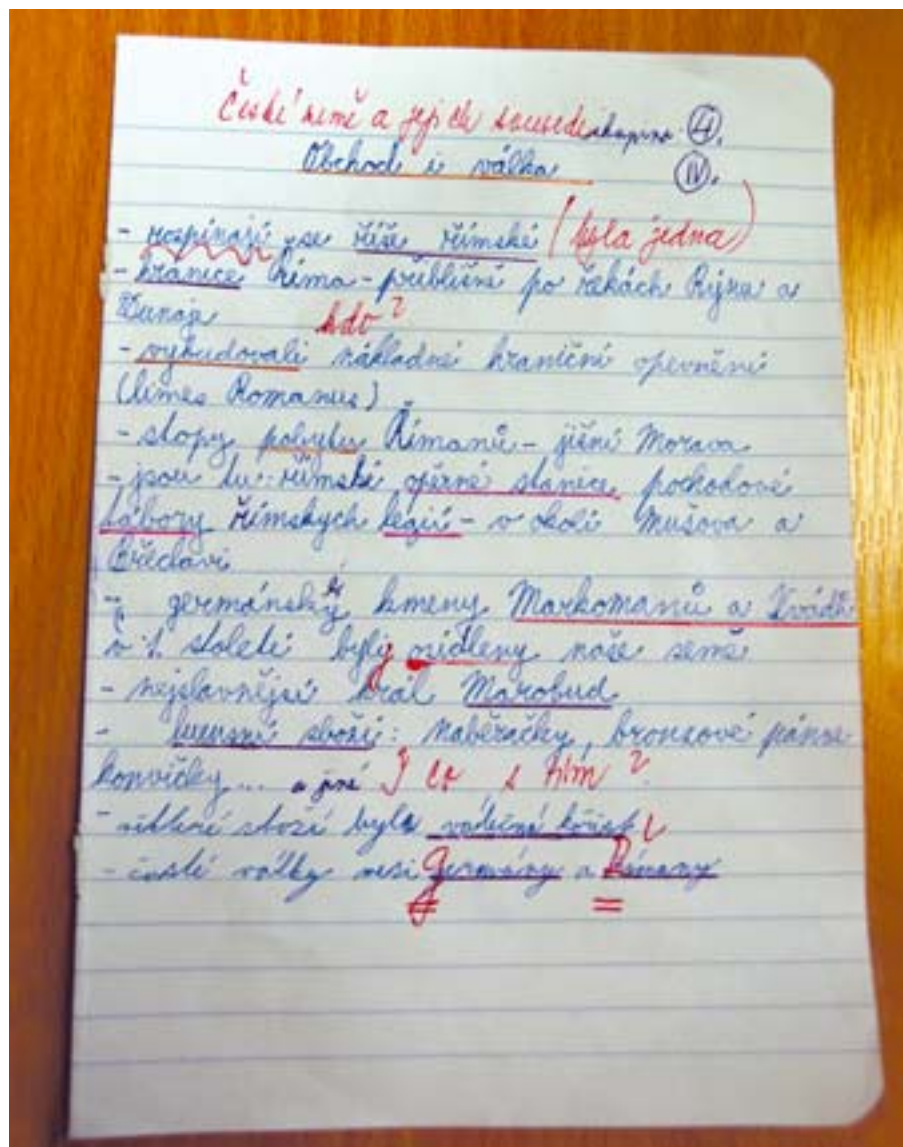


Kritické listy 29

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

zima 2008



Naše téma:
HODNOCENÍ

Proč píšeme
slovní hodnocení?

Rizika plošného
testování

Co jsou kritéria
a indikátory

Jak vypadá divadlo

Literární kroužky
v hudební výchově

Týmová výuka

Hodnocení
v dějepise

Zkoušení v historii
českého školství



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

Kritické listy podporují otevřené společenství vzdělavatelů, kteří metodami aktivního učení dosahují všestranných a trvalých výsledků ve vzdělávání žáků, rozvíjejí u nich zvědavost a lásku k vědě a pěstují v nich bytostnou odpovědnost za svět, v němž společně žijí. *Kritické listy* nabízejí náměty pro výuku, která vede žáky ke kritickému a tvořivému myšlení, k schopnosti řešit problémy, spolupracovat, rozvíjí u dětí sebeúctu a současně respekt k druhým. Zvláštní pozornost věnují *Kritické listy* čtení, psaní a diskusi, které považují za účinné nástroje poznávání vnitřního i vnějšího světa a udržování demokracie.

Kritické listy se zaměřují na pedagogy všech typů a stupňů škol a všech aprobací, kteří trvale rozvíjejí své profesní dovednosti, reflektují svou práci a jsou ochotni se o její výsledky podělit s ostatními.

Kritické listy vznikly v roce 1999 jako čtvrtletník pro účastníky a absolventy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přináší kompletní popisy vyučovacích jednotek rozmanitých předmětů, které v praxi uskutečnili učitelé se svými žáky, i obecná zamyšlení nad pedagogikou a školstvím. V současné době rozšiřují své publikum na všechny vzdělavatele, kteří přispívají k úspěchu kurikulární reformy v ČR.



Milé čtenářky a milí čtenáři Kritických listů,

*přejeme vám příjemné prožití vánočních svátků
a šťastný nový rok 2008.*

*Doufáme, že i v příštím roce vás KL občas na-
plní pedagogickým optimismem, nadějí a znovu-
zrozenou chutí učit.*

Redakční rada a tým spolupracovníků KL



Úvodník



*Jak hodnotit slohovou práci? Máme vůbec hodnotit čtenářský deník? Jak hodnotit portfolio? Jaký typ hodnocení je nejvhodnější? Otázky, které se neustále opakují a občas napadnou každého učitele. Držíte v rukou již druhé číslo časopisu *Kritické listy*, jehož cílem je poskytnout vám, čtenářům, na tyto otázky uspokojivé odpovědi. Stejným tématem jsme se zabývali i v *KL 13* v roce 2004.*

Při přípravě tohoto čísla *KL* mě velmi inspirovaly dvě myšlenky Jana Slavíka z knihy **Hodnocení v současné škole**. První z nich je: *Pedagogické hodnocení vždy vypovídá o skutečných cílech, ke kterým jako učitelé směřujete, dokonce i tehdy, když si své skutečné cíle neuvědomíte.*

V hodinách literatury sice rozvíjím u studentů čtenářské dovednosti, ale když je nedokážu ohodnotit a uchyluji se k známkování znalostí z dějin literatury, nejsem jako učitelka pro studenty důvěryhodná.

Druhá myšlenka ze stejné knihy: *Aby kritéria hodnocení mohla sloužit žákům i jejich rodičům stejně dobře jako učitelé, je nutné je nějak vymezit, tematizovat. Až potom se mohou stát podkladem hodnotících zpráv.*

Vždy jsem hodnotila své žáky podle kritérií. Dříve jsem je ale vnímala jen intuitivně a nakládala s nimi volně (např. když jsem zjistila, že můj dosavadní systém nepostihuje nějakou zásadní kvalitu, jedno kritérium jsem si přidala). Studenti, žáci, rodiče, kolegové ani ředitel školy tato kritéria neznali, pro všechny byla zahalena tajemstvím.

Moji studenti mi často vytýkali, že při hodnocení slohových prací nejsem objektivní. Bez systému kritérií a indikátorů jsem opravdu nebyla schopna tato tvrzení vyvrátit a dostala jsem se do úzkých. Pochopila jsem, že průhledný systém hodnocení je pro učitele nesmírně výhodný. Učitel se však musí vzdát nezaslouženého privilegia mít možnost svá vágní kritéria neustále měnit a všelijak s nimi tajně čarovat.

My učitelé máme ve svých rukou obrovskou moc. Nástroj, pomocí kterého rozhodujeme o osudech druhých. Snažme se, aby to byl nástroj čistý.



Katka Š.



Úvodník, K. Šafránková

Naše téma: Hodnocení

K úvaze

Proč píšeme slovní hodnocení?, K. Randáková	4
Zahraniční zkušenost s plošným testováním, H. Daniels, M. Bírazová	6
Rizika plošného testování, J. Straková	9
Co se dozvídáme z hodnocení?, R. Sárközi	10
Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení, O. Hausenblas	11
Hudební výchova – hodnotit, či nehodnotit? A pokud ano, tak jak?, L. a J. Mončekovi	15

Lekce a komentáře

Jak vypadá divadlo a co se v něm může dít, B. Šteyerová	18
Divadlo Semafor a literární kroužky v hudební výchově, J. Monček	22
Centra aktivit v angličtině, L. Mončeková	26
Učíme děti kriticky myslet od 1. třídy, V. Jiroušková	27
Týmová výuka, J. Pavlíková, L. Kudelňáková	29
On the road aneb Od jedniček k slovnímu hodnocení a kousek zpátky, P. Albrecht	31
Hodnocení v dějepise, P. Sokol	35
Hodnotící list v matematice, Z. Šíma	39
Anglická superstar, P. Besedová	42

Seriál k výuce češtiny

Hodnocení, klasifikace a stěžejní hodnocené činnosti v ČJ, M. Šlapal	44
--	----

Pro lektory a lídry tvorby ŠVP

Jak jsme lovili „švestkoně“, P. Besedová, M. Olšáková	46
---	----

Představujeme učitele a lektory KM

Jindřich a Lenka Mončekovi	49
----------------------------	----

Co se děje u nás v *Kritickém myšlení*

Končí projekt <i>Rovnováha</i> , H. Košťálová	51
Předplatné <i>Kritických listů</i>	53

Co se děje jinde

ČŠI zjišťuje a hodnotí podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách, D. Musilová	55
Prostor pro sdílení a vzdělávání učitelů – projekt SKAV, H. Košťálová, J. Simonová	56

Z historie

Zkoušky v partikulárních školách v 16. a na počátku 17. století, I. Věříšová	58
--	----

Škola v literatuře

Hranice stínu, J. Čep	62
Pan učitel, B. Němcová	62
Můj život, M. Reich-Ranicki	62
Pepík primán, P. Kytlicová	63

Tentokrát si zopakujeme...

Metoda I. N. S. E. R. T. a kritické myšlení, H. Košťálová	64
---	----

Nabídky

Projekt <i>Odyssea</i>	66
------------------------	----

Citáty jsou převzaty z publikace Jana Slavíka: *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999. 11, 17, 25, 28, 35, 42, 45

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 29/Co se do čísla nevěšlo najdete:

- text o divadle Semafor k dílně J. Mončeka
- text Pirátsko-námořnické hry k lekci L. Mončekové

K ÚVAZE

Proč píšeme slovní hodnocení?

Kamila Randáková

Na každém semináři a kurzu zájemců o Montessori pedagogiku se zabýváme tím, jak děti vlastně hodnotíme, jak zaznamenáváme jejich pokroky a obtíže, když každé může v jednom dni pracovat na jiném oboru či tématu, někdo pracuje rychleji, někdo potřebuje více času, diferenciace je také v obtížnosti a kvalitě zpracování úkolů. Ve třídách ZŠ Montessori neznámujeme, podle Montessori principů nejsou výkony dětí vzájemně porovnávány a prostředí nemá soutěžní atmosféru.



Za šest let jsme vyzkoušeli různé formy záznamů – podrobné záznamové tabulky na každou pomůcku a materiál, myšlenkové mapy s oblastmi učiva, měsíční záznamové listy s každodenním zapisováním, týdenní plány a jejich vyhodnocování, záznamníky učitele o průběžné práci dětí, hodnocení úkolů a práce podle předem vyhlášených kritérií, jako součást vlastní sebehodnocení dětí (letos část záznamníků ze ZŠ Tábořská pro sebehodnocení dětí) aj. Shodli jsme se na myšlenkových mapách jako přehledu o postupu v učivu a na portfoliích, kam děti zakládají své práce. Práce, které jsou společně zadávané jako úkoly a výstupy k projektům, opatřuji svým písemným komentářem; samostatně vybrané úkoly vracím zpět k doplnění tak dlouho, až je práce dokončena podle možností dítěte. (Další způsob vedení záznamů teď máme každá ze tří učitelek svůj vlastní.) Stále hledáme to, co by bylo ze strany učitele zvládnutelné, směrem k dětem efektivní a motivující, jasné a vypovídající pro rodiče. A všechno dohromady aby bylo podkladem pro sestavení slovního hodnocení v pololetí a na konci školního roku.

Pozorujeme také to, v jakém věku a do jaké míry děti naše hodnocení vůbec potřebují a jak hodně ovlivňuje vnější hodnocení jejich přístup, množství a kvalitu školní práce. Čím jsou děti mladší, tím méně potřebují nějaké porovnávání a hodnocení ze strany dospělého. Malým dětem záleží na tom, aby byly přijímány svými rodiči a nejbližšími dospělými – a to s láskou a bez výhrad –, ať už daný úkol, nebo nároky zvládnou hladce, s obtížemi, anebo vůbec ne. Četla jsem to v knihách, ale zažít si to jako maminka svých dětí a opravdu to vnímat jako učitel ve třídě je něco jiného. Montessori píše o tom, že dítě hodnocení zvenku nepotřebuje, samo se učí od svého narození tolik věcí – bez známek a bez kritérií. Teprve dospělí naučí děti, že je možné za to, co se naučí nového, chtít pochvalu, dárek, čokoládu, návštěvu McDonald's,

jedničku a úsměvy svých nejbližších. Čím jsou děti starší, tím více s námi hrají hru na soutěžení, pochvaly a naučí se, že pokud za něco není odměna nebo známka, nestojí za to tomu věnovat pozornost. Ale je možné děti také naučit, že hodnotou je i respekt k práci druhého a kritické ocenění své vlastní práce? V MŠ a třídě ZŠ Montessori mám za sedm let možnost pozorovat, jak přistupují ke školní práci a respektování pravidel dětí, které už jsou zvyklé na příkazy a pochvaly; jak děti, které mají své sebevědomí utvořené na

základě respektujícího a láskyplného přijetí ze strany rodičů; jak se chovají děti, jejichž výběr je ovlivněn ambicemi (např. sportovními) rodičů; jak to vypadá s dětmi, jež rodiče nechťejí omezovat a nevědí si rady se stanovením mantinelů; jak využívají situaci dětí, kde je přístup rodičů rozporný nebo protichůdný... Každé dítě by vlastně mohlo mít ve škole úplně jiný systém hodnocení. Děti se už při vstupu do mateřské školy mohou setkat s tím, že vstupují do jiného systému hodnocení, než znají z rodiny. Zrovna tak jako jiným pravidlům třeba o víkendu u dědy a babičky nebo při práci ve skautském oddílu se děti ve škole přizpůsobují pravidlům a systému hodnocení daným školou. Proč tedy vedeme děti plánovitě k tomu, že jako odměnu za dobrou práci získají jedničku, hvězdičku, pochvalu? Neměli bychom se více snažit o to, abychom děti naučili, že ta správná odměna je využít co nejlépe čas ve škole ke svému učení? Některé děti z domova potřebují pochvalu za svou dobrou práci, ale jsou také děti, které se po příchodu do školy stále učí nové věci „jen“ pro radost z učení a zkoušení nového! Svou metu učitele proto vidím především v tom, učit děti, že pro život je lepší – a i příjemnější – rozhodnout se pro své učení a *sebezdokonalování* než čekat, až jim „to“ někdo zadá a budou vystaveny stresu z porovnávání s ostatními.

Na argument, že svět kolem je vlastně založen na porovnávání a známkování, mne napadá otázka: Jaký chceme mít svět kolem sebe? Plný lidí, kteří se snaží dělat svou práci co nejlépe pro radost ze samotné práce nebo dobře vykonaného díla, nebo se smířit s tím, že zedník postaví zeď rovně jen tehdy, když ho někdo hlídá, a řidič bude v touze po vyšší odměně za rychle odvezený náklad ohrožovat rychlou jízdou ostatní na silnici... Děti, které jsou teď ve škole, budou součástí budoucnosti.



Děti, které mají svou „senzitivní fázi“, jsou naladěné na určitou činnost nebo informaci, jež je fascinující, chtějí je prozkoumat a věnovat se jim – pracují potichu a třeba i dlouhou dobu a možná se nám zdá, že stále jakoby na tomtéž... Pokud jim dáme dost času a budeme trpěliví, naučí se dělat věci důkladně až k úplnému zvládnutí. Děti, které se vrhnou na nový úkol a jako mravenečkové o sebe zakopávají a pletou se do cesty, strkají se a pokřikují na sebe, ale všechno v záplavě energie, s níž se vrhají do práce pro svou skupinu či ze soustředění na nový úkol, se těžko uklidňují a omezují v prostoru a hlasitosti. Stejně jako ve třídě, kde se děti učí navzájem – radí si, vysvětlují, dohadují se, jak je to vlastně správně, a dokazují spolužákovi, že je to jinak, než jak to píše... Některé děti nepotřebují koordinátora – stále tvoří, učí se a chodí se svými nápady, co chtějí dělat. Potom jsou děti, které reagují na pokyny, a co je zadáno, udělají „tak, jak nejlépe dovedou“ a rády něco vlastního přidají. Další děti prostě pracují systematicky na zadaných úkolech. Také jsou děti, které něco spíše odbudou, aby to tedy bylo, a raději už chtějí dělat to, co je zajímavé víc a jde jim lépe. Jsou i děti, pro které je každý nový úkol obtížný a musí počkat, až uvidí první hotové práce svých spolužáků a pak se teprve pomalu dají do té své. Některé děti musím usměrňovat a pomáhat jim dokončovat práci, jinak by se ztratily v tom, jak začínají něco nového a pak zase přeběhnou k něčemu jinému. Některým dětem musím spíše určovat, co mají dělat, a teprve postupně se učí své zodpovědnosti za výběr. Ale všechny děti (až na výjimky) zadané úkoly a práci svým vlastním přístupem podle svých vlastních možností a hranic udělají a dokončí. A ty, co se v 5. třídě rozhodnou jít ke zkouškám na osmileté gymnázium, si doma začnou organizovat svou přípravu navíc. Pozorovat děti, které se učí, zkoušejí něco a pracují proto, že je to samotné baví, zajímavé, uspokojuje, že jim to přináší radost – a připravovat pro ně materiály, pomůcky a úkoly je to, co mě na učitelství nejvíce baví.

Výňatek z RVP: „V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat...“ A také: „Hodnocení pracovních výkonů a pracovních výsledků žáka musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům má být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“

To není odbočení od tématu, jen stále mám pocit, že nám při školské reformě uniká něco podstatného. Vidím, jak učitelé promýšlejí ŠVP, vytvářejí skvělé programy pro efektivní práci dětí ve třídách a pak se zase zpětně snaží aktivní metody nacpat do systému bodů a převedení bodů na známky. Slyším na pedagogické poradě velké školy, jak si desítky učitelů povídají o dětech, jak se opravdu snaží využít systém napomenutí, důtek a pěti stupňů známek tak, aby to bylo spravedlivé, ale přesto bývají děti vlastně hodnoceny za

nezájem a neumělé vedení svých rodičů nebo za své předem dané možnosti. Na seminářích k tvorbě ŠVP jsem se několikrát účastnila práce s kritérii a úvah nad hodnocením práce dětí jako součásti zpětné vazby pro efektivní práci učitele. Stanovujeme kritéria pro hodnocení práce dospělých prostřednictvím hodnocení dětí? Je dobrý rodič ten, jehož dítě je nejlepším střelcem sezony? A naučíme dítě uznávat společná pravidla tím, že mu opakovaně budeme dávat vysvědčení s vyšším součtem cifer? (A i pokud si škola vybere, že své žáky bude hodnotit slovně, při přechodu na jinou školu nebo s přihláškou už na osmiletá gymnázia vyžadují předpisy opět tabulku s výběrem mezi pěti známkami.)

Jak se píše slovní hodnocení?

Na začátku ledna jsem dětem sdělila, že za dva týdny budu psát jejich pololetní slovní hodnocení. Dala jsem jim za úkol, aby během čtrnácti dnů zkontrolovaly a doplnily svá portfolia k jednotlivým oblastem (český jazyk, matematika, kosmická výchova) a do šanonu k nim přidaly všechny své procvičovací brožurky, pracovní sešity, plakáty, „čítánek“ se záznamy o přečtených knížkách, sešity s poznámkami k novému učivu a další práce, které od září zpracovaly. Šanony stály nyní uprostřed třídy a každý den samy upomínaly: „Všechno sem, sem, sem!“ A připomínaly: „Je to tvá práce, která se má hodnotit, a tak se prezentuj!“

Za dva týdny jsem pětadvacet portfolií odvezla v krabicích od banánů domů a obestavěla jimi svůj psací stůl. Připravila jsem si osnovu – jako podle kalendáře –, co se ve třídě dělo, jaké byly úkoly, jaké projekty, jaká jednotlivá témata. Osnova se opakuje ve všech hodnoceních.

Vezmu si materiály z jednoho šanonu, své záznamové karty a vzpomínám na práci konkrétního žáka... První verze jednoho hodnocení mi trvá asi jeden a půl až dvě hodiny. První verze pak pročítám a porovnávám, abych viděla, zda jsem zachytila to, jak stejný úkol plnila Jitka nebo Pavel. Dodám angličtinu a matematiku (odstavce od svých kolegyň) – zaplatpánbůh za počítače. Snažím se použitím různých sloves, přídavných jmen, rozdílů ve formulaci, důrazem ve změně slovosledu atd. dosáhnout jemných odstínů ve formulacích a vystihnout rozdíly tak, aby pokud dám hodnocení vedle sebe (možnost takového porovnání ale nemá rodič), byly jasné rozdíly a bylo to podle RVP... „Hodnocení pracovních výkonů a pracovních výsledků žáka musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům má být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“

Sestavovat slovní hodnocení je jazykový trénink, slohové cvičení pro učitele, je to ohlédnutí a posvícení si na cestu školním rokem každého dítěte, zamyšlení nad jeho možnostmi a jejich využitím, je to opravdu meditace učitelského povolání.

Slovní hodnocení – i když jen dvakrát ročně, slovní komentáře k jednotlivým úkolům, nepřímé hodnocení prezentací všech prací dětí k tématu pro porovnání a jako motivaci pro vylepšení... to vše zabere dost času. Přesto si jen těžko představuji, že bych teď v pololetí měla předpoklady k učení, velkou snahu či menší snažení, množství zpracovaných úloh a úkoly navíc nebo opožděné dodání (z důvodů jiných priorit nebo delší doby na pochopení...) a kvalitu pochopení učiva ohodnotit číslicí od jedné do pěti. Po šesti letech zkušeností s neznámkováním vidím, že i slovní hodnocení skrývá mnoho nebezpečí. Nad známkou totiž není obvyklé diskutovat a je to takové jasné. Ale slova, věty a texty se dají pochopit a využít různě, a to i tehdy, když se snažíte vše popsat jasně, srozumitelně a také „*pozitivně laděnými hodnotícími soudy*“ (viz RVP).

Rodiče věděli, že dítě zapisují do alternativního systému, věděli o slovním hodnocení, přesto během šesti let bylo několik rodičů, kteří kvůli jedničkám, jež neviděli napsané číslicí, přehlásili dítě do jiné školy. Někteří rodiče ještě večer zavolají: „No, to je celý Milan a naše Táňa... ale co s tím, on už jiný nebude...“ A rovněž vím, že někteří rodiče si s dětmi už před pololetím četli to loňské hodnocení a hledali, co se změnilo a jak asi bude vypadat to letošní. A také jsou babičky a rodiče, kteří hodnocení přečtou a zeptají se: „A je to vlastně jako jednička, nebo dvojka?“ A letos přišla i maminka, která se odvolávala na některé věty a řekla, že když tedy Petra zlobí, tak ji od 5. třídy dají do klasické školy, aby si už zvykla na ten dril a zlepšila se. A další rodiče, kteří přednosti slovního hodnocení vnímají stejně jako u nás doma.

Já jako rodič druháka si hodnocení přečtu, ale protože pracuji ve vedlejší třídě, vlastně všechno vím. Manžel po přečtení souhlasí, že přístup syna je stejný jako

doma, a komentuje: „Jasně, zodpovědný po mně!“ To, co synovi k hodnocení řekneme, je hlavně o tom, že je moc prima, že chodí do školy rád, že si učení a svou práci dělá zodpovědně, že je rád se svými kamarády. Že ta matematika mu opravdu jde dobře a že se také těšíme, až dostane sešit *Už počítám do milionu*, že já jsem ráda, že i bez trénování v písankách najednou umí psát také psace, že hravě zvládl písanku *Pro chytré hlavy* a že se večer střídáme při čtení. A potom jsme jako rodiče přemítali nad tím, jak zajistit, aby se syn do školního systému, kde bude jeho samozřejmě zodpovědnost za učení konfrontována s učením za známky, dostal co nejpозději.

Pokud někdo říká, že děti mají známky rády a že se na ně těší, vidím v tom přirovnání s čokoládou – také ji **některé** děti mají rády a těší se na ni. Ale nad čokoládou my dospělí zvažujeme, co její pravidelné požívání přinese dětem v budoucnu. Nad tím, co dětem přinese pravidelné známkování už od doby, kdy by se ještě učily rády pro učení samotné, už se tolik nediskutuje, bere se to jako historicky osvědčené a fungující.

Potřebují děti hodnocení své dětské práce podle kritérií, která platí ve světě dospělých (práce, která má vést k efektivitě a ekonomickému růstu) – body, procenty, známkami? Změnil by se svět, kdybychom děti po přestupu do školy déle nechali učit se a pracovat „jen“ proto, že tvořit a učit se je zábava a kvůli tomu se prostě chodí společně s kamarády do školy? Pokud chceme tvořit ŠVP a učit děti pro budoucí svět, neměla by diskuse nad známkováním a kritické posouzení této přetrvávající pravdy být jedním z palcových titulků?

Autorka je učitelka ZŠ Montessori v Kladně.

Zahraniční zkušenost s plošným testováním

Harvey Daniels, Marilyn Birazová

(...)

Ale nejdříve si musíme pojmenovat některé zhoubné způsoby hodnocení používané v našem vzdělávacím systému. Musíme pečlivě rozlišovat mezi konstruktivními, na žáka zaměřenými formami ohodnocení (tzv. dobrou praxí) a obvyklejšími, vysoce standardizovanými testy, které jsou nyní předmětem diskusí ve vzdělávání. Tato standardizovaná měření se dají ve velmi malé míře využít k tomu, abychom studentům pomohli dosáhnout vzdělání, deformují naše očekávání vůči jednotlivým dětem a také často snižují úroveň výuky, protože degradují učitele do role toho, kdo pouze připravuje žáky na testy a učí, jak v nich za každou cenu uspět.

Historie standardizovaného testování

Ačkoli se lidská společnost posledních několik tisíc let vychloubá tím, že je „civilizovaná“, lidé mohli donedávna soudit o inteligenci a schopnostech druhých pouze na základě toho, co druzí řekli nebo udělali. Vše, co skutečně platilo, bylo to, co člověk „ví a je schopen udělat“.

To se změnilo v roce 1908, kdy Albert Binet objevil možnost měření mentálních schopností. Binetova myšlenka, že z písemného testu, který obsahuje soubor nabízených možných odpovědí, se můžeme dozvědět, co lidé vědí či co od nich můžeme očekávat, mnohem rychleji než jejich skutečným pozorováním nebo poznáváním, byla později oficiálně stvrzena testy americké armády.



Jedno z prvních využití měření mentálních schopností bylo rozřídění etnických skupin podle inteligence. V roce 1917 bylo prostřednictvím testů prováděných na amerických imigrantech zjištěno, že 83 % Židů je „slabomyslných“, stejně jako 80 % Maďarů, 79 % Italů a 87 % Rusů. Když se měření mentálních schopností stalo běžnějším, ustálil se i inteligenční kvocient jednotlivých „ras“. Na špičce byli „nordičtí“ lidé, za nimi následovali obyvatelé Středomoří (zdá se, že Italové a Španělé bývají hloupější než Švédové), níže na žebříčku stanuli Asiaté a indiáni a na úplném konci se objevili Afričané. Autoři prvních IQ-testů také proklamovali jakousi zvrácenou hierarchii inteligence pro „mentálně zaostale“, na jejímž vrcholu jsou „debilové“, následování „imbecily“ a „idioty“.

Jednoduše řečeno, rané měření inteligence bylo příkladem vědecky podloženého rasismu, jak bohatě zdokumentovali Stephen Jay Gould v knize *The Mismeasure of Man* (1981) a Alan Chace v knize *The Legacy of Malthus* (1977). Tito vědci dokázali, že rané standardizované testy inteligence neměly větší váhu než výsledky „pavěd“, jako byla frenologie a kraniologie, jež jim předcházely. Mezi vědecky neudržitelnými tvrzeními raného měření mentálních schopností byly dvě obzvláště primitivní myšlenky: že inteligence je jen jednoho druhu a že se nikdy nemění. (...) Stále mluvíme o „IQ“, jako by to byl skutečný vnitřní rys lidské bytosti, který je její součástí. Stále vedeme náš vzdělávací systém tak, jako kdyby inteligence byla jen jednoho druhu navzdory zřetelně vysloveným pochybnostem lidí, jako je Howard Gardner (1983). Dodnes vyšetřujeme, sledujeme, odměňujeme a rozdělujeme lidi – děti stejně jako dospělí – na základě testů, které mají kořeny v pochybné vědecké disciplíně a zapáchají bigotností.

Standardizované testy se v Americe využívají zejména k ospravedlnění rozdělování určitých výhod určitým lidem. Tento druh zneužití pronikl do našeho systému vzdělávání tak hluboko jako do žádné jiné oblasti. Například od padesátých do osmdesátých let 20. století organizace National Teachers Examination v mnoha státech udělovala nebo obnovovala učitelské licence, přestože autoři testů nikdy neprokázali žádnou souvislost mezi výsledky testů a kvalitou výuky. Po desetiletí trvajících protestech vzdělavců, kteří stáli mimo tento systém a kteří prokázali neprůkaznost testu, sice autoři stáhli test z trhu, avšak bez jakékoliv omluvy. Ještě v devadesátých letech byl předběžný školní test nadání používán jako rozhodující kritérium při vydávání desítek milionů dolarů na vzdělávání. Nepoměrně více peněz získávali žadatelé – muži, přestože bylo již před desítkami let prokázáno, že test diskriminuje ženy.

Přetrvávající používání IQ-testů jako hlavního kritéria přijetí studentů do vzdělávacích programů či do programů pro nadané, přijímací testy na univerzity a využívání testů k výběru kandidátů na různé programy je stále spíše „pseudo“ než vědecké.

Zcela nedávno (v době, kdy vznikala tato kniha) byla v Texasu a v Kalifornii vypsána referenda, jejichž cílem bylo zrušit pozitivní diskriminaci při přijímacím řízení na státní univerzity. Ty byly tedy donuceny k tomu, aby při

přijímacím řízení mnohem více spoléhaly na standardizované testy. Bezprostřední výsledek? Katastrofální pokles počtu přijatých hispánských a afroamerických studentů na lékařské a právnické fakulty. Právnický časopis *Univerzity v New Yorku* předpovídá, že se u studentů pocházejících z menšin zmenší zájem o studium z 26 na 3 %, pokud se tato vzrůstající závislost na standardizovaných přijímacích testech rozšíří od Kalifornie po Texas a až do odborných škol v celé zemi.

Mezitím se státní univerzity přetahují o to, kdo vytvoří novou podobu přijímacího řízení, díky kterému bychom předešli tomu, co bylo v jednom článku v *New York Times* pojmenováno jako „návrat rasové segregace“.

Skutečnost, že standardizované testy jsou využívány k tomu, aby bylo zamezeno přístupu menšin ke vzdělání, by nebyla žádným překvapením pro dr. Martina Luthera Kinga. V roce 1950, kdy dokončoval vysokoškolská studia na Bostonské univerzitě, zkusil udělat test GRE (Graduate Record Exam), jeden z dalších výtvorů organizace Education Test Service. Muž, který je dnes mnohými pokládán za největšího řečníka 20. století, dosáhl z verbálních dovedností výsledku ve třetím kvartilu – tedy pod průměrem.

Pokud se učitelé cítí ohroženi standardizovanými testy – a většina učitelů v Americe se tak skutečně cítí –, jsou varováni zkušeností z minulosti: buďte skeptičtí a realističtí. Testy byly, jsou a budou a učitelé a studenti, kteří v nich neuspějí, budou zcela jistě potrestáni. Ale přijetí existence standardizovaných testů ještě neznamená, že se jimi necháte zcela ovládat, že na ně budete brát zřetel, nebo se dokonce stanou vaší modlou. Znamená to jen, že naučíte své studenty, aby ze sebe v testech vydali to nejlepší – a pak se vrátíte ke skutečnému cíli vzdělávání, kterým je po dlouhá léta, napříč předměty a se všemi kolegy pěstovat u studentů kritické myšlení.

