytuje konkrétní informaci o průběhu a výsledku jeho činnosti. **Pokud navíc začínáme popisem toho, co se dítěti povedlo, tedy pozitivními stránkami jeho výkonu, výrazně je posilujeme a dítě je motivováno k tomu, aby je příště zopakovalo. →**

Když se o chování a výkonech dítěte budeme vyjadřovat pouze na úrovni informací, které jsou reálné, když se vyhneme vynášení hodnotících soudů a používání zobecňujících nálepek, bude si dítě o sobě vytvářet realistický obraz. Jednotlivé zážitky úspěchu se stanou kamínky, z nichž se bude skládat **mozaika realistického sebehodnocení a sebeúcty**.

K: „Toto jsem již mnohokrát zažila, dítě bylo schopno najít to, co se mu z daných kritérií nepodařilo splnit...“

KK: „A navíc, pokud odpovědnost za hodnocení přeneseme na žáky, bývají k sobě velmi kritičtí. Někdy dokonce svůj výkon zbytečně podceňují, což bývá důsledek častých zážitků neúspěchu a jejich negativního hodnocení v minulosti.“

K: „Je to jako s těmi Pavlovovými pejsky a Skinnerovými krysíčkami... Když po svém výkonu dostávali pozitivní ocenění v podobě nějaké pochutiny, své ‚dobré‘ výkony měli tendenci opakovat – chytráci, i zvířata věděla, že bude následovat kuličkové ocenění...“

KK: „To se ti asi trochu spletly pojmy. To, co dostávaly krysy, nebylo ocenění, ale obyčejná odměna, on si je ten pan Skinner vlastně kupoval... Nevím, jestli by znovu chtěly mačkat páčku i poté, co by je místo granulemi obšťastňoval větou: ‚Vidím, že ses snažila tlapkou dosáhnout až k páčce. Chyběl jen malý kousek. Možná, že když příště trochu povyskočíš, podaří se ti to.‘“

Literatura:

Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997.

Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál 1999.

Autorky jsou psychologičky, lektorky KM.

„Hodnocení podle několika kritérií také umožňuje vyzdvihnout ty položky, ve kterých žák dosáhl úspěchu, přestože v jiných položkách se mu dařilo méně. Proto hodnocení v celku nevyznívá tolik ‚osudově‘.“

Vnímanie chyby

Milan Hejný



Vnímanie chyby patrí k základným charakteristikám edukačného systému. Herbartovsky orientovaná škola považuje chybu za niečo nežiadúce, za priestupok, ktorý vyžaduje aspoň pokarhanie. Chybujúceho žiaka karhá a trestá učiteľ. On sám, práve pod tlakom predsudku, že je hanbou mýliť

sa, nerád priznáva vlastnú chybu. Snaží sa ju urobiť neviditeľnou. Obaja, žiak i učiteľ, sa chyby obávajú a snažia sa jej vyhnúť. To ich vedie k vyhýbaniu sa situácií, v ktorých by im hrozilo pomýlenie sa. Ak žiak vie, že nerozumie zlomkom, snaží sa všetko prevádzať na desatinné čísla a vyhýbať sa zlomkom. Potom ovšem nemá nádej zlomkom porozumieť. Obava z chyby teda znemožňuje chybu poznať a v budúcnosti sa jej nedopúšťať. Obava z chyby zužuje človeku priestor pre intelektuálny a spoločenský život, brzdí jeho činnosť.

Zdôrazňujeme, že nie chyba sama, ale obava z následného trestu oslabuje činnosť človeka. Pedagógovia, ktorí na túto okolnosť upozorňujú nabádajú učiteľov k zhovievavosti a tolerancii. Poukazujú na Senecov výrok „Errare humanum est“ (Mýliť sa je ľudské) alebo na Ježišovo „Kto z vás je bez hriechu, nech prvý hodí kameňom“. (Ján, 8,7)

Podľa nášho názoru ani jedna z uvedených reakcií na chybu – trestanie či odpúšťanie – nie je v prípade vyučovania matematiky rozumná. Za rozumnú reakciu považujeme to, čo doporučuje slepý mudrc Teiresias v Sofoklovej tragédii Antigóna: „Všetci ľudia sú si rovní v tom, že robia chyby. Preto nenazývam nerozvážnym muža, ktorý pochybil a padol do nešťastia, ak má vôľu ustúpiť a chybu napraviť.“ (verš 1024)

Veľký dramatik nám tu núka aj dve pedagogické poučenia o chybe. Predovšetkým že nemáme posudzovať chybu ako takú, ale vždy spolu s následným chovaním sa toho, kto sa jej dopustil. Potom to, že toto chovanie by malo byť vedené úsilím chybu odstrániť. Rovnaký prístup k chybe nachádzame v prísloví židovskej kultúry: „Nie je hanbou padnúť, hanbou je nevstať.“ História judaizmu nám ukazuje, ako hlboko

sa táto paradigma vryla do genetického kódu židovského národa a ako výrazne sa podieľala na jeho schopnosti prežiť mnohé kruté pohromy.

Vráťme sa k žiakovej chybe v matematike. Ako sme ukázali, môžeme ju chápať:

- ako poklesok žiaka a reagovať naň trestaním alebo zhovievavým odpustením, alebo
- ako bežný prejav ľudskej činnosti a viesť žiaka k tomu, aby chybu napravil.

V prvom prípade si škola berie za cieľ viesť žiaka tak, aby sa dokázal chýb vyvarovať, aby sa ich nedopúšťal. Vkladá do neho nutnosť báť sa chyby a hanbiť sa za chyby, ktorých sa dopustil. Učí ho úprimnej ľútosť nad chybami. Usmerňuje jeho skúsenosť k poznaniu, že lepšie je nerobiť nič, ako dopúšťať sa chýb. Situáciu, keď k chybe dôjde, rieši emotívne. Buď trestaním, alebo veľkodušnou zhovievavosťou.

V druhom prípade si škola berie za svoj cieľ naučiť žiaka prijímať chybu ako účinný a prirodzený spôsob učenia sa. Učí ho účelne reagovať na chybu, ktorej sa dopustí: Učí ho nevnímať ju citovo ako neúspech, ale ako príležitosť k nadobudnutiu skúsenosti a poznania. To sa dá získať iba vtedy, ak sa žiak nad príčinou chyby zamyslí, ak ju analyzuje a hľadá cesty, ako sa v budúcnosti tejto chybe vyhnúť. Pozri tiež Slavík (1999), str. 70–71, 99–101, a Zelina, (1995), str. 85.

Autor je profesor matematiky na UK.

Literatura:

Slavík, J. (1999): *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál 1999.

Sofokles (1982): *Antigona*. Preklad L. Feldek a J. Špaňár. Bratislava, Tatran 1982.

Zelina, M. (1995): *Sloboda osobnosti*. Šamorín, Fontana Kiadó 1995.

Podľa publikace Hejný, M., Michalčová, A. (2001): *Skúmanie matematického riešiteľského procesu*. Bratislava, Metodické centrum, Tomáškova 4, str. 51–57.

Výzkum byl podpořen grantem VZ J13/98/114100004.

„Při hodnocení nezapomínejte, že každý tvůrčí projev je svébytnou hodnotou a vypovídá o jedinečném člověku v jedinečné životní situaci. Vždy ho můžete posuzovat v rámci jeho vlastního vývoje, ale jenom do určité míry ho lze porovnávat s druhými lidmi.“



Postřehy k hodnocení žáka

Jaroslava Škrobánková



Učím na gymnáziu více než dvacet let a stále při hodnocení žáků přemýšlím, zda jsem ohodnotila žáka správně. Proto jsem napsala několik svých postřehů.

V matematice, myslím si, je hodnocení prospěchu žáka snadnější než v některých jiných předmětech.

Jednotlivé jevy a logické postupy myšlení jsou výraznější a snadněji pozorovatelné. Ale je možné, že si to myslím proto, že matematice vyučuji celou svou pedagogickou praxi. Vyzkoušela jsem různé způsoby hodnocení a žádného se nezříkám a žádné nepreferoji. Ale nejvíce mi vyhovuje jejich kombinace a využítí podle toho, co právě sleduji.

V rámci evokace nebo reflexe využívám krátkých minutovek. Někdy je hodnotím jen těm, kteří si myslí, že ji napsali dobře, a po ohodnocení se zeptám, kdo si chce nechat známku zapsat. Někdy si ji vyberu od těch, kteří ji chtějí odevzdat i s rizikem, že se mylí a budou mít horší známku. Ale jindy ji hodnotím všem. Podmínky hodnocení znají žáci vždy předem.

Delší prověrky a písemné práce hodnotím buď klasicky (každý příklad známku a výsledná známka je jejich průměrem), nebo pomocí bodů. Záleží na tom, jestli jsou v prověrce příklady stejné náročnosti, zda hodnotím jen správnost výsledku, nebo sleduji jednotlivé jevy apod.

Hodnotím a do celkového hodnocení žáka zahrnuji i práci ve skupině. Znamku z výsledné práce skupiny započítávám stejně všem členům skupiny. Žáci vypracovávají i seminární práce, které hodnotím slovně a uzavřu známku.

Dospěla jsem k závěru, že rozmanité způsoby hodnocení mi dávají možnost využít rozličných schopností žáka. Znamka na vysvědčení má být komplexním hodnocením žáka. Uvědomuji si, že je mnoho aspektů, které ovlivňují žáka při zkoušení, ať písemném nebo ústním. Ale v životě to chodí také tak. Naše rozhodování a konání v životě ovlivňuje rovněž mnoho faktorů. Proto i při vší snaze být objektivní, se to vždy nedaří. Při sledování hodnocení žáka na vysvědčení jsem zjistila, že svými zdánlivými ústupky a nejrůznějšími výhodami nijak výrazně známku neovlivním. Ale odlišné způsoby hodnocení mi pomáhají při rozhodování, ke které známce se přiklonit. A to jsou zkušenosti, o nichž hovořili i jiní učitelé na rozličných seminářích a dílnách.

Různými způsoby hodnocení se rovněž snažím vést žáky k tomu, že rozdíly mezi známkou 1 a 2, 2 a 3 mohou být jen malé, mohou být dílem náhody a že známka není to, proč se učím. Znamka má být vodítkem pro další studium žáka a je odrazem skutečnosti daleko širší, než jsou vědomosti a jejich aplikace.

Aby celý proces hodnocení probíhal v co nejpohodovější atmosféře a byl co nejobjektivnější, snažím se i o to, aby hodnocení prospěchu neovlivňovalo můj způsob jednání se žákem při vyučování i mimo ně. Mnohokrát jsem se setkala s tím, že mě mile překvapil „slabší“ žák. Zjistila jsem, že je to správný kluk nebo holka, i když mu matematika moc nešla. Jindy jsem na maturitním večírku slyšela: „Vy jste si myslela, že se neučím, a já jsem matematice věnovala tolik času.“ Jednání učitele se žákem je přece také způsob hodnocení. Při používání metod *RWCT* jsem zjistila, že tento způsob hodnocení žáci vnímají velice silně.

Další problém, který řeším, je nedostatečný prospěch žáka. Protože učím na gymnáziu, je můj postoj určitě jiný než postoj učitele základní školy. Dospěla jsem k názoru, že ve škole jsem pro ty žáky, kteří se učit chtějí. A nemám právo jim bránit ve vzdělávání jen proto, že se budu zabývat těmi, kteří se vzdělávat nechtějí. Protože naše gymnázium je v oblasti s vysokou nezaměstnaností a mnozí rodiče raději nechají dítě studovat v místě bydliště, máme i méně nadané žáky – ale těm se věnuji jinak, a to už není cílem mého článku.

Zamýšlela jsem se zároveň nad sebehodnocením žáka. To provádíme formou odpovědí na mnou zadané otázky, volným psaním nebo trojitým zápisníkem. Některá hodnocení žáci přečtou a ostatní se k nim vyjadřují, nebo si je vyberu a přečtu sama, anebo si je žáci píšou pro sebe.

Tento článek se mi nepsal snadno. Myšlenky mi stále utíkaly k dalším a dalším problémům, které s hodnocením souvisí, protože vše, o čem jsem psala, je daleko složitější. Proto mě také stále práce baví, protože mohu nad problémy přemýšlet a hledat nová řešení. Většinu způsobů hodnocení, jež používám, jsem nevymyslela sama. Seznámila jsem se s nimi v debatách s jinými učiteli a jen se snažím přemýšlet nad jejich využitím a přidat k nim něco svého.

Autorka je učitelka matematiky, lektorka KM.

„Nezvládat dost dobře hodnocení, to mimo jiné znamená ztrácet orientaci ve světě hodnot.“



Hodnocení a klasifikace – trauma či tabu?

Radmila Slabáková



Moc dobře si pamatuji na své první kolokvium. Tedy na kolokvium, které jsem měla poprvé absolvovat v roli vysokoškolské pedagožky. Bylo to před necelými pěti lety a měla jsem z toho trauma. Ještě několik minut před hodinou H jsem zoufale nahlížela do svých poznámek, provádějíc

tak nejspíš synchronní činnost s kolegou-studentem čekajícím za dveřmi, a ujišťovala se, že to všechno znám, že jsem nic nezapomněla. Ale co když si na jednu nebudu moct vzpomenout? Co když se mi to nějak poplete? To bude trapas... malovala jsem na zed' všechny nejhorší varianty, včetně totálního zne-možnění před studentskou obcí a následujícího vy-obcování z obce akademické. Kdyby kolega-student tušil, že zakouším pravděpodobně podobné trauma jako on, jistě by nabyl notně na sebevědomí. To až během dalších let jsem zjistila, jak oprávněná může být námitka: Co blbneš, ty se přece nemusíš bát, ty zkoušíš!... Ale tehdy jsem to ještě nevěděla. Nevěděla jsem nic – modlila jsem se, abychom náhodou neza-brousili do vod, ve kterých si nejsem tak jistá (ano, tehdy jsem se ještě domnívala, že správný pedagog je něco jako chodící encyklopedie, že ví a zná vše, přesněji řečeno, že nesmí dát najevo, že něco neví), aby student nepoznal, že vlastně nevím, jak zkoušet, a aby raději všechno věděl, já mu tak mohla zapsat „vyhověl“ a byl klid.

Ono to je totiž docela snadné, jít do semináře s při-pravenou látkou a dělat chytrou. Jenže onen náskok se, aspoň z mého tehdejšího pohledu, u kolokvia vytrácí. Teď jsme připraveni, případně nepřipraveni oba. Já něco vím, student také něco ví. Střetnou se ta naše vědění (a jde vůbec o tohle)? Ale tím celá problematika teprve začíná.

Především – jak zkoušet? Taková zásadní věc a člověk se o tom nikde nedozví. Jako by to mělo být samozřejmé, jaksi přirozené, že z člověka se najednou stane zkoušející. A tak vychází ze zkušenosti. Z těch desítek zkoušek, které kdy absolvoval. No jo, ale to mám snad zadat otázku, pak mlčet, s hlavou v dlaních, ani se na studenta nepodívat, zatímco ten odvykládává svůj monolog – a potom mu, bez jediného komentáře, zapsat vyhověl? To tedy ne, tehdy v roli studenta jsem měla opravdu mizerný pocit. Tak otázky tedy. Ale jaké? Ty základní, z učebnice, z toho, co jsme brali na semináři? Nebo jiné? A které ty jiné? A vybavuje se mi jiné zkoušení, kdy padaly otázky z problematiky, kterou jsem si vůbec nenastudovala; kdybych to bývala věděla, že se na ni dotyčný bude ptát, tak se na ni aspoň podívám... Na druhou stranu ale, banální otázky, které nikam nevedou, těch jsem si taky užila, k čemu potom takové kolokvium je, pouhá zbytečná formalita.

A to je možná ta nejdůležitější otázka: K čemu tedy takové kolokvium je? K čemu je takové zkoušení? Tehdy jsem to, myslím, vnímala jako takovou soutěž mezi mnou a studentem. A dělala jsem vše proto, abych neprohrála. Abych dokázala, že to vím lépe, ale taky abych je přesvědčila, že zkouším dobře, že to o něčem bylo, aby měl student pocit, že se musel pořádně zapotit. Abych pak slyšela takové to „ta nám tedy dala...“, spíš pochvalné než odsuzující. Asi v domnění, že se stoupající náročností u kolokvia se zvyšuje také hodnota samotného předmětu, potažmo hodnota mé osoby.

To jsem však ještě netušila, jaká traumata na mě čekají u prvního opravdového zkoušení na známky. Stalo se to tak, že jednoho dne mi prostě bylo oznámeno: „A příště zkoušíš ty.“ Opět mě zachvátila hrůza z toho, že něco nebudu vědět, teď ještě znásobená vědomím, že svědkem mého jistotného selhání bude i kolega, se kterým budu zkoušet ve dvojici. Teď už se to tedy konečně provalí, že jsem tady na této půdě omylem! A opět jsem se bláhově trápila spíše otázkou „co“, než „jak“ a „proč“... A výsledek? Seděla jsem tam jak zařezaná, ještě teď slyším naléhavé kolegovo: „Radko, zeptej se taky na něco!“ Ale na co?, na co?, úpěnlivě jsem v duchu prosila všechny duchy historie, ať mi přihrájí nějakou otázku (teď se spíš zamýšlím nad tím, jak to kolega myslel s tím NĚCO). A když bylo volání vyslyšeno, stejně jsem nedošla pokoje. Je ta otázka vhodná? Co si kolega pomyslí, když se budu ptát na takovou blbost? ...nořily se další a další neodbytné námitky. Už ani nevím, jestli jsem se nakonec na něco zeptala, pak totiž přišla ta nejhorší část – a to udílení známky. Stejně subjektivní a relativní jako otázky (známe to dobře, kolega se specializací na religionistiku klade otázky z této problematiky, kolega se specializací na umění zase z této, nemluvě o náhodnosti otázek jako takových a o jejich typologické různorodosti) je hodnocení. Mně se to zdálo za jedna, kolega by dal raději za dva. Pro mě je to neúspěch, pro kolegu za tři. A tady v tom případě vůbec nevíme. A podle čeho je to za dva, za tři? Jako by se to dělo jen tak odhadem. Moc by mě zajímalo, co všechno se při takovém hodnocení odehrává v naší psychice, v našem podvědomí... Všechno je relativní, každé naše hodnocení, četla jsem nedávno jeden článek v našem univerzitním *Žurnálu*, ale to nás nezabavuje povinnosti hodnotit, využívat našich slabých sil při hodnocení, jak jen je to možné. Ale jak ty naše síly využívat, jak? Jak?

Přestrojit je do pochybného pláštíku autority a moci, to asi není pravé. Nastolit vztah kontroly a strachu, to nejspíš také ne. Důvěra, to bude možná ono. Co takhle považovat každé hodnocení a zkoušení za setkání? Setkání dvou lidí, dvou osobností. Setkání,



ve kterém nehrají roli jen znalosti, jejichž míru přijetí u žáků učitel zjišťuje. Setkání, to je nejdříve naslouchání. Ne ve stylu, jak to popsal Carl Rogers (Způsob bytí, 1984, s. 22–23): „Vzpomínám si na... (to) již z prvních ročníků střední školy. Nějaký žák položil učitelovi otázku a dostalo se mu naprosto dokonalé odpovědi na zcela jinou otázku. Útroby se mi vždycky stáhly bolestí a smutkem. V duchu jsem křičel: Ale vy jste ho vůbec neposlouchal!“ Tedy naslouchat empaticky, do hloubky. Slyšet slova, myšlenky, citové zabarvení, osobní významy. Slyšet to, co student říká, ne to, co si myslíme, že říká. Potom, v duchu Carla Rogerse, následuje opravdovost. Jsme v roli studenta a zkoušejícího, ale co se za těmi maskami skrývá? „Cítím se vnitřně velice uspokojen, mám-li sílu dát druhému možnost být opravdovým a na mně nezávislým.“ Možná je to o tom, nechťit po studentovi, aby vyznával moje hodnoty, moje priority, moje řešení problému. A když se nám podaří tohle, může nastat přijetí a ocenění druhého. Ocenění je něco úplně jiného než kontrola. To se týká našich emocí, toho, jak dokážeme učit a zkoušet jako celí lidé, k čemuž Carl Rogers poznamenává: „Celí lidé, a ne mozky kroužící kolem na chůdách či bezhlavé city mumlající své rozrušené vzlyky jeden na druhého.“

Nejtěžší asi bude odvážit se vyjít za brány tradice a jistoty. A tak jsem si pro začátek slíbila, že škrtnu soutěžení. Že už nebudu sestavovat pořadí studentů – jako závodníků na běžecké dráze, které pak slavnostně i se jmény vyvěším na nástěnku. Už si nemyslím, že učení je jenom o tom, kdo víc a dál, a že moje úloha je rozhodnout o tomto pořadí. A také

budu velice opatrná na jakékoli srovnávání. Takovéto hodnocení – ve stylu „ty jsi dobrý, ty špatný“ – se totiž zapisuje neomylně do paměti a působí pak na naše další učení a chování. Velice přesně to na základě svých výzkumů dokazoval Jean-Marc Monteil, francouzský sociální psycholog, na semináři Salon livre Psy, kterého jsem se zúčastnila v listopadu minulého roku v Paříži (viz též Jean-Marc Monteil et Pascal Huguet, Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?, Paris 2002). Vysvětloval třeba, jaký negativní dopad může mít na ty, kteří jsou běžně hodnoceni jako špatní, náhlá změna hodnocení v dobré. Je to pro tyto žáky do jisté míry šok, nová zkušenost, která se nijak neshoduje se zkušenostmi předchozími, což způsobí, že místo aby v dalším úkolu uspěli, jak by se po učitelově povzbuzení dalo předpokládat, naprosto zkrachují.