Nechme je sníst testy

Lidé, kteří řídí v naší zemi „oficiální“ vzdělávací reformu, tedy politici, zákonodárci, guvernéri a spolky špičkových obchodníků, se moc nestarají o dobrou praxi ve výuce a nic o ní nevědí – o dílnách, integrované výuce a skupinovém vyučování. Většina z nich by sotva rozpoznala, kdy děti pracují v komunitním kroužku a kdy se válejí na koberci. Ale o co se velmi – opravdu velmi – zajímají, jsou výsledky testů. Bohužel v mnoha státech a oblastech jsou jedinými konkrétními výsledky reformy, která trvá už desetiletí, jen další štosy testů a existence dozorců, kteří mají za úkol ohlídat, že učitelé, děti a školy s nízkým skóre jsou náležitě potrestáni. Hromadné testování je lákavý důvod pro reformu školství. Testování je relativně levné, zní přesvědčivě a výsledky vyjádřené číselně jsou neodolatelným soustem pro média. Jestliže výsledky standardizovaných testů silně korelují se sociálním a ekonomickým postavením, každé nové kolo testování většinou jen znovu potvrdí méněcennost nižších vrstev a upevní pohodlnou pozici privilegovaných. Předvídatelné výsledky testů zvyšují snahu obviňovat, zostuzovat a stigmatizovat školy a komunity se špatnými výsledky.



A navíc, proč bychom měli utrácet víc peněz za lidi, kteří ani nezvládnou test?

Například v Chicagu existovalo v roce 1998 přes sto škol, jež dostaly podmínku a hrozilo jim kvůli špatným výsledkům v testech zrušení. Prakticky všechny školy s podmínkou slouží chudým dětem. Tyto školy, jež dennodenně pracují s dětmi, které nejspíš žijí v bytech pro sociálně slabé, zažívají obrovský stres v rodině, mluví cizím jazykem nebo jsou členy pouličních gangů, jsou veřejně ponižovány, učitelé z jejich sborů jsou vypuzováni a celá čtvrť má zas o kus horší pověst.

Ale ve hře bez vítězů, jakou je standardizované testování, to tak musí být. Některé školy musí zcela logicky obsadit spodní polovinu, spodní kvartily a desáté decily. Bez ohledu na to, o jaký test se jedná – očekává vůbec někdo, že by děti z bohatých předměstí, jejichž „nordičtí“ sousedé vytvářejí a prodávají tyto testy, obsadily až poslední místo?

Naše halasná školní reforma posílá učitelům schizofrenní vzkaz: učte tvořivým, moderním a konstruktivistickým způsobem, ale vaši studenti budou testováni zcela jinak. (...) Výsledky testů poskytují velmi málo informací, které by se daly využít k zlepšení výuky. Mnoho učitelů natolik touží po jistotě, že jejich žáci budou na testy připraveni, že opouštějí moderní a náročnou výuku, ve které jsou zběhlí, a redukuje cíl kurikula na zvládnutí testů.

Odborník na školskou reformu Roland Barth (1992) tvrdí, že učitele je třeba povzbudit k tomu, aby se chápali příležitostí všude tam, kde je nachystaná záchraná síť pro ty, kdo riskují a klopýtají. Mnoho ředitelů podporuje – a zdá se, že i chápe –, jak učitelé ve třídách riskují. Ovšem výsledky standardizovaných testů často tolik stresují ředitele, že přenášejí tento stres přímo na učitele. Jak uvádí Peter Johnson (1992), každý rok ztratí průměrní žáci prvního stupně čtyři dny vyučování kvůli standardizovaným testům, na druhém stupni je to šest dní a středoškolsí studenti ztratí asi deset dní výuky. V těchto číslech nejsou započítány dny příprav na testy, jejichž počet roste úměrně tomu, čím jsou testy rozsáhlejší. Vzhledem k tomu, co všechno víme o důležitosti času věnovaného výuce, je nesvědomitě věnovat tolik času činnosti, která je s kvalitní výukou v rozporu.

Samozřejmě že v Chicagu i jinde existují skutečně neefektivní školy, které by měly být nějak rozpoznány a bez odkladu napraveny. Některé výsledky testů možná velmi přesně ukazují na školy, jež odvádějí mizernou práci a nedávají studentům „přidanou hodnotu“, i když bereme v úvahu nepříznivé okolnosti nebo potíže s dětmi, kterým snad čelí.

Pokud by standardizované testování vedlo k tomu, že se takovým neúspěšným školám dodá pomoc, jeho negativní účinek by mohl být vyvážen konstruktivními výsledky (přestože v současné době stěží potřebujeme na to, abychom zjistili, která škola potřebuje opravdovou pomoc, ještě více testů).

Na většině území USA se však testování k takovému účelu nevyužívá, přestože se teď stalo hlavní součástí mnoha „reformních“ programů. Školy nezískají peníze na to, aby zlepšily žákovské úspěchy, ale dostávají jen pravomoc častěji úspěšnost měřit. Jakmile jsou známy

výsledky testů, dostanou školy nebo okresy s problémy jen minimální anebo vůbec žádnou pomoc. Čísla jsou uveřejněna v novinách, žebříček vítězů a poražených je oficiální a život jde dál bez přerozdělení prostředků. Možná je to proto, že dosažení úspěchu by stálo skutečné peníze, a možná by to dokonce – kdo ví – zvrátilo standardní představy o úspěšnosti. Mohlo by to také podkopat výhody, jichž v současné době požívají děti úspěšných podnikatelů, kteří sedí v komisích, které školám se špatnými výsledky předepisují ještě více standardizovaných testů.

Pokud toto všechno zní trochu rozhořčeně a podezíravě, je to možná proto, že během dvaceti pěti let práce se školami jsme dospěli k poznání, že velkoplošné standardizované testování je síla, jež vždy obrátí věci vzhůru nohama, která vykolejí i to největší úsilí. Je to síla, která brání reformě v tom, aby zakořenila, a udržuje status quo. Kvůli plošným testům s primitivními úlohami na nejbanálnější dovednosti se učitelé neodvažují předčítat žákům nahlas nebo je nechávat, aby diskutovali o svých knihách v literárních kroužcích. Protože celostátní testy z přírodovědy zahrnují takovou spoustu témat, učitelé se obávají nechat žáky, aby se po celý měsíc toulali podle řeky a studovali její ekosystém do hloubky. Kvůli nebezpečí, že se za neúspěch dostanou do podmínky, se školy věnují přípravám na testy jarního testovacího období po většinu ledna, února a března. Místo čtení skutečných knih děti čtou a vyplňují ukázkové testy. Testy se doslova stávají kurikulem. A testová mánie zasahuje nejvážněji samozřejmě ty školy, které měly nejhorší výsledky a které jsou v největším nebezpečí, že se to bude opakovat. Školy, jež nejvíce ztratily a které mají nejmenší šanci testy zvládnout, jsou právě ty, v nichž je výuka testy nejvíce ovládána a deformována. Děti, které potřebují dobrou praxi ve výuce, jež potřebují autentické, holistické (celostní) a rozvíjecí zkušenosti, mají garantováno, že je kvůli standardizovaným testům nikdy nedostanou.

Poznámky:

Frenologie (lebkosloví) je vědecky nepodložená teorie F. J. Galila (1758–1828) o vztahu duševních vlastností a tvaru lebky. Mýlně předpokládala, že z tvaru lebky a nepravidelnosti lebky lze usuzovat na mentální a povahové vlastnosti člověka.

Kraniologie je disciplína zabývající se popisem lebky. V antropologii je důležitá pro studium vývojové řady člověka a výzkum současných i historických populací člověka.

Kvartil rozděluje získané výsledky do čtyř stejně početných částí (např. prvních 25, druhých 25, třetích a čtvrtých 25 ze sta).

Decil dělí získané výsledky do deseti stejně početných částí.

Bibliografie je k dispozici na webových stránkách *Kritického myšlení*.

Převzato z Daniels, H. – Biraz, M.: Methods that Matters.

Six Structures for Best Practice Classroom. Stenhouse Publishers, York (Maine) 1998, str. 202–207 (kap. Reflective Assessment).

Přeložila Kateřina Šafránková.



Rizika plošného testování

Jana Straková

Tvůrci vzdělávací politiky opakovaně uvažují o tom, že by všichni žáci na konci prvního i druhého stupně povinné školní docházky skládali jednotné testy. Zahraníční zkušenosti ukazují, že k zavádění plošných testů do vzdělávacího systému je nutno přistupovat s krajní obezřetností.

Důvody pro zavádění testů

Celostátnímu testování jsou v nějaké fázi školní docházky podrobovány děti v mnoha zemích na celém světě. Tvůrci školské politiky věří, že nutnost podrobit se testové zkoušce zvýší motivovanost žáků více se naučit a učitele přiměje k většímu nasazení. V některých zemích sázejí politici na vytvoření konkurenčního tlaku a zveřejňují žebříčky jednotlivých škol sestavené z testových výsledků jejich žáků. Vycházejí z toho, že „špatné školy“ se buď zlepší, nebo zaniknou, protože do nich rodiče přestanou posílat své děti. V některých zemích mají testy primárně funkci diagnostickou: mají ukázat, jaké mají jednotlivé děti – a někdy i celé školy – problémy a potřeby, aby bylo možné jim včas poskytnout cílenou pomoc a podporu.

Nejčastější negativní důsledky

Zkušenosti ukázaly, že bez ohledu na dobré úmysly je zavedení plošných testů do vzdělávacího systému často provázeno řadou negativních důsledků. Tyto negativní důsledky se objevují zejména tehdy, když jsou testy používány k hodnocení práce škol a učitelů nebo když významně ovlivňují budoucnost žáků.

Používání testů, ve kterých mají žáci vybrat jedinou správnou odpověď z několika nabízených možností nebo doplnit krátkou odpověď, vede k přílišnému zúžení obsahu vzdělávání a nepříznivému ovlivnění výuky. Zaměření na faktické vědomosti a rutinní postupy, které tyto testy zjišťují, vede k podpoře výuky, která je moderními vzdělavateli velice kritizována. Žáci se neučí ve výuce přemýšlet, ale drilují se podle požadavků testové zkoušky. Získané vědomosti jsou navíc velmi samoučelné. Pokud žáci dostanou trochu jinak koncipovaný test, příprava se neprojeví.

Předmětem kritiky testování je i devalvace práce učitelů, kteří jsou zbavováni zodpovědnosti za to, co děti učí, a stávají se jen pasivními vykonavateli cizí vůle (tedy tvůrců testů, kteří získávají v systému neúměrný vliv). Práce učitele navíc zahrnuje řadu daleko důležitějších vzdělávacích a zejména výchovných aspektů než prosté osvojení faktů a rutinních dovedností, jež při upřednostňování testových výsledků zůstávají opomenuty.

Testy často slouží k posuzování kvality škol. Pak téměř nevyhnutelně vedou k poškozování škol a učitelů,

protože zpracovatelé testů nemohou dostatečně zohlednit faktory, které ovlivňují výsledky žáků, a škola na ně nemá žádný vliv. Mezi takové faktory patří vstupní vědomosti a předpoklady jednotlivých žáků a jejich rodinné zázemí. Školy či učitelé, kteří výborně pracují s méně disponovanými žáky, dopadají ve srovnání hůře než školy a učitelé, kteří pracují s nadanými žáky, ale dále je nerozvíjejí.

Zajímavé je, že v rozporu se záměrem zvýšit rovnost vzdělávacích příležitostí mívá plošné testování často negativní důsledky pro slabé žáky a žáky se špatným rodinným zázemím. Tito žáci v důsledku neúspěchu v testu často opakují ročník, což nemá za následek zlepšování jejich vědomostí a dovedností (neboť jim nebývá věnována cílená péče), ale vytržení ze známého kolektivu a další ztrátu motivace ke vzdělávání. Školy mají dále tendence se zbavovat slabých žáků, aby jim nekazili výsledky v testech, což vede ke vzniku tzv. zbytkových škol.

Jak předcházet negativním důsledkům testování

Negativní zkušenosti vedly vyspělé země ke stanovení pravidel, která musí být při aplikaci testů dodržována. Uvádíme zde některá z nich:

- Testy musí zjišťovat důležité cíle vzdělávání. Nemohou být tedy testovány dílčí dovednosti jen proto, že je jednoduché na ně vytvořit testovou otázku.
- Požadavky ke zkoušce musí být jasně vymezeny, aby bylo zajištěno, že každý žák bude mít příležitost se naučit testované učivo.
- Rozhodnutí o budoucnosti žáka nesmějí být usku-tečňována pouze na základě jednoho testu, neboť jednorázový výsledek může být příliš ovlivněn momentální indispozicí žáka.
- Pokud není zajištěno, že opakování ročníku nebo přeřazení do speciální třídy bude pro žáka výhodné (= bude mu věnována cílená péče), nesmějí být žáci na základě testu přeřazováni a i nadále se vzdělávají dohromady s ostatními žáky.
- Systém hodnocení práce školy musí být nastaven tak, aby mu testy nedominovaly. To umožňuje klást důraz i na další aspekty vzdělávací a výchovné práce školy.
- Instituce, která je za testy zodpovědná, musí před-vídat negativní důsledky, které je mohou provázet, a je povinna přijímat preventivní opatření k jejich omezení. Dále je povinna efekty testů důsledně monitorovat.

Autorka je šéfredaktorka Moderního vyučování, pracuje pro Sociologický ústav AV ČR.



Co se dozvídáme z hodnocení?

Radek Sárközi

Kapitola o „hodnocení žáků“ je podle RVP ZV povinnou součástí školního vzdělávacího programu. Školní zákon požaduje, aby školní řád obsahoval část „pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků“. (Všimli jste si významového posunu u obou citací?)

Problematika hodnocení bývá často zužována na rozhodování, zda budeme hodnotit slovně, nebo známkou. I v tomto zjednodušeném pojetí ale text RVP ZV tápe... Rozlišuje „způsoby hodnocení“ – „klasifikací, slovně a kombinací obou způsobů“.

V odborné literatuře se v této souvislosti mluví spíše o „formách hodnocení“. To však není podstatné. Důležité je, že v praxi bývá hodnocení téměř vždy „kombinací obou způsobů“.

Učitelé, kteří své žáky známkují, používají klasifikaci – zároveň ale známku doprovázejí slovním komentářem... Četl jsem řadu slovních hodnocení – někteří učitelé je pojali jako klasifikaci. Ne, nepsali do nich číslice či známky. Psali o žákovi, že je „nejlepší ve třídě“, nebo že „patří k průměru“ apod. Klasifikace – to přece znamená třídit a zařadit... Jde vlastně o způsob myšlení! Používá se např. v biologii, když potřebujeme živočicha zařadit do správné třídy... Používá se v marxismu, když potřebujeme člověka zařadit do třídy hodné nenávisti... Používá se v architektuře, když zařazujeme zámek Kačina do klasicismu... Ke klasifikaci saháme, když si chceme zjednodušit práci, ulehčit myšlení, když nechceme vnímat jedinečnost!

Místo označení „slovní hodnocení“ a „klasifikace/známkování“ bychom možná měli používat odbornější výrazy „kvalitativní a kvantitativní hodnocení“. Lépe nám totiž říkájí, co od daného typu hodnocení musíme čekat. „Kvalitativní hodnocení“ se zaměřuje na kvalitu a hodnocení by mělo být především kvalitní! „Kvantitativní hodnocení“ se zaměřuje na množství. Je třeba hromadit známky, počítat z nich průměry, sčítat jablka s hruškami (tělocviky s češtinou)...

V odborné literatuře jsem se zatím nesetkal s pojmem „symbolické hodnocení“. To je hodnocení, které má blízko k hodnocení kvantitativnímu. Rozhodně není kvalitativní ani kvalitní! Jsou to různé hvězdičky, obrázky, razítko, sluníčko a černé puntíky, které žáci dostávají od učitele za odměnu, nebo za trest. Patří sem i dárky podobného charakteru... Zdá se mi, že jde o jakési „cukříky“, které se dávají pejskům při drezúře. Smysl činnosti je v pozadí, nebo se zcela vytrácí. Pejsek ví, že když udělá přemet, dostane sladkou odměnu. Stejně tak žáček v 1. třídě obdrží „sluníčko“, když udělá to, co chce jeho učitelka... (Tento způsob hodnocení se až nadužívá v programu Tvořivá škola, ale je běžný

i v tradičním vyučování.) Takovými „cukříky“ se mohou stát i jedničky.

„Hodnocení“ je na vrcholu Bloomovy taxonomie kognitivních cílů jako nejnáročnější myšlenková operace vyššího řádu. Zřejmě proto dělá učitelům (a nejen jim) takové problémy. Je to nejsložitější dovednost, kterou musejí uplatňovat ve své praxi. Co víc – měli by této dovednosti učit i své žáky.

Proto se v souvislosti s hodnocením začíná daleko více řešit problematika sebehodnocení a kritériálního hodnocení. Tedy otázka kvality hodnocení. (Klasifikace a známkování nás už nemusí trápit, protože víme, že s kvalitou nemá nic společného...)

Žák sám nejlépe ví, jak pracoval. Pokud to neví, mohou mu pomoci kritéria a indikátory kvality odvedené práce. Učitel pak není ten, kdo primárně „hodnotí žáka“. Učitel ani nehodnotí „výsledky vzdělávání žáků“. Učitel žákovi pomáhá, aby se naučil hodnotit vlastní práci. Učí ho přemýšlet o kritériích, standardech, stanovování individuálních cílů, přehodnocování, sebereflexi atd. Učí ho nenálepkovat druhé ani sebe. Učitel poskytuje zpětnou vazbu žákovi k jeho sebehodnocení. Dovednost kvalitního sebehodnocení je to nejdůležitější, co může škola nabídnout svým absolventům!

Každé hodnocení je vlastně sebehodnocením. Texty vypovídají nejvíce o tom, kdo je jejich autorem, méně už o tom, čím se zabývají... Grafolog pozná z rukopisu leccos o autorově osobnosti. Člověk trénovaný v oblasti komunikace dokáže rozpoznat z našeho hlasu, mimiky a gest, že lžeme. Automatické psaní vyplavuje naše nevědomé představy. To, o čem píšeme, odráží to, o čem přemýšlíme. To, jak píšeme, odráží to, jakým způsobem přemýšlíme. Psaní i mluvení jsou výrazem naší jedinečné osobnosti. Co nechceme vidět, v textu při jeho čtení nevidíme. Naše osobnost a myšlení tedy ovlivňuje i to, jak vidíme svět. Jak vidíme sebe a své žáky...

Když si myslíme, že hodnotíme žáka, vlastně produkuje texty, ze kterých bychom se mohli dozvědět něco velmi významného o sobě i své práci – co považujeme za důležité, jak jsme svědomití, jak myslíme, jak si interpretujeme skutečnost...

Málokterý učitel se ale takto na své výroky o žácích dívá. Podlehnout iluzi, že hodnotíme žáka nebo jeho práci, je tak snadné! Zvláště, když nám to dokonce namlouvají ctihodní autoři školského zákona a rámcových vzdělávacích programů...

*Autor je šéfredaktor vzdělávacího portálu
www.eucebnice.cz.*



Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení

Ondřej Hausenblas

Když je výuka založena na jasných kritériích a indikátorech hodnocení, učitel se snadněji hodnotí a žák se může lépe učit. Kritéria a jejich indikátory totiž ujasňují a pojmenují, které činnosti musíme pro zvládnutí práce dělat – tedy ujasňují nám cíle výuky. Díky indikátorům (tj. znakům pro splnění kritéria) učitel také lépe ví, které činnosti a které s nimi spojené dovednosti, vědomosti, postoje se mají ve třídě při výuce realizovat. Vyjasňuje se nám plán hodiny a výuky a vznikají i jasné úkoly, které budou důkazem o tom, že učení probíhá.



Kritéria, podle kterých se bude žákova práce hodnotit, mají být opravdu jasná – žák i učitel mají dobře vědět, co bude v práci sledováno. V kurzech *RWCT* máme i lekce na „sady kritérií“, ale systematicky zavést používání zřetelných kritérií do hodin výuky se nám často nedaří a zdá se, že nám to jen přiděluje práci. **Zvládnout v praxi kritéria hodnocení** znamená jednak dobře porozumět pojmu samotnému (pokusím se to objasnit v tomto článku), jednak to znamená, že se naučíme dávat žákům takové úkoly a vést jejich práci tak, aby se nám už při přípravě hodiny vhodná kritéria pro hodnocení sama a pohotově ukazovala. A konečně to znamená také to, že kritériím rozumějí i naši studenti a žáci před zahájením své práce, během ní i po ní.

Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení žákovské práce nebo v hodnocení práce učitele nebo výkonu školy určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží („věcí“ může být žákovská, ale třeba i učitelova práce, její průběh, výsledek, podmínky). Vybíráme složku (může to být vlastnost, okolnost, proces, objekt), bez níž by sledovaná věc nebyla úplná nebo by nefungovala atp. Sledovaná složka čili kritérium je tedy naším hlediskem, skrze něž pozorujeme a zkoumáme hodnocenou věc.

Jako příklady nabízím nejprve poměrně složitou práci v dějepise, níže pak i práci ve vlastivědě pro, řekněme, 3. ročník ZŠ.

Obor dějepis

Práce s dobovým dokumentem

Cíl: Žáci rozpoznávají, jaký záměr vyhláší dobová listina, a odlišují ho od možných osobních pohnutek aktérů dějinné události.

Kritérium: Žák očekává, že text může obsahovat skryté důvody a záměry autora, a táže se po nich nebo je hledá.

V dějepise na druhém stupni můžeme při práci s dobovým dokumentem považovat za kritérium to, zda žák očekává, že při tvorbě historického dokumentu (listiny, manifestu) mohl jeho autor mít i nějaký skrytý záměr – mohl sledovat osobní prospěch, toužit po moci atp. Třeba i signatáři slavného *Manifestu českých spisovatelů* z roku 1917 měli nejen vlastenecké a politické důvody, ale i nějaké své osobní důvody či záměry, když manifest napsali nebo podepsali. Žák a student, který „věří“ jen na to, co dokument otevřeně vyhláší, se může dopustit vážných omylů v pochopení, když dokument čte a studuje. Možná si představuje, že všichni spisovatelé té doby byli vlastenci i republikáni zároveň a že neměli žádné pochyby o potřebě zrušit Rakousko-Uhersko. Bude si myslet, že tehdy táhli všichni Češi za jeden provaz. Žák by však měl počítat s tím, že někdo podepisuje listinu proto, že si slibuje politickou kariéru, jiný se bojí ukázat loajalitu k císaři, další upřímně věří na česká historická práva a jiní zase souhlasí s tím, že v daný okamžik je nutné „ukázat Vídní zuby“, ačkoli by radši než republiku měli federativní Rakousko s mocnářem. V rozdílech mezi záměry, s nimiž spisovatelé listinu psali nebo podepsali, se odráží více okolností a podmínek vzniku Československa než v dokumentu samém. Student, který předpokládá, že kolem listiny jsou takové nezjevné, osobní skryté záměry, a pídí se po nich, bude lépe chápat dobovou problematiku.

Jak toto kritérium aplikujeme na žákův referát o vzniku československého státu? Budeme se ptát například

„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, nebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen.“



„Počítá náš žák ve svém referátu s tím, že čeští spisovatelé mohli v roce 1917 sledovat i jiné než čistě vlastenecké záměry?“

Když hodnotíme **průběh** žakovy práce podle tohoto kritéria, můžeme sledovat, zda se žák po záměrech v pozadí *Manifestu* vůbec ptá, jak je odhaduje a zda se o nich vyjadřuje, dále také – jakým způsobem tyto záměry hledá (nebude prozatím moc důležité, zda nachází, nebo vysuzuje ten záměr, jež už odhalili historici a jež obsahuje učebnice). Můžeme rovněž hledět na **výsledek práce** – na to, jaké informace zapsal v krátkém písemném referátu o *Manifestu* poté, co *Manifest* přečetl a prodiskutoval v hodině.

Můžeme však kritérium „sledování záměru autora historického dokumentu“ uplatnit i při **posuzování plánu hodiny a učitelovy výuky** – protože jsme se dohodli, že dobrá výuka historie má vést žáky k odborné skeptici. Sledování toho, zda hodiny dějepisu vedou k zkoumání záměrů v pozadí, se nám jako kritérium nabízí prostě i proto, že historické dokumenty a jejich autoři skutečně takové nezjevné záměry mívají. A pokud zkoumáme manifest nějaké skupiny, musíme očekávat, že stejně jako jiní lidé nejsou ani politici, ani umělci nikdy úplně jednotní.

Když skrze kritérium hledíme na hodnocenou věc (*na žákovo pojednání o Manifestu českých spisovatelů*), očekáváme, že při tom spatříme na dané věci určité její podrobnější rysy, vlastnosti, procesy, okolnosti, díky nimž celá věc funguje dobře (např. *referát o Manifestu českých spisovatelů je dobrý, když v něm žák také uvážil to, že pro poslance říšské rady by bylo poněkud riskantní tlačit – podle požadavků Manifestu – radu a císaře k federálnímu uspořádání Rakouska-Uherska... Avšak na rozdíl od poslanců spisovatelé moc neriskovali – nepřišli by o poslanecká křesla!*). Těmto podrobnostem, které při hodnocení hledáme, se říká **indikátory** splnění daného kritéria. Stejně jako se dohadujeme a rozhodujeme o výběru kritérií pro hodnocení nějaké práce, musíme vybrat a dohodnout i indikátory, které v práci budou důkazem o tom, že kritérium bylo splněno, tedy „z čeho se to pozná?“.

V žakově diskusi se spolužačkou bychom měli zaleshnout jeho otázky týkající se záměrů skupiny spisovatelů, jako např. „Ale co tím prohlášením fakt sledovali? Proč jim najednou Rakousko-Uhersko tak vadilo, když v něm měli dost svobody?“ Právě takovou otázku a asi i nějaké odpovědi na ni bychom chtěli v žakově referátu či v jeho krátkém písemném pojednání najít. Pokud hodnotíme učitelovu práci v hodině, pak chceme zahlédnout indikátor „učitel dává studentům úkoly, ve kterých se mají zamyslet nad tím, že Manifest českých spisovatelů psali docela konkrétní lidé s docela osobními motivy“.

Většina indikátorů – činností nebo rysů kvality – se zase dále skládá z ještě podrobnějších složek.

Indikátor „žák vyslovuje v hovoru otázky o autorově záměru“ by mohl být složen mj. z toho, že „žák hledá záměry myslitelné pro zkoumanou dobu a porov-

nává je s tím, jaké záměry by měli lidé dneska“. Říká např.: „...oni tehdy nechtěli být součástí velkého soustátí, protože si vláda brala daně, ale utrácela je za válku. To je jako dneska! Utrácí se za stavbu dálnice, místo co by bylo víc peněz na naši školu...“ Jinou složkou indikátoru by mohlo být: „...žák zaměřuje své otázky směrem k dalším dobovým pramenům.“ Říká spolužačce kupř.: „Bylo by zajímavé si přečíst nějaké soukromé dopisy těch spisovatelů, kteří to podepsali, i těch, kteří odmítli. Možná byli stejně vlastenečtí, ale jedni pro samostatnost a druhí pro federaci. A možná měli ti i ti druhí strach, co myslíš?“ Obě tyto složky patří k věci: v dějepise musíme počítat s tím, že lidé dříve žili v jiných podmínkách a mysleli jinak, i s tím, že naše doba – a myšlení – se té jejich v něčem podobá a v jiném liší. Hledat navzájem nezávislé prameny k témuž problému je rovněž rysem kvalitní historické práce. Žakovy otázky po autorském záměru se mohou také obracet k mínění spolužačky: „Jednali podle tebe otevřeně a poctivě?“ Anebo k formulacím v textu: „Znamená tahle věta, že se spisovatelé cítili jako něco lepšího než spoluobčané? Prý: máme nejen právo, ale i povinnost mluvit za rozhodnou většinu českého světa kulturního a duchovního...“

Jak obecná mají být kritéria? Které rysy nebo projevy vybrat jako jejich podrobnější indikátory? To záleží na tom, jak je složitý a náročný zadaný úkol, ale také na pokročilosti studentů: čím jsou žáci mladší, tím spíše se jako učitelé spokojíme s menším množstvím kritérií a jejich indikátorů, a nemůžeme vyžadovat, aby byly příliš podrobné. Je však důležité, aby žákům dávaly dobrý smysl a byly jim srozumitelné – a aby byly na práci opravdu viditelné, aby mluvily samy za sebe.

Příklad pro mladší žáky

Na prvním stupni, řekněme ve 3. třídě, bychom samozřejmě zvolili téma a práci mnohem jednodušší. Hledali bychom kritéria např. pro práci s pověstí o Libušině soudu (podle Jirásky nebo v přepracování A. Ježkové). Žáci mají posoudit a napsat, zda bylo spravedlivé, jak rozhodla kněžna Libuše spor Chrudoše a Štáhlava. Kritériem může být třeba to, zda žák přemýšlel o právu a křivdě z obou pohledů, zda „nefandil“ jen jedné straně a zda nezapomněl zapřemýšlet, jak se asi cítil a jaká práva měl ten, kdo prohrál soud. Anebo můžeme po žácích chtít, aby zapřemýšleli a napsali o tom, jak se cítila Libuše a zda měla právo rozhodnout.

V dějepise vyučujeme žáky i tomu, jak o minulosti myslí a vyjadřují se profesionálové – odborná komunita. Od profesionálů známe nároky na důkladné myšlení a odbornou práci, a zkoušíme se jim přiblížit. K práci s historickými dokumenty bychom tedy mohli se žáky dohodnout kritéria a indikátory v nějaké přehledné tabulce. Některá kritéria možná platí pro jakýkoli historikův výkon (v naší tabulce kritérium A). Ve škole je však neuplatníme pokaždé, protože jednu práci má smysl posuzovat vždy jen z několika kritérií. Jiná kritéria budou úzce svázána s tématem a problémem (kritérium B).



Kritérium A	Žák vhodně, správně a úplně cituje.
1. indikátor	...žák uvádí úplný název dokumentu nebo jeho zavedenou zkratku
2. indikátor	...žák cituje z druhotných pramenů, v nichž hledal
3. indikátor	...výpisky a citace obsahově souvisejí s úlohou a smyslem dokumentu

Kritérium B	Žák očekává, že za textem může být skryt autorův užitek, např. mocenský záměr.
1. indikátor	...žák vyslovuje v hovoru otázky o autorově záměru
2. indikátor	...žák hledá v textu slova, která prozrazují nebo naznačují autorovy záměry
3. indikátor	...žák zkoumá na základě zhodnocení dobové situace další možné důvody autorova vystoupení

Když hledáme a vybíráme indikátory pro zvolené kritérium, pomůže nám, že navržené **indikátory dokážeme popsat v několika úrovních zvládnutí**:

- popsat, které indikátory jsou přítomny, když práce naplňuje kritérium zcela (např. požadujeme, aby byla splněna obě výše uvedená kritéria tak, že v referátu je každý z jejich indikátorů 1–3)
- popsat, které indikátory v práci nacházíme, když je kritérium plněno jen zčásti (kupř. od každého kritéria jsou v práci dva indikátory přítomny, nebo od jednoho kritéria všechny a od druhého alespoň jeden)
- nebo popsat, které indikátory musíme v práci najít, abychom ještě práci vůbec přijali a řekli, že „aspoň tohle a tohle v tom referátu máš splněno...“ (od každého kritéria je alespoň jeden indikátor přítomen)

Kritérium samo takto nestupňujeme – nemůžeme mluvit o např. nějakém „polosledování autorova skrytého záměru“.

Úrovně zvládnutí kritéria se nám ujasní právě podle toho, že v práci žáka najdeme zvolené indikátory a kolik jich bude.

Pro běžnou výuku dějepisu bude asi takové hledání počtu splněných indikátorů postačovat. Pokud však chceme zachovat i vyšší náročnost studia (třeba alespoň pro nadané žáky a zájemce o dějiny), můžeme i uvnitř indikátorů stanovit různou úroveň jejich naplnění.