Co mě však nejvíce znepokojuje, že se o hodnocení a zkoušení nemluví. Že to snad všichni, pedagogové i studenti, berou, tak jak se to děje, jako normální, ba dokonce fungující, že ani nevidí důvod, proč by to mohlo a mělo být jinak. Když na naší katedře probíhala diskuse se studenty o tom, jestli bude místo kolokvia, u kterého přece jen odpadá selekce mezi výborným, velmi dobrým a dobrým, zkouška, bylo to většinou jedno. Obávám se však, že pokud chceme být „celými lidmi“ a nejen „mozky“, tak takovou selekci prostě provádět nemůžeme.

Autorka je odbornou asistentkou na katedře historie FFUP v Olomouci.

Hodnocení žáků očima inspektora

Zdeněk Bělecký



Chystám se psát o úskalích, která považuji za zásadní, to však neznamená, že objektivně popisuji stav hodnocení žáků ve školách. Naopak, zaměřuji se na palčivé problémy s přáním, abych byl pochopen. Mým cílem není bezbřehá kritika, ale pojmenování věcí pravými jmény jako východisko pro diskusi a nalézání řešení. Rozpravám o hodnocení zpravidla dominují polemiky zastánců klasifikace a širšího slovního hodnocení. Formě hodnocení však předchází celá řada postupných kroků, které se obvykle mlčky přijímají a zamlčují.

Tím prvním je vymezení, co hodnotit lze, k čemu je učitel oprávněn a kdy má hodnocení smysl. Poměrně rozšířeným a neblahým jevem je v této souvislosti hodnocení vlastností osobnosti dítěte. V hodnotících zprávách se můžeme dočíst, že žák je pomalý, introvertní, hyperaktivní, nadaný apod.,

takové hodnocení však škole vůbec nepřísluší. Směšují se totiž různé věci – znalost žáka a jeho předpokladů (chcete-li jeho pedagogická diagnóza) a vliv těchto vlastností a předpokladů na jeho momentální studijní výsledky. Měl-li by být takový popis pravdivý, museli bychom se pustit do neřešitelného problému zkoumání všeho, co stálo a stojí u žákova zrození a vývoje. Taková hra na porodníky, psychology, neurology, prognostiky atd. je ovšem tragikomickým podvodem. Do stejného pytle patří populární hodnocení domácích úkolů, kdy učitel často předstírá nekonečnou naivitu, že odvedená práce není výplodem rodičů.

Druhým krokem je volba typu hodnocení neboli rozhodnutí, čím budu projevy dítěte poměřovat. Zda tím, jak práce žáka konvenuje stanovenému cíli, nebo porovnáním jeho výkonů s výkony jiných dětí, či vyjádřením jeho individuálního postupu v čase. Rozlišení těchto tří různých hledisek není snadné ani pro učitele, ale pokud není zřetelně formulováno,



žáci téměř nikdy neví, za co jsou vlastně hodnoceni, a získávají dojem, že hodnocení je nespravedlivé. Možná bychom potřebovali tři různé hodnotící škály, každou pro jeden z uvedených typů, protože každý má své klady i zápory. Ve skutečnosti je výsledný výrok (známka) vždy složen ze všech tří komponent, čili problém je spíše ve stanovení váhy argumentů. K tomu by měly sloužit klasifikační řady a hodnotící kritéria, o nichž pedagogičtí blouznivci předpokládají, že si je všechny školy vytvářejí. Ha, ha, ozývá se strašlivý inspektorský smích – nejčastějšími tzv. klasifikačními kritérii je obšlehnutý a vykostěný metodický pokyn; ano, ten dávno zrušený, pamatující ještě jednotnou socialistickou školu, případně doplněný o nic neříkající věty z vyhlášek a metodických pokynů („žák je hodnocen 1 – výborný, 2 – chvalitebný; při hodnocení žáka se specifickou poruchou učení se použije metodický pokyn MŠMT k hodnocení žáků s SPU“ atd.). Jen výjimečně a zřídka škola nějak pracuje s principy hodnocení formulovanými ve vzdělávacích programech („Učitel při hodnocení činnosti a dosažených výsledků žáka může srovnávat s kvalitou jeho předchozích činností a jím dříve dosažených výsledků nebo s požadovaným učebním cílem; je v rozporu s posláním naší školy činnost a dosažené výsledky žáka hodnotit srovnáváním s činností a výsledky dosahovanými ostatními žáky.“)

Třetím krokem je určení způsobů, jimiž budou žáci „vytěžováni“. Je k pláči, když děti ve třetí třídě mají 80 % známek z českého jazyka z diktátů. Jinými slovy četnost hodnocení by měla odpovídat nejen zastoupení předmětů v učebním plánu (ach, vy opomíjené výchovy), ale i jejich jednotlivých složek (v češtině tedy také čtení a práce s textem, řečové dovednosti, sloh atd.). Soustředování učitelů na snadno měřitelné výkony žáků (diktáty, pětiminutovky) je sice pochopitelné, ale neomluvitelné, protože jednostranná převaha známek „pouze za něco“ vede k vytváření zcela falešného obrazu, co je ve škole (a snad i v životě, dodává naivka) opravdu důležité. Hodnocení obtížně měřitelných jevů je pravda nesnadné, to však neznamená, že na ně máme rezignovat. Nebyl-li přeskočen některý z předchozích kroků, lze děti objektivně hodnotit i ve výtvarné výchově. Za zmínku snad stojí i to, že by měly být rovnoměrně zastoupeny různé formy „zkoušení“ – ústní, písemné, praktické; někomu

nevadí exhibovat před třídou, jiný si raději v tichosti napíše krátkou písemku.

Z uvedeného textu (snad) plyne, že se ve sporu známka versus slova nepřidám na žádnou stranu (vyzkoušel jsem si známkování i slovní hodnocení). Je mi v tomto smyslu blízké hledisko těch, kteří říkají, že důležité je přijímání, nikoli to, zda pod jednou, či podobojí. Spíš si myslím, že je důležitá pestrost hodnocení podle dětí, podle předmětů, podle podmínek. A tak vedle známek – a současně s nimi – můžeme chválit úsměvem, slovem i pohlazením, kreslit obrázky a symboly, používat body a procenta, ale také promyšlené hodnocení skupinové práce atd. A vést děti k sebehodnocení a ke vzájemnému hodnocení, a nezapomínat na to, že mnozí světoví geniové různého ražení ve škole propadali.

Potud k hodnocení prospěchu žáků – neoraným polem je však hodnocení jejich chování. Pro dokreslení: tzv. opatření k posílení kázně (případně dvojky a trojky z chování) jsou udělována za banality, které sice znepříjemňují učitelům život, ale nemají s chováním žáků nic společného – za vyrušování při hodině, za „nedávání pozor“ (ale to bývá většinou problém učitele, který nedokáže děti motivovat), za nenošení pomůcek (ale tady jsou děti mnohdy trestány za svoje neschopné nebo neodpovědné rodiče). Stejná opatření jsou však udělována za drobné krádeže, za agresivitu vůči spolužákům, za šikanování. Domnívám se proto, že jsou-li kritéria hodnocení prospěchu rozkolísaná, jsou ještě rozkolísanější kritéria hodnocení chování. Není divu, že jde o tvrdý oříšek, proměnlivost morálky je totiž přes halasné popírání značná. Více než při hodnocení prospěchu zde vstupují do hry kromě faktorů pedagogických i faktory sociální a legislativní. Jednoduché návody neexistují, ale z praxe vyplývají tři snad užitečné závěry: Pravděpodobnost sociálně nežádoucího chování žáků se snižuje tam, kde se na stanovení pravidel jednání podílejí děti a kde je dodržování pravidel důsledně vymáháno. Stres učitelů se snižuje tam, kde jsou dobře vymezené hranice odpovědnosti – za co odpovídá dítě, za co jeho rodiče a za co škola. A konečně problémy se daří řešit, pokud spolu všichni mluví.

Autor je školní inspektor.

„Výrok, že hodnocení se týká hodnot, může znít velmi samozřejmě. V praxi ale zapomínáme, že hodnotíme druhého člověka podle našich vlastních hodnot. Lidi, kteří svým chováním naše hodnoty nerespektují, máme sklon hodnotit negativně. Zdá se nám, že ti, kdo odmítají naše dobré hodnoty, vlastně volí ‚zlé hodnoty‘. Ovšem oni volí většinou také dobré hodnoty, jen jiné než naše.“



NÁMĚTY Z PRAXE

Hodnocení dětí ve školách Montessori

Kamila Randáková



Způsob hodnocení dětí – práce s chybou a pochvalou – jsou jedním ze základních principů při uplatňování pedagogiky podle Marie Montessori. Vychází už ze samotného přístupu dospělého (rodiče, učitele...) k dítěti – láskyplný, partnerský přístup, který dítěti vytváří prostor

k tomu, aby poznávalo své přednosti a nedostatky, možnosti a hranice. Aby dokázalo odhadnout své síly a schopnosti, uvědomovalo si, co je mu příjemné (a co ne) a jak to dát ostatním najevo, učilo se plánovat další cesty k sebezdokonalování. Úkolem učitelky – v mateřské i základní škole – je navodit takovou atmosféru, aby se děti neučily být závislé na pochvalě a odměně a nebály se udělat chybu.

Je docela obtížné diferencovat komunikaci s dítětem – používat jazyk tak, abychom dítě nehodnotili a neposuzovali a přitom dali najevo, že získalo novou dovednost, že se mu práce podařila, nebo naopak ho navést k tomu, aby si úkol ještě zopakovalo, práci lépe nacvičilo, chyby opravilo. Projevit mu účast a uznání tak, abychom ho nemanipulovali známými hodnotícími výroky typu: „To je ale pěkný obrázek, ty jsi šikovný, ty jsi ale...“ – ať v kladném či záporném smyslu.

S pochvalou má učitelka zacházet přiměřeně – takovým způsobem, aby se dítě nestalo závislé na pochvalě, na hvězdičce, na odměně, na jedničce... Aby nedělalo práci pro uspokojování představ dospělého, ale aby ji dělalo pro vlastní uspokojení a bylo schopno svou práci samo zhodnotit. Pochvalu učitelka využívá u nových a nejistých dětí k navození pocitu jistoty a bezpečí. Chyba má být ukazatelem toho, co je třeba procvičit, zopakovat; ukazovat dětem, že je to přirozený a běžný jev v procesu učení a řešení problémů. Chyba je přece zdroj impulzů k vlastnímu zdokonalování!

To byly tři odstavce teorie, jež vychází ze *Vzdělávacího programu MŠ a ZŠ Montessori* a kterou má prakticky realizovat učitelka v montessoriovské škole. A jak to prakticky realizujeme, zkusím popsát.

Komunikace s dětmi

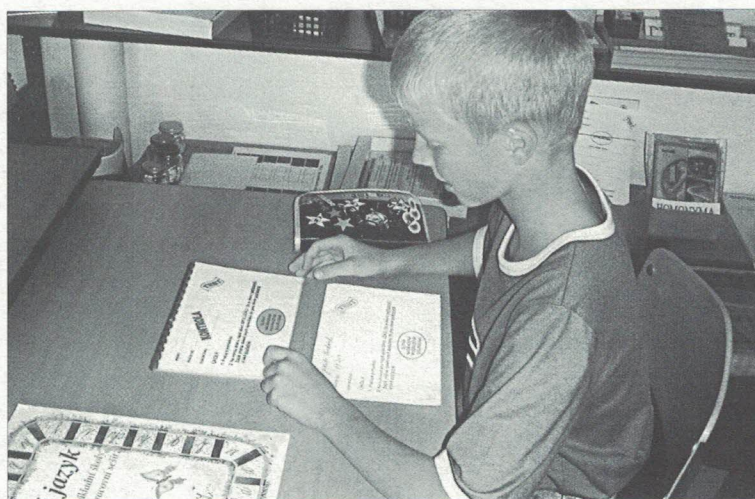
Snažíme se (protože pro každou z nás je tento způsob komunikace vlastní do určité míry, a tak se jí stále vědomě učíme) nehodnotit, ale popisovat a pojmenovat, projevit účast, uznání a ocenění místo pochvaly. Neříkat: „Ty jsi...“ – ale „vidím tě jako...“, všimla jsem si, že..., mám z tebe pocit, že..., myslím si, že...“ a povzbudit dítě, aby komentovalo, popsalo, zhodnotilo svou vlastní práci samo.

Naše časté vybidnutí či otázka jsou: „Teď se budeme snažit splnit úkol, jak nejlépe dovedeme...“ – „Udělalas to, jak nejlépe dokážeš?“ – „Běžíme na konec cesty. Každý běží tak, jak úplně nejrychleji umí...“ (Pak se nám také stává, že chlapec, který se mořil nad klíčkami a obloučky prvního psaní a stále mu to nešlo podle vzorů, se na kolegyni ztrápeně podíval a řekl: „A věříš mi, že to opravdu dělám, jak nelépe dovedu?“)

Materiál a pomůcky

Materiál a pomůcky (specifický materiál, běžné „školkové“ pomůcky, školní pomůcky a texty) jsou v MŠ i ZŠ připravovány tak, aby dítě samo vidělo a poznalo, zda úkol provedlo správně, kde je chyba a jak ji opravit. (Učitelky v MŠ každou „hračku“, než se pro ni rozhodnou, podrobují kritériu možnosti vlastní kontroly dítětem.) Už v mateřské škole si děti své první texty velkými tiskacími písmeny porovnávají se správným řešením.

V základní škole si texty a cvičení, pracovní listy a sešity nejdříve porovnávají s „kontrolou“. U textů,



Po vypracování „jazykového testu“ si nejdříve hledá Jakub své chyby sám. Potom předá svůj sešitek ke kontrole paní učitelce.

keré kontroluje učitel (písanky, vlastní text, diktát... a texty, které si už dítě samo porovnálo s „kontrolou“), píšeme nejdříve jen počet chyb na určitém úseku a dítě má možnost si je samo vyhledat a opravit je. Pomáháme dětem vyhledat chyby, pokud si samy neumí poradit. Je to daleko zdouhavější a náročnější (než opravit a vrátit), u některých dětí mnohokrát musíme znovu překontrolovávat, než je vše hotové. Ale udělat práci dokonale a umět si najít rozdíly a chyby, to je docela důležitá životní dovednost.

Soutěžení

Tréninkem spolupráce nahrazujeme soutěžení, záporné porovnávání a sestavování pořadí mezi dětmi. Po každé skupinové práci mají děti možnost společně *posoudit, jak se jim spolupracovalo, jaký díl úkolu splnily, jak byly platné své skupině*. Posuzují samy sebe i své partnery.

Vedení dětí k sebehodnocení

Sebehodnocení a reflexi trénují děti od příchodu do MŠ – při každodenním posezení „na elipse“ (komunitní kruh) je ve školce i ve škole prostor říkat si: co se mi dnes podařilo, z čeho jsem měl radost, co mi šlo moc dobře, co mi moc nešlo, co se mi nedařilo, co dělám rád a co nerad, proč se mi to nedařilo a jak to udělám příště, co se mi líbilo a co ne, kdo mě rušil a kdo mi pomohl, jak se cítím, když se mi něco povede, a jak se cítím, když se stále nedaří. Podle jakých pravidel jsme pracovali a které pravidlo jsme porušili (pravidla soužití vyvěšená ve třídě). Jak bychom komu mohli poradit nebo pomoci, návrhy na řešení problémových situací a společné sestavování nových pravidel.

Ve škole využíváme běžné klasifikační období k tomu, aby děti napsaly svá vlastní sebehodnocení. Do určité míry už to v pololetí zvládají i všichni prvňáčci. A máme možnost porovnat, jak se vidí děti,

s naším obrazem. Můžeme vidět, že jsou k sobě děti kritické – i když jim chyby neznámujeme, že se umí pochválit – i když my je klasicky nechválíme, že se dovedou celkově zhodnotit – i když my žádné pořadí, bodovací seznamy a žebříčky neděláme.

Školní výsledky a vysvědčení

Zatím jsme měli možnost (podle našeho vzdělávacího programu) neznámkovat a děti dostávaly výroční vysvědčení se slovním hodnocením. Z vlastní iniciativy jsme dětem dávali i v pololetní slovní hodnocení na vlastním formuláři. Průběžně se nic neznámkuje ani neboduje, žákovské knížky děti nemají. Děti si zakládají portfolia a každé má své desky se záznamovými listy. To jsou vlastně přehledy učiva, kde si postupně *obtahují a vybarvují učivo, se kterým se seznámily a které už zvládnou*.

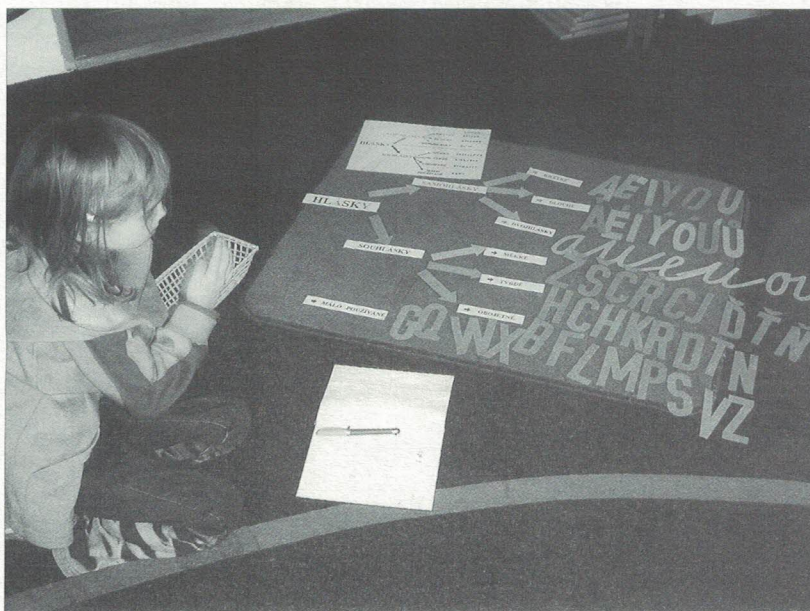
Spolupráce rodičů

Rodiče si sami volí, zda své dítě zapíše v MŠ do třídy Montessori (a jestli bude pokračovat ve třídě Montessori i v ZŠ), jsou seznámeni s našimi principy. Přesto samozřejmě každá rodina přijímá partnerský přístup k dítěti a výchovu bez pochval a trestů do své vlastní míry. Vysvětlujeme a rozebíráme své způsoby jednání společně, na rodičovských schůzkách proběhl cyklus přednášek *Respektovat a být respektován (Společnost pro mozky kompatibilní vzdělávání)*.

Závěrem...

Z písemných hodnocení dětí a z jejich každodenních reakcí nemáme dojem, že bychom školní prací – bez pochval a odměn, poznámek, napomenutí a bez porovnávání – omezovali nebo narušovali vývoj osobnosti dítěte. Naopak – ze zpětných reakcí dětí, z vyprávění rodičů o tom, jak se děti uplatňují mezi vrstevníky mimo třídu – vidíme veliké možnosti, které mají při vytváření reálného obrazu o sobě, při osobnostním růstu k samostatnosti a nezávislosti. Každé dítě potřebuje pocit jistoty, bezpečí a úspěšnosti, potřebuje mít radost ze své práce – a neustálé kladné či záporné hodnocení ze strany dospělých vlastně omezuje jeho svobodnou volbu činnosti a sebevědomí.

Autorka je učitelka ve třídě ZŠ Montessori v Kladně.



Vzorové schéma použije dítě nejdříve jako vzor pro svou práci, po procvičení jako svou kontrolu.



Ukázky slovních hodnocení, které sestavovala Mgr. ZDENA ČÍŽKOVÁ (učitelka ve třídě ZŠ Montessori Kladno)

I. třída

Milá Aničko,

skončil Tvůj první školní rok ve třídě Montessori. Naučila ses číst a psát všechna písmena. Ráda si vymýšlíš a zapisuješ různé příběhy, pohádky, a dokonce celé knihy. Poznáváš pravidla správného psaní. Víš, co je to hláska, slabika, slovo a věta, znáš měkké a tvrdé souhlásky, seznámila ses se základními slovními druhy.

Odvážně ses vydala také na cestu poznání matematiky. Přes práci se sčítacím a odčítacím hadem, sčítací tabulkou, tisícovým řetězem a s naší bankou. V současné době sčítáš a odčítáš v oboru čísel 0 až 100. Příští školní rok budou Tvé výpravy do tajů matematiky jistě častější.

Těšíme se, že začneš věřit své dokonalosti a jedinečnosti, která Tě povede Tvoji vlastní cestou, bez ohledu na zájmy kamarádů. Že umíš spolupracovat v týmu, už přece dávno víš. Započatou práci také umíš dokončit.

Kosmická výchova Tě oslovila všemi nabízenými tématy. Sama ses v pravidelných intervalech vracela k mineralogii.

Aničko, vidíme Tě jako inteligentní a zajímavou dívku, která se umí zamýšlet nad sebou i vším kolem sebe. Přejeme Ti, aby vše, co si v životě budeš tvořit, bylo pro Tebe zábavné, posilující a povzbudivé. Hodně sebedůvěry, lásky k sobě a smíchu Ti přeji...

Milý Lukáši,

rok se sešel s rokem a Ty se po prázdninách staneš žákem již 2. třídy. Byl to pro Tebe určitě zlomový a těžký rok. Povinnosti totiž musely zvítězit nad zábavou. Ne vždy se Ti to daří. Potom je pro Tebe obtížné zapamatovat si naučené a vidět vůbec v učení nějaký smysl.

Naučil ses docela dobře číst a čtenému textu také většinou rozumíš. Osvojil sis všechna malá i velká psací písmena, teď je potřeba je procvičovat. Seznámil ses s druhy vět a se základními slovními druhy.