Indikátor 1 pro kritérium B – „Žák vyslovuje v hovoru otázky o autorově záměru“ – se může v práci projevat v různé kvalitě:

- u žáka může být indikátor projevem jen **povrchně** – např.: „Řekla bys, že to s tím českým státem mysleli vážně, anebo se jenom chtěli pomstít vídeňským pánům, když jim na konci války teklo do bot?“ – I taková naivní otázka alespoň prozrazuje, že žák ví, že se má po záměrech autora pít, a že ví, jak Češi vídeňskou vládu neměli rádi.
- žák se zajímá o dějepis **hlouběji** – žák položil kupř. otázku: „Podle čeho by se dalo posuzovat, zda autoři Manifestu českých spisovatelů toužili jenom po zvětšení své slávy a zásluh o národ, anebo brali vážně ideály samostatného českého státu?“ – Žák už nehledá jenom přímé motivy

spisovatelů k protestu, ale zajímá se o to, jak je může zjistit.

- žák se zajímá ještě „**odborněji**“ a poučeněji, jako historik – žák zahrne do úvahy širší situaci té doby a táže se: „*Jestliže Češi požadovali po Rakousku federaci, chtěli ji vydobýt také pro Slováky?*“ Takový žák zkoumá nejen to, zda autoři a signatáři *Manifestu* uvažovali státotvorně, ale navíc i posuzuje mezinárodní vztahy v daném okamžiku.

Možná, že k přijetí žakovy práce bude stačit, když indikátor B naplní v kterékoli z uvedených úrovní a také splní ostatní indikátory a další požadovaná kritéria. Ale těm žákům, kterým učitel může vytyčovat náročnější cíle, ukáže, jak by takové náročnější splnění vypadalo na hlubší nebo odbornější úrovni.

Jako kritérium pro hodnocení si tedy zvolíme vždy některou ze složek věci, takovou, která podle našeho chápání kvality dané věci v ní musí být nutně přítomna. (*Každý historický dokument má autora, a ten má své lidské záměry; může je potlačit, skrývat, přiznat.*) Tato **věcná souvislost mezi kritériem a studovaným problémem** dává smysl a je pro žáky motivující – v životě to tak chodí, je proto dobré to vědět. Když se naopak ve škole používají kritéria jen formálně, např. se vždycky kontroluje, zda má odevzdaná práce dvoucentimetrový okraj, ale nikdy se ho nijak nevyužije ani k poznámkám, ani pro úpravný vzhled, pokud se hezky upravené slohy beztak nevystavují atd., pak většinu žáků brzy přestane lákat si okraje naznačit a dodržovat.

Nedokonalá práce, nedostatečný výkon mají málo rozvinutou některou (nebo vícero) ze složek, které jsme zvolili jako kritéria, nebo ji vůbec postrádají. Nevidíme pak v práci ani ony podrobnější rysy a kvality (indikátory), které jsme chtěli pomocí kritéria na věci spatřit. Kritérium poté není naplněno, říkáme: „*Vidíš sám, že v tomto kritériu věc nesplňuje očekávání, na kterých jsme se předem dohodli.*“ Pokud se při aplikaci kritéria ukážou z hledaných podrobných rysů (indikátorů) jen některé, znamená to, že kritérium je splněno jen zčásti.

Žák, který diskutuje pouze o tom, co spisovatelé v *Manifestu* požadovali a co tam tvrdili, či učitel, který nechává ve třídě *Manifest* jenom přečíst, doslovně



mu porozumět a diskutovat o reakci říšské rady, ti všichni vynechali důležitou složku práce s historickými dokumenty – hledání a rozbor záměrů ve skupině autorů *Manifestu*, takže jejich práce nebyla v tomto cenném kritériu dostatečně kvalitní.

Kritéria jsou výrazně **obecnější** než indikátory.

Obecnější pojem (kritérium)

„Sledování záměru autora historického dokumentu.“

Konkrétní případy (možné varianty indikátoru)

Student:

- formuluje domněnky o záměru autora
- hledá zmínky o záměrech autorů v odborném komentáři k vydání
- píše dotaz do Historického ústavu AV ČR

„Sledování záměru autora historického dokumentu“ je obecnější pojem, než „student formuluje domněnky o záměru autora“. *Formulovat* domněnky je jenom jeden z případů sledování záměru – student by také mohl záměry sledovat tím, že *hledal* v odborném komentáři k vydání *Manifestu*, mohl i *psát dotaz* do Historického ústavu AV ČR atp.

Kritériem pro posuzování určitého experimentu v biologii může být kupř. „formulace hypotézy“ nebo „provedení důkazů“. Kritérium samo na věci nemůžeme přesvědčivě „ukázat“, není „vidět“ (je patrné leda to, že je alespoň nějak přítomno nebo zcela schází). Naopak jsou však „viditelné“ čili zjištěitelné jeho indikátory – např. „hypotéza je ucelená“, „žák používá v hypotéze přesných pojmů“, „důkaz byl 3x opakován s totožným výsledkem“, „důkaz pokrývá celý řešený problém“ atp. Indikátor musí vypovídat konkrétněji o sledované věci, a to nás nutí při jeho formulaci používat spíše výroky (věty: „žákovi uniklo, že spisovatelé mohli být souzeni pro velezradu“) než pouhé pojmenování (slovo či sousloví: „velezrada“).

Učitel, který připravuje zadání práce, musí mít jasno v tom, jaký je cíl práce, a tím je pro něj snadné určit, podle čeho práci posuzovat. Je výhodné, když i žáci umějí rozpoznat, které složky určité zadané práce nebo výsledku práce jsou pro kvalitní práci či výsledek velmi důležité. Je důležité, aby zvolená kritéria dávala smysl – jednak se:

a) ...mohou kritérii stát takové **složky, bez kterých by věc nefungovala** (práce by nemohla dojít k dobrému konci, výsledek by neplnil svůj účel atp.); třeba žákovo pojednání o historickém vystoupení musí být *členěné*, a jedním z indikátorů toho bude, že jeho pojednání má název. Článek bez názvu – stejně jako politický manifest bez názvu – by unikl pozornosti publika. Dávat výstižný název nějakému textu, to se student potřebuje naučit a potřebuje při tom učení dostávat zpětnou vazbu o tom, jak se zlepšuje.

b) ...kritériem může stát taková složka práce nebo výsledku, která je **potřebná pro očekávané další žákovy výkony**, jež budou složitější, náročnější, větší. Je užitečné umět takový rys budoucího rozvoje sledovat

a posilovat už nyní, v počátečním, jednodušším stadiu učení. U těchto kritérií však musí učitel být velmi opatrný: pro žáky jsou mnohem vzdálenější, méně pochopitelná a hůře uznatelná.

Například kritérium „*přesné citování při výpiscích z historického dokumentu*“ bude jednou moc důležité při analýze nějakého dobového problému. Ale dnes v 9. třídě žáka opravdu nudí a otravuje. Kritérium spisovnosti a pravopisné správnosti není pro žáka nijak významné ani při psaní poznámek do sešitu k studovanému *Manifestu*, ale ani při psaní třebas dopisu kamarádovi o knížce, kterou právě čte. Kritérium správnosti běžný žák deváták neuznává i přesto, že pro jeho budoucí dospělý život má zvládnání jazykové správnosti význam nesporný. Proto je tak důležité, aby to, co žák ve výuce vytvoří, mělo nejen cvičný, ale také nějaký skutečný smysl: pojednání o *Manifestu* a jeho autorech bude článkem ve školním časopise nebo na webu pro milovníky první republiky atp.

Je vždy vhodné, aby kritéria zvolená kvůli budoucímu žákovu vývoji byla zároveň **autentická**, tj. aby žák mohl jejich užitečnost poznávat už během práce. To je jeden z důvodů, proč má učitel plánovat výuku tak, že v ní vznikají i poměrně „závažné“, definitivní žákovské produkty, které nejsou ani jen cvičením, ani jen školním testem, ale které patří k práci odborníka v daném oboru. „Jak pracují mistři oboru a co vytvářejí“ – je užitečným vodítkem pro výuku i učení.

Je třeba lepší dát žákům úkol, aby sepsali sborníček malých studií o skrytých záměrech českých spisovatelů v roce 1917, než aby dostali test o deseti závažných otázkách vzniku českého státu.

Možná se zdá, že nějaké zkoumání skrytých záměrů prastarých spisovatelů na základní škole je exkluzivní a příliš složitý úkol. Přesto jsem zvolil jako příklad právě toto kritérium. Za prvé proto, že zvyk dávat si pozor na skryté záměry je pro člověka cenný, a kdo jiný ho u dětí vytvoří než učitel na základní škole, a za druhé proto, že kdybychom ve škole usilovali převážně o řídké, nehluboké cíle, vyučovali bychom nudně a neradostně.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Poznámka:

O kritériích a indikátorech ještě v tomto čísle čtete text *Hudební výchova – hodnotit, či nehodnotit? A pokud ano, tak jak?* od L. a J. Mončekových na str. 15. V minulých ročnících *Kritických listů* viz například *Vytváření kritérií pro recitaci* od Nadi Černé (KL 12, podzim 2003, s. 38–39).



Hudební výchova – hodnotit, či nehodnotit? A pokud ano, tak jak?

Lenka a Jindřich Mončekovi

Jsme učitelský manželský pár. Poznali jsme se na letní škole pro učitele hudební výchovy. V současné době oba učíme, co jiného než hudební výchovu, na dvou základních školách.

K otázce, zda a jakým způsobem hodnotit – či nehodnotit – hudební vzdělávání u žáků druhého stupně, nás přiměla každoroční diskuse, která se rozpoutala vždy v období hodnocení, tedy v pololetí a na závěr školního roku. Abyste si dokázali představit, co této diskusi v praxi obvykle předchází, uvádíme malý příklad.

Nastoupíte do školy, zjistíte, ve kterých třídách na druhém stupni budete učit hudební výchovu, a pak to začne. Po úvodním seznámení se s žáky zjistíte, že jména a tváře jste si zapamatovali velmi mlhavě. Nevadí, uklidňujete se, během měsíce se to jistě poddá... Jenže vy kromě této třídy učíte ještě dalších šest až deset a situace v nich se opakuje. Jednoduché počty vás na konci měsíce přivedou k názoru, že těch 150 až 300 nových jmen a tváří, s nimiž se vídáte jednou týdně, váš mozek prostě pojme jen okrajově. Zvláště, když je vaše výuka postavena na činnosti, a ne pouze na výkladu, z něhož by vyplynulo ústní či písemné opakování. Ať se snažíte, jak chcete, dáváte přednost tomu, abyste si s žáky zamuzicírovali, a tajně doufáte, že to v pololetí nějak dopadne. A opět pohled z praxe. Při zápisu „čísel“ (tedy známek) rozdáváte v 90 % jedničku, výjimečně dvojku, protože: a) stejně jste příliš podrobně nezaznamenali, jestli doopravdy zpívali, nebo jen otvírali pusy; a za b) přece jim nebudete kazit známky z výchovy na vysvědčení. Dvojku pak obvykle napíšete těm, jejichž jména se vám kupodivu zapsala do paměti velmi výrazně, neboť jde o žáky, kteří na sebe nejruznějšími antihudebními iniciativami v průběhu pololetí upozorňovali. Ale pak je tady ten pověstný rozpor – za co jsou vlastně žáci v hudební výchově hodnoceni?

Skutečně s tím nejde nic dělat? Stáli jsme i v letošním školním roce před podobnou otázkou. Jen několikaleté zkušenosti nasbírané na nejruznějších seminářích a možnosti změn, které nyní hýbou školním systémem, nás přivedly na myšlenku zkusit to jinak! A tak jsme se už v přípravném týdnu pustili do promýšlení prototypu (sebe)hodnotícího listu, který by byl součástí žákovského hudebního portfolia. Hodnocení bylo založeno na sestavení sad kritérií, podle kterých se budou žáci (sebe)hodnotit.

V úvodní hodině jsme žákům přinesli čtyři čisté papíry, které reprezentovaly čtyři oblasti hudební výchovy: pěveckou, rytmicko-instrumentální, poslechovou a pohybovou. Vyzvali jsme je, aby se zamysleli nad tím, co bychom měli v jednotlivých disciplínách hodnotit, co si myslí, že je důležité. Žáci pak sami navrhovali, rozhodovali, případně navzájem upravovali, které hudební dovednosti budeme v tomto školním roce přednostně rozvíjet a hodnotit. Zapojení žáků do

výběru dovedností bylo důležité. Jednak si snáze zapamatovali to důležité – cíle v jednotlivých oblastech, jednak jsme se k tomu mohli během roku vracet jako k motivaci – pracujeme na tom, co jsme sami zvolili. Následný krok naformulovat tři hodnotící výroky v úrovních „standard“, „ještě bereme“ a „nebereme“ byl letos úkol pro nás kantory. Třeba příští rok už i tyto popisy budeme vymýšlet společně.

Žáci si pak ve čtvrtletích do hodnotícího listu vybírají takový popis dosažení jednotlivých dovedností, které se podle nich na ně nejvíce hodí. Z jednotlivých výroků vznikne popis žákovy výkonu – jeho slovní hodnocení. Učitel může toto sebehodnocení žáka od něho plně přejmout jako své hodnocení, nebo v něm udělat dílčí změny. Takto sestavené slovní hodnocení může dobře posloužit jako výstup z hudební výchovy v pololetí či na konci roku, pokud se hodnotí slovně. My jsme byli, bohužel, nuceni podle určitého zvoleného klíče převést tento popis na známku. Slůvko „bohužel“ je na místě, protože zmíněný klíč trochu podkopává předchozí příznivý vliv hodnocení. A to tím, že vnáší do objektivního hodnocení kalkul: aby nakonec při vši objektivitě vyšla na vysvědčení dobrá známka. Zmíněný klíč může vypadat následovně: „jedničku“ má ten, kdo dosáhne ve všech případech úrovně „standard“, popřípadě má v jednom, dvou nebo třech případech „ještě bereme“. „Dvojku“ má ten, komu se objeví hodnocení „ještě bereme“ ve více než třech případech, ale nepřevažuje hodnocení „nebereme“. Tomu, komu hodnocení „nebereme“ převažuje, přísluší stupeň „tři“. Čtvrtý a pátý klasifikační stupeň neuvažujeme. Není ho třeba...

Pokud je hodnotící list součástí žákovy portfolia, mapuje zároveň jeho vývoj v čase. Žák si sám zaznamenává své úspěchy či nedostatky. Je to také jakási smlouva do budoucna: pokud vyznívá jeho hodnocení negativně – vidí, co zlepšovat; pokud je velmi pozitivní, je na něm, aby dokázal takovéto své hodnocení napříště obhájit.

A výsledek? Žáci jsou díky formulování kritérií více vtaženi do společné práce – znají cíl. Do jiných roviny se dostaly i problémy s kázní – žáky nemusíme kárat, že zlobí, stačí upozornit na to, aby si všimli, jak naplňují to které kritérium hodnocení, a že to pak s jeho hodnocením může být všelijaké. Hodnocení se také stává adresnější, vychází od žáka, jsou tu podklady pro učitele a ten je ušetřen tlaku, že zůstává jen na něm, na jeho dobré paměti, rychlé tužce, pozorovacím talentu a pedagogické intuici, jak se rozhodne. Přesto má práce se sadami kritérií pro hodnocení také svá slabší místa, např. se hodnocení může stát formálním, protože si žáci nedají práci s výběrem vhodného popisu. A je také otázkou, jak žáci porozumí hodnotícím formulacím. Za půl roku praxe však můžeme konstatovat, že se žáci poměrně rychle naučili s kritérii pracovat. Dokonce nás upozorňují, že



některé formulace jsou pro ně neohrabané a navrhuji jejich vylepšení. Co může být lepší výsledek...

A tak se hodnotící výstup z hudební výchovy jeví nám i našim žákům jako smysluplný a vcelku dobře vypovídající o tom, jak se zapojují do hudebních činností a jak se jim daří naplňovat očekávané výstupy. Žáky zároveň vede k rozvoji dovedností hodnotit a plánovat své učení. Nám učitelům pomáhá hodnotit objektivněji a s lehčím pocitem odpovědnosti. A tak už jen zbývá naplánovat hudební činnosti a lekce tak, abychom stanovená kritéria – a tím i cíle – naplňovali.

Jsme na začátku nové cesty a věříme, že se nám náš záměr podaří beze zbytku naplnit podle původ-

ního očekávání. Už teď je však z naší společné práce se žáky patrné, že takto koncipovaný systém hodin, z něhož vyplývá ono tolik diskutované téma hodnocení, je viditelný a čitelný pro obě strany – jak tu učitelovu, tak i žakovu – a nám postupně ubývají odpovědi na otázky: „Co dostanu?“ – „Za co?“

*Jindřich Monček je učitel a ředitel ZŠ
v Poděbradech, lektor KM.
Lenka Mončeková je učitelka ZŠ Plaňany,
lektorka KM.*

Společná kritéria pro sebehodnocení v hudební výchově

Jméno: Třída: Specializace:

Pěvecké činnosti

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společného zpěvu	<i>standard</i>	Vždy se aktivně zapojuji do společného zpěvu a rozezpívání.				
	<i>ještě bereme</i>	Většinou se zapojuji do společného zpěvu a rozezpívání.				
	<i>nebereme</i>	Nezapojuji se do společného zpěvu a rozezpívání.				
čistota zpěvu	<i>standard</i>	V rámci svých možností se mi daří zpívat kultivovaně a čistě .				
	<i>ještě bereme</i>	Když se na to soustředím, zpívám většinou kultivovaně .				
	<i>nebereme</i>	Nepokouším se zpívat ani čistě, ani kultivovaně.				
výrazná, rytmická výslovnost	<i>standard</i>	V rámci svých možností vyslovuji výrazně a rytmicky přesně .				
	<i>ještě bereme</i>	Když se soustředím, vyslovuji většinou výrazně a rytmicky .				
	<i>nebereme</i>	Nepokouším se vyslovovat ani výrazně, ani rytmicky.				
pěvecké zásady, držení těla, otvírání úst, dech	<i>standard</i>	Při zpěvu aktivně dodržuji všechny pěvecké zásady – jako je držení těla, otvírání úst, práce s dechem a výrazem.				
	<i>ještě bereme</i>	Pokud se soustředím, dodržuji při zpěvu některé pěvecké zásady – jako je držení těla, otvírání úst, práce s dechem.				
	<i>nebereme</i>	Při zpěvu nedodržuji pěvecké zásady ani se o to nepokouším.				

Instrumentální činnosti

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společné hry	<i>standard</i>	Aktivně se zapojuji do společné hry / rytmických činností.				
	<i>ještě bereme</i>	Většinou se zapojuji do společné hry / rytmických činností.				
	<i>nebereme</i>	Nezapojuji se do společné hry / rytmických činností.				
hra nápodobou nebo z not	<i>standard</i>	Samostatně hraji z předlohy/not nebo nápodobou.				
	<i>ještě bereme</i>	Jen s dopomocí hraji z předlohy/not nebo nápodobou.				
	<i>nebereme</i>	Nezahraji na nástroj podle zadání ani s dopomocí .				
technické zvládnutí hry	<i>standard</i>	Zahraji technicky správně na všechny školní nástroje.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí zahraji správně na některé školní nástroje.				
	<i>nebereme</i>	Nehraji technicky správně na školní nástroje ani s dopomocí .				
souhra a vnímání ostatních	<i>standard</i>	Při hře vnímám ostatní spoluhráče a přizpůsobuji svou hru .				
	<i>ještě bereme</i>	Jen s dopomocí dokážu přizpůsobovat svou hru ostatním.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nepřizpůsobím svou hru, nesnažím se o to.				



Poslechové činnosti

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
pozorný poslech	<i>standard</i>	Pozorně naslouchám po celou dobu znějící ukázkce.				
	<i>ještě bereme</i>	Přerušovaně, po kratší dobu poslouchám znějící ukázkku.				
	<i>nebereme</i>	Ani na chvíli neposlouchám znějící ukázkku, nesnažím se o to.				
diskuse k poslechu, hudbě	<i>standard</i>	Samostatně zaujímám stanoviska a hodnotím hudbu.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí vyjádřím svůj názor na něco z poslechu hudby.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nevyjádřím svůj názor, nesnažím se o to .				
orientace ve znějící hudbě	<i>standard</i>	Samostatně se orientuji ve znějící hudbě.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí naleznou vybranou věc ve znějící hudbě.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nenaleznou vybranou věc, nepokouším se o to.				
zapojení do výběru poslechu	<i>standard</i>	Samostatně vyberu poslech a připojím osobní postřehy .				
	<i>ještě bereme</i>	Přinesu oblíbený poslech , ale chybí mi osobní postřehy .				
	<i>nebereme</i>	Ani se nesnažím vybrat ostatním zajímavý poslech.				

Tanec – pohybové vyjádření

kritérium	stupeň úspěšnosti	popis zvládnutí dovednosti	čtvrtletí hodnocení			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společného tance	<i>standard</i>	Aktivně se zapojuji do společného tance / pohybových činností.				
	<i>ještě bereme</i>	Většinou se zapojuji do společného tance / pohybových činností.				
	<i>nebereme</i>	Nezapojuji se do společného tance / pohybových činností.				
taneční držení těla	<i>standard</i>	Snažím se aktivně zachovávat taneční držení těla.				
	<i>ještě bereme</i>	Když se na to soustředím, vracím se k tanečnímu držení těla.				
	<i>nebereme</i>	Nesnažím se zachovávat taneční držení těla.				
cit pro rytmus	<i>standard</i>	V rámci svých možností cítím a následuji rytmus hudby.				
	<i>ještě bereme</i>	S trvalou dopomocí občas chytám rytmus hudby.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nechytám rytmus hudby, nesnažím se o to.				
zvládnutí tance, pohybu	<i>standard</i>	Samostatně napodobím krokové variace tance / pohyb.				
	<i>ještě bereme</i>	S dopomocí částečně napodobím krokové variace tance / pohyb.				
	<i>nebereme</i>	Ani s dopomocí nenapodobím kroky/pohyb , nesnažím se o to.				

Převedení slovního hodnocení na známku

Podle klíče vyjadřuje popis hodnocení známku:	1. čtvrtletí	2. čtvrtletí	3. čtvrtletí	4. čtvrtletí

„Obecně vzato, hodnocení je porovnávání ‚něčeho‘ s ‚něčím‘, při kterém rozlišujeme ‚lepší‘ od ‚horšího‘ a vybíráme ‚lepší‘, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení ‚horšího‘.“



LEKCE A KOMENTÁŘE

Jak vypadá divadlo a co se v něm může dít

Barbora Šteyerová



Téma: Hudba na jevišti

Lekce proběhla v 6. třídách ZŠ v průběhu několika vyučovacích hodin ke konci školního roku 2006/2007, chceme na ni navazovat a pokračovat v ní i v tomto školním roce.

Způsob zpracování tématu *Hudba na jevišti* v učebnici hudební výchovy pro 6. třídu mi moc nevyhovoval, chtěla jsem co nejvíce zapojit žáky, protože si myslím, že jde o téma, které nabízí spoustu možností pro samostatnou i skupinovou práci, pro získání nových znalostí, pro aktivní činnost... V učebnici se mluví o divadle, ale měla jsem velkou obavu, že pro mnoho dětí bude divadlo prázdný pojem, a proto jsem se nakonec rozhodla jít na téma tzv. od lesa. Z mého přemýšlení nakonec vyvstalo několik cílů, nutno však již na začátku říci, že se během činností dále rozšiřovaly, zpřesňovaly a některé jsem si formulovala až zpětně.

Chtěla jsem, aby žáci...

- dokázali sami říci, co je to divadlo, jak to v něm vypadá, co v něm najdeme
- věděli, jak se v divadle chovat a jak ne
- pochopili, že v divadle nic nevzniká samo, že je třeba spousty lidí a odborníků, kteří se na vzniku a realizaci představení podílejí, aby věděli „co kdo dělá“ (od provozních zaměstnanců, přes umělce po režiséra)
- věděli, že není jen jedno neurčité divadlo, ale že existuje spousta divadelních scén, které se většínou liší podle repertoáru
- znali brněnská divadla a scény
- si dokázali najít divadelní představení v autentické nabídce (z časopisů, novin, informačních materiálů)
- aby uměli využít program konkrétního divadelního představení, aby v něm dokázali najít potřebné nebo zajímavé informace o díle, autorovi, inscenaci
- aby uměli jako diváci využít vstupenku jako zdroj důležitých informací (divadlo, představení, datum, čas, místo...; aby poznali, kam si sednout, když mají sedadlo na balkoně, v lóži, v přízemí, ...)
- znali obsah pojmů opera, opereta, muzikál, balet, scénická hudba, melodram, dovedli najít příklad

z české nebo světové hudby, aktivně si poslechli ukázky ke každé z uvedených hudebních forem, znali některé autory těchto děl

- věděli něco o Národním divadle
- znali obsah oper *Prodaná nevěsta*, *Rusalka*

K realizaci lekce jsem ve dvou třídách, kde učím i češtinu, využívala i těchto hodin, takže pořadí jednotlivých činností bylo dost proměnlivé – nabízím na tomto místě tedy spíš nápady a náměty než ucelený přesný postup lekce. Věřím, že každý si vybere to, co se mu hodí, rozšíří, upraví a uspořádá podle svých potřeb, představ a možností.

Rusalka

Činnosti, metody: samostatná četba, kresba na základě přečteného, tvorba programu divadelního představení, poslech

Pomůcky: text *Rusalka* z knihy *Příběhy, pověsti a pohádky paní Hudby*, pro každého list A4, pastelky, program nějakého divadelního představení, CD *Rusalka*

Žáci si samostatně každý pro sebe přečetli text *Rusalky* a poté měli na jednu stranu listu nakreslit cokoliv, co vyjádří jejich dojem z přečteného. Druhá strana měla zůstat čistá. K obsahu opery jsme se pak ještě několikrát vraceli, některým pomáhaly právě jejich obrázky.

Po nějakém čase, kdy už žáci věděli, jak vypadá program představení, jsme obrázku využili jako titulního listu programu a na čistou stranu pak každý sám vytvořil program představení *Rusalka*. Podmínkou bylo, že se ve všech programech objeví osoby a obsazení (zopakovali si, jaké osoby se v opeře objevují, nezapomněli ani na dirigenta). Žáci se celkem „vyřádili“, protože obsazovali učitelský sbor a své spolužáky. Další část záležela na nich – vyráběli „fotografie“ (= kreslili), psali obsah opery, kreslili návrhy kostýmů.

Samozřejmě jsme i poslouchali ukázky z opery a hádali, kdo (kdy, komu a proč) je asi zpívá, žáci znali árii *Měsíčku na nebi hlubokém*, *Ubohá Rusalka* *bledá* a líbila se jim *Čury mury fuk*.



Prodaná nevěsta

Činnosti, metody: hlasitá četba, otázky k přečtenému, reprodukce obsahu, zaznamenání osob a vztahů mezi nimi, poslech, dramatizace

Pomůcky: text *Prodaná nevěsta* z knihy *Příběhy, pohádky a pověsti paní Hudby*, CD *Prodaná nevěsta*, kartičky se jmény skladatelů a názvy oper, kartičky s označením osob, které se nějak podílejí na chodu divadla a představení (*režisér, skladatel, libretista, choreograf, šatnářka...*) + papírové obličejky, v nichž je vepsán popis činností těchto osob

Společně jsme četli text *Prodané nevěsty*, vždy po určité části jsme se zastavili a kladli otázky k textu, vysvětlovali si nejasnosti, abychom se neztratili v ději. Po přečtení si měl každý sám co nejpřehledněji hned pod text zaznamenat, jaké osoby v příběhu vystupují a jaké jsou mezi nimi vztahy (Krušinovi, Míchovi, Jeník, Mařenka, Vašek, ...).

Třída se rozdělila na tři skupiny.

1. Dvě až tři dvojice (dobrovolníci) ze třídy si měly připravit pro ostatní scénku podle následujícího zadání: *Představte si, že spolu chodíte, máte se moc rádi, každý vám závidí, jaký jste hezký pár, ale najednou dojde k nedorozumění. Holka zjistí, že ji kluk podvedl,*



Foto: z archivu autorky

Žáci správně přiřadili díla k jejich autorům.

že má jinou, on jí to chce pořád vysvětlit, ale ona je hrozně tvrdohlavá, naštvaná, nechce nic slyšet, protože podle ní je to jasné. Kluk však ví, že nic neprovedl, i když to vypadá, že se na ni „vykašlal“, tak je to právě naopak. Pokuste se scénku zahrát tak, aby třída poznala, o jaký problém jde.

2. Zhruba pět lidí mělo za úkol přiřadit správně osoby k hlavám (např. kartičku režisér přiložili k obličejky, ve kterém bylo napsáno „řídím celé představení, jsem za ně zodpovědný“).

3. Ostatní (největší skupina, protože úkol je nejnáročnější na realizaci) měli pomocí učebnice přiřadit správně díla (oper) k jejich autorům.

(Chtěla jsem, aby žáci měli také alespoň základní přehled o autorech a dílech a mohli si tyto údaje doplnit ke svému papírovému divadlu. Využila jsem k tomu právě tuto možnost, kdy jsem potřebovala zvládnout více činností najednou a přitom zapojit všechny.)

Po osmi až deseti minutách se všichni sešli zpátky ve třídě, nejprve jsme si poslechli, k čemu došly „přirazovací“ skupinky, a pak jsme se podívali na scénky a zkoušeli jsme hádat, o co v nich asi jde, jestli nám to něco připomíná, k čemu by se to asi mohlo vztahovat.

Poté jsme si poslechli duet Jeníka a Mařenky (*Tak tvrdošíjná dívka jsi*) a pochopili jsme, co nám herci měli předvést.

Nakonec jsme si společně zazpívali *Proč bychom se netešili*.

Divadlo

Činnosti, metody: upravená klíčová slova, umístění předmětů/osob vztahujících se k divadlu na správné místo

Pomůcky: úvodní hra – deštník, kabelka, stíny, řasenka, triangel, vstupenka, program představení i divadla na celý měsíc, toaletní papír, džusík, oplatka, ramínko, míček, zrcátko, vizitka kadeřnice, CD, papírový domek, strom, slunce, mrak, něco na zakrytí těchto předmětů, stopky, každý žák papír a tužka; náskres interiéru divadla; kartičky s označením hudebních forem, které se objevují na jevišti (*opera, opereta, muzikál, melodram, scénická hudba, balet*); kartičky *jeviště, hlediště, přízemí, balkon, lóže, přízemí, I. pořadí, WC, šatna, občerstvení; opona, kulisy, rekvizity*; malé obličejky umělců (*herec, herečka, zpěvák, baletka, hráč orchestru, sólista, sólistka, sborista, sboristka, ...*); lepicí hmota (patafix)

Na začátku hodiny jsme se přemístili k hromadě zakrytých věcí. Žáci měli dvě minuty na to, aby si jich co nejvíce zapamatovali; po uplynutí časového intervalu zapsali všechno, na co si vzpomněli. Pak následoval úkol pro zamyšlení: *Jak by spolu všechny tyhle věci mohly souviset? Napadá vás něco?*

Bylo opravdu nečekaně pěkným dobrodružstvím pátrat, dohadovat se, dokazovat a zase zpochybňovat odpověď na tuto otázku. Všichni žáci se zapojili velmi



Foto: z archivu autorky

Do nákresu divadla žáci umístili předměty.

aktivně, vznikaly i trochu ostřejší pře, ale nakonec jsme se všude shodli (a hlavně dokázali), že všechny předměty mohou nějak souviset s divadlem.

Každý žák si vzal některý z předmětů, ostatní dostali kartičky a obličeje (viz pomůcky) a přesunuli jsme se k zatím prázdnému nákresu divadla, do kterého jsme postupně začali umisťovat všechno, co jsme drželi v rukou. Každý nahlas řekl, co a kam umisťuje, a své rozhodnutí zdůvodnil. Nejprve jsme umístili předměty z úvodní soutěže, pak jsme se vrhli na jevištní formy a nakonec na obličeje-osoby. Přišli jsme na to, že některé věci mohou patřit na více míst (řasenku, kadeřníka může potřebovat buď návštěvník divadla, který chce dobře vypadat, nebo také herci; uvedené formy patří jak na jeviště, tak do orchestřiště, protože se odehrávají pro oči na jevišti, ale důležitá je i hudba, která přichází z orchestřiště, ...).

Na konci hodiny jsme tak měli před sebou naše téměř vlastnoručně vyrobené divadlo a už během hodiny bylo vidět, že pro některé jsou téměř všechny poznatky nové, na naprosté většině dětí bylo znát zaujetí i radost z práce.

Na boční strany divadla, které jsme umístili na zeď, jsme pak postupně v průběhu dalších hodin doplňovali to, na co jsme zrovna přišli, co jsme se dozvěděli nebo co jsme vyrobili – programy divadel, skladatele, díla. Divadlo nám tak postupně rostlo pod rukama (a ještě může růst dál).

Opera, opereta, muzikál

Činnosti, metody: klíčová slova, výklad (hra na vysokoškolskou přednášku), zápis ze slyšeného, rekonstrukce zápisu ve skupině

Pomůcky: připravená klíčová slova, sešit, tužka

Žáci dostali tento úkol: *Představte si, že jste studenty vysoké školy a ocitli jste se na přednášce, jejíž téma zatím neznáte. Máte však na tabuli k dispozici pojmy*

(podle vlastního uvážení, vhodné je uvést ke každé formě autora, století, dílo), podle nichž byste možná mohli přijít na to, o čem přednáška bude. Vaším úkolem je zaznamenat si z přednášky, která bude trvat asi sedm minut, co nejvíce informací.

(Přednáška vycházela z textu v učebnici hudební výchovy pro 6. třídu, týkala se vzniku a vývoje opery, operety a muzikálu.)

Po skončení přednášky jsme se nejprve pokusili přijít na to, jakých tří okruhů se týkala. Do sešitu si poté všichni připravili tři sloupce (opera, opereta, muzikál) a každý sám se pokusil pojmy z tabule správně zařadit. Mohli samozřejmě využít svých zápisů z přednášky. Po společné kontrole se třída rozdělila do tří skupin a každá měla s využitím své paměti, zápisu i roztříděných pojmů rekonstruovat text jednoho okruhu přednášky. Díky tomu, že žáci pracovali ve skupinách, se všem povedlo napsat poměrně vyčerpávající a správný text.

Národní divadlo

Činnosti, metody: klíčová slova, samostatná četba, výpis, výtah

Pomůcky: text z učebnice hudební výchovy pro 6. třídu, sešit

Úkol k zamyšlení: *Na tabuli budu psát postupně slova nebo slovní spojení, která mají nějakou souvislost. Až budete vědět, jakou, nevykřikujte, jen zvedněte ruku a nechte i ostatní, aby na to přišli sami.*

Klíčová slova (např.): **sbírka, požár, Praha, 1862, Smetanova Libuše, Národ sobě**. Úkol byl velmi jednoduchý, všichni přišli na to, že se budeme bavit o Národním divadle, sami hned jeden přes druhého chtěli sdělovat všechno, co o něm ví.

Na tabuli jsem napsala pojmy *výtah* a *výpis* a znovu vyzvala žáky, aby se zamysleli, co by to mohlo být a jestli mají tyto pojmy něco společného nebo jaký je mezi nimi rozdíl. Dokázali říct, že se jedná o nějakou práci s textem, že se něco vypisuje nebo zkracuje, bavili jsme se o tom, jestli tyto metody používají (kdy), zda jim pomáhají. Protože většina věděla, o co jde, ale neměla (nebo si myslela, že nemá) osobní zkušenost, hned jsme si obojí vyzkoušeli.

(Propojila jsem zde učivo českého jazyka a hudební výchovy.)

Nejprve si měl každý sám vypsát tři až pět informací, které ho zaujaly, připadaly mu důležité. Znovu jsme si před tím zformulovali, co je to výpis. Pak mohli komukoli ve třídě přečíst, co si vypsali, někteří pak ještě prezentovali své výpisky nahlas před celou třídou. Při tomto úkolu se splnilo moje tajné očekávání, které jsem trochu podpořila tím, že jsem dala celkem málo času – totiž, že si někteří žáci nečetli celý text, ale vypsali, co jim padlo do oka.



Mohli jsme si tak znovu uvědomit rozdíl mezi výpisem a výtahem, který nás čekal. Tentokrát už si museli celý text pročíst všichni, výtah si dělali opět svým stylem a podle vlastního uvážení.

Práce s poměrně krátkým textem nám zabrala celou hodinu, ale vůbec to nevadilo, právě naopak – žáci se na něj museli podívat několikrát, pracovat s ním opakovaně, viděli a slyšeli, jak si s ním poradili ostatní (a výsledkem toho bylo, že kromě jedniček, které všichni dostali z krátké písemky o Národním divadle, si snad i něco zapamatovali).

Balet

Činnosti, metody: aktivní poslech, diskuse, výklad

Pomůcky: CD (Sergej Prokofjev, *Romeo a Julie*, Montekové a Kapuleté)

Úvod k poslechu: *Pohodlně se usadte, abyste se cítili dobře, zavřete oči a připravte se na příběh, který za chvíli přinese hudba. Jaký příběh slyšíte? Co vám hudba říká? Jakou má náladu? O co asi jde? Co nám chce sdělit? Jak na vás působí? Až ukázka skončí, vydržte chvíli úplně potichu, pak budeme mít dost času si říct, co budeme chtít.*

Po poslechu zapisujeme na tabuli všechny nápady, které žáci říkají (*brainstorming*). Podle aktivity a kvality nápadů soudím, že jde opravdu o ukázkou velmi sdělnou a pro žáky silnou. Vždy se na tabuli objevila spousta pojmů, které s příběhem souvisely. Když všichni řekli, co považovali za nutné a dobré, poděkovala jsem za nápady a ocenila jsem, že spousta z nich je opravdu



čas od času správně navést, znovu opakovat, že se musí jednat o brněnské divadlo, poradit, kde zjistí, jestli je divadlo v Brně, nebo ne, jak poznají název hry, jak autora... Otázek byla spousta, nejvíce mě překvapilo, že všichni nutně potřebovali vědět zrovna to, v co jsem ani moc nedoufala: *Jde o činohru, operu, balet, muzikál... nebo co vlastně?*

Do práce se aktivně zapojili všichni, hledali, vypisovali, přepisovali, vybarvovali, trochu se hádali a také toho spoustu zjistili, mj. kolik je v Brně divadel, že se jmenují tak a tak, že názvy některých divadelních her jsou směšné a že to s tím divadlem asi nebude tak vážné, jak se zdá.

Několik ne úplně nedůležitých poznámek na závěr

Neuvádím všechny poslechové skladby, které jsme s žáky prošli, je to opět na uvážení každého učitele. Zmiňuji pouze ty, o kterých si myslím, že jsou vhodné a žáci by je měli slyšet, nebo ty, které byly nutné pro realizaci mých představ v hodinách hudební výchovy.

Možná to vypadá podezřele, když všude uvádím, jak všichni aktivně pracovali, zapojovali se, práce je bavila, a mám dojem, že si z ní dost odnesli, ale já si tento pocit opravdu odnáším. Měla jsem upřímnou radost ze všeho, co jsme v souvislosti s divadlem dělali, velmi mě to bavilo i v mnoha směrech obohatilo. Samozřejmě je vždycky co vylepšovat, měla jsem výhodu v tom, že učím ve čtyřech šestkách, takže jsem mohla hned opravovat a zkoušet věci dělat jinak. Těším se na



otázky: *Jak vznikl název divadla Semafor? Proč sedm malých forem? Proč je divadlo zrovna v Praze? Co se tam hraje teď? Kteří další herci v něm účinkují? Platí se tam vstupné? Jak se seznámili Suchý a Šlitr? Jaké byly začátky divadla? Příklady kabaretních písní?*

Při promýšlení toho, jaké **trvalé porozumění** si mají z lekce žáci odnést, mě napadly následující výstupy:

1. Žáci mají povědomí o tom, že J. Suchý a J. Šlitr ovlivnili populární hudbu šedesátých a sedmdesátých let.
2. Při společném zpívání ve škole (i mimo ni) žáci podle charakteristické melodiky a poetičnosti textu identifikují písně Suchého a Šlitra.
3. Žáci dokážou na své úrovni zazpívat při sborovém zpěvu dvě až tři písně Suchého a Šlitra.
4. Žáci zobecňují a vlastními slovy formulují znaky úspěšného divadla.
5. Žáci vnímají, že se na tutéž věc dá nahlížet z různých úhlů pohledu, že tímto způsobem lze věc lépe poznat a že díky tomu to může být pro ně zajímavé.

Důkazy o učení pro chystanou lekci jsem zformuloval do následujících výroků o tom, co by měl žák na konci hodiny dělat, mít jako svůj výstup:

1. Žáci uvedou dvě až tři informace, na kterých doloží, jak autoři J. Suchý a J. Šlitr ovlivnili českou populární hudbu.
2. Žáci budou mít na papíru A4 zachycený výstup z úkolu v rámci přidělené role ve skupině. To znamená...
 - **moderátor:** připravené nejméně dvě diskusní otázky
 -

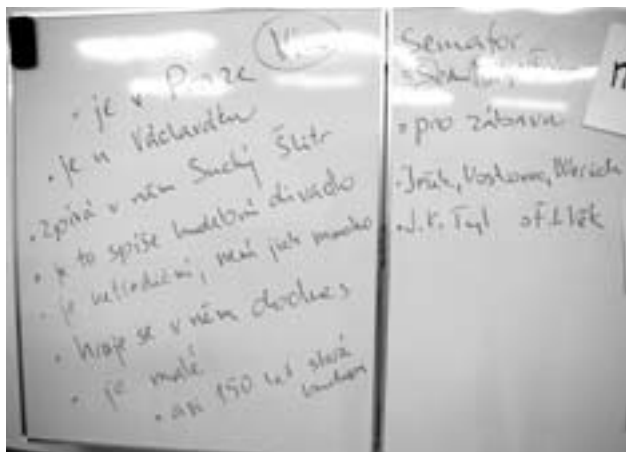


Foto: J. Monček

Co všechno věděli žáci o divadle Semafor.

Moderátor

- Nejprve pomoz ostatním spravedlivě rozdělit další role.
- Tvým nejdůležitějším úkolem je nastartovat a **řídít diskusi**.
- Připrav si nejméně dvě debatní otázky, které by skupině pomohly prodiskutovat nejdůležitější body textu i obrazového materiálu.
- Každý má dostat příležitost promluvit.
- Podněcuj diskusi dalšími otázkami.
- Hlídej, aby se debatovalo k věci, aby vystačil čas na všechny.
- Dbej na to, aby všichni zdůvodňovali své názory a příspěvky.

Brusič cenných výrazů

- Pročti si zběžně předložené **básně a písňové texty** Jiřího Suchého.
- Vyber z nich tři ukázky, na kterých je vidět, jak autor zajímavým způsobem jazyk používá, jak si s ním hraje.
- Sděl ostatním, které ukázky jsi vybral/a a proč.
- Nakonec ukázku výrazně přečti, přednes.

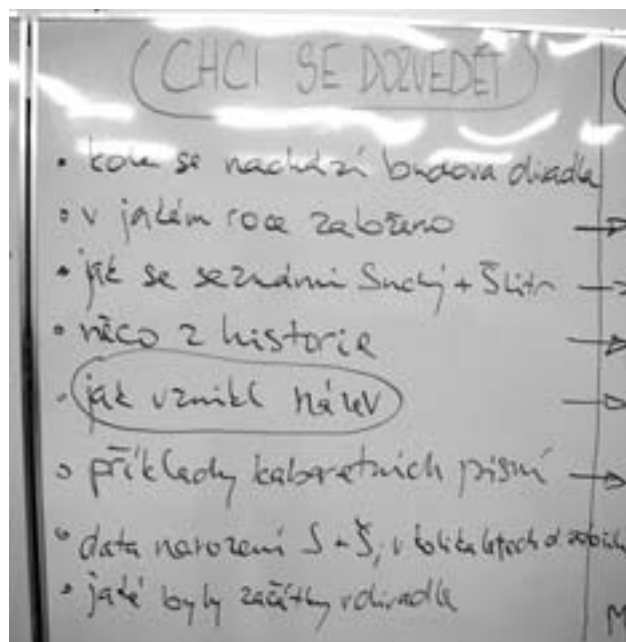


Foto: J. Monček

Co se chtěli žáci dozvědět...

Fotograf-vizionář



Součástí zadání k literárním kroužkům byla i úmluva o pravidlech pro práci: Pokud mi není něco jasné, zeptám se nejprve ve své skupině, pak teprve učitele; neruším ostatní skupiny; respektuji pokyny moderátora. Zbývalo doplnit kritéria pro hodnocení individuální a skupinové práce. Ta obsahovala procentuální vyjádření toho, jak se podařilo žákovi splnit úkol vyplývající z role, jak si myslí, že přispěl k efektivní práci ve skupině, jak si myslí, že skupina naplnila zadání. V této chvíli skončilo obsáhlé zadávání úkolu a žáci se rozdělili do skupin podle klíče tak, aby bylo zaručeno, že každá skupina bude mít moderátora a bude moci splnit co nejlépe další různorodé úkoly. Každá skupina si určila svého moderátora, ten pomohl s rozdělením dalších rolí. Každý si pak vyzvedl potřebné texty a pomůcky, jež byly připravené uprostřed učebny, a začal individuálně pracovat na tématu. Výstup zaznamenal na list A4. Pokud byl žák hotov, měl si připravit (efektivní) způsob, kterým předá své poznatky ostatním. Následovala desetiminutová přestávka, která posloužila jako časová rezerva, pokud nebyl ještě někdo hotov. Po přestávce moderátor otevřel prezentování výstupů z jednotlivých rolí. Začal svou připravenou otázkou a pak předával slovo svým spolužákům. Hlídal čas vyhrazený prezentujícím. Ostatní měli za úkol naslouchat a dělat si poznámky. Žáci mnohovrstevně prošli tématem, které díky tomu důkladně prozkoumali. Zároveň tu byla příležitost pro rozvoj dovedností, zejména komunikačních, i kompetence k učení. Ve chvíli, kdy se vystřídali všichni ve skupině, začala veřejná prezentace výstupů v rámci třídy. Dobrovolníci prezentovali zpracování svých úkolů. Ke slovu přišly všechny obsazené role a zároveň byly zastoupeny všechny skupiny. Příspěvky modelovaly možný způsob zpracování úkolu a žáci si mohli upřesnit výstup, který získali předtím v rámci své skupiny. Už v průběhu prezentací si žáci mohli začít doplňovat do tabulky V – CH – D část *dozvěděl jsem se*. Po prezentaci na to byl vyhrazen ještě určitý čas. Příklady výstupů z jednotlivých rolí jsme vyvěsili ve třídě, pro případ, že by si je někdo měl potřebu ještě porovnat.

Reflexe začala tím, že jsme zjišťovali, na jaké otázky dostali žáci svou odpověď, na jaké ne, co nového objevili, co by si chtěli ještě najít, ověřit. Společně jsme vyvodili odpověď na otázku: *Díky čemu bylo divadlo Semafor úspěšné?* – a na základě těchto vývodů zobecnili: *Jaké jsou znaky úspěšného divadla?*



Centra aktivit v angličtině

Lenka Mončková

Učím druhým rokem na ZŠ v Plaňanech, kde se před čtyřmi lety na prvním stupni „zabydlel“ vzdělávací systém Začít spolu. Bylo pro mne velkou výzvou koncipovat hodiny angličtiny tak, aby v nich byly zahrnuty prvky tohoto systému. Všechny „novátorské“ počiny mají své přednosti, ale také nedostatky, na nichž se dá s přibývajícím zkušenostmi pracovat. Předkládám tedy ukázkou práce v centrech a věřím, že si čtenáři vyberou to, co je přínosné, případně pozmění nevyhovující...



Těm, kteří pracují a vzdělávají v systému Začít spolu, není potřeba objasňovat principy práce v centrech, pokusím se tedy vybrat jen důležité prvky, které jsem si upravila pro potřebu výuky cizího jazyka. Zvolila jsem čtyři centra – **čtení**, **psaní**, **ateliér** a **hra**.

V centru **čtení** žáci experimentují se slovy, větami nebo kratšími texty, např. skládají slova z rozstříhaných písmen, rozdělují a čtou „nekonečnou větu“, oblibě se těší obrázkové čtení i čtení v rolích, rytmické vyslovování textů básniček a písní.

Centrum **psaní** je zaměřeno na procvičení správného písemného zápisu slov, tvoření vět, hledání osvojené i nové slovní zásoby, spojování slova s obrázkem, předmětem apod.

Ateliér skýtá možnost tvořivě vyrábět „pomůcky“ k probíraným tématům, využíváme různorodé materiály i techniky zpracování.

V centru **hry** si žáci formou didaktických (karetních, stolních) her prakticky osvojují využití jazyka, hraní rolí jim pomáhá zvládat běžné životní situace spojené s potřebou porozumět se v cizí řeči.

Při plánování činností v centrech jsem vycházela z předpokladu, co už žáci zvládnou relativně samostatně – specifickým problémem byla totiž jen minimální znalost cizího jazyka a také omezená slovní zásoba.

Popis konkrétní práce v centrech



slovní domino, bingo, pexeso apod. I zde byly obsaženy činnosti zaměřené na rozvoj a propojení poslechových a zrakových dovedností společně s manipulací s předměty. Nedílnou součástí bylo opakování slov v mluvené i psané podobě.

Zadání práce do centra hry

1. Dnes si zahrajete na roboty. Jak? Utvořte dvojice nebo trojice (jak to vyjde podle počtu členů ve skupině) a dohodněte si role. Jeden z vás bude „člověk“ – ten dává příkazy robotovi, druhý – „robot“ – je plní „robotím“ způsobem (trhané, zpomalené pohyby). Role si vyměňte.
2. Zahrajte si bingo – doplňte do tabulky:
 - 6 slov... části obličeje
 - 6 slov... pocity, nálady
3. Kvarteto. Každý hráč dostane čtyři karty a snaží se získat zbývající karty k danému písmenu. Pozor! Hru



Foto: z archivu autorky

Brainstorming a společná kategorizace slov, která začínají na písmeno K.

Myšlenková mapa

Po předcházející přípravě je už celkem jednoduché vytvoření společné myšlenkové mapy.

Čtení s předvídáním

Je to velmi snadná a oblíbená metoda. U prvňáčků jde spíše o učitelovo předčítání se společným předvídáním. Děti velmi rády „radí“, hádají, jak by měl děj pokračovat. Vždy mají své důvody, proč se tak rozhodly. Stačí navodit správnou atmosféru a může



Týmová výuka

Jana Pavlíková, Lenka Kudelňáková



Foto: z archivu autorek

V rámci přípravy diplomové práce na téma *Alternativní způsoby výuky v občanské výchově* zkoušíme různé zajímavé formy a metody práce. Při jednom rozhovoru nás napadlo vyzkoušet si vyučovat společně – dvě učitelky v jedné třídě. Hledaly jsme v odborné literatuře teoretický základ – pravidla týmové výuky, která by nám mohla při přípravě pomoci, ovšem v publikacích pro učitele jsme o týmové výuce mnohdy našly jen zmínku. Učitelé běžně spolupracují v týmu při tvorbě ŠVP (oborové týmy), mén

aby vznikly tři sloupce – pro typicky mužské, typicky ženské a obecně lidské (vlastnosti, dovednosti, povolání). Budou potřeba pro skupinovou práci. Na zbylé dva balicí papíry nakreslíme vždy jednu postavu – ženu červeně a muže modře. Žáci z nich později vytvoří ideálního muže a ideální ženu. Aby práce nebyla omezena prostorem kolem balicích papírů v případě, že by žáci psali přímo na ně, píšou vše na post-it papírky (v dostatečném množství), které na plakát lepí. Má to i další výhodu, po odlepení lepíků nám zůstanou plakáty pro využití v dalších třídách.

První část

V této fázi nás zajímalo, zda jsou dnešní žáci ještě genderově zatíženi, nebo jestli už se jich tento problém netýká. Pro zjednodušení jsme jim připravily malou ná-
povědu. Na balicí papír jsme vypsaly různé vlastnosti,
dovednosti i povolání a tyto archy vyvěsily na tabuli.

Žáci se rozdělili do smíšených skupinek. Měli za úkol rozhodnout, které vlastnosti (dovednosti, povolání) jsou typicky mužské, typicky ženské a které všeobecně lidské. Žáci se nemuseli držet pouze nápořevdy na tabuli – mohli využít i svoje nápady. Mezi nabízené vlastnosti nebo povolání jsme záměrně zařadily i takové, pro které stereotypní přiřazení není, např. lékař, aby děti nehledaly za každou cenu, zda je to práce mužská, nebo ženská.

Na lepíky poté napsali vlastnosti (dovednosti, povolání) a nalepili do příslušného sloupceku na připravené balicí papíry.*

Druhá část

Žáci pracovali v další části hodiny ve dvou skupinách, chlapci a dívky zvlášť. Jedna skupina (v našem případě chlapci) se odebere do jiné místnosti, jiné volné třídy, většího kabinetu, sborovny nebo knihovny. My jsme pracovali na chodbě, protože jiné prostory volné nebyly. Pro žáky je i taková práce neobvyklá a tím aktivizující.

Ve skupině si žáci přečetli, co je napsáno na post-it papírcích a ve kterém sloupečku je určitá vlastnost (dovednost, povolání) nalepena. Poté se vyjadřovali buď souhlasně, nebo nesouhlasně, diskutovali o tom, zda jsou papírky přiřazeny „správně“, své názory obhajovali.

Zde vznikl problém, kterého jsme se obávaly a kvůli němuž jsme chtěly každou skupinu vést. Žáci třeba vnímali povolání „učitel/ka“ jako povolání obecně lidské. Přestože všeobecně je školství feminizované a povolání „učitelka“ by se dalo zařadit jako typicky ženské. Proto jsme žáky otázkami přivedly k vysvětlení, že se jedná spíše o to, jak společnost chápe tato povolání. S vlastnostmi i dovednostmi si žáci uměli poradit a přiřazovali ženám dovednost vaření, mužům technické dovednosti apod.

V další části si žáci měli uvědomit, jak je toto stereotypizování nesmyslné. Snažily jsme se vymyslet aktivitu, díky které by žáci „prohlédli“. Na balicí papíry jsme nakreslily postavy a předložily dívkám modře nakresleného „ideálního muže“, chlapcům červeně nakreslenou „ideální ženu“. Žáci měli za úkol přelepit papírky ze sloupečků na arch s postavou, bylo možné napsat další vlastnosti (dovednosti, povolání) na papírky a nalepit. Poté následovala diskuse s otázkami a podle odpovědí se zdálo, že žáci chápou, že to, co se obecně říká, neplatí pro všechny:

- Ze kterého sloupečku jste přelepovali papírky?
- Proč jste pro ideálního muže nevybírali pouze z vlastností přiřazených mužům a pro ideální ženu z vlastností přiřazených ženám?

V závěru této části jsme obě skupiny spojily a prezentovaly dívkám, jak si chlapci představují ideální ženu, a chlapcům, jak si dívky představují ideálního muže. Chtěly jsme žáky podnítit k debatě o nárocích na opačné pohlaví, což se nám podařilo jen napůl. Žáků 7. ročníku se problematika volby partnera podle naší zkušenosti zatím příliš nedotýká.

Třetí část

Nejprve jsme žákům pokládaly otázky:

- Jaké výhody přináší mužům mužské vlastnosti a ženám ženské vlastnosti?
- Jaké nevýhody přináší mužům mužské vlastnosti a ženám ženské vlastnosti?
- Může být takové rozdělení diskriminující?
- Setkali jste se s takovou diskriminací? Kde?



Balící papír s dovednostmi a povoláními.



Balicí papír s vlastnostmi.

Foto: z archivu autorek

Foto: z archivu autorsk



Na závěr dostal každý žák malý papírek a metodou volného psaní se měl vyjádřit k otázce: *Může být genderová stereotypizace diskriminující?*

Žáci psali většinou své vlastní zkušenosti s problematikou genderu a tyto malé „texty“ nám posloužily jako informace o tom, zda žáci pochopili, prohlédli, začali přemýšlet... V jedné třídě nám ještě dvě minuty zbyly a mohly jsme si tak některá volná psaní přečíst, v druhé třídě jsme sebraly žákům kousek přestávky, ale nezdálo se, že by jim to vadilo.

Naše sebereflexe

Hodinu jsme vyzkoušely dvakrát a musíme konstatovat, že to, jak se práce povede, velmi záleží na skupině. V první skupině jsme z výsledku byly nadšené. Žáci nepotřebovali příliš usměrňovat, měli dobré nápady, chytře odpovídali na otázky a živě diskutovali. Druhá skupina byla pomalejší a žákům trvalo déle, než pochopili, o co při stereotypizaci jde a proč je nežádoucí.

Třídy jsou zvyklé pracovat různými metodami, proto jsme neměly po celou dobu praxe problém, když jsme chtěly experimentovat. Paní učitelka nám před každou hodinou ochotně nabízela pomoc, ale pak byla ráda, když jsme ji nepotřebovaly, a nechávala se překvapit, co nového jsme vymyslely. Před touto hodinou (byla poslední v celém bloku praxe) však vyjádřila obavu, jestli už žáci nejsou unavení příliš častým střídáním forem a metod práce (pracuje kromě alternativních metod i frontálně, využívá výkladu). Možná proto se v jedné ze tříd práce nezdařila tolik.

Týmová práce byla snazší v tom, že jsme byly malý tým a snadno jsme si vyjasnily svá očekávání. Vyučo-

vací hodinu jsme připravovaly a rozmýšlely dlouho dopředu. Domlouvaly jsme se na tom, jak každá z nás bude pracovat při oddělení skupin, aby efekt byl stejný. Na závěr jsme hodinu společně (i s fakultní učitelkou) rozebraly a zhodnotily.

Metoda týmového vyučování se zdá na základní škole jen obtížně proveditelná, a to zejména z organizačních důvodů, proto je nutné na občasnou týmovou výuku myslet již dříve – při sestavování rozvrhů. Paralelní třídy mohou mít určitý předmět ve stejný den a čas – pak sice nevyužijeme výhody zmenšení skupiny, protože se třídy spojí, ovšem týmová výuka bude pro žáky zpestřením a povzbudí je k aktivnějšímu zapojení se do práce, o což nám především jde.

Obě autorky jsou studentky 5. ročníku učitelství pro 2. stupeň ZŠ s aprobací němčina, občanská nauka na Univerzitě Hradec Králové.

Poznámka:

* Protože se s těmito balicími papíry dále pracuje a žáci se po této aktivitě dělí na dvě skupiny, je dobré mít připravené dva takové archy. Skupinkám určíme, na který arch budou své papírky lepit.

Literatura:

Buriánek, J. (ed.): *Interkulturní vzdělávání II. Člověk v tísni*, Praha 2005.
Heyesová, N.: *Psychologie týmové práce*. Portál, Praha 2005.
Krüger, W.: *Vedení týmů*. Grada, Praha 2004.

On the road aneb Od jedniček k slovnímu hodnocení a kousek zpátky

Petr Albrecht

Od tohoto příspěvku nečekejte, prosím, systematický výklad vycházející z důkladného studia teorie evaluace nebo praktické rady založené na zkušenostech s už ověřeným „fungujícím“ systémem hodnocení. Nabízím pouze zprávu o cestě k budoucímu systému hodnocení, tak jak probíhala v reálné situaci na jedné konkrétní škole.



Na nově otevřeném osmiletém gymnáziu panovala od samého začátku jakási samozřejmá shoda, že se nebude hodnotit pomocí tradičního známkování na pětistupňové škále. Byli jsme zajedno, že takové známkování je spíše škatulkováním, že zařazuje studenta/žáka do pořadí v rámci třídy, ale nedává mu dostatečnou individuální zpětnou vazbu.

Rozhodli jsme se proto poskytnout našim studentům přesnější a pro ně mnohem užitečnější informace, a to pomocí systému, který kombinoval procen-

tuální hodnocení se slovním hodnocením. Dílčí výstupy, jež lze kvantifikovat (testy, písemky apod.), jsme hodnotili pomocí procent, přičemž byly stanoveny hranice, které k velké úlevě studentů, rodičů i mnohých kolegů zařazovaly procenta k tradičním známčkám (100 až 91; 90 až 76; 75 až 56; 55 až 41; méně než 40 %).

Slovní hodnocení jsme používali jednak průběžně k hodnocení dílčích výstupů, které jsme nemohli nebo nechtěli kvantifikovat, a především pak pro souhrnné hodnocení. To se na našem gymnáziu psalo každé čtvrtletí v každém předmětu. Čtyřikrát za školní rok tedy student dostal složku s hodnocením, ve které měl každý předmět samostatný list papíru (navíc se v naší kolejší škole hodnotily i odpolední kroužky).

Pokud vím, slovní hodnocení se na našich gymnáziích nepoužívá. (Doufám, že tato věta vycházející



z mé omezené zkušenosti vyprovokuje někoho k tomu, aby se proti ní oprávněně ohradil a do *Kritických listů* poslal ukázkou slovního hodnocení ze svého gymnázia nebo jiné střední školy.) Každopádně, větší část členů našeho pedagogického sboru slovní hodnocení, a zvláště pak souhrnné za čtvrtletí či pololetí, do té doby nepsala, ani já jsem nebyl výjimkou. Bylo jasné, že se musíme dobře připravit.

Před psaním prvního čtvrtletního hodnocení jsme vytvořili stručný manuál, který nabízel strukturu slovního hodnocení, typy možných formulací, varoval před některými chybami. Vedení školy ho prezentovalo na poradě všech učitelů.

Nebyli jsme však spokojeni a před psaním prvního pololetního hodnocení jsme manuál rozšířili a znovu vysvětlili. Dále jsme uspořádali dílnu, na níž jsme si navzájem předložili a kriticky připomínkovali pracovní verze připravovaných hodnocení.

Nebyli jsme však spokojeni ani teď a při přípravě druhého školního roku jsme se rozhodli podobu našeho hodnocení změnit. Za zásadní nevýhody, a tedy příčiny pro změnu první verze považuji:

- Psaní souvislého slovního hodnocení zabere hodně času (je tak lákavé kopírovat formulace z hodno-

cení jednoho studenta do hodnocení dalších a tak pracné to nedělat, ale studenti si všechno řeknou) a vyžaduje přípravu i praktický nácvik. Ukázalo se, že je třeba věnovat velkou pozornost stránce jazykové a stylistické, že je třeba nejen sledovat úroveň, ale i opravovat chyby. To by ale nemělo znít nijak překvapivě. Kolik z nás učitelů běžně píše „slohy“ a jak často dokonce dáváme své texty v plné kritické veřejnosti (studentům, rodičům, kolegům, vedení školy, ...)?

- I po stránce obsahové a z hlediska struktury měla hodnocení v rámci školy až příliš nevyrovnanou úroveň, některá z nich vlastně nepodávala onu požadovanou kvalitnější, rozuměj více strukturovanou zpětnou vazbu. Žánr slovní hodnocení v podobě souvislého textu totiž rozhodně není z nejsnazších a klade na autora řadu specifických požadavků, na prvním místě musím jmenovat požadavek dodržovat zásady takzvaného popisného jazyka.
- I přes vynaložené úsilí studenty, rodiče a, bohužel, i některé pedagogy zajímal jen výsledný procentuální zisk, nebo – přesněji řečeno – jeho převod na zažitou jedničku, dvojku atd. Připomnělo mi to způsob, jakým se dříve četlo Rudé právo: rovnou na zadní stránku – na sport.

Ukázka č. 1: Český jazyk a literatura, kvinta, konec 1. pololetí

Obsah a cíle předmětu:

- rozvoj schopnosti poučeně interpretovat umělecký text v rámci tematických bloků: Co je umění, Interpretace literárního díla, Literární žánry
- rozvoj stylistických schopností v písemném projevu (slohová práce na vlastní téma)
- rozvoj komunikace a prezentace ve veřejném projevu (prezentace oblíbené knihy, obhajování vlastního názoru v rámci hodin literatury a jazyka, schopnost definovat a vysvětlovat jasně významy slov a termínů ve všech hodinách)
- teoretické vědomosti o jazyce a jazykovědě v bloku Úvod do studia jazyka a slohu
- teoretické i praktické zvládnutí poznatků o výslovnosti v bloku Zvuková stránka jazyka (mj. také týmová práce na dramatizaci uměleckého textu)

Slovní hodnocení:

Mileno, máš předpoklady k tomu, abys ve studiu dosahovala nejlepších výsledků. Máš velmi dobré vyjadřovací schopnosti, dar přirozeného vystupování na veřejnosti, jsi bystrá, dokážeš samostatně uvažovat. Precizně se připravuješ na písemná opakování.

Je škoda, že se více nezapojuješ do práce při hodinách, tvé názory by mohly významně přispět k tomu, čím se zabýváme (jsi-li vyvolána, míváš často velmi zajímavé postřehy).

Mohla bys mít lepší výsledky, pokud bys příliš dlouho neodkládala prezentaci oblíbené knihy.