V matematice se učíš tvořit čtyřmístná čísla a pracuješ se sčítacím a odčítacím hadem. V bance začínáš sčítat s perlovým materiálem.

V kosmické výchově jsi měl možnost poznat podmínky našeho života na planetě Zemi a dozvědět se řadu zajímavostí o světle, teple, vodě a vzduchu.

Lukáši, při skupinové práci se nerad podřizuješ pravidlům a zatím méně spolupracuješ s ostatními. Snaž se být platným členem skupiny, děti by to jistě s radostí uvítaly. Také Tvé zaujetí při práci není takové, jaké by i Tebe samotného uspokojovalo.

Máš před sebou dlouhou cestu k poznání. Držíme Ti palce, abys našel soustředění a zájem, což Ti vše ulehčí. Hezké prázdniny Ti přeji...

2. třída

Milá Kateřino,

rok se s rokem sešel a po prázdninách se spolu sejdeme již ve třetí třídě. Velice pěkně čteš i píšeš. Zajímá Tě český jazyk i se svými gramatickými jevy – pravidla párových, měkkých a tvrdých souhlásek. Znáš druhy vět a základní slovní druhy. Vše naučené dokážeš při svém písemném projevu také používat.

V matematice se systematicky zabýváš násobilkou, sčítáš, odčítáš, dělíš a objevuješ zákonitosti záporných čísel a odstraňování závorek. Umíš logicky uvažovat při řešení slovních úloh. Zabývala ses také převody délkových a hmotných jednotek. Pracuješ pravidelně i na geometrických úlohách.

Pololetní hodnocení

ŠKOLNÍ ROK 2002/2003



Milá Klárko,

Tvůj vstup do 1. třídy Montessori byl radostný, plný očekávání. Vidíme, že jsi spokojená, plná zájmu o nabízenou práci. Nejvíce Tě oslovil mateřský jazyk – velice pěkně jsi už četla, během dvou měsíců jsi se naučila psát a používat všechna písmena. Píšeš pěkné příběhy a pohádky a zajímáš se o gramatiku. V matematice pracuješ také ráda. Počítáš na Sčítací tabulce a v Bance sčítáš a odčítáš čtyřmístná čísla s přechodem přes jednotky, desítky i stovky.

Cesta za poznáním je dlouhá, trvá celý náš život. V úvodu této cesty jsme rády s Tebou právě my



ZŠ Vodárenská Kladno 30. ledna 2003



Zajímá Tě vše kolem Tebe. Pracovala jsi se všemi nabízenými tématy a zpracovala o nich pracovní listy nebo knížečky. Mohla ses tak dozvědět zajímavosti o podmínkách života na naší planetě – o světle, teple, vodě a vzduchu.

Kačko, vidíme Tě jako ctižádostivou a pracovitou dívku. Také jsi ráda svá a nerada se ostatním podřizuješ. Někdy je však potřeba respektovat zájmy ostatních i vyslechnout dobře míněné rady. Přejeme Ti hezké prázdniny a těšíme se po nich na setkání s Tebou...

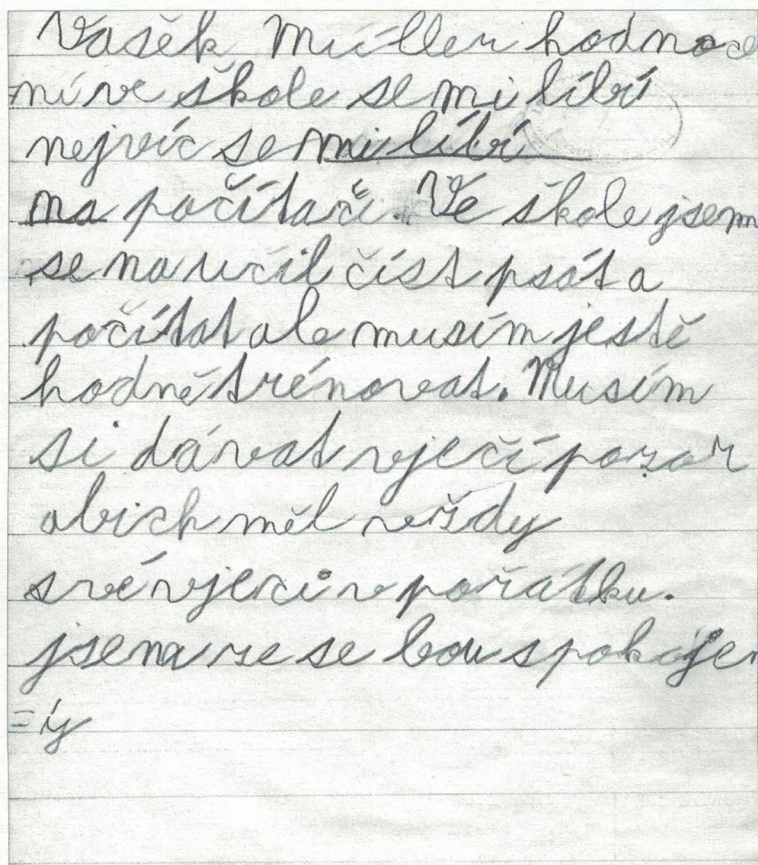
Milá Barunko, již druhý školní rok jsi žákyní třídy Montessori. Objevuješ zajímavosti našeho rodného jazyka. Znáš druhy a třídění hlásek, pravopis ú/ů, psaní y/i po měkkých a tvrdých souhláskách. Víš, co jsou to homonyma, antonyma a synonyma. Seznámila ses se stavbou slova a správným psaním párových souhlásek. Stále ráda vymýšlíš vlastní pohádky a příběhy. Svůj písemný projev kontroluj, aby to, co už o jazyce znáš, jsi také dobře používala.

Poslední měsíc jsi trochu pracovala s násobilkou a v naší bance jsi sčítala, odčítala a dělila s materiálem čtyřciferná čísla. Báro, v životě je potřeba umět i dobře počítat, vždyť matematika je všude okolo nás. Ve 3. třídě Ti doporučuji více se na ni zaměřit.

Zajímá Tě hodně věcí kolem Tebe, příroda zřejmě stále vede. Letos jsi měla možnost poznávat podmínky pro náš život a dozvědět se zajímavé informace o světle a teple, vodě a vzduchu.

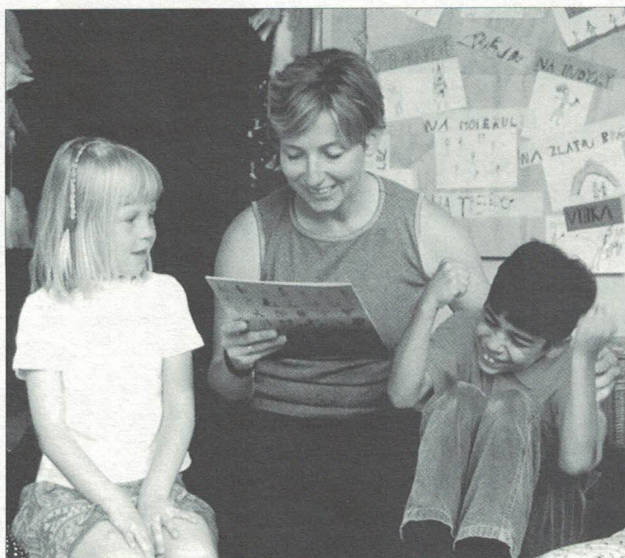
Barunko, jsi milá a komunikativní dívka. Když budeš své práci věnovat více pozornosti a vynaložíš více chuti a vstřícnosti, uvidíš, že i Tvůj zájem bude uspokojen. Pracuj na zlepšení pořádku a systému své práce.

Hezké prázdniny Ti přejí a těší se na Tebe ve 3. třídě...



Potterování

Lenka Vnoučková



Učím ve Škole Hrou. V září 2000 jsem po delší době dostala zase prvňáčky. Už během prázdnin jsem samozřejmě přemýšlela, jakým stylem budu učit. Věděla jsem o existenci genetické metody, ale jen díky své neteři, která v první třídě prošla programem *Začít spolu*. Rozhodla jsem se pro něco, o čem jsem v podstatě nevěděla nic... Bylo to napínavé.

Metodika i samotné učebnice (Wagnerová, J.: *Učíme se číst*. Praha, SPN 1998. – Wagnerová, J.: *Metodická příručka pro učitele*. Praha, SPN 1998.) mě však záhy nutily k vymýšlení různých aktivit, úkolů, cvičení, takže jsem čtení i psaní šila dětem na míru. Již po prvním zvládnutí písmenek děti četly slova, brzy začaly s textem i pracovat: dopisovat či dokončovat slova, vyhledávat známá slova, doplňovat písmena... Snažila jsem se vybírat zajímavé texty, které se daly použít i v jiných předmětech, aby důležitost čtení



byla dětem jasnější a nastartovala v nich tu správnou touhu číst a psát.

I když jsem se u některých dětí dostávala do nejistoty, jestli by slabikováním nepostupovaly snadněji, ukázalo se, že jen potřebovaly více času.

Po prvním pololetí byly děti schopné s textem pracovat ve skupinách i samostatně a mně se v té době (náhodou?) dostal do rukou bestseller Harry Potter.

Potterování bylo na světě.

Potterování

(neologismus) je jednoduše řečeno, využívání přitažlivého děje knihy o Harry Potterovi pro práci s textem. Prostřednictvím kouzelného světa se dostanete i k matematice, prvouce a dalším předmětům, které se v potterování propojí.

Jak jsme se učili

Každý den začínal četbou z prvního dílu knihy Joanne K. Rowlingové. V úryvku jsme vyhledávali a podtrhávali hledaná slova, přepisovali slova i věty do psacího písma, odpovídali si na otázky, skládali rozstříhaný, ale předem známý text – „zakletý text“... Svět knihy fungoval i v matematice (Ve školní knihovně bylo 17 knih o černé magii. Hermiona si 4 půjčila. Kolik knih o černé magii zbylo v knihovně?), spoustu témat jsme zpracovávali výtvarně (portrét Harryho, obraz ptáka Fénixe, plán kolejí v Bradavicích...). Na závěr prvního dílu jsem pro děti připravila skupinovou hru, prověřující nejen jejich dovednosti – psaní, čtení, počítání, ale i schopnost spolupráce. Děti se rozhodly, že chtějí v potterování pokračovat a podobným způsobem „číst“ i druhý díl. Tak jsme prostřednictvím kouzelníka Harryho Pottera přišli na kloub čtení, psaní i počítání.

Jak jsem hodnotila

Jinak než slovně se ve *Škole Hrou* nehodnotí. Díky potterování bylo pro mne psaní slovního hodnocení snadnější, záměrně neříkám, že snadné. Ten, kdo slovní hodnocení psal, moc dobře ví, jak je obtížné neskouznout ke stále stejným slovním obrátům, jak je těžké zformulovat hodnocení tak, aby mu dobře rozuměli nejen rodiče, ale i děti.

Posudte sami

Zaklínadlo pro zavolání této čarodějky se mi lehce vybavuje. „Trochu křiku, trochu mraků, úsměvu však velká míra, čáry máry Fantazíra.“ A už ji vidím, jak ke mně přilétá na svém koštěti.

Milá Krák Fantazíro,

docela dobře si při tom svém letu vedeš, je kolem Tebe vždycky plno kamarádů, o které nemáš žádnou nouzi. Tím letem totiž myslím uplynulé pololetí. Moc dobře vím, že ses vážně, svým tajným kouzlem, přeměnila z nejjisté Anežky, o které jsem psala v minulém hodnocení. Nebojíš se žádného samostatného úkolu, v potterování jsi jako doma. Čtení se mnohokrát zlepšilo a je na něm znát, že ho ani doma nezanedbáváš. To, jak krásně vážeš slova do vět, chce velkou pochvalu.

Nemáš na to zase nějaké tajné kouzlo? Na čarodějnici máš nezvykle úhledný rukopis, sešity i potterování mají pěknou úpravu. Jen občas vypadne nějaké písmenko nebo čárka a háček. V matematice, zvláště při rozkládání čísel, se často zamotáváš do spleitosti početních formulí, tápeš ve slovních úlohách. Ale stačí docela malé množství kouzelného lektvaru namíchaného od souseda nebo ode mě a proplouváš matematickými záhadami správným směrem.

Jsi vždy ve víru dění. Organizuješ děti kolem sebe a máš stále nabitý program. Krásně maluješ. Když zavřu oči, vidím Tě v modrozluté ušaté čepici na sjezdovce, jak neohroženě jedeš dolů, vidím tě pochodovat na výletech a při tělocviku, jak se oháníš florbalovou hokejkou.

Jsi správná čarodějka. Vždyť i díky Tobě se dál potýkáme s čarodějným uměním Harryho Pottera. Je s Tebou pohoda. Jsem ráda, že máme společnou kouzelnou cestu.

Lenka

Třikrát zatočím kouzelnou koulí, nemusím dlouho čekat a už ho tady mám. Kouzelníka Třínožku, který se na mě usmívá a má okolo sebe hned několik čarodějek.

Milý Třínožko,

jak se cítíš v kouzelném světě? To je prima umět si číst v knížce, napsat nějakou zprávu, vypočítat, zda Tě někdo neošdil. To jsou všechno kouzla, která bravurně ovládáš. Jsem moc ráda, že patříš ke kouzelníkům první třídy. Teď jsem právě hledala Tvé potterování, abych se podívala na práci, a zjistila jsem, že příliš pátrat nemusím. Stačí se podívat na ty nejpestřejší obrázky a je to ono! Mávají na mě, jako podobizny duchů, a volají: „My jsme Třínožkovy!“ Listuji a vidím, že většinu úloh máš bez chyb. U některých kapitol se musím zastavit a přečíst si je znova, protože se mi zdá, že sis pomohl jakýmsi kouzlem... a teď mě napadlo, že Ti s úlohami pomohl Tvůj starší bratr? Jestli ho potterování zaujalo, je to pro mě jen pocta. Víím, že jsi byl dlouho nemocný a taková bratrská pomoc je vždycky dobrá. Také víím, že ty to nemáš zapotřebí. Přesvědčuješ mě o tom ve všech třech kouzlech. Čteš velice dobře, správně zakončuješ větu klesnutím hlasu, bylo by dobré procvičovat čtení předložek se slovem a bude to perfektní. Ve psaní se také zlepšuješ, jen sklon písma jako by ovlivnila nějaká vichřice, která se přehnala nad Tvým sešitem. Každý má ale nějaký rukopis, tak toto je třeba Tvůj, kouzelnický. Počítání, myslím, je také Tvé oblíbené kouzlo. Zvládáš příklady s přechodem přes desítku a slovní úlohy nebo jiné zapeklitosti kouzelnice Matematiky Tě nevyvedou z míry.

Zavřu-li oči a promítnu si Tě na mé kouzelné plátno, vidím Tě rozesmátého, jak si hraješ se svými čarodějkami, jak Tě baví vymýšlet nesmysly a smát se jim, jak při tělocviku s nadšením hraješ vybiku a bráníš při florbalu, jak v pohodě funguješ na horách či ve škole v přírodě, jak rozhořčeně poukazuješ na jakousi nespravedlnost, jak mi připomínáš něco, co jsem slíbila,

ale nesplnila... zkrátka jsi to Ty, náš Třínožka. Těším se na Tebe ve druhé kouzelnické třídě.

Lenka

Tuto čarodějkou ani nemusím příliš přičarovávat, je mi vždycky někde nablízku a čeká na správnou příležitost, jak mi podat pomocnou ruku. Ale, co to? Co je to za randál? Že by tady někde byli koně? Ale kdepak, to jen naše čarodějka Arab Mekenziiová si překouznila své koště na vraníka.

Milá Arab Mekenziiová, přibrzdi svoje koště a pojd' mě chvíli poslouchat. Chci Ti totiž prozradit několik tajností. Jsi moc šikovná čarodějka, která velice dobře zvládá svou kouzelnou hůlku. Mávneš-li jednou, hned máš kolem sebe spoustu kamarádek, mávneš-li podruhé, snadno splníš všechny zadané úkoly, mávneš-li potřetí, vymýšlíš ještě něco navíc, řekneš nám vtip nebo si z někoho jen tak uděláš legraci. Kromě těchto Tvých kouzel, umíš také další tři, které musí správný prvňák ovládat i bez kouzelné hůlky. Je to za prvé čtení. Toto kouzlo jsi docela dobře zvládala již před tím, než jsi šla do školy. O to je teď těžší tuto dovednost pilovat, aby sis nevymýšlela při čtení slova, která tam nejsou, nezaměňovala písmenka, dokázala správně klesnout hlasem na konci věty. Chvilku to ještě potrvá, ale věřím, že brzo i Ty pocítíš, jak to jde. Druhým kouzlem je psaní. I tady jsi měla před ostatními náskok, protože jsi kouzelnice zvládá. Problém je v tom, že ses některé tvary písmenek naučila psát jinak. Tady Ti určitě pomůže kouzelná hůlka a s její pomocí přinutíš písmenka, aby se kroutila správným směrem. Třetím kouzlem je počítání. Při něm vážně žádné kouzlo není třeba volat. Zvládáš nejen obyčejné příklady, ale i ostatní záležitosti kouzelnice Matematiky, která, jak už víš, nikomu nic neodpustí. Listují-li potterováním, vidím, že si ráda dáváš záležet na úpravě a nenecháváš práci nedodělanou.

Milá Arab, teď zavřu oči a představím si Tě na horách, jak máš na hlavě černého kulíška, zpod kterého se Ti hrnou ven nepoddajné vlasy, jak zůstáváš na sjezdovce co nejdéle, vidím Tvé veselé oči při nějaké kulišárně, vidím Tě také, jak zaujatě a soustředěně pracuješ na kresbě čtvrté rostlinky, vidím Tě jako správnou sportovní bojovnici, ať už při vybice nebo ve florbalu, a v neposlední řadě Tě vidím jako mou každodenní pomocnici s tácem plným hrníčků. Je mi s Tebou ve třídě dobře. Náš kouzelný let pokračuje, těším se na Tebe v září.

Lenka

Co se to sem hrne? Co je to za zmatek? Co ta ohromná rychlost? Ano, už ho rozeznávám, nemusím ani příliš kouzlit, je tu s námi kouzelníček Hrhrrho.

Milý Hrhrrho, to nám to spolu příjemně uteklo. Prázdniny jsou za dveřmi a Ty můžeš hrdě prohlásit, že jsi úspěšně

prolétl na koštěti celou první třídu. Během letu jsi stihl ještě spoustu věcí. Kromě toho, že jsi poznal hodně nových kamarádů, stal ses samostatným a troufám si říct, že je na Tobě poznat, že se do školy těšíš. Je pravda, že se do učení nijak nehrneš, stále chceš mít všechno co nejrychleji a co s nejmenší námahou hotové. Také ale vím, že při vši té rychlosti ses zvládl naučit tři základní prvňácká kouzla.

Tím je za prvé čtení. Od nejistého poznávání jednotlivých písmenek, pomalého spojování písmen do slov ses dostal k plynulejšímu čtení celých vět. To Ti povím, to je náročná cesta. Je potřeba stále trénovat, proto si i o prázdninách do batohu nezapomeň přibalit nějakou knížku. Dalším kouzlem je psaní. Tady to vypadá, jako by se Ti něco stalo s plnicím perem podobně jako Ronovi s jeho kouzelnou hůlkou. Písmenka neposlouchají, tlačí se na sebe, nebo se vytažují, někdy i schválně mění tvar, aby je nikdo nepoznal. Také jako by se navzájem neměla ráda a někdy nějaké mezi sebe nepustí a to pak ve slově chybí. Věřím ale, že toto kouzlo, kterému se říká trpělivost a pozornost, s hůlkou natrénuješ a písmenka si už nebudou dovolovat. Dalším kouzlem je počítání. Tady kouzelnou hůlku nepotřebuješ, snad jen prsty na počítání. Příklady Ti jdou dobře a překvapuje mě, s jakou lehkostí řešíš různé zapeklitosti kouzelnice Matematiky.

Milý Hrhrrho, jsi šikovný kouzelník, který se ale také dovede vztekat, zvláště když má něco dodělat, nebo ho vrátím, aby si opravil chyby v písance či potterování. Dost už kárání, teď si Tě chci představit na našich společných akcích. Proto zavírám oči a vidím, jak v černé helmě a v modré kombinéze sjíždíš kopce na horách, jak večer s ostatními hraješ hry a na nějaké smutnění Ti nezbyvá čas, vidím Tě ve škole v přírodě, kde jsi velice dobře spolupracoval s ostatními ve skupině, vidím Tě také mezi kamarády, jak s nimi brebentíš, cosi vykřikuješ, ale málokdo Ti při té rychlosti povídání rozumí.

Hrhrrho, těším se na další společný kouzelný let, jen při něm uber na rychlosti a přidej na trpělivosti.

Lenka

Autorka je učitelka v Soukromé základní Škole Hrou v Praze.





Čtvrtletní hodnocení

Květa Krüger



Nabízím vám otázky, které byly součástí čtvrtletního hodnocení v 5. třídě. Klíčovou inspirací se mi stala kniha *Pětkrát hurá demokracii* od Eigil Kjaergaard a Rimy Martine-niene. Doporučuji ji všem hledajícím učitelům, kteří potřebují nalézt nejen inspiraci, ale naplnit se kouskem jistoty, že pokrok už někde – leckde – funguje. Ne, že by pak bylo zavádění objeveného do reálného života snazší, ale získaná jistota, že se to již povedlo, je úlevná a posilující.