Procenta: 81

**Ukázka č. 2: Dějepis, kvarta, konec 2. pololetí****Obsah a cíle předmětu:**

- charakter a zlomové okamžiky 2. světové války; Život v protektorátu a 2. odboj; Realizace holocaustu – pachatelé, oběti, zachránci; Nástup komunistů k moci – 1945–1948; Život v totalitní společnosti v různých fázích jejího vývoje – 3. odboj, oběti, mlčící většina
- využívání historických fakt k samostatnému kritickému myšlení (psaní argumentačních úvah, diskuse); práce s odborným textem (mj. užívání a vytváření diagramů a tabulek); skupinová a týmová práce

Slovní hodnocení:

Emile, i v tomto pololetí jsem s tvou prací v dějepise velmi spokojen – většinou se dokážeš plně soustředit, se zájmem se vždy účastníš práce, velmi důležité jsou tvé příspěvky do diskuse.

Máš schopnost samostatně myslet, vnímat problémy i v širších souvislostech a do hloubky. Tvé velmi dobré komunikační schopnosti v mluveném i psaném projevu ti pak umožňují formulovat i složitější stanovisko (viz např. tvá velmi zdařilá druhá úvaha).

Určité rezervy zatím máš ve schopnosti naslouchat názorům, s nimiž nesouhlasíš, a někdy i v práci pro tým.

Procenta: 91

V těchto dvou autentických ukázkách, u kterých jsem pouze změnil jména studentů, nacházím dnes nedostatky, kterých bych se rád vyvaroval. Hodnocení bych dnes určitě strukturoval i formuloval jinak, ale jak jsem předeslal v úvodu, tento článek je zprávou o konkrétní cestě.

V druhé verzi jsme mnohem více chtěli zdůraznit, že hodnotíme různé aspekty studentovy práce a jeho učení, a naopak jsme chtěli oslabit náročnost na slohové schopnosti a „vypsanost“ učitelů. Než se však dostaneme k změně podobě hodnocení, nemohu si přece jen odpustit jistou teoretickou odbočku a zařazení do kontextu.

V tomto textu se zabýváme především podobou výstupního hodnocení. To je trochu, jako kdybychom při popisu domu začali vykládat o jeho střeše. V daném rozsahu však nejde psát o celém domě, a tak bych na tomto místě alespoň rád předeslal několik celkem zřejmých premis.

- Podoba výstupního hodnocení je samozřejmě ovlivněna mnoha okolnostmi specifickými pro danou školu, v zásadě ale vyplývá hlavně z toho, jaké konkrétní cíle si daná škola určila a jakými cestami k nim chce dojít.
- Samo o sobě by výstupní hodnocení neznamenal moc, pokud by nebylo organicky propojeno s průběžným hodnocením. Tuto souvislost se snažíme ukázat v příspěvku, v němž kolega Peter Sokol uvádí jednak podobu svého souhrnného hodnocení, jednak příklad písemného prověření znalostí a dovedností – tedy hodnocení průběžného.

My jsme se v naší konkrétní situaci vydali zdánlivě možná poněkud nelogickou cestou. Díky souhře okolností (založení nové školy, její „skokové“ naplnění na začátku a následně pak neotvírání primy po dva školní roky) jsme byli teprve na začátku prací na tvorbě ŠVP, přesto jsme se rozhodli změnit starý (přestože v našem případě pouze jediný školní rok trvající) systém hodnocení a nečekat až na závěr dvouleté práce na ŠVP.

Tato nelogičnost však svou logiku má. Věřím, že to je vlastně uplatnění účastníkům kurzů kritického myšlení dobře známého principu plánování odzadu. Věděli jsme, kam chceme dojít – náš cíl byl dán výstupy rámcových vzdělávacích programů pro základní školu a pro gymnázium. Nemám teď na mysli konkrétní očekávané výstupy vypsané u jednotlivých vzdělávacích oborů nebo odrážky cílových zaměření jednotlivých oblastí, ale samotný dobře známý fakt, že do centra rámcových programů jsou postaveny kompetence.

Pro hodnocení toho, jak při osvojování kompetencí postupujeme a jak bychom měli postupovat dále, je zásadní naše schopnost „rozložit“ svůj předmět a být schopen toto rozložení studentovi (a také jeho rodičům) „ukázat“. Jinak řečeno, musíme identifikovat, jaké různé dílčí i komplexní cíle jsme schopni v rámci své výuky a v rámci procesu studentova učení rozvíjet a hodnotit. Přičemž tyto cíle (prokázání znalostí, rozvoj dovedností a schopností) musí být **popsány tak, aby jim student rozuměl, aby je byl také schopen vidět jako dílčí, do určité míry oddělené cíle, na kterých může vědomě pracovat a snažit se o zlepšení.**

Pomozme si zde přirovnáním ze sportu: Jako fotbalovému obránci mi málo pomůže, když mi trenér



oznámí, že jsem zase nedokázal zabránit soupeřovu útočníkovi dát gól a že hrají hůř než obránce na druhém kraji naší obrany. Jestliže je ale schopen ukázat mi, kde mám nedostatky, a nabídnout mi tréninkové metody, jak se v určité činnosti zlepšit, mohu s tím, nejlépe s jeho pomocí, něco udělat. Mohu třeba více času věnovat nácviku hlavičkování. Hra hlavou se do určité míry natrénovat dá.

Vraťme se ale zpátky do reálné situace gymnázia, na němž se připravoval druhý školní rok. Hlavním inspiračním zdrojem se pro nás stalo hodnocení, které nám ukázali naši angličtí kolegové. Jeho základem je tabulka, jejíž řádky popisují určité dovednosti a schopnosti, a sloupce vyznačují na jednoduché škále úroveň, jaké student v dané dovednosti či schopnosti dosahuje.

Po zvážení různých alternativ jsme se rozhodli pro čtyřstupňovou škálu. Záměrně jsme tak chtěli komplikovat jednoduchý převod na jedničky, dvojky atd.

Bylo zřejmé, že ne všichni učitelé jsou schopni rozložit své předměty na dílčí cíle a překročit zvláště gymnaziální stín chápání cílů jako zvládnutí určitého učiva. Dokdy bychom ale museli čekat, až to všichni budou umět? Rozhodli jsme se proto připustit v rámci školy poměrně hodně široký rozptyl v tom, jak si „pro začátek“ (jeden školní rok) jednotliví učitelé nadepíšíou záhlaví řádků své tabulky. Zadání znělo asi takto:

- nejlepší by bylo, kdyby jednotlivé řádky odpovídaly dílčím dovednostem a schopnostem, a to bez ohledu na konkrétní učivo za dané období (viz příklad hodnocení v článku kolegy Petera Sokola)
- pokud to někomu ještě nejde, může také hodnotit, jak student zvládá určité specifické formy práce (laboratorní práce, velká slohová práce, čtenářský deník apod.)
- nejméně žádaným, ale dočasně zatím přípustným řešením je, že se v řádcích objeví určité obsahové celky a učitel tedy bude hodnotit, jak student zvládl danou kapitolu (řešení kvadratických rovnic, popis magnetického pole).

Připustili jsme také, že zatím není nutné, aby učitelé jednoho předmětu měli rubriky stejné. Trvali jsme však na tom, aby se minimálně v rámci předmětových komisí všichni jejich členové seznámili s podobou hodnocení svých kolegů.

Součástí hodnocení i nadále zůstal souvislý text, ale pouze jako možnost. Většina učitelů ji využila k vyjádření toho, co do tabulky dát nelze: vývoj v čase („na začátku období jsi neodevzdal řadu úkolů...“; „...po nemoci sis dokázal velmi rychle vše doplnit“), doporučení a vytknutí cílů pro příští období, oslovení a celkově osobnější tón. Procentuální hodnocení jsme ponechali už jen u hodnocení pololetního a závěrečného, a to především proto, aby se v případě potřeby (přestup na jinou školu, vyplňování přihlášky na VŠ) dalo naše hodnocení formálně převést na tradiční známky.

Tento systém hodnocení už ve většině případů poskytoval poměrně dobře strukturovanou zpětnou vazbu. Za jeho hlavní výhodu považují, že nutí učitele

přemýšlet o různých cílech, o dílčích krocích, o tom, jak jich dosahovat, a o způsobu, jak umožnit sobě i studentům, aby proces dosahování jednotlivých cílů mohli sledovat a reflektovat. Nejnáročnější práce v rámci tohoto systému nespočívá v sepisování vlastních hodnocení na konci jednotlivých období, ale v onom výše zmíněném identifikování a sdílení (komunikování) dílčích cílů. Tato náročná práce má naštěstí jednu velkou výhodu – na rozdíl od sepisování ji nemusíme dělat sami. Učitelé spolupracovali v rámci jednotlivých předmětů a předmětových komisí, obraceli se na koordinátora tvorby ŠVP nebo na kolegy, které považovali za zkušenější na poli strukturovaného hodnocení, i bez ohledu na (ne)příbuznost jejich předmětů.

Hlavní nevýhodou nastalé situace (spíše než daného systému, k jehož vyhodnocení bude potřeba více času) bylo to, že díky trpělivosti, nebo chcete-li benevolenci vůči učitelům, bylo hodnocení relativně nepřehledné pro studenty: učitelé i blízkých předmětů se někdy od sebe lišili nejen počtem rubrik, ale především jejich pojetím a v neposlední řadě také způsobem, jak hodnotili dílčí výsledky. S touto velmi podstatnou nevýhodou jsme počítali, tou jsme vlastně platili za to, že jsme se na cestu vydali.

Samozřejmě nám bylo jasné, že takovýto stav nesjednocení je možný jen dočasně. Učitelé věděli, že před příštím školním rokem musí na svých hodnoceních zapracovat znovu, tentokrát v ještě užší spolupráci s kolegy učícími stejné předměty a se členy svých předmětových komisí. Výsledkem nemělo být totožné hodnocení všech češtinářů nebo třeba učitelů přírodovědných předmětů, ale jakýsi společný průnik, vzešlý z debaty a výměny zkušeností.

Tento přímý způsob učení (hodili jsme naše učitele do vody a oni prostě plavat museli) je možná poněkud neortodoxní. Asi se shodneme, že by bylo nejlepší hodnotit teprve ve chvíli, kdy to budeme dobře umět, abychom se neučili na nebohých studentech, nevím ale, jestli bychom se shodli, kdy už ten moment nastal.

Již během prvního školního roku používání systému jsme však zaznamenali jeden fenomén, se kterým jsme také počítali, lépe řečeno fenomén, v nějž jsme doufali: vývoj jednotlivých učitelů, jejich rostoucí schopnost vidět za jednotlivými tématy nebo organizačními formami ony dílčí dovednosti a schopnosti. Ukázalo se tedy snad, že naše rozhodnutí netlačit na učitele příliš, nebrat půdu pod nohama těm, kteří ještě neměli důvod nebo podnět podívat se na možnosti hodnocení jinak, bylo rozhodnutí správné. My jako vedení jsme změnu nastartovali, inspirace od kolegů a přirozený tlak od studentů („Paní učitelko, proč také nehodnotíte to, jak...?“) ji pomáhají dotáhnout do konce. Do konce?

Autor je učitel českého jazyka a literatury a dějepisu. V letech 2005 až 2007 působil na Open Gate – Boarding School, osmiletém gymnáziu v Babičích, jako zástupce ředitele a ředitel. V současné době působí jako Senior Teacher na Prvním obnoveném reálném gymnáziu v Praze.



Hodnocení v dějepise

Peter Sokol



Struktura hodnocení, kterou jsem se rozhodl využít v předmětu dějepisu, vyšla z diskusí mezi učiteli, ze zkušeností našich zahraničních kolegů a také ji ovlivnily požadavky právě startující reformy vzdělávání. Základní snahou bylo hodnotit nikoli studenty, ale jejich pokrok v dovednostech, které může vybraný předmět rozvíjet.

Tyto dovednosti jsem představil studentům na začátku školního roku s tím, že cílem mých hodin nebude učit je historii (jakkoli to může znít kacířsky), ale prostřednictvím historických témat v nich rozvíjet uvedené dovednosti.

Konkrétně jsem pro dějepis vybral tyto dovednosti:

1. **Čtení s porozuměním.** Zde jsem se specificky zaměřil na práci s texty věnujícími se historickým tématům (odborná literatura, v menší míře primární prameny). Studenti byli hodnoceni na základě toho, jak dokázali přečtený text shrnout a vyhledávat v něm konkrétní informace k další práci.
2. **Řešení problémů** v dějepise znamenalo propojování získaných znalostí a jejich využití v nových kontextech. Konkrétně studenti pracovali s myšlenkovými mapami, vytvářeli scénáře k dokumentárními filmům o vybraných událostech, vysvětlovali souvislosti atd.
3. **Komunikace** se zaměřovala na rozvoj dovednosti srozumitelně a logicky se vyjadřovat a argumentovat. Zadávané úkoly se často týkaly hodnocení vybraných událostí, vyjadřování vlastního názoru, který musel vycházet z historického kontextu apod.
4. **Spolupráce a zapojení v hodině.** V tomto případě jde o velmi obecnou dovednost, která prochází skrz všechny předměty. Sledoval jsem míru zapojení, schopnost přidělovat práci a plnit zadané úkoly v různých rolích.
5. **Faktografické informace.** Zde je asi zpochybnitelné, zda se jedná o dovednost. Tuto oblast jsem v dějepise ponechával jako jakousi úlitbu před-

chozím zkušenostem svých studentů. V testech ji ověřovaly klasické uzavřené úlohy – kdo, kdy, kde. Do budoucna jsem plánoval, že ji zcela vypustím.

6. **Příprava na hodiny.** Závěrečná oblast, kterou jsem nedokázal vhodněji pojmenovat. Více než na pouhou kontrolu sešitů a plnění domácích úloh se měla zaměřit na schopnost studentů plánovat, připravovat se, studovat zadané podklady.

Pokrok v každé z těchto dovedností byl hodnocen na škále vynikající, velmi dobrý, vyhovující a nevyhovující. Zároveň měla každá dovednost různou váhu pro celkové procentuální hodnocení. V mém případě měly dovednosti 1–4 váhu 4x 20 % a dovednosti 5 a 6 váhu 2x 10 %. Převodem přes jednoduchou matici pak šlo vypočítat celkové procento. To jsem považoval za poměrně zbytečné, ale kvůli stávajícímu systému a nutnosti být schopni převést hodnocení i do pětistupňových známek jsme převod používali.

Podklady pro výsledky jsem získával hlavně z následujících zdrojů:

- z testů, které byly zaměřeny především na dovednosti 1, 2, 3 a 5
- z výstupů ze skupinových prací (dovednosti 2, 3 a 4)
- ze samostatných úkolů (dovednosti 1, 2, 3 a 6)
- ze sebehodnocení studentů (dovednost 4)

Součástí čtvrtletních i pololetních hodnocení byl rovněž stručný komentář, ve kterém jsem se snažil shrnout to podstatné a doporučit, co by se ještě dalo zlepšit.

V praktické rovině znamenal tento způsob hodnocení větší agendu během celého školního roku, která začala poměrně dobře fungovat ve chvíli, kdy si na ni člověk zvykl, vytvořil si sadu formulářů a tabulky na převody.

Celkově mi změna velmi vyhovovala, protože jsem měl pocit, že hodnocení je objektivní, nedotýká se studenta jako takového, ale zaměřuje se na pokrok v konkrétních dovednostech a slouží jako skutečná zpětná vazba.

„Aby kritéria hodnocení mohla sloužit žákům i jejich rodičům stejně dobře jako učitelům, je nutné je nějak vymezit, tematizovat. Až potom se mohou stát podkladem hodnotících zpráv. Tematizace kritérií a jejich případná standardizace je náročná činnost, která dokáže plně vytížit celé týmy odborníků.“



Ukázka pololetního hodnocení (Term Report)

Předmět:	Dějepis	Učitel:	Peter Sokol
Student:	Karolína Nová (sekunda)		
Rok:	2006/2007	Období:	1. pololetí

Obsah předmětu

Tematické celky: Řím – císařství; Řím – krize, rozpad, zánik; starověk a Evropa – dědictví, co je středověk; zrod států – geografické obsazení Evropy; etnické složení českých zemí; složení středověké společnosti; dělení moci – Přemyslovci; evropské dynastie – významní panovníci

Očekávané výstupy

Studenti:

- porozumí situaci v Římě po nástupu císařství
- vysvětlí základní příčiny a následky krize v římské říši
- poznají konkrétní příklady dědictví antiky pro (nejen) středověkou Evropu
- prozkoumají, jak vznikaly první evropské státy
- objasní, kdo a kdy žil na území naší dnešní země
- vysvětlí postavení jednotlivých vrstev středověké společnosti
- se seznámí se základní strukturou vlády ve středověku na příkladě Přemyslovců
- získají základní informace o významných evropských panovnících

Kritéria hodnocení

	vynikající	velmi dobrý	vyhovující	nevyhovující
Čtení s porozuměním / zpracování informací <i>Student/ka dokáže shrnout text, vyhledávat a třídit informace.</i>		X		
Řešení problémů / kritické myšlení <i>Student/ka využívá získané vědomosti a dovednosti k řešení zadaných problémů (příčina–následek, názor–fakt apod.).</i>			X	
Komunikace / prezentace <i>Student/ka vhodně argumentuje, dokáže výstižně vyjádřit své myšlenky a názory v logickém sledu.</i>			X	
Spolupráce ve skupině / zapojení během hodin <i>Student/ka efektivně pracuje ve skupině a zapojuje se do zadaných aktivit.</i>	X			
Příprava na hodiny (domácí úkoly, vedení sešitu) <i>Student/ka plní samostatné práce a vedení sešitu/složky na základě domluvených instrukcí.</i>		X		
Faktografické znalosti <i>Student/ka prokáže základní orientaci ve faktografii probíraného období (jména, data, místa, pojmy), správně používá odborné termíny.</i>		X		
Komentář učitele:				



Společný komentář: V tomto školním roce je výuka dějepisu postavena především na rozvoji tří dovedností – čtení s porozuměním, řešení problémů a komunikace. Hodnocení v těchto dovednostech je zatím obecně nižší a k jeho zlepšení vede cesta pouze přes pravidelné a časté procvičování, kterému se budeme věnovat během hodin a v rámci zadávaných úkolů. Doporučuji vám proto věnovat dějepisu během hodin co nejvíce pozornosti. Nemusíte tento předmět studovat po škole (pokud sami nechcete) – stačí, když se zapojíte do výuky.

Karolíno, ani nevíš, jak moc si cením tvé originality a schopnosti mluvit o čemkoli jakkoli dlouhou dobu. Kdyby se nám podařilo využít těchto tvých schopností a propojit je s dějepisem, podložit tvé úvahy a hypotézy fakty, pak by byl tvůj výkon mnohem vyšší. Mé osobní doporučení – zkus se někdy na chvíli zastavit a něco si přečti, popřemýšlej, o čem jsi četla, a pokud to bude dostatečně zajímavé, zkus někomu (třeba mně) říct stručně, proč by si to měl přečíst také.

Podpis

Komentář studenta:

Podpis

Procenta:

70

* * *

Příklad písemného prověření znalostí a dovedností

Ověření nabytých znalostí a dovedností

Téma: Nacisté přebírají moc

Kvarta 2006/2007

Datum:

Podpis

Čtení s porozuměním / zpracování informací	vynikající	velmi dobrý	vyhovující	nevyhovující
<i>Student/ka dokáže shrnout text, vyhledávat a třídit informace.</i>				

A) Prosím, přečtěte si následující text, vytvořte pro něj výstižný název (max. 4 slova) a pokuste se jeho obsah shrnout v maximálně čtyřech větách.

Název

Během několika týdnů ode dne, kdy převzal úřad, změnil Adolf Hitler život Německa. Jak toho dosáhl? Jak se mu podařilo zničit výmarskou republiku a na její místo dosadit totalitní vládu – vládu, jež řídí a kontroluje každou součást života člověka?



Mnozí lidé poukazují na to, že demokracii nezničil náraz; změny byly prováděny pozvolna, nejprve jeden zdánlivě malý **kompromis**, který vedl k dalšímu a ten zase k dalšímu. Když si hodně lidí začalo nebezpečí uvědomovat, byli už izolováni a osamoceni. Podle historika Fritze Sterna byl na nacionálním socialismu přitažlivý „příslib absolutní autority“, ve které „bylo všechno jasné a jednoduché“. Aby této jasnosti dosáhl, vzdal se německý národ „toho, co přitom bylo už dlouhou dobu považováno za nezpochybnitelné: formální vlády práva, svobodného tisku, svobody projevu a elementární ochrany podle principu habeas corpus (zákaz zatknout občana bez soudního řízení)“.

Britský historik A. J. P. Taylor zase zdůrazňuje ojedinělou schopnost Adolfa Hitlera – „...převádět běžně rozšířené myšlenky v činy. To, co pro ostatní byly jenom řeči, on bral vážně. Hnací silou v něm byla děsivá doslovnost. Různí autoři napadali demokracii půl století. Hitler vytvořil totalitní diktaturu... Stejně tak **antisemitismus** nebyl nic nového... Všechno, co Hitler proti Židům činil, vyplývalo logicky z rasových teorií, v něž většina Němců víceméně věřila. Totéž platí o zahraniční politice... Hitler vzal Němce za slovo. Přiměl je žít podle jejich vyjádření a požadavků většinou k jejich lítosti.“

Další odborníci poukazují na to, že po převzetí úřadu roztočil Hitler celý vír slibů a požadavků, zatímco terorizoval odpůrce a rozdělával německý národ. Jak řekl jeden pamětník: „...nebyl čas přemýšlet... Diktatura se během celého procesu svého nastolování nade vše snažila odvádět pozornost. To dávalo možnost nepřemýšlet lidem, kteří stejně přemýšlet nechtěli.“

(Nacisté přebírají moc. In: *Holocaust a lidské chování*. FHAO 1994/AISIS 2003, úvod ke 4. kapitole.)

B) Podle textu odpovězte na tyto dvě otázky...

- Proč se obyvatelé Německa dokázali ve třicátých letech minulého století vzdát do té doby nezpochybnitelných svobod a práv?
- Co způsobilo, že lidé „neměli čas přemýšlet“?

Faktografické znalosti	vynikající	velmi dobrý	vyhovující	nevyhovující
<i>Student/ka prokáže základní orientaci ve faktografii probíraného období (jména, data, místa, pojmy), správně používá odborné termíny.</i>				

Odpovězte na následující otázky...

- Ve kterém roce došlo k požáru Říšského sněmu?
- Jak se jmenovala strana, v jejímž čele stál v roce 1933 Adolf Hitler?
- Ve kterém roce došlo ke krachu na newyorské burze?
- Jak se jmenuje zákon, kterým Adolf Hitler převzal v březnu 1933 většinu pravomocí Říšského sněmu?
- Co znamená pojem **kompromis** (2. odstavec textu)?
- Co znamená pojem **antisemitismus** (3. odstavec textu)?

Řešení problémů	vynikající	velmi dobrý	vyhovující	nevyhovující
Komunikace				
<i>Student/ka využívá získané vědomosti a dovednosti k řešení zadaných problémů.</i>				
<i>Student/ka vhodně argumentuje, dokáže výstižně vyjádřit své myšlenky a názory v logickém sledu.</i>				



Cestu Adolfa Hitlera k moci umožnilo několik různých faktorů. Pomohla mu jistě celková situace v Německu i mezinárodní situace. Představte si, že máte připravit podklad pro dokumentární film na uvedené téma. Film má být rozdělen do tří dílů. Pokuste se vytvořit název pro celý dokument, pojmenujte jednotlivé díly a stručně vysvětlete, co bude jejich obsahem. Vaše odpověď by měla vyjít ze znalostí období let 1918–1933.

Název celého dokumentu:		
Název 1. dílu:	Název 2. dílu:	Název 3. dílu:
Obsah:	Obsah:	Obsah:

*Autor je učitel anglického jazyka a dějepisu.
V letech 2006 a 2007 působil na Open Gate –
Boarding School, osmiletém gymnáziu v Babičích.
V současné době pracuje ve VÚP Praha.*

Hodnotící list v matematice

Zdeněk Šíma

Vyučuji mnoho let na gymnáziu matematiku. Po celou dobu se snažím vyučovat tak, abych dosahoval následujících cílů:

1. Všichni žáci se zapojují do výuky a učení.
2. Žáci zvládají učivo uvedené ve školním programu (dříve osnovách).
3. Výuka motivuje žáky k celoživotnímu učení.
4. Výuka rozvíjí u žáků postupně klíčové kompetence (především odpovědnost za vlastní učení, sebehodnocení, spolupráci).

Prostřednictvím činností vedu žáky k samostatnému myšlení, objevování poznatků a osobní odpovědnosti. Před každým postupem žáky motivuji a orientuji k úkolu. Ukazuji jim, proč a k čemu se určité věci učí. Využívám zpětnou vazbu, žáky vedu k sebekontrolě a k práci s chybou. Žák se nesmí obávat chyby, musí vědět, že ji může odstranit, že za chybu není nikdy udělen trest.

Jaké typy činností volím k rozvíjení samostatného myšlení žáků? Jedním z prostředků je to, že každý týden dostává každý žák jednu až dvě úlohy (označováno zvláštní domácí cvičení) typu: *Dokažte, že každý*

rovnostanný trojúhelník lze rozdělit na 3, 4, ... trojúhelníků, které jsou rovnostranné nebo rovnoramenné. Dalším úkolem je např. zvolit si z webové adresy www.matheonline.at několik testů, vypracovat je a nechat se ohodnotit. Studenti mi výstupy přinášejí a já je zařazuji do portfolií, v nichž mají veškeré své práce.

Velký důraz kladu při výuce na „rozpamatování se“. Chci, aby si každý uvědomil, co již zná, s čím se dříve setkal, a snažil se co nejvíce svůj obzor rozšířit. Rozpamatování se děláme formou brainstormingu, každý žák se snaží rozpomenout na největší možný počet faktů a souvislostí s problematikou. V současné době probíráme v sextě učivo *Funkce*. Žáci si v této souvislosti vybavili více než dvacet důležitých poznatků z dřívějšího, z praxe. Na tomto stavu pak začínáme stavět dál, nabalovat nové skutečnosti.

Při práci využíváme diferenciaci, pozitivního hodnocení a žákovského sebehodnocení.

Za tímto účelem používám hodnotící listy. Pro představu dávám k dispozici hodnotící list pro 1. pololetí v 2. ročníku čtyřletého gymnázia.



		září	říjen	listopad	prosinec	leden
	HODNOTÍCÍ LIST					
Jméno:						
Učivo:						
ROVNICE						
	<i>exponenciální</i>					
A						
B						
C						
	<i>logaritmické</i>					
A						
B						
C						
	<i>goniometrické</i>					
A						
B						
C						
Souhrnné opakování						
A						
B						
C						
Dobrovolné písemné práce						
Zvláštní domácí cvičení						
Sebehodnocení						
Hodnocení spolužákem						
Opravy:						
Celkový počet bodů / známka:						
Poznámka						
Náročnost úloh A, B, C						
Převládající druh chyby a, b, c, d						

Legenda: a = chyba pojmová; b = chyba z nepozornosti; c = chyba z neznalosti; d = chyba z nepochopení problematiky



Z listu se dá vyčíst, jakou náročnost žák převážně volí (A, B, C), jak hodnotí sám sebe, jak ho hodnotí spolužák (střídá se), jak se zapojuje do dobrovolných písemných prací, jak řeší zvláštní domácí cvičení, jaký typ chyby u něj převládá.

Žáci ve dvojicích analyzují některé své práce a hodnotí si je. Ve dvojici také analyzují příčiny případného neúspěchu a snaží se postihnout typ chyby, které se dopustili (viz hodnotící list).

Každý žák má svůj list, vždy na jedno pololetí. Zde si zapisuje body, které obdrží. Body získává při sebehodnocení, při hodnocení spolužákem nebo na základě mého hodnocení. Vždy je to pro něj pouze informace, do jaké míry zvládl učivo. Má možnost si volit stupeň obtížnosti A, B, C, jež koresponduje s počtem přidělených bodů. Vedle toho má možnost psát dobrovolné písemné práce a v případě, že má zájem, je mu práce obodována a počet získaných bodů zanesen do hodnotícího listu. Dále má možnost psát téměř neomezený počet oprav. Stačí, aby se domluvili alespoň čtyři žáci, přijdou do školy na nultou hodinu a mají možnost psát obměněný test a doplnit si tak body. Vedu žáky, aby pracovali na internetu a využívali úloh na webech www.mojeskola.cz a www.did.mat.uni-bayreuth.de/smart. Žáci tak nosí zvláštní domácí cvičení, za což dostávají rovněž body. Bez nadsázky mohu říci, že práce je baví, skutečně „dělají“ matematiku činností. Výsledky se dostávají. Záměrně v paralelní třídě tímto způsobem nepracuji a mezi třídami je patrný rozdíl v dovednostech řešit jak úlohy, tak problémy.

Zpravidla pracuji formou hodnotících vícesložkových listů ve dvou třídách z pěti, kde učím. Největší práci

mám s přípravou pracovních listů, protože se snažím docílit, aby se každý z žáků maximálně podílel sám na osvojování učiva.

Práci s hodnotícími listy vyvíjím po celou dobu své praxe (48 let). Mnohokrát jsem něco sestavil, vyzkoušel, doplňoval a upravoval – a zavrhl, neosvědčovalo se mi to. Formou hodnocení, kterou představuji v tomto textu, se zabývám asi šest let. Vyzkoušel jsem si ji ve třídách od kvinty do oktávy dvakrát za sebou. Výsledkem bylo to, že žáci si našli úplně jiný přístup k předmětu. Například z osmnácti žáků třídy jich maturovalo třináct z matematiky, tři z těchto žáků šli po maturitě studovat Matematicko-fyzikální fakultu UK, již byli za mnou a jsou nadšeni. Tento způsob práce se mi skutečně osvědčil, mám maximálně jednoho žáka ve třídě, který se nedokáže nadchnout pro práci, nezajímá ho hodnocení, a tak zpravidla dělá opravnou zkoušku z matematiky v srpnu.

Nechávám si pravidelně vyhodnocovat spokojenost s formou práce žáky samotnými. Nesetkal jsem se s větším případem nespokojenosti. Většina žáků uvádí, že jim způsob práce vyhovuje, a dokladuje to i přístup k projektům, které si stanovíme pro každý školní rok. Zde se skutečně potvrzuje tvůrčí přístup k řešení problematiky. Jeden z žáků např. vyjádřil svůj názor slovy: *Hodiny probíhaly tak zajímavě, že jsem si ani neuvědomoval, že se učím.*

Ve třídách, kde hodnotím tradičně, se píšou pretesty, testy, posttesty. Vše boduji, žáci mají rovněž možnost vylepšovat si dosažený počet bodů zvláštními domácími úkoly, které jim boduji a zahrnuji rovněž do celkového hodnocení.

* * *

Ukázka testů

Diferencovaný test č. 1

A: Je dána funkce $f: y = \frac{2x - 5}{x - 3}$

- Vypočtete souřadnice středu a rovnice asymptot.
- Určete intervaly monotónnosti funkce f .
- Sestrojte graf funkce f .

d) Řešte graficky nerovnici $\left| \frac{2x - 3}{x - 2} \right| \geq 3$.

B: Je dána funkce $g: y = x^2 - 2x - 2$.

- Vypočtete souřadnice vrcholu.
- Určete intervaly monotónnosti funkce g .
- Sestrojte graf funkce g .

d) Řešte graficky nerovnici $\left| \frac{2x - 3}{x - 2} \right| \geq 3$.

C: Je dána lineární funkce s $D(f) = \mathbb{R}$, pro níž platí: $f(-3) = -5$, $f(2) = 5$.

- Vyjádřete funkci f předpisem $y = a \cdot x + b$
- Určete souřadnice průsečíků grafu funkce se souřadnicovými osami x a y .
- Zjistěte, pro která x platí $f(x) = 3$, $f(x) > 0$, $f(x) \leq 1$.
- Řešte graficky nerovnici $3x - 0,5 \geq 2 - \frac{1}{3}x$.



Diferencovaný test č. 2

A: Určete všechny kvadratické funkce, kterým patří dvojice $[2; -6]$, $[-0,5; -1]$.

- Nakreslete grafy alespoň tří z těchto funkcí.
- Sestrojte graf funkce $f: y = x \cdot |x|$.
- Zapište pomocí symbolů: funkce h je rostoucí; funkce h je prostá; funkce h je lichá.

B: Určete kvadratickou funkci, které náleží dvojice $[-4; 49]$, $[2; 13]$, $[-1; 4]$.

- Sestrojte graf funkce.
- Řešte graficky nerovnici $2x^2 + 3x - 14 \geq 0$.
- Rozhodněte, zda je funkce sudá, či lichá.

C: Určete lineární funkci, jejímiž prvky jsou dvojice $[-2; -17]$, $[5; 4]$.

- Sestrojte graf funkce.
- Určete, zda je funkce rostoucí, či klesající.
- Určete, zda jde o funkci sudou, či lichou.

Autor je učitel matematiky na gymnáziu.

Anglická superstar

Pavla Besedová

Anglická slovíčka – nezbytná nutnost, ale pro žáky mnohdy otrava. Stejně jako v jiných školách, ani naši žáci moc nemilují učení se slovíčkům. Bohužel bez dostatečné slovní zásoby je komunikace v cizím jazyce dost obtížná. Společně s kolegyní jsme přemýšlely nad tím, jak žáky motivovat k zdokonalování jejich slovní zásoby.

Následující sebehodnotící arch vznikl kombinací několika nápadů a jejich úpravami. Náš postup se sice opírá o masová televizní show, ale dětem slouží k tomu, aby k učení slovíčkům přistupovaly se zájmem.

Každý žák na začátku školního roku dostane *Sebehodnotící arch anglické superstar*, který si uchovává ve svém portfolio a dává jej k nahlédnutí pouze tehdy, jestliže sám chce.

Jeden den v týdnu je určen k procvičování slovíček – děti předem vědí, jaká slovní zásoba se v procvičování vyskytne, a mají dostatek času na to, aby se jí naučily. A jak procvičování probíhá?

Do sešitu určeného speciálně pro tuto aktivitu si žáci zapíší čísla od 1 do 20. Poté učitel diktuje dvacet slovíček z dané slovní zásoby, žáci zapisují slovíčka podle diktátu – učitel říká česky, žák píše rovnou do sešitu anglicky, a naopak. Česká a anglická část slovíček na sebe úmyslně nenavazují. Žáci si po

společné kontrole do sebehodnotícího archu zaznačí, jak byli úspěšní.

Jedno správné slovíčko = 1 vybarvené políčko. Pokud je slovíčko napsáno nesprávně (ve výslovnostní podobě), žák si vybarvuje polovinu políčka.

Protože je tato aktivita pravidelná a často opakovaná, žáci vidí okamžitě svůj posun, či naopak zhoršení. Touto formou jsme procvičovali slovíčka i v loňském školním roce a mohu říct, že motivace k učení se slovíčkům je vyšší než obvykle. Naším žákům se velmi líbí pojmenování jednotlivých úrovní podle televizních pořadů.

Vysoce motivační pro žáky je, že se neporovnávají mezi sebou, ale porovnávají svůj výkon s výkony předchozími. Samozřejmě nelze zcela zabránit tomu, aby se žáci neporovnávali mezi sebou, ale snažíme se v nich podporovat ocenění i malého vlastního zlepšení. Chyba není pro žáky důvod k tomu, aby se cítili špatně – výuka je nastavena tak, že počet chyb je považován pouze za ukazatel toho, jak hodně je třeba slovíčka procvičovat.

Autorka je učitelka ZŠ Veřovice, lektorka KM.

„Z rozboru učitelova hodnocení se věci znalý pozorovatel může dozvědět o cílech, které učitel sleduje. A nejenom to. Leckdy může dokonce odhalit rozpor mezi vyhlášenými cíli a cíli skutečnými, tj. těmi, které si sám učitel neuvědomuje, jež však přesto podmiňují jeho hodnocení.“

[illegible]

SERIÁL K VÝUCE ČEŠTINY

Hodnocení, klasifikace a stěžejní hodnocené činnosti v ČJ

Miloš Šlapal



Na konci učebního procesu stojí hodnocení a klasifikace. Žáci získají za své snažení známku, což je motivuje k další práci. S předchozími větami by souhlasilo mnoho rodičů i učitelů. Čím déle však o učení přemýšlíme, tím více vidíme, jak hodnocení a klasifikace ovlivňují veškerou činnost a zasahují **předem** do uvažování žáků, rodičů a učitelů.

Budu chvíli přehánět. Pokud by nějaká paní učitelka na prvním stupni v českém jazyce často známkovala pečlivě a bezchybné přepisy textů z učebnice, patřila by tato mechanická činnost, nevyžadující a nerozvíjející žádné vyšší myšlenkové procesy, pro její žáky a rodiče k těm nejdůležitějším. Uvažovali by a mluvili asi takto:

„Nesmím udělat žádnou chybu. Musím psát pozorně.“ – „Ta čeština mi moc nejde.“ – „Proč máš z češtiny trojku? Tys zase nedával při přepisování pozor? Nemůžeš se pořádně soustředit? Na co v té škole myslíš?!“

Tak by možná zněly výroky žáků a rodičů, týkající se českého jazyka, v průběhu školního roku. Zdá se vám to přehnané a příliš vyhocené?

Co ale v myslích většiny rodičů a dětí naskočí, když se řekne hodnocení v českém jazyce? Určitě známky z diktátů, prověrek a testů z mluvnice, možná i z literatury. Pokud si žáci chtějí vylepšit hodnocení, učitelé použijí známku z nějaké „slohovky“ nebo referátu a tím uvažování o systému hodnocení pomalu končí. Ještě bych zapomněl, učitelé si musí během školního roku uvědomit, kdy budou čtvrtletní třídní schůzky, aby měli dostatek probraného učiva, které v prověrkách prověří, a následně do žákovských knížek zapíší dostatečný počet známek. Mohou pak oznámit rodičům, co vychází jejich dítěti za známku, a mít pro rodiče, vedení školy, inspekci a sebe doklad, že opravdu odpovědně učí.

Je to jednoduché, většina učitelů takto vyučuje, všichni vědí, na čem jsou, rodiče to zažili v dětství také, tak co narušuje idylu?

Prvním narušitelem je **neúspěšnost žáků**. Učitelé, kteří si vytvořili a propracovali množství mluvnických prací a diktátů pro jednotlivé ročníky a používají je s drobnými obměnami více let, zjišťují, že výsledky žáků jsou stále horší. Žáků, kteří píšou diktáty bezchybně, je méně a méně, často dělají i banální chyby. Také určování větných členů a vedlejších vět klasickým způsobem (určete vedlejší věty podmětne, předmětne, příslovecné, ...) je už nyní elitní záležitostí pro několik dětí ve třídě. Roste počet dětí, u kterých je předem jasné, že při takto nastaveném hodnocení budou v českém jazyce neúspěšné a budou rády, když se jim na vysvědčení podaří „vybojovat“ čtyřku.

Příčin bychom našli mnoho – snížená úroveň čtenářské gramotnosti (dětí ve svém volném čase čtou mnohem méně než v minulosti, čímž se také podstatně oslabil jejich jazykový cit), poruchy soustředěnosti (klipovitě vnímání a zvyk rychle přecházet z jednoho rychlého podnětu k druhému vlivem akčních filmů, reklam, počítačových her) a především ztráta smyslu využití mnoha těžkých a abstraktních mluvnických pojmů. V době, kdy většina deváťáků nemusí absolvovat přijímací zkoušky na střední školy, učitelé žákům těžko vysvětlují, k čemu jim bude dobré rozeznávat větu doplňkovou od předmětne, proč mají určovat slovesnou třídu a vzor nebo znázorňovat členy v přístavkovém vztahu (viz *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ*, SPN, Praha 2002).

Důsledky jsou velmi nebezpečné. **Odpor** k českému jazyku, nechuť nebo v krajním případě nenávisť **ke škole a vzdělávání** vůbec.

Druhý narušitel přichází ze samotné podstaty vyučovacího předmětu český jazyk. Co by se měl žák „naučit“ v hodinách češtiny? **Co je smyslem vyučování ČJ?** Z předchozího tradičního klasifikačního kánonu by vyplývalo, že především pravopis a mluvnické učivo, dále slohové učivo (zejména rozeznávání slohových útvarů a žánrů) a také informace o literatuře (autoři, díla, směry a žánry).

Český jazyk a literatura má mezi vyučujícími předměty stěžejní postavení. Dovednosti získané v tomto vzdělávacím oboru jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Například špatná úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňuje úspěšnost i v matematice, fyzice nebo přírodopisu, žáci těžce čtou zadání úkolů, nedokážou najít podstatné informace a odlišit je od okrajových.



Hlavním cílem českého jazyka je rozvoj mluvené a psané komunikace, výchova k vědomému čtenářství a rozvíjení čtenářských dovedností a strategií, český jazyk přispívá k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka, je prostředkem k porozumění a naslouchání druhým, rozvíjí významně obecné intelektové dovednosti.

Zjednodušíme-li odborný jazyk předchozího textu, v českém jazyce je nejdůležitější naučit žáky **mluvit**, **psát** a **číst** na vyšší vědomé úrovni, dále **myslet** (formulovat své myšlenky slovně i písemně, klást otázky, plánovat, organizovat, hodnotit, ...), **spolupracovat** a **vycházet s ostatními**.

Je nezbytné nejprve dobře promyslet hlavní a dílčí cíle předmětu, stanovit si nejdůležitější oborové kompetence a sladit hodnocení s cíli učení.

Velmi se mi osvědčilo stanovení tzv. stěžejních hodnocených činností. Stěžejní hodnocené činnosti umožňují žákům při vynaložení úsilí uspět a zvládnout určitou činnost. Tím, že jde převážně o dovednosti, rozvíjí současně velké množství klíčových kompetencí.

Pro lepší představu uvedu konkrétní příklad. V 1. pololetí si žáci připravují referáty o knize. Hned na začátku září losujeme a žáci si vybírají termín svého referátu. Mají k dispozici pokyny k referátu s doporučenou osnovou a kritérii.

Referát o knize

Doporučená osnova

1. Autor, název knihy, počet stran, žánr
2. Kde a kdy se děj odehrává
3. Hlavní postavy + stručná charakteristika
4. Stručný děj (bez prozrazení rozuzlení)
5. Citace – přečtení zajímavého úryvku z knihy
6. Náзор na knihu (hodnocení 0–10, zábava – čemu jsem se smál / čeho nebo o koho jsem se bál, nové informace – co jsem se z knihy dozvěděl, ilustrace, já a hlavní postavy – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost, ...)

Rozsah: max. 4 min.

Kritéria

1. Zájem posluchačů a snaha o jeho udržení (kvalitní úroveň technické stránky, srozumitelnost, výběr zajímavé ukázky, kontakt s posluchači)
2. Osobní maximum (propracovanost projevu a myšlenek)

Hodnocení: v %

Žáci čtou samostatně vybranou knihu (jediným omezením je pět povinných žánrů) částečně v dílně čtení, zčásti doma. Po určité době nutné na přípravu (asi 3–4 týdny) postupně na začátku dílen čtení představují spolužákům svou přečtenou knihu. Při referátu mají knihu u sebe a zpočátku mají k dispozici i výše uvedené pokyny. Po skončení referátu pokládají spolužáci otázky, na jejichž základě mohou probíhat diskuse o knize.

Dovednosti, které žáci referátem o knize rozvíjejí, naformulované v podobě očekávaných výstupů:

- nahlas i potichu čte s porozuměním přiměřeně náročné texty
- výrazně čte a recituje vhodné umělecké texty
- dokáže si vybrat přiměřeně náročné knihy, které mu přinášejí zážitky z četby
- vybírá si knihy z různých žánrů
- souvisle reprodukuje přečtený text
- diskutuje o přečteném
- svými slovy formuluje hlavní myšlenky čteného
- přiměřeně ke své čtenářské úrovni konkrétně posuzuje a hodnotí přečtené knihy a texty
- formuluje převzaté informace vlastními slovy
- vyjadřuje se s ohledem na účel a adresáta projevu
- používá zřetelné výslovnosti, přiměřené hlasitosti a rychlosti, na vhodných místech používá pauz

Kromě čtenářských dovedností tedy žáci referátem o knize současně rozvíjejí své vyjadřovací dovednosti ve formě méně stresujícího veřejného projevu (mají u sebe knihu, pokyny).

Stěžejní hodnocené činnosti zpřehledňují hodnocení, které má pak zároveň větší vážnost a důležitost. Žáci nedostávají velké množství známek, které ničí skutečné učení (jde vlastně o nátlak či korupci – udělej to kvůli známce, nemá to jiný smysl, není to samo o sobě zajímavé nebo užitečné). Žáci jsou se stěžejními hodnocenými činnostmi seznámeni na začátku školního roku, předem tedy vědí, co se bude hodnotit a podle jakých kritérií.

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

„Hodnocení portfolia je vhodnou metodou hodnocení pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, např. s poruchami učení.“



PRO LEKTORY A LÍDRY TVORBY ŠVP

Jak jsme lovíli „švestkoně“

Pavla Besedová, Monika Olšáková



Pozdní léto a začínající barevný podzim jsou na Valašsku i Beskydsku symbolem dozrávajících švestek. Tyto modré plody jsou prostě všude – mluví se o nich doma, na ulici, a dokonce i sborovna bývá svědkem vášnivých debat o množství a kvalitě letošní úrody. Nadšené hospodyňky pečou ve velkém švestkové koláče a vyrábějí jiné švestkové dobroty, ostatní zaujatě

diskutují nad „jediným nejlepším“ produktem – slivovicí. Pyšní majitelé švestkových sadů žárlivě strážejí svoji úrodu a provozovatelé pálenic se těší na hojnost zakázek. Nejžhavějším tématem k rozhovoru jsou prostě švestky a jejich sběr...

V tomto „švestkovém“ období probíhal třetí modul kritického myšlení na základní škole v Janovicích. Jako lektorky jsme tedy opravdu byly v nelehké situaci.

„Téměř všichni účastníci kurzu občas pomyslí na ‚modré nadělení‘ na svých zahrádkách a pozornost vážne...“ postesklly jsme si při společné ranní cestě autobusem. Přece se nenecháme odradit tím, co stejně nezměníme. Nezbyvá než toho nějakým způsobem využít! A právě v tom okamžiku se plnou rychlostí rozjel kolotoč inspirace. Při vstupu do bran školy jsme již měly jasno, jak celý, dlouhodobě připravený program zcela předěláme.

Na základě poptávky účastníků z druhého modulu kurzu měl být celý den věnován hodnocení. Dobře jsme věděly, že polovina učitelů má kurzy s touto tematikou již za sebou, a tak jsme chtěly zkusit přinést inspiraci zase z jiného úhlu pohledu a hlavně vyzkoušet si s nimi proces tvorby popisného hodnocení na jejich vlastní práci. Na začátek jsme zvolily upravenou verzi aktivity „houby“, kterou známe od pana Zmrzlíka (popis aktivity v KL 12, podzim 2003). Aktivitu jsme pracovně nazvaly „slivovice“ a tohle pojmenování jí už zůstalo. Účastníci při ní pracovali ve skupinách a třídili nastříhané, švestkami ozdobené výroky o hodnocení na tři skupiny – švestky na:

1. koláč – výběrové, patří sem výroky, s nimiž naprosto souhlasíme
2. slivovici – padavky, výroky, které je potřeba přepálit nebo nějakým způsobem upravit
3. vyhození – výroky, se kterými naprosto nesouhlasíme

Velice nás potěšilo, s jakou pílí se sběrači jednotlivých skupin pustili do třídění. Z tohoto důvodu jsme si dovolily

těm nejrychlejším přidělit švestičky na protřídění navíc. Roztříděnou úrodu výroků jsme pak po jednom pročetli a nevýběrová tvrzení společně předělávali na stravitelnější verze. Častokrát se rozproudila diskuse nad některými výroky a my jsme tak zjistili, že některá témata jsou stále aktuální a nutná k prozkoumání.



Švestičky na koláč: *Hodnocení ovlivňuje vnitřní motivaci.*

Švestky na slivovici (k přepálení): *Hodnocení by mělo být za každých okolností pro všechny žáky jednotné.*

Švestky na vyhození: *Známky mají stejnou vypovídací hodnotu jako slovní hodnocení.*

(Ukázky švestkových výroků najdete na konci článku.)

A teď přišel čas na švestkoně! Po dramaticky okomentovaném úvodu, že důsledkem častého pálení vznikl v Beskydech nový organismus zvaný švestkoň, dostali účastníci za úkol ho nakreslit a popsat. Zděšení v jejich tvářích bylo k nepopsání. V té hrůze, že mají nakreslit něco, o čem vůbec nevědí, jak vypadá, někteří ani nedoposlouchali zadání do konce, a tak se stalo, že až po odevzdání někteří zjistili, že ačkoli byla v zadání zmíněna všechna požadovaná kritéria, zapomněli k obrázku připsat popis švestkově, o podpisu vůbec nemluvě.

Švestkoně jsme na chvíli ponechali stranou a pokračovali jsme myšlenkovou mapou na téma hodnocení – stále ve skupinách. Význam hodnocení jsme si vybavovali pomocí článku *Jak využít popisný jazyk při závěrečném (sumativním) hodnocení?* metodou učíme se navzájem.

V tomto textu jsme se snažili najít odpověď na následující otázky:

- Jak používat popisný jazyk v rámci školního hodnocení?
- Jaké jsou důsledky takového postupu pro další práci žáka?
- Jaké funkce plní vyhodnocování práce prostřednictvím kritérií hodnocení?
- Jaké jsou zásady pro tvorbu kritérií a jejich využití ve výuce?



Po této aktivitě jsme si „připravovaly půdu pro další činnost a kuly železo, pokud bylo ještě žhavé“... – Společně s účastníky jsme sepsali devět pravidel pro popisné hodnocení, která jsme využili v další části.

Pravidla pro hodnocení popisným jazykem sestavená s účastníky kurzu

1. Oslovíme toho, k jehož práci se vyjadřujeme, ať už ústně, nebo písemně.
2. Nejprve v práci vyhledáme a popíšeme to, co se podařilo.
3. Formulujeme jasně a srozumitelně.
4. Všimáme si podstatných věcí, které se vztahují k cílům (hlediska – kritéria).
5. Nepoužíváme pozitivní ani negativní „nálepky“.
6. Popisujeme, co vidíme (případně slyšíme), ne, co si o tom myslíme.
7. Na to, co se žákovi nepodařilo, se ptáme otázkou, která mu pomůže odhalit, v čem spočívá nedostatek jeho práce.
8. Ukážeme cestu ke zlepšení – při ústní zpětné vazbě se zeptáme žáka, co by udělal pro zlepšení on sám, a můžeme mu sami navrhnout nějakou cestu. Při písemné zpětné vazbě navrhneme cestu k zlepšení.
9. Závěr s podpisem (a smajlíkem).



Švestkoň Jany Šnerchové je malý ovocný, který pomáhá všem – stromům, zvířátkům a člověkům v lese.

Švestkoň Jany Šnerchové.

Ukázka popisného hodnocení

Milá Jano,

ve své práci jsi splnila všechny zadané úkoly.

Nakreslila jsi švestkoně, zaplnila jsi celou plochu papíru. Obrázek jsi také popsala. Tvůj popis je srozumitelný. V popisu mi chybí vysvětlení, proč se jmenuje skřítek právě Švestkoň. Proč se nejmenuje třeba Přírodomil, když pomáhá všem zvířátkům, rostlinám a stromům v lese? Příště bys mohla popisu věnovat stejně času jako kreslení.

Při kreslení švestkoně, ze kterého leze veselý červík, ses určitě bavila.

Těším se na další Tvou práci.

Lenka Pavelková

Myšlenkové mapy z úvodu hodiny jsme upravili a následně doplnili o další poznatky a věnovali se přetváření špatně zvolených příkladů zpětných vazeb pomocí popisného jazyka.

Příklady špatně poskytnuté zpětné vazby:

- a) popisné
„Práce se ti daří.“ nebo „Správně shrnuješ.“
- b) korektivní
„Nepracoval jsi správně.“ nebo „Stále ještě musíš zlepšovat shrnutí textu.“
- c) sumativní
„Polevils, ve čtení s porozuměním máš rezervy.“ nebo „Jsi dobrý čtenář.“

Načež jsme se vrátili ke švestkoňům. Společně jsme si stanovili kritéria pro hodnocení kresby a popisu. Je nám sice jasné, že je vhodnější kritéria stanovovat před zadáním práce, my jsme ale záměrně volily tuto taktiku, jednak z důvodu, aby sami učitelé viděli, že jsou schopni při nepozornosti dělat stejné chyby jako jejich žáci, jednak kvůli návaznosti aktivit a dále pro přímou využitelnost s následným popisným hodnocením. Společně jsme přišli na to, že kritéria jsou dobrým „odrazovým můstkem“ pro tvorbu popisného hodnocení. Většina účastníků si při tomto zjištění trochu oddychla, že tím mají vodítko pro psaní.

Kritéria pro švestkoně sestavená s účastníky

	***	**	*
splnění zadání	splněno je celé zadání	chybí podpis a odevzdání bylo ±5 minut	jiný formát kresby, chybí popis, podpis i obrázek
formát	zaplněna celá plocha	zaplněno z jedné třetiny	zaplněno z méně než jedné třetiny
popis	je srozumitelný	je částečně srozumitelný	není srozumitelný
originalita	práce je zajímavá, přitažlivá a vtipná	–	–



Každý si vylosoval kresbu cizího švestkoně a napsal na ni popisné hodnocení. Zdá se nám, že některé komentáře jsou tak zajímavé, že si dovolíme i s obrázkem doložit, co bylo vytvořeno:



Švestkoň Ireny Petráškové.

Třířázovým rozhovorem si naši pilní sběratelé švestek přečetli své práce a vybrali ty nejlepší, které nám ostatním přečetli nahlas.

Jako cíl jsme si stanovily: seznámení s popisným hodnocením, jeho objasnění a použití na vlastní práci účastníků. O jeho splnění vypovídají zpětné vazby, které byly následující:

- *určitě jsem si ujasnila způsob popisného hodnocení, ve kterém jsem doted používala nevhodné slovní zásoby*
- *dozvěděla jsem se víc o kriteriálním hodnocení, což mi přijde skvělé*
- *naučila jsem se, jak lépe slovně hodnotit*
- *myslím, že velký posun jsem udělala v hodnocení – sestavit kritéria mi už nečiní potíže, horší je to s popisným hodnocením, ale snad už to základní zvládnou*
- *nevím, jestli mohu použít slovo naučila, ale snad pochopila slovní hodnocení*

Práce na švestkoňovi se nám tak zalíbila, že jsme se rozhodly se o ni podělit se čtenáři *Kritických listů*.

Věříme, že švestkové opojení nám pomůže nejen v dlouhých zimních měsících při léčbě chřipky či veselících, ale také při použití popisného hodnocení ve vlastních hodinách.

Ukázky švestkových výroků

	Hodnocení známkami je pro žáky méně ohrožující než slovní hodnocení, protože mu nedává nálepky.
	Při hodnocení vždycky srovnáváme.
	Hodnocení by mělo být za každých okolností pro všechny žáky jednotné.
	Slovní hodnocení vyžaduje po učiteli obsáhlou slovní zásobu.
	Při hodnocení dáváme žákovi najevo svou spokojenost – či nespokojenost – s jeho výkonem.
	Při běžném provozu ve třídě nemá učitel možnost podchytit všechny podstatné věci pro hodnocení.
	Při hodnocení nemůže být učitel nikdy spravedlivý, protože je vždy ovlivněn svými pocity.
	Každý žák musí být za svou práci ohodnocen okamžitě po jejím vykonání.

*Pavla Besedová je učitelka ZŠ Veřovice, lektorka KM.
Monika Olšáková je učitelka ZŠ Janovice, lektorka KM.*



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

JINDŘICH A LENKA MONČEKOVÍ

Jindra

Na začátku byla školní vrata. Obrovské dveře do ještě větší budovy. Ty dveře byly velmi důstojné a šel z nich respekt. Otevíraly se neochotně ráno, když jsem šel jako vystrašený klouček do trochu zapšklého světa, kde jsem nenacházel odpovědi na svá proč. Nebylo tam příliš pochopení pro to, co bylo pro mne tehdy nejdůležitější – vztahy s kamarády, místo v partě a školní lásky. Ještě méně ochotně se dveře otevíraly při mém úprku po konci vyučování, nechtěly mě pustit. Jenže to už jsem se neptal, zda mohu ven. Utíkal jsem pryč. Svět dobrodružství a objevování byl „tam venku“.

Pak. – Nikdy jsem nechtěl být učitelem. Dělal mi problémy předstoupit před posluchače a cosi souvislého a případně duchaplného jim sdělovat. A někoho řídit – to už vůbec ne. Utekl jsem k učení o strojích a zařízeních a postavil se sám k rýsovacímu prknu na ČVUT. Ale stroje mi svou neživou hmotností daly poznat, že mé místo je jinde – u živých bytostí – u dětí.

A nato. – Začal jsem učit. Ale co víc, začal jsem se učit. Žáci byli opravdoví, a pokud jsem si nebyl sám sebou jistý, vždy slabé místo vyhmátlí a společná práce byla spíše bojem než učením. Tyto momenty byly velmi silnými impulzy k tomu, abych hledal. Nespočítám, kam všude jsem se vydal pro živou vodu, pro umění, které by učinilo společné hodiny prospěšné pro obě strany. Nakonec ze všeho rozlitaného hledání uzrál základ budoucí úspěšné spolupráce s dětmi. Pilíři se stala **dobrá komunikace** podpořená videotréninkem; **smysluplný obsah** hodin, **velké myšlenky** získané na oborových letních školách zvláště hudební výchovy a kritického myšlení; **promyšlená organizace** práce a použité **metody a formy, aktivní učení**, které rozvíjí nejen kritické myšlení, ale i kooperaci, komunikaci a další klíčové dovednosti. Tady teprve jsem se stal učitelem...

A teď. – Přišel okamžik, kdy jsem vystřídal vedení dětí ve třídě řízením kolegů učitelů v roli zástupce ředitele. Nebyla to drzost od introverta montovat se do věcí, které mu nejsou vlastní. Vnímám to tak, že je to můj program: aktivně přijímat výzvy, když samy přijdou, jako když je hruška zralá a sama spadne do klína. Přišly zkoušky... Ale byl to jen můstek k dalšímu dění.



Pak výzva. – Jeden „majlík“ od Hanky, že tady u nás v „P.“ by měli zájem o kurz kritického myšlení a že bychom to

mohli zkusit s mou ženou Lenkou jako lektori, když „je to v místě“. Tento Hančin geografický argument způsobil, že jsem překročil veškeré pochybovačné představy o svých osobních možnostech a vydal se na lektorskou dráhu. Nic na tom, že se z „P.“ nakonec vyklubaly Pardubice vzdálené od místa našeho bydliště v Poděbradech dobrou hodinu a půl cesty. – Bylo vykročeno... Moc rádi vzpomínáme na svou první nejmilejší odlektorovanou sborovnu na „zvlášťce“ v Pardubicích.

Od té doby jsme mnoho večerů strávili tím, že jsme si lámali hlavu nad přípravami našich kurzů, aby byly ušité na míru učitelům. Abychom je tak akorát podpořili v tom, co už dělají – a tak akorát „vyko-lejili“ a nasměrovali ještě i jiným směrem. A hlavně – aby se nám podařilo předat pointu konstruktivistické pedagogiky.

Vedle toho. Od letošního léta přicházím na to, jak efektivně vést školu jako ředitel. Což je má současná role. Zatím tak čerstvá, že nevím, zdali jsem spíše ředitel, který lektoruje, nebo lektor, který řediteluje.

Jindřich Monček vystudoval Pedagogickou fakultu UK Praha, učitelství pro první stupeň se zaměřením na hudební výchovu. Letos učí sedmnáctým rokem. Posledních pět let působí jako zástupce ředitele a ředitel Základní školy T. G. Masaryka v Poděbradech. Absolvoval četné hudební kurzy a semináře organizované Českou Orffovou společností a Českou hudební společností, získal certifikát trenéra pro videotrénink interakcí, prošel kurzy kritického myšlení, stal se jeho lektorem a od roku 2006 pravidelně vede kurzy. Lektorsky spolupracuje i se společnostmi JOB, Erudis a Infra.

Lenka

První vstup do školy, respektive do školky, mě nastartoval k životní cestě, po které šlapu už třiatřicet Kristových let. Ta organizovaná instituce mě něčím přitahovala, snad tím, že se v ní děly věci, které jsem nikde před tím nezažila. Společné hry, veřejná vystoupení, výroba dárek pro maminky, dalo by se vzpomínat na ledacos. A možná, že právě tam mě to poprvé napadlo. Budu paní učitelkou. Budu dětem něco povídat.



Ani na ZŠ mě moje první profesní přání neopustilo, i když bylo často konkurenčně vytlačováno touhou stát se baletkou nebo zpěvačkou. Pamatuji si, že mou nejoblíbenější hračkou byla černě natřená tabule a křídý, jejichž prach byl neustále roznášen po celém bytě. Na druhém stupni, když začalo být učivo o něco náročnější – zvláště matematika, často jsem doma u tabule polohlasem vysvětlovala imaginární třídy, jak se krátí zlomky a převádí neznámá na druhou stranu rovnice. Čím to bylo, že ve škole jsem tomu nerozuměla, připadala jsem si hloupě, a doma při „vysvětlování“ jsem to jako zázrakem pochopila? AHA efekt se dostavil poprvé. Když budu něco vysvětlovat druhým, musím to přece chápat! A já jim to chci vysvětlit správně, a proto to CHCI pochopit. Myslím, že jsem se takto postupně seznamovala s pilíři, na kterých stojí celý vzdělávací proces. Ten první v mém životě byla vnitřní motivace.

S matematickými schopnostmi jsem se přestala „chytat“ někde v 1. ročníku gymnázia, ale to už mi začalo být jedno, jestli matematice rozumím, nebo ne. Začala jsem si totiž uvědomovat, že není vůbec důležité všemu rozumět, ale dosáhnout v daném předmětu takového výkonu, aby se člověk „prokousal“ střední školou a mohl si konečně vybrat svůj obor na VŠ, ke kterému má vztah, a tudíž i vnitřní motivaci ho studovat. V tomto období mě výrazně podpořila moje máma, jež můj životní studijní program naštěstí pochopila a naučila mě, jak překonat nechuť k fyzice, chemii aj. a využívat tzv. mazací paměť. Zkrátka rychle se zbavit informací, které jsem drilem nasoukala do hlavy před opakovací písemkou. Fungovalo to! Dodneška si nepamatuji vůbec nic! Kromě pocitu, který se stal hnacím motorem k uskutečnění životního snu. Tak PROČ se vlastně tolik zbytečností učím? Neměl by ten systém vzdělávání vypadat jinak?

A pak se mi vybavuje hodina angličtiny. Mluvili jsme o anglickém systému školství, o tom, že si studenti mohou na vyšším stupni školy vybrat to, co je zajímavé a k čemu mají vloh. VOLBA. Další pilíř v mém školním putování. Teď už bylo jasné, pro co hořím a co si zvolím. Vyšlo to a studium na univerzitě jsem si díky tomu náležitě „vychutnala“. Žádná složitá matematika, fyzika, chemie, jen má oblíbená čeština a hudební výchova. Co mě však upoutávalo víc než jazykové rozbor a intonace chromatických stupnic byla didaktika, která mi jen potvrzovala, že jsem se setkala s tím, pro co jsem byla zřejmě předurčena...

A přišel vstup na opravdovou učitelskou dráhu. Už čtrnáct dnů po zahájení školního roku mě vedení školy vyslalo do Jeny na seminář o jenském plánu a já věděla, že systém vzdělávání, jak ho nabízela tradiční škola, je pro mne navždy uzavřen. Těžko bych dnes spočítala, kolika vzdělávacích seminářů jsem se každoročně zúčastnila, a nepamatuji se na letní prázdniny, ve kterých bych neabsolvovala nějakou letní školu. Ta v roce 2000 mi byla osudově nakloněna, protože jsem při ní poznala svého budoucího životního partnera Jindru. Pracovat v týmu mě vždy těšilo, a proto jsem přivítala možnost obohacovat náš rodinný tandem o nové poznatky a zkušenosti z oblasti pedagogiky.

Přestože jsme v lecčems odlišní (jak už to u partnerů bývá), jedno nás bezpochyby spojuje: názory na to, jak by měla jednou vypadat dobře fungující škola. Díky kurzu kritického myšlení a následnému společnému lektorování si osvojuji nástroje, jak na to. A koloběh se vrací na začátek. Jakže to bylo? Chci-li něco vysvětlit druhým, musím tomu sama rozumět. A motor pohánějící vnitřní motivaci se rozbíhá...