S hodnocením, které vám předkládám, mám jen dobré zkušenosti. Poprvé jsme vyplňování věnovali jednu hodinu ve čtvrté třídě. Žáci ji tehdy vnímali jako velmi náročnou, zvláště když jsem požadovala co nejkonkrétnější odpovědi. V dalším čtvrtletí už to bylo samozřejmě snazší.

Vyplňování tohoto hodnocení měli oni a já „povinně“, rodiče se mohli rozhodnout, zda se připojí. Převážná část rodičů tuto možnost ocenila a vyjádřila se alespoň k některým otázkám. Později jsem se inspirovala modelem konzultací z programu *Step by Step*, kde se nad hodnocením sejde žák, rodiče a učitel. Tímto setkáním se význam „dotazníků“ ještě posílil.

Vyplňování tohoto hodnocení měli oni a já „povinně“, rodiče se mohli rozhodnout, zda se připojí. Převážná část rodičů tuto možnost ocenila a vyjádřila se alespoň k některým otázkám. Později jsem se inspirovala modelem konzultací z programu *Step by Step*, kde se nad hodnocením sejde žák, rodiče a učitel. Tímto setkáním se význam „dotazníků“ ještě posílil.

Klasifikační část jsem zařadila do hodnocení jako důkaz, který měl ostatní kolegy a vedení přesvědčit o smysluplnosti mého konání, případně dodat chuť ostatním zkusit to také. Přesvědčit je o tom, že děti se

„nenadhodnocují“, že umí reálně zhodnotit své výsledky, a tedy jimi vyplněná hodnocení mají vysokou výpočetní hodnotu pro jejich okolí. Tato úvaha však správná nebyla. Ty, kteří sami nechťejí, nepřesvědčíte...

Hodnocení školní práce ve III. čtvrtletí školního roku 2001/2002

(za každým bodem je prostor pro poznámku žáka, poznámku učitele a poznámku rodičů)

1. K ostatním se chovám slušně a odpovědně (dodržuji dohodnutá pravidla)
2. Dovedu při hodinách dávat pozor
3. V hodinách pracuji naplno a jsem aktivní
4. Umím pracovat s ostatními
5. Dovedu pomáhat ostatním
6. Vypracovávám domácí úkoly, a ve svých věcech mám pořádek
7. Mám dost sebedůvěry
8. Dovedu přijímat kritiku
9. O těchto předmětech si myslím, že mi jdou dobře:
10. V těchto předmětech bych se mohl(a) zlepšit:
11. S čím sis dal(a) v letošním roce práci a zlepšil(a) ses?
12. Kdo nebo co ti pomohlo?
13. Jaké plány máš do budoucna?
14. Čeho se pokusíš dosáhnout?
15. Co se pokusíš zlepšit?
16. Jakou pomoc budeš potřebovat?

Český jazyk	vždycky	někdy	nikdy
• rád čtu samostatně			
• rozumím tomu, co čtu			
• když něčemu nerozumím, přečtu si to znovu			
• čtu plyně a s výrazem			
• orientuji se v encyklopediích			
• dokážu vypravovat			
• umím popisovat			
• kontroluji po sobě pravopis a interpunkci			
• zkouším psát pro různé účely			
• při psaní užívám detaily a zajímavá slova			
• píšu úhledně a čitelně			
Klasifikace předmětu	ŽÁK:	UČITEL:	
Můj cíl v tomto předmětu:			



Matematika	vždycky	někdy	nikdy
• používám různé cesty k řešení problému			
• umím přečíst a zapsat přirozená čísla větší než milion			
• dokážu přečíst a zapsat zlomky			
• dovedu přečíst a zapsat desetinná čísla			
• umím odhadnout výsledek			
• dovedu porovnávat čísla a zobrazit je na číselné ose			
• umím zaokrouhlit přirozená čísla s požadovanou přesností			
• dokážu písemně odečíst dvě čísla			
• dovedu písemně dělit jedno- a dvojciferným dělitelem			
• umím písemně násobit až čtyřciferným činitelem			
• dokážu narýsovat obdélník, čtverec a různé druhy trojúhelníků			
• umím vypočítat obvod a obsah čtverce			
• dovedu popsat tělesa			
Klasifikace předmětu	ŽÁK:	UČITEL:	

Vlastivěda	vždycky	někdy	nikdy
• orientuji se ve vlastivědných mapách			
• popíšu polohu ČR v Evropě			
• popíšu přírodní ráz území ČR			
• popíšu a pohovořím o přírodním rázu a hospodářské vyspělosti sousedních států ČR a také o dalších evropských státech			
• dokážu pohovořit o hospodářském a kulturním rozvoji v Čechách v průběhu dějin			
• dovedu popsat způsob života lidí, nejvýznamnější události, nejvýznamnější osobnosti historických období			
Klasifikace předmětu	ŽÁK:	UČITEL:	
Můj cíl v tomto předmětu:			

Autorka je učitelka a lektorka KM.

„Dítě samo se musí naučit strážlivě hodnotit svět kolem sebe i své vlastní chování, své možnosti a předpoklady i své meze, aby mohlo na svět pohlížet s důvěrou, vstřícně a s odhodláním.“



Zpráva k ukončení školního roku

Že by jen jiný název pro vysvědčení? Kdepak. Slovo *zpráva* nás upozorňuje, že ji někdo dává někomu. *Vysvědčení* je spíše jen doklad, razítko.

Tahle zpráva má někomu říkat, jak si vedl během školního roku, které práce se mu dařily více a kde by měl přidat. Tím, že tu jsou vyhodnocovány úseky jednotlivých předmětů, a nikoli celý předmět v jednom, je kladen důraz na to, že žák zvládá, ovládá různé činnosti, které patří k tomu, když někdo předmět „umí“. Dávat známku za celý předmět „Čtení“ hned vypadá jako neúčelné, jakmile vidíme, že je možné vyslovit zprávu o tom, jak ten žáček rozuměl významu, jak získával informace, jak projevoval smysl pro hodnocení literárního textu. Právě proto chceme toto vysvědčení předvést českým učitelům. Uměli bychom to taky tak? Vypadá to snadně, ne? Ale asi to chce umět vidět v pracích dítěte to, podle čeho se ony dovednosti poznají, čím se projevují.

U jednotlivých předmětů bývá uvedena úroveň zvládnání podle *národního kurikula*. Národy, které

neztratily 50 let tím, že si zvolily komunismus, se už umějí zahlbout do požadavků na to, co má umět dítě například v 5. třídě (v Anglii se počítá i rok předškolky). Učitelé si nezastírají fakt, že děti v téže třídě jsou často o několik ročníků různě odlišné ve svém zvládnutí dovedností a „látky“, a umějí, nebo se tomu učí, tyto různé stupně zvládnutí předmětu rozlišit a pojmenovat. Když je pojmenují dost srozumitelně, znamená to, že je asi budou umět v žákové práci dobře rozeznat, že poznají, jak daleko pokročil, a že budou umět říct žákovi, jak dobře pracuje. Komu tohle připadá lehké, a že to už dávno dělá – ať si takové zprávy pro své žáky vystavuje, i kdyby to bylo před vydáním oficiálního „vysvědčení“. Kdyby zjistil, že to tak lehké není, aspoň ví, na čem má u sebe pracovat a co požadovat od tvůrců vzdělávacích programů...

Ondřej Hausenblas

ZPRÁVA K UKONČENÍ ŠKOLNÍHO ROKU

Jméno žáka: Igor Katz

Třídní zpráva

Třídní učitel: slečna Michelle O'Connell
Chyběl dní: 10/182
Datum vydání zprávy: 03/08/01
Počet stránek v této zprávě: 10

Akademický ročník: 6. tř.
Docházka: VD
Dochvilnost: D

Klíč ke klasifikaci: VD: velmi dobře D: dobře U: uspokojivě PZ: potřebuje zlepšení

	VD	D	U	PZ
Schopnost pracovat samostatně	✓			
Schopnost spolupracovat s ostatními	✓			
Iniciativa	✓			
Vypracování domácích úkolů		✓		
Používání informací	✓			
Schopnost zvládnout konflikt		✓		
Stupeň aktivní účasti v hodinách	✓			
Dovednost řešit problémy	✓			
Schopnost stanovit si cíle ke zlepšení práce	✓			
Celkové úsilí	✓			

Poznámky:

Igor je nesmírně schopný student, který letos velmi tvrdě pracoval, s vynikajícími výsledky. Díky svému entuziasmu a smyslu pro humor se stal pro mnohé dobrým přítelem a bylo potěšením mít ho ve třídě. Jsem si jistá, že si v budoucnu dobře povede!

Třídní učitel:

Hlavní učitel:

**ČTENÍ**

Úroveň dle národního kurikula:

5

Schopnost číst plynně a přesně

VD

Igor čte s vysokým stupněm plynulosti a přesnosti. Měl by se snažit rozšířit škálu knih, které čte.

Porozumění významu

VD

Igor vykazuje dobré porozumění širokému rozsahu textů a umí sebejistě diskutovat doslovné i odvozené významy.

Schopnost získávat při čtení informace

VD

Igor udělal velký pokrok v zběžném prohlédnutí a přelétnutí textů za účelem rychlého nalezení informací. Má dobrý smysl pro to, co je fakt a co názor, a začal analyzovat předkládané argumenty.

Smysl pro hodnocení literárních textů

VD

Igorovi se líbilo mnoho z literatury probírané letos ve třídě. Vyvíjí si dobrou schopnost uvědomění si účinku metaforického jazyka a slovní zásoby.

Smysl pro hodnocení neliterárních textů

VD

Igor udělal vynikající pokrok v analyzování neliterárních textů. Umí identifikovat a analyzovat jazyk zvolený pisatelem pro různé účely, např. aby přesvědčil nebo vysvětlil.

Úsilí/stupeň zájmu

VD

PSANÍ

Úroveň dle národního kurikula:

5

Sloh (zahrnuje slovní zásobu, styl, formu, kontext a úpravu)

VD

Igor píše rozvláčné, podrobné příběhy s představivostí a citem. Odvážně využívá slovní zásobu k dosažení dojmu.

Jazyková struktura a interpunkce

VD

Igor píše v komplexních větách, dobře organizovaných do odstavců. Precizně používá škálu interpunkce.

Plánování a koncept

D

Igor zaznamenal určitý pokrok v plánování svých počátečních nápadů. Musí pamatovat na to, aby pokaždé provedl korekturu své práce.

Pravopis

VD

Igor pilně pracoval na týdenních pravopisných cvičeních a umí účinně používat svou znalost pravopisných vzorů.

Rukopis a prezentace

VD

Igor má čistý, čitelný rukopisný styl. Vždycky si dá velice záležet na tom, aby svou práci dobře prezentoval.

Úsilí

VD

KS2 MATEMATIKA TVARU, PROSTORU A MĚR

Probíraná látka: *Užití a aplikace tvaru, prostoru a míry*

Řešení problému

VD

Výklad

D

Zdůvodnění

VD

Porozumění vzorům a vlastnostem tvaru

VD

Porozumění vlastnostem polohy a pohybu

VD

Porozumění mírám

VD

Úsilí

VD

Poznámky

Igor se lépe v matematice neobyčejně snažil, s vynikajícími výsledky. Umí účinně využívat své matematické znalosti a dovednosti při řešení problémů a vykazuje flexibilitu v myšlení a používaných metodách. Velmi dobře!

DĚJEPIS

Probíraná látka: *Viktoriánská Británie*

Porozumění chronologii

VD

Znalost a porozumění událostem, lidem a změnám v minulosti

D

Schopnost pokládat relevantní otázky

VD

Schopnost průzkumu a použití informací

VD

Schopnost sdělit znalosti

VD

Pouze stupeň 2**Schopnost vybavit si informace z historie**

VD

Schopnost použít dat a dějepisné slovní zásoby k popisu studovaných období

D

Úsilí

D

**ZEMĚPIS**

Probíraná látka: *Zprávy a současné události*
Amazonský prales

Schopnost pozorovat a klást zeměpisné otázky	VD
Schopnost zaznamenat a analyzovat zeměpisný důkaz	VD
Užití zeměpisného jazyka	D
Schopnost mapování	nehodnoceno
Užití sekundárních zdrojů informací	VD
Dovednosti v terénu	nehodnoceno
Znalost a porozumění místům	D
Znalost a porozumění zeměpisu lidí	VD
Znalost a porozumění fyzickému zeměpisu	VD
Povědomí o změnách a vývoji životního prostředí	VD
Úsilí	VD

Potvrzení o obdržení školní zprávy

Podepište se, prosím, dole jako potvrzení, že jste obdrželi tuto zprávu a vraťte tuto stránku do základní školy na naši adresu.

Přejete-li si, uveďte jakékoli poznámky.

Podpis rodiče/zástupce:

Jméno dítěte:

Poznámky:

SLOVO MAJÍ STUDENTI**Otázka hodnocení**

Wanda Pomajbo

Dostala jsem otázku, jestli je hodnocení známkami správné, nebo špatné. Navštěvuji gymnázium v Praze, které se až na maličkosti, jako je např. výuka ve školce nebo hudební výchova v němčině, neliší od většiny ostatních podobných ústavů pro budoucí elitu národa. Studenti se tu – asi tak jako jinde – většinou již po několika dnech školní docházky ptají sami sebe: „Co tady vlastně dělám?“ Téměř všechny školy jsou si podobné i tím, že se v nich ve valné většině známkuje.

Neznám žádného studenta jakékoli české školy, který by se vzdělával s dojmem a přesvědčením, že to dělá kvůli sobě, proto, aby se dokázal orientovat jak v matematice, tak v zeměpisu, a toužil znát z paměti chemické vzorce. A opačně – snad všichni mí spolužáci (mě nevyjímaje) se naprostou většinu povinných znalostí biflují za účelem dobré známky. Je-li získána, nabyté „vědomosti“ vypustí zase rychle ven, aby v mozku bylo místo pro další.

Myslím, že kdyby nebylo známek a především strachu z neúspěchu, každý student by teprve poznal, co ho vlastně zajímá, o čem se chce dozvědět víc, a naopak – co může s klidem zapomenout. Je však pravda, že známky také slouží jako jakýsi donucovací prostředek, který i ty nejnezaujatější školáky „dokope“ k sebevzdělávání. A zde nastává problém, co to vlastně to sebevzdělávání je. Nikdo mi snad nebude tvrdit, že je to učení statistik a grafů nazpaměť bez jakékoli potuchy, co znamenají a k čemu jsou. A přesto je to bezmála to jediné, co se ve školách učí. Proto si myslím, že otázka, jestli je známkování správné – či špatné, není docela dobře položena. Ptala bych se: Je správné, ZA CO jsou žáci známkováni? Jsem si jistá, že ne. A ta vada rozhodně není v těch pěti číslech.

Autorka je studentkou gymnázia a je jí 14 let.

„Jelikož je možné spolehlivě hodnotit pouze to, co je měřitelné, hodnocení mnoho podstatných věcí přehlíží, a velmi často je tudíž přehlíží výuka.“



Známky

Anonym

V současné době jsem studentem druhého ročníku na čtyřletém gymnáziu. Známky pro mě měly v různých etapách mého studia naprosto odlišný význam. Nejlepší bude vzít to od začátku, tedy od první třídy.

Nemohu zapomenout na první „kuřátko“, které mi paní učitelka vtiskla do sešitu. Stejně intenzivně jsem vnímal i svá první vysvědčení. Měl jsem chuť do učení a hlavně jsem pociťoval nutnost soutěžit s ostatními – známky mi to umožnily.

Ve druhé a ve třetí třídě všechno bylo mnohem vážnější, ale základní motivace tu zůstávala. Podstatné bylo, že nikdo nemohl „dostat něco špatného“.

Pak nastal první zlom. Ve třídě se objevili první průšviháři, trojkaři, lidé vyloučení z dosud vcelku jednotného kolektivu – známkou. Z chuti překonat ostatní se stávala nutnost nebýt mimo. Pak boj o osmileté gymnázium. Kdo je lepší? Kdo na to má a kdo ne? Ten se hlásí na horší než já... Vždyť má taky trojku z matiky.

A po přechodu na druhý stupeň už pouhé veliké oko: známky stále sledují, říkají o tobě všechno. Jak ses připravil, co jsi za člověka, jestli jsi chytrý, nebo hloupý, tvárný či tvrdohlavý – a říkají to rodičům. Kolektiv funguje jinak, vytváří si proti systému svoji

obranu. Špatná známka neshazuje žáka, ale profesora: „Blbec, o tý písemce neřek', kdo se na to má učit, von stejně prd ví, co dělám mimo školu. A jen mi dělá problémy: Kde? ...doma.“ A tak to bude asi až do maturity.

Moc dobře vím, že už mám hroší kůži a potřebu soutěže o nejlepší písemku jsem dávno ztratil. Že se budu vždy učit jen to, co mě zajímá a zbytek hodím za hlavu. Že je mi dávno jedno, co si o mně kdo myslí na základě známkování, a především že je to jedno i lidem, mezi kterými se pohybuji (do jisté míry dokonce i rodičům). Možností známku obejít – dostat ji dobrou – je nepřeberně. Od klasického zatáhnutí po referáty stažené z internetu, taháky v lavici, na ruku i na kalhotách, opisování od souseda, vyměňování oddělení A a B, v případě dívek i dělání očí na profesora (a to byste se občas divili, jak to zabírá).

Důležité je nepropadnout a žít...

P. S.: A dostat se na vysokou.

*Autor je studentem čtyřletého gymnázia
a je mu 17 let.*

Neobvyklé hodnocení

Klára Šenkyříková

Jsem studentkou jednoho menšího osmiletého a všeobecně vzdělávacího gymnázia. Je to soukromé gymnázium, a tudíž má možnost lišit se v hodnocení svých studentů od ostatních státních škol. Oficiální znění způsobů hodnocení na naší škole vypadá takto:

Studenti dostávají po každém trimestru písemné hodnocení. To obsahuje:

- přístup studenta v jednotlivých předmětech*
- prospěch studenta v jednotlivých předmětech*
- slovní hodnocení studenta v jednotlivých předmětech (na konci šk. roku)*
- počet zameškaných, neomluvených hodin, počet pozdních příchodů*
- údaje o studentovi a škole, které jsou víceméně identické se standardním vysvědčením*

ad a) Přístup studentů k předmětu je hodnocen v šestibodové škále A–F.

ad b) Prospěch je hodnocen v desetibodové škále 10–1, jež odpovídá standardizovaným známám: 10 a 9 = výborný; 8 a 7 = chvalitebný; ... 2 a 1 = nedostatečný = komisionální opravná zkouška.

ad c) Na výročním vysvědčení je ve všech předmětech slovní hodnocení + slovní hodnocení třídního učitele.

Na konci kvarty (po dokončení povinné školní docházky), v pololetí oktávy a na konci oktávy dostávají studenti standardizované vysvědčení. Po složení

maturitní zkoušky dostávají studenti standardní vysvědčení o vykonané maturitní zkoušce.

Pochopit způsob hodnocení na našem gymnáziu vyžaduje občas velkou snahu od studentů, rodičů i samotných profesorů. Výsledně hodnotí každý profesor podle toho, jak systém pochopil on sám či jak jej přizpůsobil svým představám. Písemky, testy, ústní zkoušení a klasifikované domácí práce jsou většinou hodnoceny škálou 1 (nedostatečná) až 10 (výborná); jindy však procentuálně (přičemž každý profesor má jinou hranici, po kterou jsou znalosti studenta považovány za dostatečné; většinou 50 nebo 67%); někdy pouze bodově a hrstka profesorů hodnotí klasickým způsobem státních škol.

Pamatuji si, že brzy po svém příchodu na tuto školu jsem měla občas problémy s pochopením výše zmíněného systému. A dodnes nás čas od času se spolužáky zarazí nečekaná změna ve způsobu hodnocení jistého profesora, případně pro nás posunutá hranice úspěšnosti v jeho prověřovacích disciplínách. Rozhodně si ale na tyto neobvyklé způsoby nemohu stěžovat; minimálně proto, že mi vyhovuje pestřejší škála známek. Problémy bývají jen s přísnými a náročnými profesory, kteří jsou někdy schopni využít procentuálního hodnocení (pokud nechcete dostat kuli ze čtyřpříkladového testíku, musíte mít tři cvičení správně, aby byl váš test napsán nad 67%).



Trimestrální systém má jednu jedinou výhodu, a to je naše celoroční ostražitost. Tři měsíce, když odečteme nějaké ty prázdniny a nějaké ty zameškané hodiny, jsou dost málo na to, abyste objektivně zhodnotili opravdové znalosti studenta, obzvlášť, když s ním stíháte za tu dobu napsat pouze jeden test. První trimestr končí na přelomu listopadu a prosince, druhý na přelomu února a března a třetí se uzavírá společně s koncem školního roku.

Když jsem se studiem v této škole začínala, hodnotilo se kromě přístupu studenta k předmětu a výsledků z testů také tzv. chápání souvislostí. Jenže jmenovanou kolonku si profesori, studenti i rodiče vysvětlovali natolik různě (nebo nevysvětlovali), že byla po nástupu nového ředitele zrušena. Mnohým se ulevilo, ale někteří byli zklamáni, protože „chápáním souvislostí“ neutralizovali svůj „přístup k předmětu“. Řekněme, že jsou lidé jako já, kteří se učí podstatně méně než spolužáci. V hodinách si nevedou zápisky, domácí úkoly odevzdávají pozdě. Mají pak špatný přístup. Na druhou stranu jim látka jde, v hodinách jsou aktivní, zapojují se do diskusí, rychle chápou probíranou látku... ti pak mají dobrou známku z chápání souvislostí. Získat na vysvědčení desítku z výsledků a A z přístupu je u většiny profesorů takřka nemožné, širší škála jim však nabízí neohodnotit studenta jednoznačně na klasickou 2 nebo 3, a tím ho výrazně posunout na žebříčku

Student primy osmiletého gymnázia měl za úkol vybrat jednu z několika ukázek a pokusit se vysvětlit, o jaký typ poezie jde. Neměl vybírat báseň symbolickou, měl mluvit o obsahu (o čem básně tohoto typu často bývají) i formě (jak jsou tyto básně obvykle psány, jaká vyjádření používají).