Lenka Mončeková vystudovala Filozofickou fakultu Ostravské univerzity, obor učitelství Čj – Hv pro druhý stupeň ZŠ. V současné době učí desátým rokem na prvním i druhém stupni ZŠ Plaňany, okres Kolín. Absolvovala různorodé vzdělávací semináře z oborů hudební výchova, anglický jazyk, získala cenné zkušenosti v kurzech Kritického myšlení a rozšířila řady jeho lektorů.

Oba

Když pomíneme, co nás pojí jako manžele, jak do sebe zapadáme jako lektori? Co bychom na sobě ocenili, co nás na sobě šve?

Ona o něm: Na Jindrovi bych ocenila abstraktní způsob myšlení, kterým si pomáhá při vysvětlování teoretických pojmů. A taky dokáže sestavit lekce tak, aby části skutečně odpovídaly pomocným písmenkům E – U – R, aby E bylo opravdu evokací, U uvědoměním atd. Šve mě ale tím, že mě nutí po cestě na seminář předčítat dokola dokonale připravený program chystané lekce.

On o ní: Na Lence oceňuji „oteplení si“ účastníků kurzu, bezvadné motivační začátky s úsměvem a příjemně modulovaným hlasem. I podařené ledolamky pro nastavení atmosféry, které jsou díky tomu, že Lenka roztomile poplete zadání, dvojnásobně zábavné. Bezvadné příhrádky příkladů z praxe, které pramení z toho, že se Lenka cítí propojením učitele-lektora. Lenka mě šve tím, že se někdy zapomene a košatě rozběhne téma, které jen vzdáleně souvisí s linkou lekce, a je v té chvíli těžko polapitelná...





CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ



Projekt *Rovnováha* – školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost je financován z Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátem hlavního města Prahy.

Co nového v projektu *Rovnováha*

Končí projekt *Rovnováha*

Za několik týdnů skončí projekt *Rovnováha* – školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost, za jehož financování vdčíme ESF, hlavnímu městu Praze a České republice.

V projektu jsme se snažili podporovat takovou výuku, která by umožňovala učitelům dosahovat se žáky závazných vzdělávacích cílů formulovaných v rámcových programech (ZŠ a G). Naší snahou bylo hledat cesty k nastolení rovnováhy mezi znalostní složkou výuky a rozvíjením kompetencí. Vycházeli jsme z našeho programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, snažili jsme se určit, co z něho je nosné pro výuku a učení v období kurikulární reformy.

Očekávali jsme, že všechny metody aktivního učení, které náš program nabízí učitelům v soudržném programu, mohou být využity při promyšlené aplikaci pro dosahování jak dovednostních, tak znalostních cílů výuky a učení. To se potvrdilo. Mnoho učitelů získalo v našem projektu inspiraci pro skutečnou změnu výuky.

Také jsme předpokládali, že se budeme potýkat dál se zásadním problémem: jak plánovat výuku a učení, aby žáci nejen zvládli sociální a kognitivní dovednosti, ale aby toho taky co nevíc znali? Tato otázka souvisí především se způsobem tvorby kurikula. Jak zacházet

s obsahy oborů, aby je žáci při učení zpracovávali systematicky, v souvislostech, tedy tak, aby se v jejich myslích vytvářely provázané vědomostní struktury, které jim umožní dál se učit ještě účinněji, řešit složitější a komplexnější problémy, argumentovat s oporou o poznatky a důkazy, komunikovat věcně a podle potřeby i s využitím odborné terminologie? Volba věcných obsahů a způsob jejich „předávání“ žákům souvisí těsně se smysluplností školní práce v očích žáků, která je předpokladem pro aktivní nasazení žáků při vlastním učení. Řešení této otázky jsme věnovali hodně času a úsilí, které vyvrcholilo na letní škole prací s konceptem velkých myšlenek, zásadních otázek a trvalého porozumění. Zdá se, že se před námi rýsuje jedna z možných cest, jak pracovat ve škole s věděním, ale zatím nemáme vypracované dostatečně jednoduché postupy, které by ji zpřístupnily dalším zájemcům.

O všech důležitých momentech našeho projektu jsme průběžně informovali čtenáře *Kritických listů*, kteří tak měli možnost sledovat naši práci. Nemáme na mysli pouze texty informující o akcích a kurzech, ale především texty odborné, které přinášely širší čtenářské veřejnosti vhled do „kuchyně“ našeho projektu.

I když v době uzávěrky tohoto vydání *Kritických listů* neznáme ještě všechny výsledné číselné parametry projektu, můžeme je díky průběžnému monitorování s velkou mírou přesnosti odhadnout.





Počet zúčastněných učitelek a učitelů: 622

Celkový počet podpořených učitelek a učitelů:

3630 (toto číslo se získá tak, že se každý účastník započítá tolikrát, kolikrát se zúčastnil dílčích akcí)

Kurzy otevřené – Jak vyučovat podle ŠVP

Probíhaly v učebně KM ve FZŠ Trávníčkova (7 skupin), v partnerské FZŠ Chlupova (4 skupiny), v Pedagogicko-psychologické poradně v Praze 7 (2 skupiny), v Gymnáziu Na Zatlance (1 skupina).

Kurzy pro školy – Tvorba a realizace ŠVP

Zapojilo se 14 školních sborů – ZŠ Angelovova (Modřanská), Hloubětínská, Chlupova, Chvaletická, Integrál (Masarykova), Kunratická, Mochovská, Ostrovní, Pertoldova, Ratibořská, Socháňova, OA Svatoslavo-va, G Jižní Město, G Botičská, G Na Zatlance.

Tyto kurzy vedlo 22 lektorů. Dalších šest lektorů vedlo krátké dílny v rámci projektu.

Lektorské kurzy

Proběhly kurzy pro dvě skupiny, celkem 27 osob, z nich se do lektorování v projektu *Rovnováha* nebo v pražských školách zapojilo 18 osob. Lektorské kurzy probíhaly v učebně KM ve FZŠ Trávníčkova, oba jsme ale ukončili závěrečným soustředěním mimo Prahu – na Šumavě a u Orlíku. Lektorské kurzy budou jednou z aktivit, které bychom rádi opakovali i po skončení projektu *Rovnováha*, protože byly pro účastníky mimořádně přínosné profesně i osobně. Kdybychom měli dostatek prostředků, rádi bychom účast v podobném kurzu umožnili všem lektorům *Kritického myšlení* (současným i budoucím).

Semináře pro lektory SKAV

Uspořádali jsme dva semináře pro lektory organizací sdružených ve SKAV. První se zabýval problematikou hodnocení rozvíjení klíčových kompetencí. Výsledky tohoto semináře se staly východiskem pro naplňování jedné klíčové aktivity v projektu SKAV *Prostor pro sdílení a vzdělávání učitelů* – o této aktivitě více v rubrice *Co se děje jinde*. Druhý seminář se zabýval problémem, který jsme popsali výše: nakolik dnešní podoba RVP ZV umožňuje systematicky pracovat s obsahy učiva a nakolik umožňuje vyváženost kompetenční a znalostní složky výuky a učení.



Letní školy

Uspořádali jsme dvě týdenní letní školy pro celkem 55 osob.

Publikace

Vydali jsme devět čísel *Kritických listů*, inovovali jsme osm původních příruček s metodami aktivního učení, vydali jsme sbírku lekcí, čítanku textů a standard práce učitele. Pro interní účely projektu vznikly dvě sbírky materiálů k oběma typům kurzů *Jak vyučovat podle ŠVP* a *Tvorba a realizace ŠVP* a dále dvě pracovní sbírky lekcí využívajících metody aktivního učení.

Kritické listy mohly pražské školy a účastníci projektu odebírat po dobu projektu zdarma. Tuto možnost využilo 178 pražských škol a téměř 250 jednotlivců mezi účastníky (ostatní účastníci objednali *Kritické listy* pro školy). Zjišťovali jsme anketou mezi čtenáři ohlas na *Kritické listy* a ti, kteří odpověděli, nás povzbudili v naší snaze přinášet kvalitní materiály. Někteří navrhli různá zlepšení, snažíme se jejich rady využít a *KL* vylepšit.

Čeká nás závěrečná konference, kterou budeme mít v době vydání tohoto čísla *KL* už za sebou, ale teď o ní ještě nemůžeme podat žádnou zprávu.

I když jsme si mnohokrát v období realizace projektu *Rovnováha* povzdechli, že „nám ho byl čert dlužen“, a jistě nás ještě čekají mnohé krušné chvíle při jeho ukončování, přesto jsme rádi, že jsme měli možnost ho realizovat.

Děkuji za nasazení a kvalitní práci všem spolupracovníkům, především Andreji Šenkyříkové, Nině Rutové, Katce Šafránkové, Ondřeji Hausenblasovi a Janě Křížové, děkuji členům širší pracovní skupiny Vítu Beranovi, Jitce Kmentové, Květě Krüger, Šárce Míkové, Jiřině Stang, Irence Věříšové, děkuji všem dalším kolegům, kteří se v rozličných fázích projektu podíleli různým způsobem na jeho běhu, Jarce Budíkové, Nadě Černé, Alici Jančákové, Janě Kargerové, Nadě Kratochvílové, Mirku Maradovi, Jindřichu Mončekovi, Míše Němcové, Martinu Novákovi, Daně Řezníčkové, Petře Skalické, Blance Staňkové, Vladce Strculové, Kláře Šenkyříkové, Liboru Širůčkovi, Miloši Šlapalovi, Aničce Tomkové.

Děkuji také našim partnerským organizacím – Stálé konferenci asociací ve vzdělávání (SKAV), FZŠ Chlupova, FZŠ Křesomyslova a FZŠ Tábořská.

Hana Košťálová



ODEBÍREJTE KRITICKÉ LISTY

*Čím je rybě voda,
tím jsou učitelé
Kritické listy!*

Kritické listy – četba pro přemýšlivé profesionály

- * Vyučujte pomocí metod aktivního učení *
- * Pomozte žákům zlepšovat znalosti a výkon *
- * Zdokonalujte se v nejučinnějších postupech inovativní výuky *
- * Seznamujte se s nejnovějším vývojem a s poznatky vědy *
- * Využijte zkušeností druhých při řešení problémů ve výuce *
- * Poradte si s kurikulární reformou *
- * Reflektujte svou výuku a pište o ní *

Prispějte k rozvoji české vzdělanosti!

Pro zájemce o *Kritické listy* jsme zřídili Informační a nabídkovou síť programu *RWCT*.

Kromě *Kritických listů* nabízíme odběratelům – členům sítě – přednostní nabídku dotovaných akcí (podle aktuálních možností, obvykle formou letních škol).

Odběratelem *Kritických listů* se stanete tak, že vyplníte přihlášku do Informační a nabídkové sítě *KM*, odešlete ji elektronicky nebo poštou do kanceláře *KM* a zaplatíte poplatek na 365 dní.

Kde najdete přihlášku?

- Na webu: www.kritickemysleni.cz. (Můžete si o ni napsat do kanceláře *KM* na adresu: kritickemysleni@ecn.cz.)

Kam poslat přihlášku?

- Elektronicky na adresu: kritickemysleni@ecn.cz.
- Klasickou poštou jako listovní zásilku na adresu: *Kritické myšlení*, FZŠ Trávníčkova 1744, 155 00 Praha 5. Potvrzení o zaplacení příspěvku pošlete s přihláškou.

Formy členství

1. individuální odběratelé

Tato forma členství je určena individuálním zájemcům o *Kritické listy*. Poplatek činí 380 Kč na 365 dní. Odběratel má zaručena 4 čísla, která vyjdou v daném období. Individuální odběratelé *Kritických listů* mohou získat slevy na dotované akce *Kritického myšlení*.

2. školy jako odběratelé

Tato forma členství se vyplatí větším školám. Poplatek činí 600 Kč na 365 dní. Škola získá 2 výtisky od 4 čísel časopisu, která vyjdou v daném období. Do přihlášky je potřeba uvést kontaktní osobu a kontakt na ni. Na jméno kontaktní osoby jsou *KL* zasílány. Na jednu dotovanou akci *Kritického myšlení* může škola získat jedno místo se slevou.

3. knihovny jako odběratelé

Tato forma členství je určena knihovnám. Poplatek činí 380 Kč na 365 dní. Knihovna má zaručena 4 čísla, která vyjdou v daném období. Do přihlášky je potřeba uvést kontaktní osobu a kontakt na ni. Na jméno kontaktní osoby jsou *KL* zasílány.

4. lektori certifikovaní podle Mezinárodního standardu práce lektora *RWCT*

Tato forma členství je určena těm, kdo prošli úspěšně procesem certifikace jako lektori *RWCT* – *KM* a vedou kurzy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Poplatek činí 300 Kč / 365 dní. Lektor získá 4 čísla *KL*, která vyjdou v daném období.

Číslo účtu pro zaplacení členského poplatku: 163 918 510 / 0300

Variabilní symbol:

- Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby.
- Platba fakturou: variabilní symbol = číslo faktury.

Členství v síti odběratelů vzniká dnem uhrazení poplatku.



Chcete odebírat *Kritické listy*?
Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – individuální

Přeji si být registrován/a jako účastník Informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Jméno: **Příjmení:**

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu RWCT: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – školní

Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

Podpis ředitele: datum:

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – knihovny

Přihlašujeme naši knihovnu do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

Knihovna (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Prohlášení člena sítě (knihovny): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

Podpis: datum:



CO SE DĚJE JINDE

Česká školní inspekce zjišťuje a hodnotí podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách

Dana Musilová

Česká školní inspekce se cíleně zabývá sledováním rozvoje čtenářské gramotnosti žáků základních a středních škol. Tato oblast byla ve školním roce 2006/2007 jednou z priorit její činnosti.

Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti je prvořadým cílem většiny vzdělávacích systémů států Evropské unie a zaujímá důležité místo jak v mezinárodních strategických dokumentech a výzkumech, tak i v rámci úkolů vzdělávací soustavy České republiky. Čtenářská gramotnost je základním a nezbytným předpokladem úspěšného celoživotního vzdělávání občanů a ve školském prostředí nejde jistě o pojem neznámý. Chápeme ale dobře jeho obsah a smysl? Umíme v našich školách tyto důležité dovednosti žáků dobře rozvíjet? Máme pro jejich rozvíjení potřebné podmínky?

Tyto a řadu dalších otázek si kladli členové odborné komise České školní inspekce v průběhu přípravy inspekční činnosti. Na základě analýzy právních předpisů a dokumentů, odborné literatury i výsledků pilotáže realizované ve školním roce 2005/2006 definovali pojem čtenářská gramotnost jako *schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a efektivně jej používat k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a k účelnému začlenění jedince do života společnosti*. Vytvořili soubor kritérií, subkritérií a ukazatelů hodnocených na základě kombinace tří hodnotících škál. Podle tohoto rámce proběhly inspekce v téměř třech stech základních a středních škol. Na některé z našich otázek jsme dostali odpověď už při jejich přípravě, některé nám postupně rozkrývaly inspekce samotné, některé budou zůstat ještě dlouho – možná stále – otevřené. Například otázku: *Co mohu – ať jsem učitel, rodič, ředitel školy, nebo inspektor – udělat pro to, aby každé dítě mohlo při osvojování čtenářských dovedností dosáhnout svého maxima?* – si asi většina z nás bude klást opakovaně a při tom hledat nové a nové cesty a způsoby, jak svoji práci zlepšovat.

Školní inspektoři hodnotili v souvislosti s podporou rozvoje čtenářské gramotnosti tyto základní oblasti vzdělávání: činnost vedení škol, personální a materiální podmínky vzdělávání, jeho průběh a výsledky včetně výstupů vlastního hodnocení.

Při hodnocení průběhu vzdělávání jsme se zaměřili zejména na podporu rozvoje osobnosti žáka a rozvíjení jeho klíčových kompetencí. Středem pozornosti nebyl



rozsah probraného učiva, ale především žák, proces jeho učení a dosažený pokrok. Ve vyučovacích hodinách inspektoři posuzovali jejich organizaci a vhodnost volených metod a forem výuky. U žáků sledovali obecné porozumění textu, získávání informací, schopnost interpretace, posouzení obsahu a formy textu, jeho výběr, využívání materiálně-technického zázemí a rozvoj specifických dovedností. Posuzovali, co je žákům ze strany učitele nabízeno, ale také, nakolik dokážou

s předkládanou nabídkou tvůrčím způsobem pracovat. Na jaké úrovni žáci dosahují příslušných kompetencí, hodnotili inspektoři nejen v předmětu český jazyk, ale v celé řadě dalších předmětů i při sledování jiných aktivit školy, protože čtenářskou gramotnost je nejen možné, ale žádoucí rozvíjet v různých situacích, s využitím rozmanitých typů prováděných úkolů a různorodých textů. Jen tak mohou být získané dovednosti skutečně využitelné v praktickém životě.

A s čím se konkrétně inspektoři ve školách setkávají? Detailní analýza dat získaných v minulém školním roce je sice teprve dokončována, ale už teď máme řadu informací. Pokusme se celkově posoudit kvalitu rozvoje čtenářské gramotnosti na třístupňové škále, kde stupeň jedna znamená vynikající úroveň a příklad dobré praxe, stupeň dvě standardní stav průměrné úrovně a stupeň tři školy, ve kterých byla zaznamenána závažná rizika. Docházíme k následujícím závěrům:

Značná většina škol podporuje čtenářskou gramotnost na standardní úrovni a jen ve velmi nízkém počtu škol byly zjištěny zásadní nedostatky nebo rizika vyžadující okamžitou změnu.

Přibližně v jedné šestině navštívených škol hodnotili inspektoři rozvíjení čtenářských dovedností jako příklad dobré praxe. Tyto školy se rozvoji čtenářské gramotnosti věnují cíleně a začlenily tuto problematiku do svých strategických a koncepčních dokumentů. Ředitelé i učitelé ji vnímají jako prioritní dovednost žáků, její podpora prostupuje celým učebním plánem a k jejímu rozvoji směřují i další aktivity školy. Učitelé se soustavně vzdělávají, aby pochopili koncept rozvoje čtenářské gramotnosti a osvojili si účinné formy a metody pedagogické práce. Materiální zázemí sloužící podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti včetně školní knihovny nebo informačního centra je průběžně obnovováno a účelně využíváno.



Ve vyučovacích hodinách učitelé staví do centra pozornosti žáka a jeho dovednosti: učit se, být tvořivý, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, respektovat druhé. Soustavně žáky motivují, vedou ke čtenářství, oceňují a systematicky vyhodnocují jejich pokrok. Uplatňují prvky činnostního učení, mezipředmětových vztahů, zohledňují individuální možnosti a potřeby každého jednotlivce. Metody, které užívají, jsou různorodé – čtení společné nebo individuální, čtení textu rozděleného na části, čtení s otázkami a společným hledáním odpovědí, skládkové učení, předvídání z klíčových slov, simulované debaty s autorem, dílny čtení apod.

Uvedla jsem, že inspektoři při hospitacích sledovali především žáka. Jak tedy pracuje žák v hodině, ve které jsou jeho čtenářské dovednosti příkladně rozvíjeny? Především má vytvořeny potřebné čtenářské návyky, zejména schopnost koncentrace a soustředění. Běžně pracuje s různými druhy textů – literárními i odbornými, populárně naučnými nebo publicistickými. Vytváří zajímavé texty vlastní, při jejichž tvorbě dokáže uplatnit své čtenářské zkušenosti. Dovede využívat vhodný software výpočetní techniky a informace z internetu. Na úrovni přiměřené jeho věku a individuálním schopnostem souvisle vypráví o tom, co četl, formuluje hlavní myšlenku a porovná s ní vlastní úsudek, vyvodí závěr. S odůvodněním předvídá, co se stane v další části textu, informace vyhledané v různých zdrojích posoudí na základě vlastních zkušeností a názorů, určí stavbu textu, jazyk a tvůrčí záměr autora. Pracuje se zaujetím, výsledky své práce ochotně prezentuje.

Příkladně školy bývají zapojeny do projektů zaměřených na podporu čtenářské gramotnosti, vytvářejí vlastní miniprojekty včetně mezipředmětových, organizují vhodně zaměřené exkurze, naučné pořady, setkání se spisovateli i publicisty, návštěvy divadelních filmových představení a nabízejí žákům další mimoškolní a zájmové aktivity, které rozvoj čtenářských dovedností podporují. Setkali jsme se i se školami,

kteří samy pravidelně vyhodnocují čtenářské dovednosti žáků na základě vlastních testů.

Samozřejmě není vždy možné realizovat úplně všechno, co je v této charakteristice uvedeno. I ve školách hodnocených jako průměrné jsme zaznamenali příklady účinné podpory čtenářství žáků, byly však méně cílené, ne zcela systematické a vycházely spíše z individuálního přístupu jednotlivých učitelů než z jednoznačné strategie a systému týmové práce. Často se inspektoři setkávali s postesknutím učitelů, že je stále těžší děti ke čtenářství motivovat a že jejich zájem o práci s knihou je nízký. Jistě, dětem se v současnosti nabízí mnoho způsobů, jak se zabavit nebo získat informace snadno a bez nutnosti tvůrčím způsobem pracovat, ale žádný z nich nerozvíjí myšlení, představivost, schopnost analýzy a syntézy a následně i schopnost komunikace tak účinně jako aktivní čtenářství. Víme, že není vždy snadné žáky motivovat, ale sami učitelé nás přesvědčili o tom, že to dokázat lze.

Zamýšlejte se tedy dál my všichni, kteří se jakýmkoli způsobem na vzdělávacím procesu podílíme, jak děti soustavně ke čtenářství vést a jejich kladný vztah ke knize rozvíjet a pěstovat.

Česká školní inspekce bude v rámci hodnocení vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace věnovat podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti pozornost i v nadcházejícím období.

Autorka je školní inspektorka pro předškolní a primární stupeň Evropských škol, členka odborné komise pro oblast čtenářské gramotnosti.

Poznámka:

Kritéria inspekční činnosti schvaluje MŠMT pro každý školní rok a jsou k dispozici na: www.csicr.cz.

Prostor pro sdílení a vzdělávání učitelů – projekt SKAV

Hana Košťálová, Jaroslava Simonová



Aktivita: Kurz hodnocení pro učitele

Od letošního února probíhá jedna z aktivit projektu SKAV, již se účastní jako členové základního týmu také tři lektori *Kritického myšlení*. V této aktivitě projektu připravujeme manuál a pracovní materiály pro kurz, který by podpořil praktické dovednosti učitelů při hodnocení toho, jak se u žáků rozvíjejí klíčové kompetence.

Aktivita se v současné době dostala do velmi zajímavé fáze – pět učitelek a jeden učitel z partnerských škol zkoušejí ve své běžné výuce cíleně rozvíjet a především hodnotit vybranou dovednost svých žáků. Mají k dispozici konzultanty ze základního týmu, s nimiž diskutují o svých plánech, o postupech ve výuce i v hodnocení, o použitých materiálech, o kritériích pro práci žáků. Konzultanti navštěvují zapojené vyučující



ve výuce, aby jim mohli poskytnout zpětnou vazbu zvenčí a případně také nápady na další vylepšení práce. Práci učitelů podrobně dokumentujeme, abychom mohli v kurzu pro jejich kolegy použít to, co se osvědčí, popřípadě se i poučit ze zkušenosti s tím, co se nepodaří.

Na co se vyučující zaměřují? Jeden příklad uvedu podrobněji.

Jedna ze spolupracujících učitelek vyučuje v 9. třídě biologii a chemii. Rozhodla se posílit dovednost žáků vyhledávat v neznámém textu informace, vyhodnocovat je a vypisovat si je pro další učení. Ve spolupráci se svou konzultantkou připravila pro žáky práci s metodou I. N. S. E. R. T., kterou do té doby žáci nevyužívali. Nejprve žákům vysvětlila, jak budou v následujícím období pracovat s texty, aby se je naučili samostatně zpracovávat a pořizovat si kvalitní výpisky. Jednu hodinu věnovala tomu, že žákům modelovala, jak se text čte pomocí značkovacího systému, jak se čtenář rozhoduje o tom, které informace jsou pro něj významné, a jak se rozhoduje, co přesně pro něj informace znamená (Je to informace známá – souhlasí text s tím, co znám? Je to informace nová a důvěryhodná? Je to informace nová, ale nejasná, nedůvěryhodná, o které je třeba se dozvědět víc?). Žáci pracovali s krátkým textem, jehož obsah byl pro ně nový, ale učivo bylo součástí právě probíraného tématu (horniny a minerály). Další příležitost vyzkoušet si práci s metodou I. N. S. E. R. T. dostali žáci v hodině chemie. Značky již znali, systém práce si vyzkoušeli, přesto učitelka nejprve připomněla, co která značka znamená, jak se s informacemi zachází, a také napověděla, jak se vyvarovat chyb, kterých se žáci dopouštěli při první samostatné práci s textem pomocí nové metody. – Dva nejčastější problémy se zapisováním do tabulky: 1. Při vypisování informací do tabulky si mnozí žáci nezapisovali informace, ale jen pojmy. 2. Do kolonky vyhrazené otázkám zapisovali matoucí informace, ale neformulovali otázky. Učitelka povede žáky pomocí korektivní zpětné vazby k tomu, aby zápis do tabulky byl co nejpoužitelnější pro jejich učení.

Potřetí žáci pracovali s textem tímto způsobem opět v přírodopise a zabývali se krystalem.

Hodina začala brainstormingem na téma *Krystal* – co víš, nebo si myslíš, že víš, o krystalu. Po krátké diskusi v celé třídě rozdala vyučující žákům texty z encyklopedie (poměrně obsáhlé). Žáci pracovali samostatně, značky byly napsané na tabuli, ale většina žáků se obešla bez této pomůcky. Po patnácti minutách čtení se žáci sešli do skupin a deset minut debatovali o textu a o tom, čemu rozuměli, co je zaujalo, čemu nerozuměli. Poté si každý sám během dvanácti minut udělal strukturovaný zápis pomocí tabulky. Na závěr hodiny žáci sdělili vyučující několik příkladů svých otázek a toho, co je v textu zaujalo. Paní učitelka koupila všem žákům desky (umělohmotné rychlovače), do kterých shromažďuje postupně zpracované texty a tabulky. Ve složkách budou založena také kritéria pro dobře odvedenou práci s textem. Žáci budou mít

příležitost sledovat, jak se jejich práce postupně zlepšovala.

Další vyučující pracují na jiných jednoduchých dovednostech: vypracovávají kritéria pro vyhodnocení ústní prezentace přečtené knihy, pro řešení problémů v matematice, pro skupinovou práci v dějepise a pro souvislý projev před veřejností.

V prosinci začneme připravovat kurz (a k němu manuál a pracovní materiály), jehož hlavním cílem bude naučit učitele poskytovat účinnou popisnou a korektivní zpětnou vazbu žákům, ale bude se zabývat i dalšími důležitými problémy spojenými s hodnocením (jak se dohodnout ve sboru na druhém stupni na hodnocení dovedností u žáků; jak posoudit dovednosti jednoho žáka, když ho vidí oči různých vyučujících v různých předmětech; jak využívat účelně portfolio, aby nebylo jen snůškou materiálů; jak přizpůsobit žákovskou knížku, aby se do ní mohl zaznamenávat žákův pokrok v kompetencích; jak hodnotit znalosti, když si žáci sami vybírají informace, které jsou pro ně důležité; atd.).

Výstupy z projektu budou k dispozici certifikovaným lektorům zapojených organizací.

Kromě popsané aktivity se projekt zaměřuje na několik dalších činností. Tradičně jsou hojně navštěvována diskusní setkání u kulatého stolu, která probíhají každý třetí čtvrtek v měsíci v aule ZŠ Vodičkova v Praze. Témata kulatých stolů se vztahují k aktuálním otázkám z oblasti vzdělávání. K danému tématu vystoupí se svými příspěvky zástupci veřejné správy, odborníci z akademické sféry a ředitelé, popřípadě učitelé, poté je možné klást otázky a přednést diskusní příspěvky. Vstup je volný.

V rámci projektu byl rovněž připraven odborný seminář „Sledujeme kvalitu školy“. Seminář byl určen pro úředníky z odborů školství jednotlivých pražských městských částí a měl zlepšit jejich orientaci v možnostech hodnocení kvality školy, poukázat na silné a slabé stránky běžně používaných přístupů a seznámit je s přístupy méně obvyklými.

Všechny aktivity projektu spolufinancuje Evropský sociální fond, státní rozpočet České republiky a rozpočet hl. m. Prahy.

Řešení úkolu ze strany 25:

E – žáci zapisují do tabulky V – CH – D (do kolonky V – *vím*), co všechno vědí o divadle Semafor, nebo si myslí, že vědí. Žáci doplní také kolonku CH – *chci se dozvědět*.

U – žáci pracují s texty, fotografiemi, písňovými texty a dalšími materiály v literárních kroužcích.

R – žáci doplňují nové informace do tabulky V – CH – D (do kolonky D – *dozvěděl jsem se*) a diskutují o nich.

Z HISTORIE

Zkoušky v partikulárních školách v 16. a na počátku 17. století

Irena Věříšová

Podklady k následujícímu textu začaly být shromažďovány v naději, že v současné diskusi o způsobu hodnocení, respektive o tom, co vlastně má být hodnoceno, najdeme inspiraci v historii českého školství. Nicméně záhy se ukázalo, že zmapovat systém hodnocení ve školách na území Království českého vyžaduje obsáhlou badatelskou práci. Snad se jí někdy dočkáme – zatím jen stručně a téměř namátkou.

V dalších řádcích se budeme zabývat způsoby hodnocení na tzv. partikulárních školách¹ (a školám jim obdobným) v 16. a na počátku 17. století, zmíníme se i o „zakladateli“ realistické pedagogiky Komenském. Jen velmi stručně uvedeme změny v hodnocení po tereziánských reformách.

Hodnocení v podobě, jak je známe dnes, souvisí s potřebou klasifikace, a to v původním slova smyslu – s tříděním žáků podle úrovně. S rozdělením do tříd podle úrovně prý souvisí i počátky známkování.²

Studijní řády

V 16. století neexistoval v Království českém jednotný školní systém, vyjma *Ratio studiorum*, podrobného studijního řádu s metodickými pokyny, podle nějž se závazně učilo od konce 16. století ve všech jezuitských školách.³ Centrálním úřadem škol podobať a protestantských škol byla Karlova univerzita, která vydávala *Ordo studiorum*, v němž byla nejen pravidla, jež mají studenti i učitelé dodržovat, ale i shrnutá látka, kterou mají studenti zvládnout. Obvykle bylo navrženo, v jakém ročníku a i dnu v týdnu se má dané téma probírat. (Například v *Kodicillově řádu* z poloviny 16. století je pondělní rozvrh pro nejvyšší třídu navržen následovně: dopoledne probíhalo zkoušení katechismu, mluvnice, četba a výklad Catona, po obědě následoval zpěv, kontrola stylistického cvičení a chvíle na hru. Prostor na opakování naučeného byl nechán na sobotu.)

Jednotlivé městské školy pak mohly tento řád převzít, anebo si jej dle svých potřeb upravit. Univerzita ale usilovala, aby se její studijní řád – *Ordo studiorum* – stal, pokud možno, závazný. Vedly k tomu praktické důvody – jednotlivé partikulární školy měly velmi rozdílnou úroveň. Ne vždy město zřizovalo všechny ročníky této školy, žáci tedy museli za dalším vzděláním „táhnout“ jinam – bylo by tedy užitečné, kdyby se ve všech školách vyučovalo obdobné látky a platily podobné předpisy. Pokud se podařilo a na partikulární



školu byl vyslán správce přímo univerzitou, měl se řádem řídit, dokonce to i sliboval při uvedení do funkce. Univerzita posléze vykonávala určitou supervizi tím, že se její zástupci účastnili soukromých i veřejných zkoušek.

Zkoušky na partikulárních školách

Někde bývalo zvykem vykonávat soukromé zkoušky každý měsíc, běžná praxe ale byla jednou za čtvrtletí, veřejné zkoušky se

konaly jednou za pololetí. Soukromá zkouška obvykle předcházela veřejné, která měla již slavnostní, reprezentativní ráz a většinou na ní vystupovali jen dobře připravení žáci. Zmíněný Kodicillus navrhuje, aby veřejné zkoušky trvaly tři dny – v prvním dni žáci předvedou, co se naučili. Mohou recitovat své přednášky, disputovat o připravených tezích (s učiteli či mezi sebou navzájem) nebo předvést samostatné řečnické cvičení⁴ (žáci vyšších ročníků se mohli ptát žáků nižších ročníků...). Ve vyšších třídách už nestačilo jen prostě odříkat naučené, jak jsme uvedli výše, žákům byly zadávány teze k obhájení či vyvrácení, případně měli vytvořit souhrnné výklady na určité téma, ve kterých uplatnili znalosti z různých předmětů. Druhý den zkoušky si žáci mohli vyjít na výlet do lesů, třetí den se hrát divadlo.