A) ⑤ Na lekci jde podle mě výčet, se je básně psaná ke zhudebnění. jsou v této básni hodné používání oxymoronů (PLÁMEN, ČERVÁNEK DÁBEL, BERÁNEK CUKR, SŮL) Oxymorony se sem hodí, poněvadž jde výčet, se Salome byla jinou taková přiklopila* ale slo ale nechala jen tak rabit člověka. Básně je psaná ve rýmovaných verších (protože je určena pro spěv) v pravidelně odsavovaných slokách (po první sloce). Tyto básně často bývají o nějakém zvláštním, zároveň smutném jevu (obzvlášť u Karla Kryla).

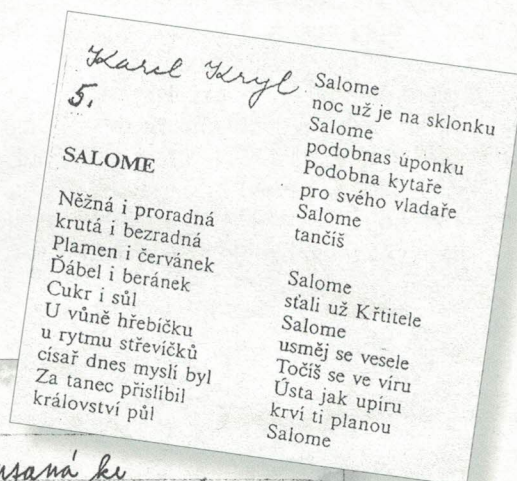
* moc přiklopila byla a oxymorony Kryl spíš marnáčeje, že byla proměnlivá, nevyprávělatelná, taková i taková!

vlastního sebeuznání. Například dvojkař je člověk, kterej měl smůlu, a proto nemá jedničku, ale trojkař je člověk, co je průměrný, spíš horší. U nás devítka značí studenta, co měl smůlu, osmička toho, co měl větší smůlu, sedmičkář už na to trochu kašlal, šestkař je asi trošku mimo atd. Musíte přiznat, že mezi jednotlivými číslicemi pětičlenné škály v hodnocení státních škol je veliký rozdíl.

Na konci školního roku dostává každý student společně s klasickým „kódovým“ vysvědčením i slovní: subjektivní hodnocení každého profesora, které se většinou vejde na tři až šest řádků. Zde se student konečně dozví, jak o něm celý rok profesor smýšlel (a samozřejmě také, co by měl student vylepšit, v čem je naopak silný apod.). Např.: *Český jazyk a literatura: „Ve srovnání s minulým trimestrem jste se zlepšila, Kláro, přesto bych ocenil kvalitnější domácí přípravu a víc aktivity v hodinách. Čtenářka i interpretka jste velice dobrá, tak se nebojte jít s kůží na trh a zlepšovat své formulační dovednosti.“* Profesor vždy zhodnotí, ocení, vynadá a případně poradí...

Rozhodně nám tento způsob hodnocení vyhovuje. Možná chvilku trvá, než se zorientují někteří rodiče, ale to je přece jen další plus pro nás, ne?

Autorka studuje na soukromém gymnáziu a je jí 18 let.





ŠKOLA V LITERATUŘE

Jiskra ve sněhu

Daniela Fischerová

Se

Na školu přišel mladý učitel. Starý kolega se ho zeptal:

„Co tu budete dělat?“

„Učit,“ řekl samozřejmě učitel.

„A co budou dělat vaši žáci?“

„Učit se!“ odpověděl on trochu překvapeně, že dostává tak naivní otázky.

Na začátku dalšího školního roku se hovor opakoval.

„Co budete dělat letos?“

„Učit učit se!“ vyhrkl horlivě mladý kantor. „Je to hrozné, ale já jsem zjistil, že mí žáci nemají žádné studijní návyky! Nebaví je látka, chybí jim píle a vůbec nedávají pozor. Nejdřív je musím naučit, jak se vlastně učit, a teprv pak bude mít moje práce výsledky.“

Po roce se oba sešli znovu.

„A co máte v plánu tento rok?“

„Učit se učit,“ vzdychl mladý muž. „Učit je těžší, než jsem si kdy myslel. Neumím zaujmout své žáky ani v nich vzbudit radost z poznávání. Sám se musím ještě mnoho učit.“

„Vítám vás mezi učiteli,“ řekl kolega.



Žebříček

Chlapec se zeptal: „Jde-li o duchovní cestu, jak se na ní pozná špatný učitel?“

„Pošli k němu dva různé učenáky. Jeden ať je silný, úspěšný a pyšný – a druhý ať nemá špetku sebevědomí. Po roce si ty dva prohlédni znovu. Ten pyšný bude přímo pukat pýchou. Ke všem svým kladům přičte svoji víru, Bůh pro něj bude jistá vlivná známost a jeho církev exkluzivní klub. Ten druhý bude vyplašenější než před tím. Učitel mu vnukl pocit viny. Žák pochopil, že není Boha hoděn a na duchovní cestu prostě nestačí.“

„Jak poznám dobrého učitele?“

„I k němu pošli podobné dva žáky. Po roce ten pyšný notně splaskne, bude se cítit bezvýznamně malý a boží velikost ho zcela ohromí. Ten plachý získá sebedůvěru a sílu a ve své víře najde pevný štít.“

„A jak poznám toho nejlepšího?“

„Pošli k němu lidi všeho druhu. Silné i slabé, ministry i nicky, zkrachovance i nositele cen. Po roce mezi nimi neuvidíš rozdíl. Všem už to totiž bude dávno jedno. Najdeš-li žáky, kterým opravdu nesejde na tom, jak vysoko jsou na žebříčku světa, potom před jejich učitelem smekni – ten už jim toho předal víc než dost.“



Tajný spolek jasnovidců

Ctižádostivý a bystrý chlapec se doslechl o tajném spolku jasnovidců. Hned zatoužil jít k nim do učení a taky vědět všechno na světě. Ale chtěl si mezi nimi učitele vybrat a předem ho podrobit zkoušce. Co když to jsou podvodníci? Nebo druhořadí kouzelníci, kteří svedou jenom pár pouťových kejklů? A s takovými nechtěl ztrácet čas.

Byl neobyčejně dovedný a podařilo se mu vniknout do jeskyně, kde se jasnovidci scházeli. Ukradl tam vzácnou knihu. Pak se i s ní schoval do koruny napůl zčernalého buku a čekal, co se bude dít.

Jasnovidci brzy ztrátu objevili a sesedli se ve velkém kruhu před slují. O půlnoci uprostřed tmy lesa vzplanul oheň. Všichni mlčky upřeli zrak do plamenů. Konečně jeden z nich pronesl:

„Mé vnitřní oči jasně vidí zloděje. Je to mladík vysokého vzrůstu, plavých vlasů a dlouhých, velice obratných prstů. V nich teď drží naši ukradenou knihu.“

Bylo to do písmene pravda a hoch ve větvích se zachvěl, když to uslyšel. Pak promluvil druhý jasnovidec:

„Mé vnitřní oči vidí, kde se zloděj skrývá. Není daleko a hledí na nás svrchu. Vidím i strom, v jehož větvích sedí. Je to ten bleskem rozražený buk.“

Chlapec úlekem div neupustil knihu. Vtom začala tiše mluvit stará vědma:

„Mé vnitřní oči vidí lítost na dně jeho srdce. Už teď se stydí za svou pýchu, protože si nás chtěl jenom vyzkoušet. Ale není potřeba ho trestat. Ten chlapec není v hloubi duše zloděj a sám to dobře ví.“

„Matko, prosím, buď mou učitelkou ty! Ze všech, co zde promluvili, ty jediná jsi viděla to dobré, co je ve mně, a právě takhle jasnovidný toužím být i já.“



Záře mistrovství

Palác navštívila slavná tanečnice. Její tanec zářil čímsi, co nikdo neuměl popsat, ale co všechny okouzlovalo. Král pozval mladého malíře, aby získal dívčin obraz, ona si vymínila, že malíř ji musí zachytit v tanci. Pro chlapce to byla převeliká pocta, největší šance jeho života.

Jeho otec měl náramnou starost. Věděl, že když se kresba nebude královi líbit, bude s jeho synem navždy konec. Proto se tajně radil s mudrcem.

„Dám ti, co chceš, jenom mu pomoz uspět. Chuďák, už ani nespí hrůzou. Tolik se bojí, aby neselhal!“

„Ale mám podmínku,“ řekl mudrc. „Musíš mi nechat volnou ruku a nesmíš se mi do ničeho plést.“

Otec mu to slíbil. Představení začalo. Mladý malíř, celý ztuhlý strachy, přepečlivě kladl první tahy. Vtom si mu za záda stoupl mudrc a posmíval se mu:

„To je mazal! Drží tužku jako sedlák hrábě a funí jako tažná kobyla!“

Chlapec honem strhl papír, začal znovu. Tentokrát byl ještě pečlivější. Ale štoura zas obracel oči v sloup.

„Kresli jarní vánek, a ne bednu kytu! Kam se poděla ta vzdušná lehkost? Kde je ta svěží radost z pohybu?“

Hoch se snažil pořád více. Prsty se mu napětím jen třásl. Ale mudrc stupňoval svůj posměch. List za listem padal na zem a čas určený práci rychle ubýval.

Otec to viděl a sám propadal děsu.

„Zbláznil ses? Ten hoch je na dně! Copak ho chceš zničit docela?“

Mudrc ho odehnal a popichoval dál. Už se blížil konec představení. Když zbývala jen nepatrná chvílka, náhle mudrc zmizel. Chlapec pocítil nesmírnou úlevu. Ze srdce mu spadl těžký kámen. Spěšně vzal poslední papír a jedním tahem načrtl, co cítil. Je to krásná, naprosto mistrovská kresba. Září z ní totéž šťastné uvolnění jako z té dívky, když mu tančila.



Učitel

Městem se rozkřiklo, že přijel slavný duchovní vůdce Anamálika. V učebně byl od první hodiny nával. Krásný muž v šafránovém rouchu mluvil o duchovní praxi. Srdce žáků se mu otvírala vstříc.

Ale – jak už to tak bývá – i zde se našel jeden rebelant. Byl to špinavý a primitivní stařec, kterému téma nic neříkalo. Vyvolával hádky, zesměšňoval Mistra, rušil meditace jalovými řečmi, muže urážel a ženám nadbíhal. Bylo zřejmé, že hledá jen teplou místnost, protože venku ležel první snůh.

Každý na něj reagoval po svém. Někdo se hněval, někdo smál. Někdo ho chtěl převychovat, jiný splácel urážky urážkami, a když Mistr časem žáky znudil,

začli starce tajně popichovat. Atmosféra houstla každým dnem.

Ale když se stařík jednou opil namol, to už bylo na publikum příliš. Vyzvali Mistra, aby ho prostě vyhnal pryč. On nevzal jejich žádost na vědomí. Pobouření žáci řekli jasně: Buď půjde ten dědek, nebo oni! Mistr klidně pokračoval v řeči. Šum protestu přehlušil jeho slova a mnoho lidí opustilo sál.

Uvnitř vytrvala pouhá hrstka. Opilec vyspával kdesi v koutě. Přednášející náhle propukl v smích a k úžasnosti všech starce oslovil:

„Tak už jsou pryč všichni, kdo šli za iluzí. Můžeš začít učit, Anamáliko.“



Ani zlomek toho

Starý král měl tři syny a váhal, komu předat trůn. Předvolal si je a pravil:

„To nejlepší, co vůbec lze v životě získat, to je poznání. Osedlejte koně a jedte si, kam chcete. Za pět let se vraťte. Kdo z vás toho pozná nejvíc, z toho bude král.“

Princové opustili otce a pět let o nich nikdo nevěděl. Po uplynutí lhůty se zas všichni sešli. První se ujal slova nejstarší:

„Já jsem cestoval všemi směry a poznával svět. Poznal jsem žhavé pouště jihu, ledovce severu, savany západu i vlhce dusné džungle východu. Poznal jsem polární záři, uragán i ostrov pokladů.“

Potom se dal do řeči ten druhý:

„Já jsem žil jako prostý měšťan a poznával lidské bytosti. Poznal jsem jejich vášně, touhy, obavy i chťiče a poznám každou jejich směšnou slabost. Proto vím, že starší bratr lže. Něco snad poznal, není to ale ani zlomek toho, co se ti, otče, snaží namluvit.“

Konečně začal mluvit nejmladší:

„Já zůstal zde a poznával sám sebe. Poznal jsem sám v sobě bílou záři, ničivý vír i vzácné poklady. Poznal jsem v sobě svého bratra lháře i svého bratra ctižádostivce. Proto vím, že ten se také mýlí. Něco snad poznal, není to ale ani zlomek toho, co se ti, otče, snaží namluvit.“

Otec je vyslechl a řekl:

„Nejmladší synu, převezmi mé žezlo! Poznat sám sebe je to nejčinnější.“

Syn se mu uklonil a navždy opustil palác.

„Také jsem poznal, že nechci být král. Jistě i já se ještě hodně mýlím. Něco jsem snad poznal, není to ale ani zlomek toho, co se sám sobě snažím namluvit.“

Daniela Fischerová: Jiskra ve sněhu. Praha, Euromedia Group a Knižní klub 1999.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Volíme správná témata?

Eva Kašparová



Připravit naše děti ve škole na život ve 21. století znamená připravit je na řadu životních situací, se kterými se setkávají již nyní nebo se s nimi mohou setkat kdykoli v budoucnosti.

Chtěla bych vám nabídnout dvě vyučovací hodiny žáků 7. třídy základní školy, kteří se v hodinách českého jazyka a literatury zabývali – vedle cestopisu a umění diskutovat a prezentovat svůj názor – aktuálními tématy a zároveň se učili také něco o sobě, o druhých a o životě, který žijí.

HODINA PRVNÍ – Válka nebo mír

Podtéma: **Dotýká se mě osobně hrozba války v Iráku?**

Cíl hodiny: *Učit se diskutovat na dané téma, dokázat si připravit argumenty a obhájit svůj názor*

Evokace

- otázky: Víím něco o možné válce USA proti Iráku? Slyšel jsem něco v televizi nebo rádiu, četl v novinách?
 - konzultace ve dvojicích
 - společná diskuse celé třídy

Pozn.: Z diskuse vyplynulo, že vědomosti dětí (zejména děvčat) nejsou velké.

- brainstorming: Piš vše, co tě napadá, když slyšíš slova *mír x válka*

skupina – mír
dohoda, smlouva, přátelství, jednání, spravedlnost, rovnováha, spojenectví, spolupráce ...
barvy – černá a bílá = rovnováha

skupina – válka
mrtvá těla, krev, zbraně, nenávisť, zloba, pusto, strach, vypleněná města, příčina, oheň, nemoc, slzy, cíl války, naděje, proč? ...
barvy – červená jako krev, černá – jako smrt

Uvědomění

- rozdělení do dvou skupin (válka x mír)
- úkol pro skupinu:
 - vyberte si barvu papíru, zapište vše, co vás napadá (s využitím předchozího brainstormingu) v souvislosti se slovem válka, mír (každá skupina jedno slovo)
 - z barevného papíru vytvořte obrazec, tvar, který bude podle vás charakterizovat vaše slovo
- práce s textem – každá skupina pracuje s výstřížky z novin, které se týkají možné války mezi Spojenými státy americkými a Irákem
- úkol pro jednotlivce: každý si samostatně přečte některý článek z novin, vyznačí v textu, co nového se dozvěděl o tématu
 - *mír* – výstřížky o zemích, které možnou válku nepodporují, o chystaném zdražování ropy, výpovědi účastníků války v Perském zálivu, výpovědi členů protichemické jednotky
 - *válka* – výstřížky o zemích podporujících možný válečný konflikt, o teroristických útocích a jejich obětech, o dobrovolnících hlásících se do možného boje

- každá skupina společně:
 1. doplňte svoje záznamy z brainstormingu o nové informace z novin
 2. najděte a zapište pro a proti válce (pro – skupina válka, proti – skupina mír), na nichž se shodnete

Vzájemná prezentace výsledků práce obou skupin. Krátká diskuse, otázky druhé skupiny.

skupina – mír – nové informace
zvýšení ceny pohonných hmot znečištění vod zničené domy aby nebylo tolik mrtvých likvidace zbraní hromadného ničení použití smrtelných látek

skupina – válka – nové informace
zničení terorismu žít bez strachu, s nadějí zastavit prolévání krve větší zaměstnanost levnější zbraně

**Reflexe**

- volné psaní na téma: *Dotýká se mě – nebo může se mě osobně dotknout – válka mezi USA a Irákem?*
O čem nyní na konci hodiny přemýšlím v souvislosti se slovy válka a mír?

Z pera žáků...

Válka je ta nejhroznější věc nejen pro lidstvo, ale i pro Zemi. Umírají lidé, ničí se okolní krajina a stejně se tím nic nevyřeší. Válka je jenom o tom, jaká strana má více vojáků. Myslím si, že se lidstvo zničí samo svými zbraněmi a nebude to trvat dlouho... (Lukáš)

Válka – pro mě by to žádné výhody nemělo, válka je něco hrozného, já myslím, že na Zemi by měl být mír, ale také si myslím, že bychom jim měli dát, co jim patří... když máme velkou šanci, že vyhraje, tak proč to nezkusit, a riziko, to tu je, ale co potom? Můžu se bát, že mi umře někdo blízký, rodina, ne, musí se to zastavit! Kvůli neshodám a útokům se zničí země, kde jsem vyrostla a žila. NE, VÁLKU NECHCI! (Barbora)

HODINA DRUHÁ – Domov

Podtéma: **Změní se život člověka (i národa), který přišel o domov?**

Cíl hodiny: *Uvědomit si, co se pro koho skrývá pod pojmem domov*

Cíl hodiny – literární: *Seznámit se s cestopisem v české literatuře*

Text – Josef Václav Sládek: *Stále na západ* (o postupném vytlačování indiánských kmenů z jejich území, civilizaci, Evropanech a indiánech)

Evokace

Co pro mne znamená slovo DOMOV?

- volné poznámky + společný zápis třídy na arch papíru

Zápisky dětí:

...domov je místo, kde žiju, kde jsem vyrůstal a kde mám střechu nad hlavou... mám tam zázemí, mohu tam spát... všechno, co potřebuju k životu, hlavně rodiče... kdykoli se tam mohu vrátit... je to místo, které mám opravdu rád... domov je místo vzpomínek a místo, kam se rádi budeme vracet... můžeme se zde schovat před deštěm, bouřkou, větrem... teplo, láska, lidé, které mám rád... nedala bych ho nikomu na světě...

Uvědomění

Nyní vám rozdám cestopisný text vypovídající o tom, jak může člověk o domov přijít...

- rozdělení do skupin po pěti žácích, text rozdělen na pět částí – každý žák má jednu část textu

Zadání:

1. přečti si svoji část textu – cestopisu, vyznač si vše, co tě zaujalo, týká se pojetí domova i jeho ztráty, napiš si stručný komentář ke čtenému
2. seznam ostatní členy skupiny s obsahem tvé části textu, přečti svůj komentář
3. sestavte několik bodů nebo společný komentář k textu, který shrne vaše myšlenky a úvahy k tématu

Prezentace a společná diskuse všech skupin nad komentáři k textu. Vyvstala otázka povodní 2002, kde řada lidí přišla o střechu nad hlavou, ale také o bezdomovcůch v Čechách.

Reflexe

- pětílístek

INDIÁN

pracovitý, nešťastný	skromný, utlačovaný	tmavý, rozumný
lovil, jedl, kácel	věřil, dělil se, neplytval	žil, lovil, vyřezával
on za nic nemůže	je zbaven své země	zabíjel, jen když potřeboval
trápení	chudák	obět
tmavý, hodný	moudrý, rychlý	přírodní, koumavý
pracoval, staral se, lovil	bojoval, léčil, pracoval	lovil, žil, odstoupil
nemá už své kořeny	je to velký bojovník	byl to velký chudák
práce	kmen	vyhnanec



Dopiš větu: „Kdybych já přišel o svůj domov...“

...tak bych skoro nemohl být, protože tam mám všechno.

...snažil bych se najít nový domov pro svoji rodinu.

...nevadilo by mi to tolik, jako kdybych přišla o ty, co jsou mi blízcí a mám je ráda.

...hledala bych nový.

...stýskalo by se mi po něm.

...nedokážu si to představit, ale snažil bych se to vrátit.

V hodinách nešlo o to – dát jednoznačnou odpověď, zda válka v Iráku ano – či ne, nebo jestli byl – anebo nebyl – postup Evropanů vůči indiánům správný. Šlo o to – problém nastínit, umožnit dětem o něm přemýšlet, slyšet názor spolužáků, vzbudit zájem o vyhledání dalších zdrojů informací.

V prvním případě se žáci 7. třídy prokazatelně začali zajímat o televizní noviny a články v tisku týkající se dalších informací o možné válce. Zároveň si ale uvědomili obrovskou odpovědnost členů vlády, která

musí přijmout konkrétní opatření a rozhodnout. Dali si také do souvislostí teroristické útoky, členství v NATO, zdražování ropy, vývoj na ekonomickém trhu. Téma se jich osobně začalo týkat.

V druhém případě šlo o další hodinu zaměřenou na jiné národy a náš pohled na ně. Cestopisy v literatuře přímo vybízejí k hledání takových témat, k poznávání odlišných kultur, k vyhledávání příčin a důsledků, k diskusím.

Jsem přesvědčena, že jestliže naše děti budou – vedle vědomostí a dovedností odborných – vybavovány ve školách i **dovednostmi životními**, jako je umění řešit problémy, odpovědně se rozhodovat, naslouchat lidem s rozdílnými názory, hledat argumenty pro podporu názoru vlastního, pak budou lépe připraveny a vybaveny pro život v dospělosti ve 21. století.

Autorka je učitelka a ředitelka ZŠ v Boroticích, lektorka KM, OSV a dramatické výchovy.

Jak se učíme demokracii

Blanka Staňková



V současném moderním školství je jedním z úkolů výchova k demokracii.

Ale jak na to? Nikde v učebnicích ani metodických příručkách učitel nenajde konkrétní návod. Je pravda, že v učebnici prvouky pro 3. třídu si máme vysvětlit, co je demokratický

stát, na jakém principu pracuje vláda a parlament, kdo jsou voliči, kdo poslanci a senátoři. Nic neobjasňující definice. Toto téma bylo vždy odstrašující jak pro žáky (nikdy nepochopili), tak pro učitele (velmi neradi ho učí). Ale co s tím? Vždyť výchova k demokracii by měla být pro budoucí voliče základem.

Napadlo mě, zahrát si s dětmi na malý demokratický stát.

Prvním krokem bylo zmapování povinností žáků ve třídě. Díky společné myšlenkové mapě jsme nic nevynechali. Pak jsme jednotlivým povinnostem přiřadili ministerstva. Získali jsme jich deset (ministerstvo květin, mlíček, pořádku, šatny, pomůcek, sešitů, tabule, informací, knihovny a sběru).

• Povinnosti ministrů

Rozdělila jsem žáky do 10 skupin – ministerstev a druhým krokem bylo zmapování všech povinností, které by měl ministr zvládnout. Výsledky jsme vyvěsili, aby se k nim mohli vyjádřit všichni.

• Volby

Po ujasnění povinností ministrů jsme vypsali volby a jednotliví kandidáti se přihlásili na místa ministrů. Vytvořila jsem volební lístky a samozřejmě proběhl i předvolební boj. Každý kandidát měl 3 minuty na to, aby přesvědčil ostatní, proč mají volit právě jeho. Volili jsme v době, kdy ve škole probíhaly skutečné volby, a tak jsme využili urny i zástěny.

Byla ustanovena volební komise, která dohlížela na správný průběh voleb. (Zde jsem práci nedomyslela, protože všechny děti byly na volebním lístku. Příště využiji pomoci sousední třídy, aby komise byla opravdu nezávislá.) Předem jsme si vysvětlili, jak pracovat s volebním lístkem a jak postupovat při samotných volbách. Poté komise spočítala hlasy a vyhlásila vítěze. Voleb jsem se zúčastnila i já, prezidentka naší

*Ministr mlíček - Petr Žemlička
Milý Petře, myslím si, že svoji práci
vykonáváš velmi dobře.
Když ráno na kobereci dostaneš
papírky na vyvěšení, další přestávku
se podívám a všechno vidím
skovaně na nástěnce.*

Nejeden Jan



třídy. Samozřejmě jsme diskutovali o mých právech a povinnostech. Padla i otázka, proč jsem to zrovna já, a ne někdo z nich. Pomohla jsem si věkovou hranicí pro prezidenta, což vzali jako pádný důvod.

• Ústava a hymna

Souběžně s volbou ministrů probíhala další akce. Museli jsme vytvořit ústavu, která obsahovala práva a povinnosti občanů (žáků), vlajku, hymnu a znak. S právy a povinnostmi jsme neměli problémy, to jsme zvládli v první a druhé třídě. Hymnu skládaly (za využití techniky RWCT) skupiny textařů a skladatelů v hudební výchově a hlasováním jsme vybrali tu nejhezčí.

• Řízení, senát a poslanci

Po volbách byli ministři uvedeni prezidentem do úřadu a volili si svého předsedu a místopředsedu. Oba tedy zastávali dvě funkce, což se ukázalo jako nevhodné a příště zvolíme předsedu a místopředsedu před kandidaturou ministrů.

Měli jsme tedy vládu. Ostatní žáci se stali poslanci a senátorkami. Jejich povinností bylo kontrolovat vládu, zda plní své povinnosti. Každý měsíc probíhala společná schůze poslanecké sněmovny, kdy ministři skládali své účty. Museli vystoupit s obhajobou své dosavadní práce, k níž se vyjadřovali i poslanci. Stalo se, že ministr svoji práci neobhájil, byl odvolán a proběhly doplňující volby. Z každé schůze je zápis. Některé názory na práci ministrů zpracovali poslanci písemně.

Ponaučení

V letošním školním roce už žáci nedávali hlasy podle přátelství, ale měli na paměti, jak kdo v loňském roce pracoval. Vybírali ministry daleko svědomitěji. Také na kandidátské listiny se zapisovali s větší rozvahou a odpovědností. Již věděli, co které ministerstvo obnáší a na co sami stačí.

P. S.: Do naší školy přijde na besedu starosta. Když jsme vybírali zástupce za naši třídu, navrhli poslanci

Kristýna Trošková
 Kristýno máš na starosti
 sbírání a skládání map.
 Te sačátku je na to zapomínala,
 ale teď je začala se starat.
 Bára !!

Ministryně stolu
 Te sačátku jsme práci
 Kristýny sa mi dělali my
 oslabní. Nyní už své povinnosti
 ministryně stolu vládá
 dobře. I teď od nás někdy
 potřebuje pomoc.
 Koubová

předsedu a místopředsedu vlády (třídy). Argumentem bylo, že potřebují získat další zkušenosti v řízení a kdo jiný jim je může dát než zástupce obce. Těší se, že zkonfrontují své problémy v řízení s jeho. I já se na to těším. Obstojí náš starosta v takové konkurenci?

Autorka je učitelka a lektorka KM.

Drobničky

sesbírala Jana Feřteková

ZAHRAJTE SI NA SLOVNÍK

Stručná hra na minutu či dvě, kterou můžete otevřít nebo zavřít hodinu. Z výkladového slovníku přečtete definici nějakého pojmu. Dejme tomu: válcové pouzdro naplněné výbušninou – určené k ničení. A děti hádají, o co jde. Náboj, granát... puma je správně! Kromě toho, že to děti velmi baví, učí se tak přesně rozumět i složitějšímu textu, hledat významy slov. Navíc se naučí rychlému soustředění a reakci. Nesmí vykřiknout příliš brzy, než definici dočtete, protože pak se většinou spletou a přijdou o šanci hádat znovu.

Karolína Týleová, ZŠ Miličín

ZKUSTE PUDING UVAŘIT I NAPSAT

Vařit v hodině slohu se může zdát docela nezvyklé, ale pro děti platí, že co si samy osahají, to lépe pochopí. Proto, když probíráme v rámci českého jazyka na prvním stupni popis pracovního postupu, vybereme si nějaké jednoduché jídlo. Dejme tomu pudink. Děti donesou suroviny, v hodině ho uvaříme, pak děti napíší sloh – pracovní postup při vaření pudingu – a nakonec ho sníme. Praktická činnost je k psaní velmi dobře motivuje, vědí přesně, proč vlastně něco píšou. Je přece užitečné přehledně si zapsat, jak jsem pudink vařil, abych to do příště nezapomněl. Nevý-



hodou samozřejmě může být, že nestihnete, zvlášť máte-li víc dětí, v jedné hodině uvařit, napsat i sníst. Proto je dobré hodinu natáhnout. Na prvním stupni to zase nebývá až tak velký problém.

Bohumil Ježek, ZŠ Maršovice

UDĚLEJTE S DĚTMI KNIHU

Tato metoda je použitelná prakticky ve všech přírodovědných předmětech. Já jsem ji použila v šesté třídě při výuce zeměpisu. Dělalí jsme knihu o Africe. Kniha má tolik kapitol, kolik je dětí ve třídě. Každé dítě se věnuje jiné části problému. Jedno podnebí, druhé zvířatům, třetí reliéfu krajiny, záleží jen na vás, na kolik částí látku rozdělíte. Na zpracování mají děti zhruba měsíc. Je třeba jen stanovit rozsah, obvykle dvě až tři strany. Děti mohou čerpat z jakýchkoli zdrojů – knih, časopisů, učebnic, internetu. Jejich úkolem je vybrat z množství údajů ty nejdůležitější, zformulovat souvislý text, graficky ho upravit, doplnit fotografiemi, výstřižky, případně kreslenými obrázky a vyrobit definitivní podobu kapitoly. Je dobré, aby svou práci přinesly před odevzdáním alespoň jednou ukázat, aby bylo možné správně nasměřovat ty, které se v množství informací ztratily, a pomoci těm, které nedokázaly najít informace žádné.

Výsledkem je kniha, souhrnné dílo o problému, kterou svážeme. Každý žák dostane jeden „výtisk“. Smyslem této metody je výchova k samostatné práci, ke schopnosti formulovat věty, tříditi informace, dbát na grafickou podobu textu. Navíc se každé dítě stane tak trochu odborníkem na kousek vyučované látky, o níž může něco říci ostatním. To zvyšuje sebevědomí i schopnost komunikovat. Jediná nevýhoda této metody je pracnost. Těžko zvládnete udělat víc než dvě tři „knihy“ za rok.

Jana Feřteková, Jankov

PRVNÁCI LOVÍ RYBIČKY

Jednoduchá hra, při níž si žáci nacvičí tvorbu slabik a slov. Z modrého papíru vystřihneme dva „rybníčky“ a položíme je na zem. V nich plavou papírové ryby procvaknuté kancelářskou sponkou – na každé je napsáno písmeno. V jednom rybníku ryby-samohlásky, v druhém ryby-souhlásky. Děti-rybáři loví prutem s magnetem, z každého rybníku vyloví jednu ryбку. Z vylovené souhlásky a samohlásky vytvoří slabiku. Na základě této slabiky vymýšlejí vlastní slova. Můžeme před ně rozložit i obrázky živé abecedy – hledají ten, v němž je obsažena jejich slabika. Například: uloví K a O, slabika KO, obrázek kola, koláče nebo koně. Smyslem hry je upevnit u dětí vazbu mezi grafickou podobou slabiky, jejím zvukem a začleněním do slova.

Jaroslava Málková, ZŠ Jankov

JAKÉ JE TVÉ ČÍSLO?

Docela jednoduchá hra, kterou můžete oddělit dva bloky v hodině nebo vyplnit zbylých pět minut před zvoněním. Žák napíše „své“ číslo zezadu na tabuli, přičemž vyučující předem určí podmínky. Třeba by mělo obsahovat desetiny a setiny, musí být větší než nula atd. Spolužáci se pak musí ptát tak, aby zpovídáný u tabule

mohl odpovídat ANO nebo NE. Otázky znějí například: „Má tvoje číslo v řádu desetin osmičku?“ – „Je tvoje číslo větší než deset?“ – „Je tvoje číslo dělitelné dvěma?“ Smysl hry je dvojí. Jednak si tímto způsobem děti procvičují matematické pojmy – větší, menší, desetina, setina apod. A za druhé se učí klást otázky v logickém sledu, vnímat, co už se dozvěděly, a rozmyslet si, co ještě potřebují vědět. Navíc musí poslouchat i otázky ostatních, aby se samy neptaly nesmyslně. Pokud se děti naučí ptát a jsou na tuhle hru zvyklé, netrvá jedno kolo příliš dlouho. V pěti minutách se vystřídají i čtyři odpovídající, což je tak akorát, aby to děti vnímaly jako hru, která je zaujala a ještě nezačala nudit.

Dana Hronová, ZŠ Votice

VŠÍMEJTE SI DETAILŮ

Tuto hru nejspíš využijete při výtvarné výchově, ale její smysl je mnohem obecnější. Jde o to, aby se děti naučily vnímat drobnosti, detaily, které běžně přehlídíme. Každé dítě dostane kus plastelíny a má za úkol najít ve školní budově nějaký zajímavý detail, strukturu, kterou lze do plastelíny obtisknout. Starý zámek, větrací mřížku, dlažbu, strukturu dřeva, minci, klíč. Otisk donese učiteli, který hádá, co to vlastně je. Pokud neuhodne, dostane bod žák, pokud uhodne, zůstane bod učiteli. Můžete zvolit i nesoutěžní variantu, kdy každý donese svůj otisk a pak se hádá kolektivně, co je co. Skoro pokaždé jsou děti překvapeny, co zajímavého denně přehlédnou.

Karolína Týleová, ZŠ Miličín

HLÁSKOVÁ ŠIFRA

Metoda slouží k procvičení jednoduchého názvosloví. Diktujete dětem: Vypište druhou souhlásku ze slova mastička, obojetnou souhlásku ze slova hůl, samohlásku, která se třikrát opakuje ve slově motorový, obojetnou souhlásku ze slova kovář a samohlásku ze slova loď. Vyjde S – L – O – V – O. Výsledné slovo, v tomto případě opravdu „slovo“, může být třeba téma hodiny. Kromě procvičení názvosloví, se kterým mají děti problémy, je to i docela dobrá motivační metoda. Téma hodiny, které si děti rozšifrují, si také budou daleko spíše pamatovat. Nebude to pro ně jen nápis na tabuli.

Jana Feřteková, ZŠ Jankov

JAK NA VYJMENOVANÁ SLOVA

I ve vyšších ročnících se docela běžně setkáte s tím, že děti neovládají vyjmenovaná slova. Existuje několik jednoduchých způsobů, jak jim je připomenout. Můžeme jim například zadat, aby napsaly větu, ve které bude co nejvíc vyjmenovaných slov od jedné hlásky (Sytý sysel syčel...). Každé dítě dostane zadána jiná vyjmenovaná slova a výslednou větu vpíše do velkého písmene vystřiženého ze čtvrtky (tedy Sytého sysla vpíšeme do velikého S). Získáme tak soubor názorných pomůcek, které můžeme vyvěsit tak, aby je děti měly stále na očích. Napodruhé zadáme dětem tentýž úkol s drobnou změnou: musí použít ta vyjmenovaná slova, která v první větě nebyla. Když už se podaří použít všechna, můžeme po dětech chtít, aby napsaly krátký příběh, kde použijí všechna vyjmeno-



vaná slova od jednoho písmene. Takových variant je samozřejmě neomezeně.

Důležitou součástí nejen tohoto úkolu je, že si děti samy stanoví kritéria, podle nichž bude jejich výkon hodnocen. Kupříkladu, že ve větě nesmí být pravopisná chyba, že na každé vyjmenované slovo smějí použít jen jedno nevyjmenované (aby se jim vůbec podařilo smysluplnou větu sestavit), že výsledek musí být hezký a nepřeškrtnatý atd. Tato kritéria napíšeme na tabuli, aby je děti měly při práci neustále před očima. Zvyšuje to jejich sebedůvěru a zkvalitňuje výsledek.

Jana Feřteková, ZŠ Jankov

POČÍTÁNÍ S KOSTKAMI

Procvičování jednoduchých operací v matematice oživíte například tím, že děti posadíte do kroužku na zem a dáte jim dvě kostky. Každé dítě kostkami hodí a čísla, která mu padnou, vynásobí (odečte, sečte, vydělí – podle toho, co procvičujete). Ostatní v kroužku kontrolují výsledek, hází postupně všichni. Výhodou je, že zadaný příklad vlastně není „učitelův“, ale „můj“, já jsem si ho hodil. Ve vyšších ročnících hru můžeme zkomplikovat tím, že házeme tři kostky a provádíme s nimi složitější matematické operace.

Alena Geislerová, ZŠ Jankov

PŘEČETLI JSME

Brána muzeí otevřená

Jitka Kmentová



Jako dějepisářka jsem se na publikaci *Brána muzeí otevřená* těšila. Očekávala jsem, že v ní objevím náměty k přípravě dětí na prohlídku muzea, k tomu, jak propojit výuku s expozicemi českých muzeí, jak vytvořit pracovní list provázející návštěvníky výstavy – naše žáky. Předpokládala jsem, že teoretická část knihy bude pro mě nutným zlem, kterým se budu muset prokousat, a praktická část bude hlavním přínosem. Nakonec jsem se zájmem četla i teoretické stati a přemýšlela jsem o tom, kolik různých oblastí mi zatím zůstalo utajeno.

Publikace *Brána muzeí otevřená*, redigovaná Alexandrou Brabcovou, shrnuje materiály, jež vznikly v souvislosti s realizací dlouhodobého stejnojmenného programu Nadace Open Society Fund Praha, který se v letech 1997–2002 zaměřil na to, jak rozšířit veřejné působení našich muzeí, především jak podpořit účelnou spolupráci mezi muzeem a školou a partnerství mezi muzeem a místním společenstvím. Do programu se zapojilo 40 pracovníků muzeí a galerií České republiky.

Publikace je přehledně členěná, má dobrou grafickou úroveň, text doplňují fotografie.

V první části se můžeme seznámit s teoretickými východisky projektu – oddíly *Muzeum jako instituce kulturně historického dědictví*, *Muzeum jako vzdělávací instituce* a *Muzeum jako centrum místního společenství* jsou poctivě a do hloubky propracovány, staví na současných poznatcích historických, psychologických, pedagogických i sociologických, autory jsou většinou vysokoškolští učitelé.

Druhá část knihy popisuje projekty, které připravila česká muzea a galerie v rámci programu *Brána*

muzeí otevřená. Jednotlivé kapitoly informují o tom, kdy byl projekt realizován, komu byl určen, jaké cíle si kladl, jak probíhal, jak byl hodnocen a jaké materiály byly pro návštěvníky připraveny. Mnohé z uvedených programů dnes už – bohužel – nemůžeme absolvovat, protože byly vázány na krátkodobé výstavy, jiné však zůstávají návštěvníkům stále k dispozici. Publikace nabízí kontakty na muzea, která se snaží o moderní a interaktivní přístup k návštěvníkům, jsou ochotná spolupracovat s učiteli při přípravě exkurze a nabízejí třeba i dlouhodobější spolupráci.

Kupříkladu vím, že až se vypravím se studenty do Třebechovic, mohu počítat s tím, že lze využít programu *Co všechno je betlém*, že v zámku ve Vrchotových Janovicích probíhá akce *Řetězové provádění*, při níž mohou děti působit v roli průvodců, že ve Východočeské galerii v Pardubicích je připraven doprovodný materiál ke stálé expozici *Od hlavy k patě*, který přibližuje návštěvníkům práce Jiřího Sopka, Karla Nepraše a Věry Janouškové, a že Galerie umění v Karlových Varech poskytuje lektorské služby a pracovní listy k opakovaným návštěvám stálé expozice *České umění 20. století*. Kniha popisuje celkem 150 modelových projektů.

Pokud bude publikace ve školních knihovnách, stane se naším spolupracovníkem při přípravě výukových plánů. Určitě může být oporou při tvorbě školních vzdělávacích programů, protože nabízí propojení školy, místního společenství a kulturních i vzdělávacích institucí.

Při studiu teoretické části knihy jsem byla potěšena, že moderní muzea usilují o to, aby vystoupila ze své akademičnosti a z jisté kamenné nedostupnosti, že umožňují přímou práci s exponáty, že zohledňují dosavadní zkušenosti a vědomosti návštěvníků, že



neaspírají na expozice vysoké vědecké úrovně, ale stavějí na příbězích, které mohou oslovit i návštěvníky-laiky, zároveň však jsou si vědoma toho, že nechtějí klesnout na úroveň podbíživého kýče.

Pro učitele je podnětná i kapitola týkající se spolupráce muzeí a školy. Pro mnohé z nás je zcela samozřejmé, že společná návštěva muzea či galerie je součástí našeho dlouhodobého programu, který má předem stanovené cíle, že připravíme svoje žáky na to, co bude náplní a cílem exkurze, a že po návratu z muzea se ve škole vrátíme k tomu, co jsme společně prožili. Zkušenosti pracovníků muzeí bývají bohužel opačné: návštěva muzea či galerie je často pouhým „náhradním“ programem, kdy se „nemusí do školy“, a tak o nic nejde.

Se zájmem jsem si prostudovala kapitolu Stanislava Štecha *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*. Srovnává transmisivní a konstruktivistický model vyučování. Učitel kritického myšlení jásá nad tím, že i pracovníci muzeí zapojených do projektu *Brána muzeí otevřená* vědí, že při osvojování poznatku je třeba vyjít z předchozí zkušenosti, že žák si za učitelovy pomoci spojuje nové poznatky a dosavadní zkušenosti v nový systém, že si zároveň osvojuje metody duševní práce a že si uvědomuje proces učení a poznávání, že důležitou složkou vzdělávacího řetězce je také reflexe a hodnocení. Muzea mají oproti škole tu přednost, že disponují velkým množstvím autentického materiálu, který je ve vzdělávacím procesu využit.

V současné době je aktuální interkulturní vzdělávání, které připravuje na život v multikulturní společnosti a vede žáky k tomu, aby přijímali různost lidí a kultur jako přínosný a pozitivní jev. Kapitola Stanislava Kužela *Interkulturní vzdělávání v etnografickém muzeu* upozorňuje mimo jiné na předsudky ve vztahu k odlišným kulturám, popisuje naši tendenci ke xenofobii, etnocentrismu a exotizaci mimoevropské kultury, jež jsou důsledkem naší neinformovanosti o kulturách jiných kontinentů. Jako učitelé bychom měli mít na mysli, že „...interkulturní výchova nespočívá ve výběru informací o konkrétních kulturách či menšinách, ale v nácviu kritických způsobů práce s vlastními zkušenostmi a s přístupnými informacemi o různých kulturách a společenských skupinách.“ (Kužel, str. 88)

Zmíněná kapitola mě vedla k zamyšlení nad vlastním vztahem k minoritám v naší společnosti a k tomu, jak postupovat, abych žáky vedla k nezaujatému vztahu k lidem, kteří jsou odlišní.

Publikace *Brána muzeí otevřená* dává podněty k tomu, jak propojit vyučování s vnějším světem, a jistě poslouží nejen mně a mým žákům.

Autorka je gymnaziální učitelka, lektorka KM.

Brána muzeí otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. Editor: Alexandra Brabcová. Náchod, Juko 2003. 584 stran. Doporučená cena: 299 Kč.

Vzdělávací program *Začít spolu*

Květa Krüger

Protože nejsem absolventkou programu *Začít spolu*, chtěla jsem se o něm dozvědět více a doufala jsem také, že v knize objevím nové impulzy pro svou učitelkou praxi.

V prvních dvou kapitolách jsem se dočetla o obecných východiscích a strategiích programu *Začít spolu*. Jedná se o program, který zdůrazňuje individuální přístup k dítěti. Pro čtenáře, kteří se zatím nezabývali rozdíly mezi pedagogikou zaměřenou na dítě a vyučováním, v němž hlavní roli má učitel, bude jistě zajímavá tabulka v druhé kapitole, kde jsou výstižně popsané odlišnosti těchto dvou přístupů. Velmi cenná je i tabulka vývojové charakteristiky žáka 1. stupně ZŠ. Nalezneme v ní srovnání ve fyzickém, sociálním,

emocionálním, kognitivním a jazykovém vývoji u dětí mladšího a středního školního věku. Připadá mi praktické, že tyto vývojové charakteristiky nemusím dohledávat v několika publikacích a naleznu je zde přehledně seřazené.

Absolvovala jsem letos *Letní školu kritického myšlení* v Lipnici nad Sázavou, která byla zaměřena na hodnocení. Zaujalo mě, že se autorky v souvislosti s požadavky na respektování individuálních potřeb dětí zmiňují o důležitém aspektu osobnosti – temperamentu. Nabízejí kategorizaci temperamentu podle S. Saifera a rovněž dotazník, podle něhož si lze zařadit sebe či své žáky do určité temperamentové skupiny.

„Člověk, který nedokáže správně odhadnout a posoudit své vlastní možnosti, je obvykle zklamáván ve svých očekáváních, a proto ztrácí sebedůvěru i sebeúctu, stává se úzkostlivým a zbytečně bojácným, nebo naopak agresivním.“



Oba programy, *Začít spolu* a *RWCT*, vycházejí z předpokladů konstruktivistické pedagogiky. Nechybí proto ani kapitola o pedagogickém konstruktivismu, která nezasvěcené čtenáře stručně a jasně uvede do principu třífázového modelu učení.

Další kapitoly, které se věnují především aplikaci programu do výuky, jsou vždy v závěru doplněny částí nazvanou *Standard místo shrnutí*. Jedná se o citace ze standardů programu *Začít spolu*, které můžeme využít k vyhodnocení vlastní práce i k evaluaci práce kolegů, jak nás k tomu vybízí autorky v úvodu knihy.

Praktické postupy jistě ocení začínající učitelé, ale i ti, co se rozhodli „učit jinak“. Je možné tu například nalézt návody, jak udělat ze školní třídy podnětné prostředí, jak třídu i školu účelně vyzdobit, jak lze s dětmi vytvořit třídní pravidla, jak uspořádat třídu, aby se z ní stala centra aktivit, jak vést děti k sebehodnocení a mnoho dalších.

Velmi cenné jsou výpovědi učitelů, kteří jsou do programu aktivně zapojeni. Kniha se tak stává skutečně „živým“ metodickým průvodcem. Třicet učitelů a ředitelů ze sedmi základních škol téměř v každé kapitole sdílí se čtenářem své zkušenosti, popisují obtíže a jejich překonávání při zavádění programu *Začít spolu* do škol, komentují svou práci a v neposlední řadě čtenáře-učitele velmi inspirují.

Publikace je bohatě vybavena fotografiemi, ukázkami žákovských prací, návrhy dohod mezi žákem, rodiči a učitelem, mezi školou a rodiči, příklady školních řádů, nalezneme tu zprávy z domova psané rodiči, informační dopisy rodičům, příklady individuálního vzdělávacího programu pro integrované děti a mnoho dalšího.

Čtenáři, kteří rádi pátrají po původních inspiračních zdrojích, budou rovněž spokojeni. Na závěr každé kapitoly totiž naleznou bohatý seznam doporučené literatury, z níž autorky kromě jiného také čerpal.

Pro mou vlastní práci byla nejinspirativnější kapitola *Průběžné rozvíjející hodnocení*, v ní pak především oddíl o portfoliích. Termín *portfolio* je v knize

nejen přesně vysvětlen, ale jsou v ní představeny různé typy portfolií a hlavně práce s nimi. Skvělé mi připadají návrhy pro zapojení rodičů do hodnocení dítěte a ukázky formulářů pro rodiče. Našla jsem si tu pro sebe řešení, jak s portfoliemi pracovat v letošním školním roce. Každé dítě si přineslo do školy krabici, do které se vejde papír formátu A4. Do tohoto sběrného portfolia si žáci dávají všechny pracovní listy a práci na volných papírech. Jednou za čtvrtletí z této krabice vyberou podle svých vlastních kritérií nejúspěšnější práce. K nim budou muset napsat, proč podle nich patří do výběrového portfolia. Výběrové portfolio potom děti vystaví ve třídě a ukážou ho také doma, aby rodiče mohli posoudit jejich pokrok a vyjádřit se k němu. Od této změny očekávám, že děti nebudou mít tendenci při výběru vše vyhazovat či vše zakládat, aniž by věděly proč. Snad lépe pochopí, k čemu je portfolio dobré, k čemu může sloužit.

Mnoho námětů jsem rovněž našla v kapitole *Spolupráce školy a rodiny*. Zaujalo mě, jak se odehrávají konzultace s rodiči a dítětem někde jinde, jaké další otázky kolegové během setkání kladou, jakou formu a konkrétnost mohou obsahovat jejich dohody o cíli. Inspirativní pro mě byly i ukázky písemné formy komunikace mezi školou a rodiči.

Po přečtení knihy získáme ucelenou představu o tom, co program *Začít spolu* nabízí, a také, kde se nyní, po devíti letech realizace, nachází. Jde o čtivé, pestré, srozumitelné a přístupné čtení jak pro pedagogy z praxe a studenty učitelství, tak i širokou veřejnost, zajímající se o dění v našem školství.

Autorka je učitelka a lektorka KM.

Krejčová, V., Kargerová, J.: *Vzdělávací program Začít spolu*, metodický průvodce pro první stupeň základní školy. Praha, Portál 2003. 232 stran.

Učím s radostí

Markéta Dvořáková

Představovat knihu *Učím s radostí* na stránkách *Kritických listů* je nošením dříví do lesa. Vždyť z knihy se na nás usmívají stejné tváře jako ze stránek časopisu, tedy koordinátoři, lektoři, učitelé a příznivci *RWCT*. Zcela organicky se k nim přidali kolegové ze *Step by Step*, vzdělávacího programu *Začít spolu*, z nichž mnozí participují v obou programech. Všichni máme obdobnou zkušenost, přihlásím se na kurz nebo do dílny a potkám tam známé tváře. Tuto skutečnost nepovažuji za slabost některého vzdělávacího modelu, ale naopak oceňuji jejich otevřenost a prostupnost, zároveň i důvěru, kterou dávají učitelé pro samostatné

uplatnění principů vyučování, které se ve svých podstatných rysech neliší.

Možná, že náhodný čtenář ani neví, jak cennou knihu drží v ruce, neboť kniha *Učím s radostí* splnila ten nejtěžší úkol, který mohla splnit. Jaký? Dokázala, že v ní sám učitel píše o své práci. To, co bylo za první republiky samozřejmostí, že učitelé publikovali ve vlastních časopisech, vedli polemiky se svými kolegy, vytvářeli vlastní pracovní učebnice, je dnes zcela výjimečné. Počtem sice stále malá skupina ve vztahu k celkovému počtu učitelů v České republice (25:250 000)

na příkladech ze své třídy nebo školy dokazuje, jak je možné učit jinak, tak, jak by bylo v dnešní době žádoucí. Bohužel většina našich škol udržuje tradiční podobu vyučování, i když je v rozporu s Bílou knihou i s diskutovanými rámcovými vzdělávacími programy.

Knížka *Učím s radostí* přináší vzácný pohled z praxe, který momentálně vnímám jako cennější než pohled teoretiků. Jak si to mohu dovolit? Teoretických knížek najdeme, a nejen z posledních let, mnoho, myšlenky konstruktivní školy jsou teoreticky zpracovávány již sto let, ale v obvyklé praxi školy jsou stále málo realizované. Situace je o to vážnější, že doba pokročila o těch sto let, a to, co byla dříve možnost, je v současné době nutnost. Vždyť právě práce s informacemi, kritické myšlení, dovednost komunikovat a spolupracovat, jsou těmi dovednostmi člověka, chcete-li klíčovými kompetencemi, bez nichž se v současném a v budoucím životě neobejdeme. Tradičním vyučováním můžeme žáky naučit Řecko, gramatická pravidla či matematické vzorce, ale nemůžeme je tímto způsobem naučit právě klíčové kompetence.

Praxe konstruktivní školy není tak jednoduchá, jak se na první pohled zdá. Právě jmenovaná knížka přináší poctivé pochybnosti a otázky: Naučíme opravdu to, co máme... Tradice je hluboce zakořeněná nejen v koležích, rodičích, veřejnosti, vlastně v celé společnosti, ale i v autorech knihy. Ptají se sami sebe, zda si mohou takovou změnu dovolit a kde jsou její hranice. Konkretizace vlastních myšlenek a otázek pomáhá jak samotným autorům, tak i jejím čtenářům.

Podobná publikace, v níž učitelé sdružení v PAU podali jedno z prvních písemných svědectví o vlastním pojetí vyučování, vyšla před deseti lety a jmenovala se *Měníme vyučování* (Praha, Strom 1994).

Spolupráce teoretiků a praktiků se v knize *Učím s radostí* projevuje nejen v respektování společných teoretických principů, ale i ve společném publikování – ve spoluautorství jednotlivých příspěvků. V přímé spolupráci konkrétních lidí z teorie a z praxe vidím cestu řešení problémů současného vyučování. Teorie nerespektující možnosti praxe a reálné podmínky, včetně skladby učitelových sborů, ale i praxe bez opory o teoretické principy, postupy, nové metody, které by mohly pomoci učitelům ne v jedné alternativní vyučovací hodině, ale v každodenní praxi, jsou bezcenné.

Ideálním příkladem spolupráce teorie a praxe jsou teoretické vstupy Hany Košťálové, které si zaslouží mimořádnou pozornost a posouvají pedagogické myšlení o kvalitativně vyšší stupeň, dávají prostor pro ještě lepší práci učitele. Bez praktických příkladů by však byly „hluchými“ místy. Praktické zkušenosti jsou dokladem neustálého procesu hledání a prolínání rozličných přístupů ve světle nejrůznějších sociálních vztahů.

Co vlastně v knížce *Učím s radostí* najdeme? Možnosti zpracování učiva včetně vytváření úloh pro

žáky, tvorbu pracovních listů, metody konstruktivní školy, způsob uspořádání učebny, netradiční práci s vyučovacími časem, způsoby hodnocení, cesty k integraci. Knížka neslouží k jednomu přečtení pro inspiraci, ale k neustálému hledání, tázání a objevování nových souvislostí podle toho, co v daném okamžiku považujeme za osobně významné. Provozuje k přemýšlení, nabízí kontakty při hledání spřízněných duší.

V knize se můžeme orientovat podle čtyř kapitol nebo pomocí patnácti znaků dobré školy. Jsou jimi třeba *máme společné cíle a sdílená pravidla, jde nám o kompetence, máme vysoké nároky, stavíme na právech a odpovědnosti žáka, aktivní učení, autentické učení, individualizace*. Ani všech patnáct znaků není vyčerpávajících a čtenář si může vytvořit svoje vlastní kvality dobré školy.

Zpracování jednotlivých kapitol je cenné i pro samotné autory – knížka jim dává prostor pro vlastní „reflexi“, zhodnocení vlastní práce. Každý autor píše, jak cítí, píše o své jedinečné realitě a zkušenosti. Publikace zaujímá neobvykle široký prostor od školy základní po školu vysokou, představuje nejrůznější vyučovací předměty (např. čeština, matematika, zeměpis, chemie).

Učím s radostí může znamenat pro nezasvěcené ulehčování školy, snahu po bezcílném hledání zábravy ve škole a usnadňování vyučování, tedy v důsledku toho ztrátu kvality vyučování, ztrátu potřebného objemu vědomostí. Lze se na tento fakt podívat i jinými očima – učím s radostí, neboť vím, že moje práce je smysluplná, přináší zamýšlené efekty – spolupráci učitele s žáky, samostatnost žáků, zajímavé myšlenky. Ve skutečnosti je tato práce neskonale těžší než stále se opakující rutina; začíná tím nejobtížnějším – proměnou sebe sama a vytvářením, někdy až vybojováním si podmínek pro svoji práci.

Na závěr právě pro čtenáře *Kritických listů* místo kritiky chci vyjádřit poděkování autorům za to, že si našli čas, sepsali svědectví o své práci a zanechali po sobě trvalou stopu nejen ve své výuce.

Autorka je odbornou asistentkou na katedře pedagogiky FF UK.

Pozn. red.:

Čtvrtá část knihy *Učím s radostí* má název – **Jak hodnotit**. Přispěli do ní:

Milena Hyklová, Ondřej Hausenblas: Pro koho jsou jedničky – za co a na co?

Hana Košťálová: Vejce nebo slepice? Jiná výuka – jiné hodnocení, nebo jiné hodnocení – jiná výuka?

Jitka Kmentová, Ondřej Hausenblas: Jak poznat dobrý sloh

Jitka Kmentová: Učíme se pracovat s kritérii hodnocení aneb Jak jsme psali Dekameron



Z REDAKČNÍ POŠTY

RVP místo osnov...

(k článku O. Hausenblase, *Kritické listy* 12, str. 4–5)

Od Mgr. Lucie Hučínové, členky koordinačního týmu RVP GV z Výzkumného ústavu pedagogického, jsme dostali žádost, abychom otiskli k problematice Rámcového vzdělávacího programu jejich malé zamyšlení nad terminologií, které se užívá v tomto novém dokumentu. Každé vyjasnění pojmů a termínů je užitečné, a proto příspěvek rádi otiskujeme.

Rámcové a školní vzdělávací programy versus osnovy

Nově připravované kurikulární dokumenty poněkud „zamíchaly“ se stávající pedagogickou terminologií. Protože se jedná o dokumenty nové, které se zatím stále aktualizují, můžeme se setkávat s různým vymezením některých pojmů a jejich vztahů, jako v případě vzájemného vztahu rámcových vzdělávacích programů, školních vzdělávacích programů a osnov.

Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (RVP) vznikají v systému dvouúrovňové tvorby kurikula jako kurikulární dokumenty na státní úrovni, které **nahradí stávající Standardy**. *RVP* vymezují normativně obecný rámec vzdělávání pro konkrétní etapy vzdělávání, včetně závazného vzdělávacího obsahu. Vzdělávací obsah nemá ovšem tu podobu, na jakou jsme zvyklí ze současně platných osnov, proto **RVP nelze nazývat osnovami**.

Na vysvětlenou dodávám, že se v *KL 12* v článku „*RVP místo osnov...*“ slovo *osnovy* dostalo na stejnou úroveň s názvem *RVP* proto, že v očích mnoha učitelů nestojí na nejvyšším místě mezi učebními dokumenty Standard vzdělávání (mnozí vůbec nevědí, že existuje, a jen někteří ho četli), nýbrž právě tradičně jenom *osnovy*. Dlouhá léta také nad osnovami vlastně žádný obecnější a koncepční dokument ani nebyl. Systém, v němž vládly osnovy, je dnes nahrazován novým systémem, ve kterém je „vláda“ rozložena mezi více úrovní: od nejvyššího rámce (vytvořeného z ministerstva) k nižšímu školnímu vzdělávacímu programu a ještě níže k programům učitelů pro ročník, třídu, předmět – na této úrovni už můžeme používat i slovo *osnovy*, ačkoli – jak se snažím vysvětlovat ve svých článcích – toto starobylé slovo pro mnoho učitelů znamená také určitý tradiční způsob výuky: transmissi čili předávání znalostí, které jsou v osnovách sepsány. Jak se dozvídáme ze zaslání zamyšlení, budou osnovy, s nimiž se na nejnižší úrovni plánování počítá i v dvouúrovňovém kurikulu (RVP-ŠVP), jiného, totiž

Vzdělávací obsah v RVP na rozdíl od osnov:

- není členěn do jednotlivých ročníků, ale je v rámci vzdělávacích oborů rozčleněn do větších tematických celků, které si bude škola sama „umísťovat“ do ročníků
- nezahrnuje jen učivo, ale staví především na popisu konkrétních znalostí, dovedností, případně i postojů a hodnot, které si má žák osvojit a jež má být schopen prokázat (ve druhé verzi *RVP ZV* takzvané *kompetence* oboru, v aktualizovaných verzích *RVP* nově takzvané *očekávané výstupy*)

Školní vzdělávací programy

Na školní úrovni budou školy podle *RVP* vytvářet vlastní školní vzdělávací programy (*ŠVP*), které **nahradí současně platné vzdělávací programy pro základní vzdělávání a učební dokumenty**.

Kromě jiného budou ŠVP obsahovat také nově definované osnovy, to znamená především:

- distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků
- rozpracování jednotlivých očekávaných výstupů (= ve druhé verzi *RVP ZV* tzv. kompetencí) do dílčích výstupů, kterých budou žáci postupně dosahovat
- přiřazení vhodného učiva k těmto výstupům

VÚP v Praze

modernějšího typu, protože nám je nebude předepisovat žádný úřad a ústav, ale sestaví si je pro dobrou práci se žáky učitelé ve své škole sami. Zahrnou do nich určitě právě cílové dovednosti, činnosti, které je třeba naplánovat do výuky, a k nim podle svého výběru a podle potřeb žáků rovněž některá zajímavá témata. Nové *osnovy* by tedy měly být fungujícím plánem výuky. Právě pro tuto odlišnost bych přece jen doporučoval, abychom si místo *osnov* zvykali používat slova *plán výuky* nebo program ročníku, třídy či předmětu. (Ovšem dokud ve své škole „předměty“ zachováme a nenahradíme některé takovými kombinacemi cílů, činností a učiva, které by lépe sloužily k rozvoji chápání, znalostí i kompetencí žáků.)

O slovíčka jistě nejde – je důležité, abychom se naučili využívat svobody, kterou nám systém *RVP-ŠVP* poskytuje, a to pro dobro a vzdělanost dětí...

Ondřej Hausenblas



Pozdrav z Kalifornie

(publikováno se svolením autorky Jany Kargerové)

Milá Nino,

teď jsem pořád nějaká aktivní matka a začala jsem pravidelně pomáhat v Mikiho škole. Uvědomuji si, jak to musí být pro něj těžké a zdá se mi, že je skutečně nezávislý a adaptabilní chlapík. Děti v jeho třídě (1. třída) už píšou vymyšlené příběhy, počítají a odčítají do 100, čtou knížky; je vidět, jak když jsou děti nastavené na samostatnost a tvořivost, tak je to pro ně úžasné motivující a krásně to rozvíjí jak osobnost dětí, tak i jejich akademické schopnosti. Kindergarten (5–6 let) je na úrovni naší 1. třídy, učí se tam číst, psát, počítat do dvaceti. Miki se krásně rozjel se psaním, včera večer se mě ptal, jak se napíše horse (kůň), zkusil si to napsat, jak to slyšel, opravili jsme to, pak mi říkal slova a já mu diktovala, jak se to píše. Nakonec si hledal obrázky, vystříhoval je, nalepoval a vymýšlel k nim krátké věty. (Pod obrázek čarodějnice na koštěti si napsal: Pozor na zlou čarodějnici v lese!)

Pomáhání ve škole je zatím prima, zažívám neuvěřitelně hřejivou pozitivní zpětnou vazbu jak od dětí, tak od učitelů a asistentů. Myslela jsem, že mě bude hendikepovat nedokonalá angličtina, nebo přízvuk, ale zdá se, že si tam s tím nikdo hlavu neláme. Bruce (učitel v Kindergarten) mi klidně dal sešity, ať s dětmi koriguji chybný pravopis... O sobotách a nedělích je tady pro děti spousta akcí, teď jsme absolvovali halloween, tak měl Miki zase spoustu zážitků. Před týdnem jsem byla s Mikim na jedné dílně pro rodiče a děti vyrábět pavouka (obrovského), teď nám visí v domě jako nádherná dekorace. Ta dílna byla v přírodním centru a byla zadarmo(!) včetně všech pomůcek a materiálů. Mikiho to hrozně bavilo.

Také jsme nedávno byli na narozeninách jednoho chlapečka. Na zahradě byla připravena různá centra aktivit (prstové barvy, bublifuková dílna, házení do koše, házení na terč),

pak byl dort. Miki si samozřejmě vytvořil své vlastní centrum „VODA“, to když se totálně zmazal prstovými barvami, pustil hadici a chtěl se umýt... Na party jsem se setkala s aktivní matkou a klukem (5. třída) ze školy, která se nazývá „open structured“ – otevřené vyučování. Podle popisu to je jako Začít spolu a Kritické myšlení dohromady, a je to modelová škola. Povídala jsem si i s tím klukem. Perfektně mi dokázal popsat strukturu dne i systém hodnocení a sebehodnocení!!! Jeho máma mi říkala, že promluví s učitelkami, které považuje za nejlepší, a že mi s nimi dohodne setkání a návštěvu školy. Zdá se, že i tady je dokonale fungujících celých škol jak šafránu a někteří učitelé jsou prostě dobří a neustále na sobě pracují a žádný program není samospasitelný. Taky jsem se dozvěděla, že Kalifornie je asi opravdu nejbohatší země Ameriky, jsou ale určité části Kalifornie, kde je kapitál koncentrovaný – a to je spíš v jižní části Kalifornie (San Diego, Los Angeles – filmy, showbiznys, bohaté je také okolí San Franciska). My jsme na severu. Rozdíly mezi sociálními vrstvami jsou obrovské. Je tady poměrně početná střední vrstva, pak je tu ale spousta lidí, co žije na hranici chudoby (zdravotní pojištění rozhodně není standard, je to luxus), super bohatých lidí je tu asi jedno až dvě procenta. Školy jsou tu ve správě obcí, takže velmi záleží na tom, v jaké části se škola nachází, a podle toho dostává finance. Od toho se pak odvíjí i kvalita školy. Ale školy, které jsem zatím měla možnost vidět, se mi zdály všechny progresivní a ukázkové. Měj se moc pěkně a napiš, budu se těšit na všechny zprávy z domova. Teď se tady strašně ochladilo, tak je mi pořád zima.

Jana

Vážené kolegyně učitelky, vážení kolegové učitelé,

obracím se na vás jako na odbornice a odborníky, jejichž prvořadým zájmem je vzdělávání české mládeže. Věřím totiž, že společnými silami lze odstranit pochybení, které je pro naši zemi s tisíciletou tradicí nedůstojné. Jde o anglický ekvivalent oficiálního zeměpisného jména našeho státu *Česko*...

Jak je možné, že se ve všech evropských jazycích jednoslovné jméno našeho státu ujalo, jen v tom dnes nejdůležitějším – v angličtině – ne? Proč dosud jen velmi malé procento Čechů i cizinců ví, že jednoslovným protějškem anglického sousloví *the Czech Republic* je *Czechia* [čekija]? Tento výraz je jako „běžně užívané jméno státu“ uveden spolu se souslovím *Czech Republic* v dokumentu *Geografické názvoslovné seznamy OSN – ČR: Jména států a jejich územních částí* a jeho užívání bylo doporučeno nejen *Ministerstvem zahraničních věcí ČR*, ale i *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR*.

- Seznamujte, prosím, své žáky se základními zeměpisnými fakty, které by měl znát každý občan *České republiky*!
- Nezatajujte jim, že stejně jako drtivá většina jiných, s námi srovnatelných zemí má i naše země dvě oficiální pojmenování – politický (úřední) název *Česká republika* a pro každodenní komunikaci mnohem důležitější zeměpisné jméno *Česko*.
- Seznamujte své žáky a studenty s jednoduchou rovnicí vystihující vztah mezi českým státem a historickými zeměmi, které ho tvoří: *ČESKO = Čechy + Morava + Slezsko*.

Kdo jiný než především učitelé cizích jazyků by měl umět vysvětlit, že vztah *Česko* versus *Čechy*, tj. stát versus historická země, je v západních jazycích vyjádřen zcela přesně: *Czechia* versus *Bohemia*, *Tschechien* versus *Böhmen*, *Tchéquie* versus *Bohême* atp. Adjektivum český (a rovněž tak substantivum Čech) se do těchto jazyků překládá dvojím způsobem – podle toho, vztahuje-li se k celému Česku (Czech, tschechisch, tchèque), anebo pouze k Čechám (Bohemian, böhmisch, bohémien). Nelze tedy kupříkladu vydávat CD s názvem *Czech, Moravian and Silesian Folk Songs and Dances*, nýbrž *Bohemian, Moravian and Silesian Folk Songs and Dances*. V této souvislosti, prosím, zdůrazňujte, že jedou-li například hokejisté Sparty Praha na zápas do Havířova, nejedou na sever Moravy, ale do Slezska. A že pokud je nějaký film uveden poprvé třeba v brněnském nebo olomouckém kině, není to poprvé v Čechách, ale poprvé v Česku (anebo poprvé na Moravě, chceme-li skutečně vyjádřit prvenství jen v rámci Moravy).

Pomozte tedy šířit v mluvených i písemných projevech (literární tvorby se to netýká) název **ČESKO** a jeho nejdůležitější cizojazyčný (tj. anglický) ekvivalent **CZECHIA**.

PhDr. Eva Horová, katedra cizích jazyků JAMU.
(redakčně kráceno)



NABÍDKY

Tandem na cestách

Kateřina Vanková

Počátkem školního roku vydala *Nová škola, o. p. s.*, publikaci *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb Jak ve škole vytvořit tandem*.

Příručka vznikla v rámci programu *Dživas jekhetane (Žijeme společně)*, podpořeném Evropskou unií.

Smyslem projektu bylo prohloubit spolupráci učitelů a jejich asistentů prostřednictvím pedagogických a komunikačních seminářů. Asistenti učitelů se uplatňují v lokalitách s větším počtem romských dětí a jejich přítomnost ve školách je stále poměrně čerstvým a spíše ojedinělým jevem. S tím souvisí určitá nejednotnost popisu jejich práce – vše se řeší individuálně podle potřeb školy.

Výše zmíněná publikace doporučuje postup, jak se má škola o asistenta učitele přihlásit, jak ošetřit jeho roli ve výchovně vzdělávacím procesu a jak efektivně využít jeho potenciálu.

Příručka je členěna do tří částí, z nichž první, včetně rozhovoru s Ivetou Němečkovou z odboru vzdělávání menšin na MŠMT, shrnuje legislativní okolnosti spojené s pozicí asistenta učitele. V druhém oddíle, věnovaném spolupráci asistenta a učitele, představuje Hana Košťálová asistenta jako zprostředkovatele porozumění a komentuje jeho roli ve výuce (autorka lektorovala pedagogické semináře v projektu Tandem). Třetí část brožury se orientuje na spolupráci asistentů s místní komunitou. Z rozhovorů s řediteli a učiteli publikovaných v příručce vyplývá, že „atraktivitu“ asistenta shledávají právě v zajištění komunikace mezi školou a rodinou.

Publikace byla rozeslána všem školám, kde asistenti působí. V projektu informační kampaně o asistentech učitelů, který *Nová škola, o. p. s.*, realizuje za podpory MŠMT, nyní příručka putuje na deset vytipovaných škol, kde se vytvoření místa asistenta učitele jeví perspektivní. Brožuru bude doprovázet „tandem“ učitele a asistenta vyškolený v projektu.

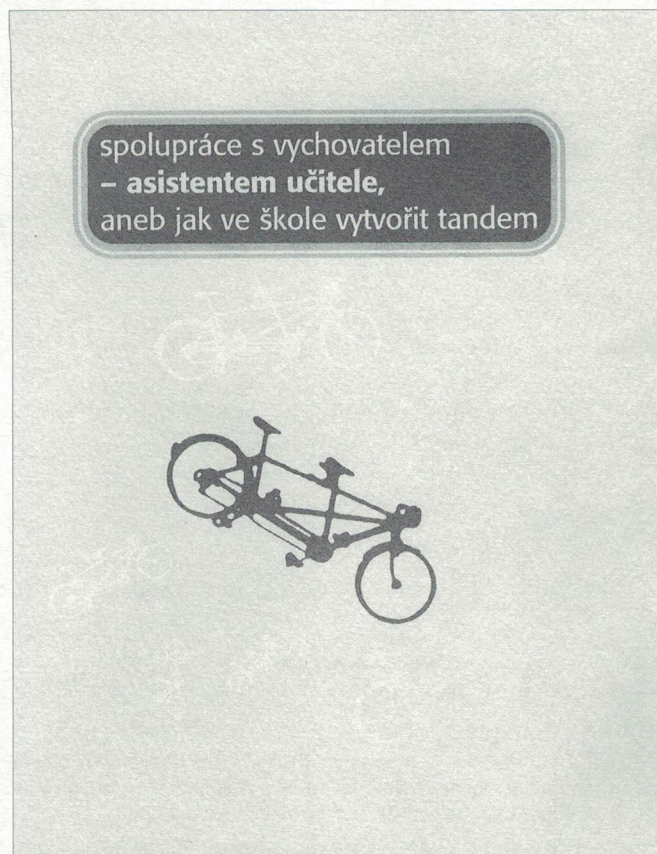
O zapojení asistentů učitelů v českém školství informuje *Nová škola, o. p. s.*, formou letáků také romské rodiny, připravují se informativní semináře pro pedagogické fakulty.

Publikace *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele... snad přispěje k tomu, aby vedení škol a krajské úřady pochopily výhody, které taková spolupráce nabízí.*

Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb Jak ve škole vytvořit tandem. Praha, Nová škola, o. p. s., 2003.

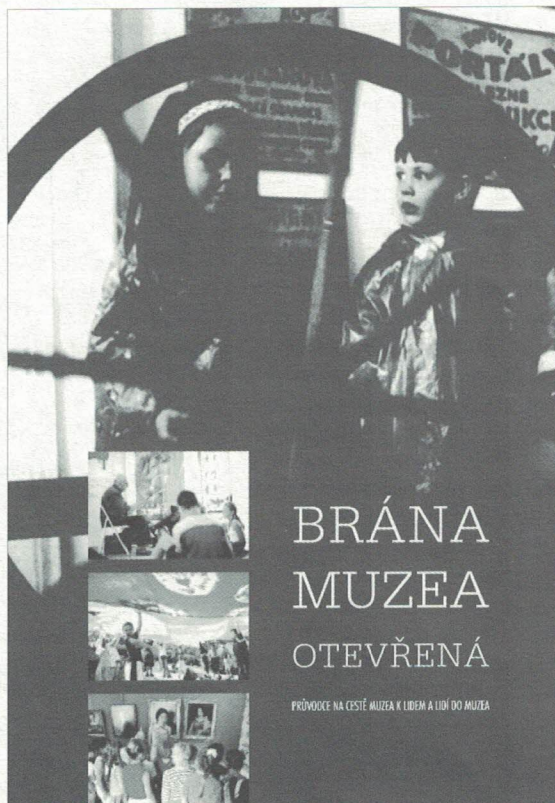
Nová škola, o. p. s., je nevládní, nezisková organizace, jejímž cílem je spolupráce na rozvíjení občanské společnosti prostřednictvím podpory alternativních forem vzdělávání dětí a dospělých k multikulturalismu, toleranci a lidským právům. Programu podpory asistentů se společnost věnuje od roku 1996.

O asistentech se můžete dočíst rovněž v článku H. Košťálové *Využijte možnosti a zaměstnejte svého vychovatele-asistenta učitele*, *Kritické listy* č.10.



BRÁNA MUZEA OTEVŘENÁ

Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea



Publikace *Brána muzea otevřená* zpřístupňuje výsledky stejnojmenného programu Nadace Open Society Fund nejširší veřejnosti. Obsahuje teoretické stati, jež se staly východiskem programu, dále modelové studie a popisy 150 projektů, které mají shodnou strukturu – obsahují údaje o cílové skupině, druhu, četnosti, cílech a průběhu projektu i jeho zhodnocení po realizaci. Stěžejní část publikace je věnována výchově k vztahu ke kulturně-historickému dědictví. Na konci publikace jsou zařazeny informace o metodických centrech programu Brána muzea otevřená, jež se systematicky zabývají uvedenými oblastmi vzdělávacích a komunitních aktivit muzeí, organizují školicí semináře, poskytují konzultační činnosti a případným zájemcům slouží jako kontaktní místa pro navázání spolupráce. Publikace je určena především muzeím a školám všech stupňů, školským úřadům, pedagogickým centřům a veřejné správě ČR. Kromě zájemců z řad pracovníků muzeí a pedagogů může sloužit též vysokoškolským studentům, profesním asociacím a kulturním i zájmovým zařízením. Publikace je doporučeným metodickým materiálem pro zpřístupňování muzeí a galerií široké veřejnosti, zejména v oblasti spolupráce se školami, schváleným Ministerstvem kultury ČR, a podpůrným prostředkem pro realizaci reformy obsahu všeobecného vzdělávání ve vzdělávacích oblastech Umění a kultura a Člověk a společnost rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední školy doporučeným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR k využití při tvorbě školních vzdělávacích programů.

- editor: Alexandra Brabcová
- lektorovaly: doc. Dr. Milena Bartlová a PaedDr. Markéta Pastorová
- formát: 240x168 mm, 584 stran
- ISBN 80-86213-28-5
- cena: 299 Kč
- distribuce: Nakladatelství JUKO, Krkonošská 850, 547 01 Náchod
- e-mail: nakladatelstvi.juko@quick.cz, tel.: 608 031 433

OBJEDNACÍ LÍSTEK

Objednávám ks publikace Brána muzea otevřená.

Publikaci zašlete na adresu:

.....

.....

Platba: fakturou – přiloženou složenkou – na dobírku (nehodící se škrtněte)

.....
(podpis)

.....
(razítko)

Cena publikace je 299 Kč vč. DPH. K ceně účtujeme poštovné dle platných sazeb, balné Vám nebude účtováno.
Objednací lístek zašlete na adresu: Nakladatelství JUKO, Krkonošská 850, 547 01 Náchod.
E-mail: nakladatelstvi.juko@quick.cz, telefon: 608 031 433.



n á r o d n í g a l e r i e



Step by Step ČR, o. s., a Národní galerie v Praze

pořádají

vzdělávací projekt pro pedagogy a vzdělávací pracovníky muzeí a galerií

ŠKOLA A MUZEUM POD JEDNOU STŘECHOU

– v rámci kterého se naučíte využívat výchovně vzdělávací potenciál muzeí a galerií. Projekt zahrnuje 6 celodenních seminářů. Součástí projektu je i příprava vlastního programu využívajícího muzejního/galerijního prostředí.

Získáte znalosti a dovednosti potřebné k:

- přípravě výchovně vzdělávacích programů využívajících prostředí muzea/galerie, které budou naplňovat cíle osnov
- efektivnímu předávání znalostí a dovedností – používání třífázového modelu učení E – U – R
 - ožívování – animování – uměleckých děl
 - přípravě různých typů pracovních listů
 - uplatňování základních artefietických metod

Jednotlivé semináře povedou:

doc. PhDr. Stanislav Štech, doc. PaedDr. Jan Slavík, Markéta a Nikola Křístkovi,
Mgr. Michal Vybíral a další

Projekt bude probíhat od února 2004 do února 2005.

Účastnický poplatek: 1500 Kč (zahrnuje metodické materiály, konzultace s lektory, výstupní CD-ROM, občerstvení, 6x celodenní vstupné do Národní galerie)

Příhlášky a informace:

Markéta Křístková, asistentka projektu, tel.: **257 810 081, 604 146 163**
e-mail: **vzdelavani@ngprague.cz**

Projekt organizují: lektorská oddělení Sbírký umění 19. století a Sbírký moderního a současného umění ve Veletržním paláci
Národní galerie v Praze, tel.: 224 301 014

Projekt probíhá za laskavé podpory Nadace Open Society Fund Praha.



Vzdělávací program Začít spolu

– metodický průvodce programem pro první stupeň ZŠ

Knižka autorek **Věry Krejčové** a **Jany Kargerové** shrnuje a uceleně objasňuje hlavní principy programu, organizaci a způsob výuky na prvním stupni základních škol. Obsahuje však také konkrétní návody a zkušenosti českých učitelů, kteří program realizují již od roku 1994. Součástí každé kapitoly jsou i kvalitativní standardy programu, vůbec první v České republice. Autorky vycházejí z praktických zkušeností učitelů, kniha je tedy v pravém smyslu učebnicí změny ve kvalitě učení a demokratické změny práce ve třídě. Publikace, jež vyšla za laskavé podpory nadace OSF Praha a SbS ČR, o. s., v nakladatelství Portál, jistě nezklame příznivce změn a kvalitního učení, tedy nejen učitele, ale i rodiče.

V září letošního roku vyšel v Portálu neméně zajímavý **Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro předškolní vzdělávání**.

Učím s radostí

vzniklo z poznání, že mnozí čeští učitelé vyvíjejí velmi kvalitní projekty a programy, ale obvykle o nich z vlastní iniciativy nepiší. O dobré nápady pak přijde celá profesní komunita.

Na původních textech a pedagogické reflexi této publikace se podílelo 25 autorů – absolventů programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a *Začít spolu* – z Čech i Moravy (především učitelů 2. stupně, čtyři ředitelé, jedna gymnaziální učitelka, několik vysokoškolských a tři začínající učitelé, jedna knihovnice). Autoři měli svobodu nejen ve výběru témat, mohli si zvolit i formu, jakou chtějí své poznatky sdílet. Vázání bylo pouze požadavkem, aby texty byly čtivé, použitelné v praxi a vycházely z osobních zkušeností autorů. Oba programy budou dále podporovat jejich publikační činnost a pečovat o rozšiřování autorského okruhu.



Občanská sdružení
Kritické myšlení
a Step by Step ČR

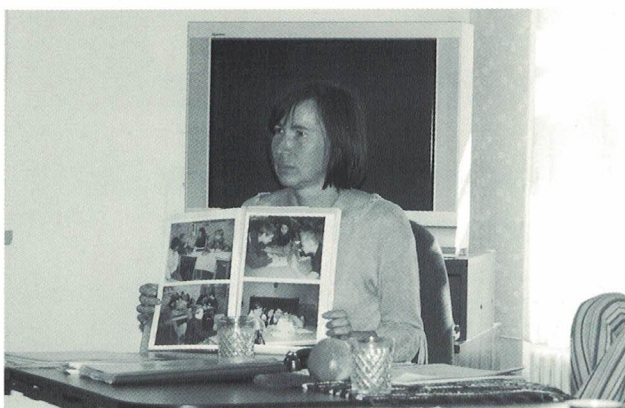
Učím s radostí

zkušenosti – lekce – projekty



Vít Beran
Božena Blažková
Zdeněk Brož
Iva Cichoňová
Michal Černý
Jana Feřteková
Jolana Fuchsová
Ondřej Hausenblas
Ladislav Hruška
Milena Hyklová
Jana Kargerová
Hana Kasíková
Vlasta Kimáková
Jitka Kmentová
Hana Košťálová
Věra Krejčová
Nikola Křístek
Markéta Křístková
Michal Lokaj
Miroslav Marada
Martina Procházková
Karel Rydl
Hana Sundová
Pavel Wojnar
Bohumil Zmrzlík

2 hodiny
Pozor u E!
at se opravdu etodi
stali oslavnic
2- píseň je jsem
jako konzultant,
tak lachy! radost,
chybely.



Jarka Budíková představuje jedno ze svých portfolií na setkání lektorů KM v Pardubicích.



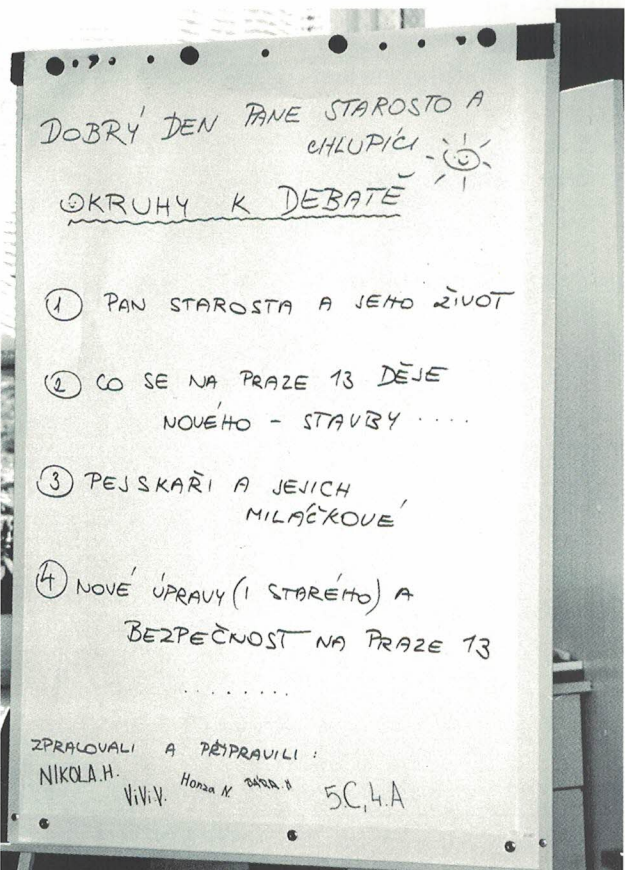
Šárka Miková vede na setkání lektorů KM dílnu k slovnímu hodnocení.



Výchova proti předpoklům v Moldavsku.



Z kurzu pro ZŠ Černice.



Příprava dětí ze ZŠ Chlupova na setkání se starostou.



Vladka Strculová ze ZŠ Chlupova v roli moderátorky.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který je velmi **snadno použitelný přímo ve škole.**

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

Které kvality žákova učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

- aktivizaci žáků
- celoživotní učení
- schopnost vyjadřování
- utváření názoru a argumentace pro něj
- rozvoj čtenářství
- kritickou práci s informacemi
- trvalost osvojení informací
- schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu
- spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
- ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy pro celý sbor („Myslí celá škola“)
- speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom/Peremena

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.
je výhradním nositelem autorských
a distribučních práv programu
Reading and Writing for Critical Thinking
(RWCT) v České republice.
Program RWCT v České republice i vydání
Kritických listů je podporováno
Open Society Institute, New York
a Open Society Fund Praha.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
Na Florenci 19, 110 00 Praha 1
tel.: 222 328 144 (pondělí a středa 9–14 hod)
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
www.kritickemysleni.cz