Pro zhodnocení úrovně jednotlivých žáků (nejen těch lepších) měly větší význam soukromé zkoušky. Vizitátoři univerzity si předem nechávali poslat seznam žáků a aktuální studijní řád, podle nějž mohli klást případně otázky. Učitelům se kladlo na srdce, aby zkouška byla co nejvíce autentická, tj. aby se nesnažili žáky na ni podvodně připravit třeba tím, že jim předem dají otázku, na niž se jich zeptají. V Sasku dokonce učitelům natolik nedůvěřovali, že jim nedovolovali, aby hlídali při písemné části zkoušky ve třídě, v níž vyučují. Vizitátoři si zde s sebou na přezkoušení nosili i předešlé písemné práce žáků, aby mohli posoudit jejich pokrok.

Postup do vyšší třídy

Pokud žák v zkoušce uspěl, mohl postoupit do další třídy (nemuselo se vždy jednat o ročník). V 16. století se dalo po úspěšném složení zkoušky přejít do vyšší třídy i ve čtvrtletí (obvykle se to ale týkalo žáků nižších tříd, přičemž ne každý žák musel být pravidelně přezkušován, učitel k postupujícímu přezkoušení vybral dobrovolníky či na základě svého pozorování některé



žáky doporučil). Praxe ročního studia v jedné třídě se prosadila až později (např. Komenský o ni usiloval, jak zmíníme níže). Ve třídách spolu sedávali studenti stejné úrovně, nikoli však věku, tak se mohlo stát, že v lavicích „zanedbaný, starý bradatý žák sedal vedle začátečníků, vedle dětí“.⁵ V praxi se stávalo, že učitel posílal do nižší třídy liknavého žáka i během roku (technicky to nebylo nemožné, protože se několik jednotlivých tříd učivalo v jedné místnosti, byť každá skupina žáků mohla mít vlastního učitele).

Právě zkoušky se měly stát prostředkem učení žáků tím, že představovaly určitou metu, k níž žáci směřují. Předpokládalo se, že díky ní budou žáci při vyučování a v plnění domácích úkolů pilnější. Právě pilnost se při učení považovala za jednu z nejužitečnějších školních dovedností. Pokud žák neuspěl u zkoušky, měl být potrestán. Tresty byly různé, fyzické pravděpodobně nejrychlejší a nejjednodušší, ačkoli pedagogičtí reformátoři jako Philipp Melanchthon, Wolfgang Ratke a samozřejmě Komenský před častým bitím varují a doporučují spíše vlídné slovo⁶ a zajímavé metody – naznačovali tím i cestu, jak lze k pilnosti nejen motivovat, ale dokonce ji i naučit.

Předpokládalo se, že se žák díky své pilnosti naučí všechno, co je potřeba k postupu do další třídy. Čas, který na to potřeboval, byl ale u rozdílně nadaných žáků různý.

Co bylo ale ono „všechno“, co se žáci v určité klasce měli tak pilně naučit?

Oblasti hodnocení

Obvykle bylo zřejmé a předem jasné, z čeho žák bude zkoušen – základy probíraných znalostí byly obsaženy v již zmíněném *Ordo studiorum* a upřesněny lokálními správami, které měly na starost školství. Každé třídě příslušely knihy, které se po určité období probíraly a jejichž obsah si měl žák osvojit (samozřejmě pamětním učením⁷) a při zkoušení svou znalost prokázat. Za domácí úkoly mohla být zadávána i složitější cvičení, v nichž žák dělal syntézu z více předmětů. Učitel žáka zkoušel již v průběhu lekce⁸, v níž se látka probírala, v běžných školách si o tom ale pravděpodobně nevedl žádné záznamy⁹.

Učení z paměti mělo zajisté svou důležitost v době malé dostupnosti informací a mnohem pomalejšího tempa vědeckého rozvoje, než jaký můžeme zaznamenat v průběhu 20. století a v současnosti. Navíc žák ve škole raného novověku neměl být veden k vlastnímu subjektivnímu názoru, nýbrž k hlubšímu porozumění tezí a zásad, které vedly ke křesťanským, respektive humanistickým ctnostem. Tyto teze měl být schopen všemi dostupnými prostředky, tedy skrze svůj rozum a nabyté znalosti, obhájit a ve svém životě realizovat. (I Komenský byl přesvědčen, že se lidé mají učit, aby byli schopni konat více dobra a nabyli ctností, které jim pomohou získat věčný život.) Jednotliví pedagogové se lišili v tom, jakým způsobem má žák potřebné znalosti a rozumové dovednosti získat – čím postupujeme dál do novověku, tím je kladen větší důraz na učení skrze vlastní zkušenost a indukci. Požadavek, aby žák učenému rozuměl, se samozřejmě objevuje již

v někdejších školních řádech, Komenský ho považuje za předpoklad učení jako takového: „Nikomu nebudiž dovoleno odříkávat, čemu nerozumí, nebo nedovede vyložit. Neboť, kdo nedovede vyjádřit, co myslí, je němá socha, kdo tlachá, čemu nerozuměl, je papoušek.“¹⁰ Ale stejně jako dnes záleželo na konkrétních učitelích, jak mu vyhověli.

Vysvědčení se nedávala po přestupu do jiné třídy, ale až na odchodnou. Zřejmě obsahovala seznam lekcí, které žák úspěšně absolvoval, tj. složil z nich zkoušku. Jak jsme zmínili výše, o tom, kdo předvedl dostatečný výkon, rozhodoval učitel či inspekce. Často se ale stávalo, že se učitel nechtěl svého žáka vzdát (i z finančních důvodů) a záměrně ho neposílal do vyšší třídy. Univerzita se této praxi snažila zabránit napomenutími, případně tresty, stejně tak žádala po učitelích, aby nepřijímali žádného žáka, který by se nemohl prokázat vysvědčením. Snažila se tak předejít častému zběhnutí žáků k jiným učitelům. Pokud byli žáci-provinilci nalezeni, mohli být dokonce vsazeni do vězení.

Toto souvisí s dalšími oblastmi, které se v někdejších partikulárních školách hodnotily – horlivost, poslušnost, vděčnost, čistota a cudnost, skromnost, pravdomluvnost a snášenlivost. Dnes bychom to souhrnně označili slovem mravy. Velmi pravděpodobně se i tehdy hodnotily jako celek.

Například horlivost se sledovala podle včasných příchodů. Za pozdní příchody a absence měl následovat trest. Dokonce existovala doporučení učitelům, které absence mají omluvit – v žádném případě se neměla odpustit návštěva krejčího, ševce... Pokud žák uvedl, že ho bolela hlava, důrazně se doporučovalo mu nevěřit. Žákovské nemoci dokonce získaly vlastní „termín“ – *pestis scholastica*, nemoc rozmazaná.

Vzhledem k tehdejšímu systému, kdy, jak jsme uvedli, mohlo být několik tříd v jedné místnosti, se kladl velký důraz na mlčení v případě, že učitel opakuje s jinými žáky (obvyklá praxe byla, že učitel zkoušel jednoho žáka a ostatní se zatím připravovali či prostě „hlučeli“).

Slušnými mravy byli žáci vázáni i mimo školu. To dobré, co si ve škole z této oblasti osvojili (návlek slušného chování byl součástí běžného vyučování), měli pak předvést při návštěvě kostela, a hlavně při veřejných zkouškách a divadelních představeních.

Zodpovědnost učitelů

Univerzita chtěla pravidelnými vizitacemi nejen zjistit úroveň, jíž dosahují žáci, ale snažila se jejich prostřednictvím udržet kontrolu nad učiteli. Velmi zajímavé jsou vizitační zápisy zástupců Karlovy univerzity z druhé poloviny 16. století a počátku 17. století. Je z nich zřejmé, že obavy před hospitací měli hlavně učitelé, kteří se snažili svou případnou neschopnost zakrýt třeba tím, že dali konkrétní otázky žákům předem či za ně odpovídali při zkoušení sami.

Ostatně hodnocením učitelů se univerzita zabývala velmi pečlivě. Nedbalý pedagog mohl jít, nepoučil-li se z napomenutí, i do vězení. Stížnosti z řad rodičů a obce na to, že učitel opustil bezdůvodně školu, anebo se děti vůbec nesešly, nebyly ojedinělé.¹¹



Vzdělávací systém v Komenského *Didaktice*

Naprostojiný způsob vzdělání, než praktikovaly partikulární školy, předeslal ve *Velké didaktice* J. A. Komenský. Vyšel z předpokladu, že člověk je schopen se v určitém věku naučit jen některým věcem. Obecně známé je Komenského rozdělení doby vzdělávání na čtyři, resp. pět částí, po šesti letech – počínaje školou mateřskou, konče akademií, resp. cestováním na zkušenou.

Byl přesvědčen, že pokud bude vhodně zvolena metoda, je každý – bez rozdílu sociálního postavení, nadání a pohlaví – schopen úspěšně absolvovat šest let školní docházky (od šesti do dvanácti let věku). A naučit se nejen číst, psát a počítat, ale i základům všech potřebných věd, které mají vést k praktikujícímu křesťanství. Velmi důrazně doporučoval začít výukou v mateřském jazyce, nikoli v latině. Pro každou etapu vzdělávání Komenský rozepsal, která konkrétní témata se mají v rámci věd či morálních oblastí probírat. Okruhy zůstávaly stejné, lišila se jen úroveň dosažených znalostí, přičemž se vycházelo od konkrétních jednoduchých věcí a postupovalo se k abstraktním...

Stejně jako jeho předchůdci Komenský prosazoval, aby každé třídě elementární školy (v jeho pojetí již ročníku, žáci by do školy přicházeli v šesti letech a postoupit by mohli až za rok) příslušela jedna kniha, v níž byly shromážděny všechny znalosti, které si měl za daný rok žák osvojit. Učitel měl mít svou metodickou knihu, která by mu pomohla naplánovat výuku tak, aby každá hodina vedla ke konkrétnímu výstupu – něčemu zřetelnému, co se při ní žáci naučí.

Slavnostní zkoušky se měly konat jednou ročně za účasti státních a církevních vyslanců, přičemž otázky žákům neměl klást jejich učitel, ale někdo nezávislý, aby nedošlo k podvodu. Na tyto zkoušky se žáci během roku připravovali průběžným zkoušením a opakováním v každé vyučovací hodině, při kterém pomáhali i žáci vyšších tříd. Bohužel se mi nepodařilo dohledat, jak se průběžné opakování hodnotilo. Obsah opakování byl ale zřejmý, odpovídal látce v učebnicích pro jednotlivé ročníky. Komenský byl natolik přesvědčen o úspěšnosti své metody (resp. důležitosti metod jako takových), že podrobněji nepopsal žáka, který by v daném ročníku látku nezvládl. Svou „přirozenou metodu“ (rozuměj vycházející z přirozenosti žáků) pokládal za Ariadninu niť v labyrintu školství. Pokud by žák látku přece jen nezvládl, mohlo to být způsobeno i nedbalým učitelem, který špatně odhadl, jak s ním pracovat. Pravděpodobně ve svém návrhu Komenský počítal s tím, že v případě potřeby může žák třídu opakovat.

Velkou závěrečnou zkoušku, dnes bychom řekli maturitu¹², Komenský zmiňoval i při skončení latinské školy (v osmnácti letech). Jejím smyslem bylo rozlišit, kteří studenti mají vlohy dále pokračovat ve studiu na akademii (kromě pilnosti a nadání se měla zohledňovat i případná potřeba státu či církve).

Komenskému se v praxi uvedenou reformu realizovat nepodařilo (za svůj život navrhl ještě další rozdělení žáků, námi zmiňovaný model je ale nejznámější), sám si povzdech, že sice popisuje hezké zásady, ale nejsou učitelé, kteří by podle nich dokázali učit (že bychom to již někde slyšeli?).

Systematické vzdělávání, včetně propracovaných zásad hodnocení, měli v Království českém v druhé polovině 16. století a v 17. století pouze jezuité (v případě našich zemí to souvisí i s politickým vývojem po skončení české války).

Hodnocení po tereziánských reformách

Jednotný systém v hodnocení se pokusily přinést až tereziánské reformy, kdy stát převzal nad školstvím supervizi. V letech následujících po vydání *Felbiggerova školního řádu* (řád vydaný za vlády Marie Terezie v roce 1774 tvořil základ školské reformy) se ustálilo pravidelné konání veřejných zkoušek na konci roku, při nichž zkoušeli především hosté. Na závěr byli přečtení jen ti žáci, „kteří pilností, prospěchem a mravností vynikali nad ostatní“. Vysvědčení se vydávalo jen při odchodu ze školy, a to také ne vždy, někdy stačilo jen osvědčení o tom, že žák školu navštěvoval. Pokud se používalo vysvědčení, hodnotilo se: Návštěva školy – velmi pilná, pilná, nestálá, řídká. Mravy – velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající. Prospěch v jednotlivých předmětech – velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý.

Prospěch celkový – vyznamenání = většina velmi dobrých, žádná prostřední; opakovat = více než tři prostřední. Co přesně měl ale žák znát na dobrou a co na prostřední se mi dosud zjistit nepodařilo.

Některé podrobnosti k hodnocení v posledním uvedeném období uvedeme v příštím čísle, kdy se budeme zabývat tereziánskou reformou.

Autorka je učitelka českého jazyka a dějepisu v Lauderových školách v Praze, lektorka KM.

Poznámky:

¹ Součástí někdejšího školství byly školy tzv. nízké, prosté či dětinské, české, v nichž se žáci učili číst, psát a počítat. Mohly být buď samostatně, zřizované obcí, městem či farním úřadem, nebo přináležet k tzv. partikulárním školám, zřizovaným obvykle městem. V partikulárních školách probírali žáci latinu a základy svobodných umění. Protože je ale i tehdy, trvala-li návštěva takovéto školy šest až sedm let, probrali jen částečně (obecně a souhrnně se mělo pokračovat na univerzitě), říkalo se jim školy částečné neboli partikulární.

Zajímavé je, že řada lidí neměla prostředky na to, posílat své děti do řádné „nízké“ školy (ostatně i ty oficiální mívaly velmi nízkou úroveň), proto se dařilo tzv. pokoutním, postranním školám, na nichž mohl učit téměř kdekdo. Obce i univerzity se snažily tomuto způsobu vzdělávání učinit přítrž, ale s nevalným úspěchem. Pokoutním školám se dařilo i proto, že v případě, kdy nízké školy byly zřizovány školou partikulární, se žáci už od raného školního věku učili rovnou latinsky. Podrobněji: Winter, Z.: *Život a učení na partikulárních školách českých v XV. a XVI. století*. Praha 1901.

² Grepl, R.: Vývoj školního hodnocení žáků a studentů. *Pedagogická orientace* 12/13, 1994, s. 173.

³ Systému jezuitskému školství jsme se věnovali v *Kritických listech* č. 25.

⁴ Témata nebyla pouze náboženská a filozofická, ačkoli ta převažovala. Žáci v Kutné Hoře disputovali např. o tématech: Je pravice šikovnější než levice z přirozenosti nebo jen zvykem? Mění se hudba v souvislosti se změnou doby?



- ⁵ Winter, s. 713.
- ⁶ Jezuité se také snažili, pokud to šlo, vyhýbat tělesným trestům. Jako prostředek k posílení pilnosti žáků používali propracovaný systém odměn. S odměnami – drobnými dárky – pracovaly i městské školy, nicméně z nejrůznějších důvodů nikoli důsledně a systematicky.
- ⁷ A texty nebyly nikterak jednoduché, např. významný německý pedagog J. Sturm doporučoval, aby se žáci učící se prvním rokem latinsky (mohly to být i děti ve věku našeho prvního stupně) cvičili na Ciceronových listech – ovšem zbudeli čas. Začít měli krátkými větami, na nichž by si procvičovali pouze latinské deklinace a konjugace. V další třídě měli probrat celou latinskou gramatiku, zatím ale bez výjimek – ty je čekaly až na dalším stupni.
- ⁸ U nás byl až Komenský propagátorem společného učení. Ještě v jeho době bylo běžnou školní praxí, že po výkladu učitel opakoval vždy jen s jedním či několika žáky, zatímco ostatní víceméně hlučeli. Komenský se tomu snažil předejít důslednou centralizovanou činností učitele, případně účastí pomocníků učitele z vyšších tříd. Jezuité se snažili hluchá místa eliminovat tím, že opakovali v žákovských skupinách, kde většinou nějaký žák převzal odpovědnost za jejich práci.
- ⁹ Oproti tomu jezuité byli svými představenými vedeni k tomu, aby si o prospěchu i chování každého žáka vedli podrobné

záznamy, aby se snáze posoudila jeho způsobilost k dalšímu studiu.

- ¹⁰ Komenský, J. A.: *Didaktika velká*. Komenium, Brno 1948, s. 151.
- ¹¹ V této situaci byly pochopitelně velmi úspěšné řádové školy, jejichž učitelé podléhali jednotné řeholní disciplíně i pravidelné supervizi.
- ¹² Význam slova *maturita* je skutečně odvozen z latinského dospělost.

Použitá literatura:

- Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama, Praha 1984.
- Grepl, R.: Vývoj školního hodnocení žáků a studentů. *Pedagogická orientace* 12/13, 1994, s. 173–176.
- Kádner, O.: *Dějiny pedagogiky*. Unie, Praha 1923.
- Klika, J. – Sokol, J.: *Stručný slovník paedagogický*. Odbor literárně-paedagogický při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách, Praha 1891.
- Winter, Z.: *Život a učení na partikulárních školách českých v XV. a XVI. století*. Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, Praha 1901.

Obecná škola *vojvodni ve Branné*

Číslo *45.*
Školní rok *1884.*

Školní zpráva.

Václav Václav

žák *1.* oddělení *2.* třídy, vyhověl takto:

Číslo žáků	Den vyhlášení	Návštěva školní	Mimová chování	Přehled	Náhodnost	Jazyk vynášovací			Počet	Zeměpis a dějepis	Znalost věd přírodních	Znalost využití zeměpisných a jazyk. znalostí	Paměť	Způsob	Tělesná	Ženské práce ruční	Předmět učební	Předmět učební	Předmět učební	Podpis řídícího učitele	Podpis třídního učitele	Podpis rodičův nebo jich zástupců
						Čtení	Mluvení a psaní	Společ.														
I.	2/4	1	4	2	4	4	4	4	4	4	3	2	4	3	2					<i>Stáhnout</i>	<i>Stáhnout</i>	<i>Václav Václav</i>
II.	2/4	1	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	0	2	2					<i>Stáhnout</i>	<i>Stáhnout</i>	<i>Václav Václav</i>
III.	2/4	1	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	2	2					<i>Stáhnout</i>	<i>Stáhnout</i>	<i>Václav Václav</i>
IV.	2/4	1	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	2	2					<i>Stáhnout</i>	<i>Stáhnout</i>	<i>Václav Václav</i>

Žák *1. on není způsobilý* ku vstupení do vyššího oddělení.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Hranice stínu

Jan Čep

Září je skoro vždycky krásný měsíc, ale toho roku bylo všude tolik modří a tichého světla, že to člověka oblévalo ze všech stran. Školní dny ubíhaly Prokopovi se samozřejmostí, které by se byl nenadál. Učitelství bylo už vlastně jeho deváté řemeslo, ale skoro při něm nepoznal pocitu stíněnosti, který se zmocňuje člověka, když se chápe nějaké činnosti nepřiměřené. Školní program mu sice působil jisté potíže, ale on si závčas uvědomil, že učitelova osobnost je víc než školní program, a dovoloval si hned od začátku značnou volnost. Měl od prvního dne jistotu, že zachytil nitky dětských představ, a pohyboval se zcela bezpečně na novém území. Ostatně většina jeho žáků už nebyla dětmi a Prokopovi stačilo prodloužit si do nich některé vlastní zkušenosti.

Řídící Opluštěl přicházel občas s dobře míněnými radami. – „Vidíte, pane kolego, mohu vám říci z vlastní praxe... A ostatně poslední osnovy nám to výslovně nařizují...“ – a když narážel na nepochopitelnou netečnost nového spolupracovníka, odhodlal se vyslovit jméno inspektorovo. „Je velmi možné, že se na vás přijde brzy podívat, pane kolego.“

Okresním inspektorem byl bývalý středoškolský profesor, člověk tuhé doktríny, ale nadaný jistým čichem pro živoucí nerv svých podřízených. Přišel, rozhlédl se, vytkl to a ono, ale nakonec si pomysllil: „Nějaký svérázný umíněnc, ale koneckonců žádný kluk a větroplach. Co může pokazit v téhle díře?“ – Snad si pomysllil ještě něco jiného, například: „Dáme si na něho pozor, je vždycky dost času ho skřípnout. Vezmu si ho sám na starost, Opluštěl je pitomec.“ – To-lik je jisto, že řídící nechal Prokopa po jeho odchodu na pokoji a pozoroval ho ze strany s nedůvěrou, do které se mísil jakýsi závistivý respekt.

Jan Čep: *Hranice stínu. Proglas, Brno 1996, str. 37–38.*

* * *

Pan učitel

Božena Němcová

Šest let byla jsem v Chvalíně, a čemu jsem se tam naučila, to mi zůstalo dobrým základem dalšího učení; a nejen já, ale všickni, kteří jsme tam do školy chodili, na pana učitele s vděčným srdcem pamatovat budeme. Naučil nás milovati Boha, vlast a bližního jako sebe samého, a i méně schopní tolik vědomosti nabýli, co každému k živobytí nevyhnutelně třeba. – Vystoupila jsem z chvalínské školy o celoroční zkoušce před žněmi. Mívali jsme každý rok dvě zkoušky, jednu

v postě, druhou o sv. Prokopě, po každé mohli žáci dospěvší k dvanáctému roku vystupovati ze školy. Ale zkouška o sv. Prokopě bývala slavnější, poněvadž k ní pan vikář a mnoho kněžstva z vůkolí, úředníků a více osadníků přicházelo. My pak také školu sobě květinými a obilnými věnci a rozmanitými ratolestmi ozdobili. Nejprve zkoušel pan katecheta a pan učitel, pak pan vikář a mnoho se zvláště těch mladších a slabších tázaval; posléze předvolali se ti z nás, kteří ze školy měli vystoupiti, a tu žádal pan vikář všechny přítomné hosty, aby sami tázali a přesvědčili se, zdali jsme pro obecný, společný život dosti vycvičení. Duchovní pánové, tážíce se nás o různých věcech náboženských, země-, přírodo-, dějepisných a o povinnostech občanských, dodali druhým hostům chuti, a hned se tázal lékař o některých zdravotných pravidlech, tu pan hospodářský úřední o něčem z hospodářství a pan obroční dal si o obilí, pan starý o pivu, kramář na lokte a kusy v různých penězích počítat; sousedé pak dali si číst a psát; načež pan vikář vybídnul nás, abychom napsali seznam vydání a příjmů hospodářských, a vida, že v tom zběhlí jsme všickni, pokynul, bysme děkovací list našemu dobrému učiteli ještě zde před vystoupením složili. Když jsme práce své, ten i onen v jeden smysl a upřímně znějící předčítali, hluboce dojatí hosté ohlíželi se po pilném učiteli a moudrém vychovateli našem, ale on tam nebyl; mezi prací naší tiše, aniž od koho pozorován, vyšel; neboť nedala mu skromnost poslouchati díků našich.

Božena Němcová: *Pan učitel.*
In: *Babička a jiné obrazy ze života,*
SNKLHU, Praha 1957, str. 488–489.

* * *

Můj život

Marcel Reich-Ranicki

Jak se v dalších letech ukázalo, měl jsem hodně štěstí. Také na Vichrově gymnáziu se chovali učitelé vůči Židům celkem vzato slušně a korektně, ať už byli či nebyli nacisté. Protože každá vyučovací hodina muse-la začínat slovy „Heil Hitler“, zjistili jsme okamžitě po příchodu nového učitele do třídy, na čí straně stojí.

Prozradil je tento pozdrav. Neboť jedni zdravili vzpřímeně a rázně, druzí spíše tiše a nedbale. Můžeme-li rozdělit skoro všechny učitele, s nimiž jsem přišel do styku, do dvou velkých skupin, pak tu nemám na mysli nacisty a jejich odpůrce. Ne, dělicí čára se musí hledat v jiné rovině. Jedni byli řádnými úředníky vědomými si svých povinností – nic více a nic méně. Bylo bezvýznamné, zdali učili latinu nebo matematiku, němčinu nebo dějepis. Přicházeli do hodin zpravidla dobře připraveni a odučili si předepsané množství



učiva. Když nás, žáky, neprovokovali nebo nepřetěžovali, chovali jsme se také korektně. Na obou stranách dominovala spíše lhostejnost.

Druzí učitelé také nebyli vždy nadšenými pedagogy. Přesto u nich člověk pociťoval silnou vášeň. Ve svém mládí možná snili o zcela jiném povolání: chtěli se stát vědci nebo spisovateli, hudebníky nebo malíři. Nic z toho se nesplnilo, ať už z jakýchkoli důvodů. Tak přistáli nebo uvízli nakonec ve školní službě. Navzdory tomu nepřestali milovat hudbu nebo literaturu, toužili po umění a vědě, obdivovali francouzského ducha nebo anglickou mentalitu.

Právě z toho, z této lásky, z této touhy a obdivu čerpali sílu na potlačování hořkosti a překonávání své rezignace, když se denně museli trápit s dětmi a výrostky. Jistě, nebyli vždycky pečlivě připraveni, ale ani neváhali odklonit se příležitostně od oficiálně předepsané látky. Většinou jsme jim byli za to vděční. Neboť to, co nám takřka na okraj vyučovací hodiny vyprávěli, nebylo nudné a vzbuzovalo naši fantazii.

Měli jsme jednoho, už ne mladého učitele, který nám ze široka vysvětloval, že všechny dosavadní výklady „Hamleta“ jsou nedostačující, neřkuli zcela špatné. Vydá prý zakrátko knihu, která přinese novou a provždy už konečnou interpretaci tohoto příběhu. Kniha opravdu vyšla, viděl jsem ji za výlohou jednoho knihkupectví nedaleko naší školy. V žádných novinách se však neobjevilo ani slovo o tomto údajně epochálním díle. Jméno tohoto učitele jsem už dávno zapomněl. Nicméně jeho angažované výklady, i když vedly často na scestí, vystupňovaly můj zájem o Shakespeara a vyprovokovaly mé vlastní myšlenky.

Některým učitelům se podařilo nás nadchnout zdánlivě bez námahy. Takovým nadšencem byl Fritz Steineck. Jeho jedinou vášní byla hudba. Mluvil vždy s největší angažovaností, ať už nám vysvětloval Haydnovo Oratorium, nějakou Schubertovu píseň nebo Wagnerovu operu. Každopádně jsme vycítili, že je pro něho nesmírně důležité, aby nás přesvědčil o tom, proč je nebo že je nějaká pasáž z Mozarta či Beethovena tak nádherná. Zdálo se mi, že je osobně vděčný bez výjimky všem, kdož se vážně zajímali o hudbu, také nám Židům. Měl dokonce židovské žáky obzvláště rád, protože byli většinou muzikální a mnozí z nich hráli na klavír nebo na housle. Na nacistické písně v jeho hodinách si nevzpomínám.

(...)

Když žáci hrající na nějaký hudební nástroj měli v hodině něco předvést a jeden z nich – Žid – na rozdíl od ostatních, kteří si vybírali klasické ukázky, zabřínkal mizerný šlágr, dostali jsme strach, že ho Steineck přísně pokárá. V něm to ale nevyvolalo nevoli, jen ho to zklamalo. Řekl úplně tiše: „To byla špatná hudba. Ale i špatná hudba se může zahrát slušně.“ Dal si přinést noty, s odporem je uchopil do konečků prstů a sedl si ke klavíru. Zahrát ten šlágr nebylo pod jeho důstojnost. Byl opravdu skvělým pedagogem a láskyhodným člověkem. Ne za málo mu vděčím.

Marcel Reich-Ranicki: *Můj život. Větrné mlýny*, Brno 2003, str. 61–64.

Pepík primán

Pavla Kytlicová

Tatínek pro nás vlastně nikdy neměl kdy. Maminka mu jednou řekla, že měl zůstat svobodný. Při jiné příležitosti nazvala ho otcem kvartálním: „Celého čtvrt roku si děti nevšimneš, ale když přinesou špatné vysvědčení, napolo je zabiješ! A když na ty rány zapomnou a začnou se ti trochu přibližovat, je tu nové vysvědčení a také nový soudný den. Vždyť ty děti tě budou jednou nenávidět! Ani nevíš, jak jsem se za tebe styděla, když se tě pan Späth ptal, do které třídy chodí náš Pepík, a tys to nevěděl! Není to ani tak dlouho, co na mně Karlík vyzvídal, jsi-li náš opravdovský tatínek, či jenom Zimmerherr!“

Dokud bratři navštěvovali školu obecnou, učila se maminka s nimi. Když však Pepík začal chodit do gymnasia a přinesl první špatné známky, rozhodli se rodiče, že jej dají na studie do Benešova. Nebyl to šťastný nápad: Pepík, chodě až dosud do škol německých, neznal českou gramatiku, ani český pravopis, nemohl prospívat ihned na střední škole české. Všichni profesori se shodovali v tom, že jest velice nadaný, ale těkavý. Ze všech předmětů zdál se mu být nejdůležitějším tělocvik. Doma se knihy ani nedotkl, a čemu se nenaučil ve škole, nenaučil se vůbec.

Byl konec školního roku, Pepík měl přijet z Benešova na prázdniny. To bylo těšení a příprav, a děti z celého domu už byly zvědavý na studenta, který přijede ze světa! Obávaly se, nebude-li moc pyšný a jestli prý se k nim bude hlásit.

Nadešel kýžený okamžik a s maminkou v čele ubírali jsme se všichni čtyři na nádraží.

Vlak přijel, spousta lidí vystupuje a maminka stále volá: „Pepíčku, Pepí!“ My volali též, ale studentíka nikde! Najednou se vynoří z davu podivná figurka a nesměle se k mamince hlásí. Maminka byla silně krátkozraká, figurka už stojí těsně před ní, maminka ještě nechápe – najednou však rozpřáhne náruč a s pláčem přitiskne k sobě tu postavičku: Ale chudáčku ubohý, kdopak tě takhle zpitvořil!? My stáli opodál jako opaření: „Tohle že má být náš Pepík?“

Měli jsme ho v paměti, jak ho maminka vypravila k babičce. Tehdy měl na sobě šaty, které mu sice maminka sama ušila, ale vypadal v nich přece jako městské dítě! – To, co nyní stálo před námi, dalo se těžko zařadit do určité kategorie. Šaty černé, těžké, soukenné – v parném létě! – příliš velké, jako zděděné po starém strýci, rukávy až přes prsty, kalhoty až na zem a ještě ohrnuté, na hlavě však malý, kulatý, jak říkají ve Vídni krobotský klobouček, z pod něhož jako měsíc v úplňku svítil kulatý obličej s kulatým nosíčkem; původ slovanský tu nebylo možno zapřít, Mikoláš Aleš byl by si luskl prsty a nebyl by změnil na něm ani chlupu!

Pavla Kytlicová: *Rodiče a děti. Evropský literární klub, Praha 1940, str. 93–94 a 99–100.*



TENTOKRÁT SI ZOPAKUJEME...

Metoda I. N. S. E. R. T. a kritické myšlení

Hana Košťálová

Pro fázi „uvědomění si významu informací“ se hodí dobře metoda I. N. S. E. R. T. (Vaughan & Estes, 1986) – zkratka anglického označení „interactive noting system for effective reading and thinking“.

Využívá sady čtyř značek k individuálnímu vyhodnocení významu informací, na které narazíme při četbě textu. Text slouží v této fázi učení jako zdroj informací k tématu, jímž se žáci začali zabývat v předešlé fázi hodiny, v evokaci.

Metoda I. N. S. E. R. T. rozvíjí čtení s porozuměním a současně cvičí žáky v soustavném kritickém přístupu k jakémukoli zdroji informací.

Instrukce pro žáky

Možná, že článek, který teď budeme číst, nám leccos potvrdí, leccos poopraví. Při čtení si na okraji článku dělejte poznámky metodou I. N. S. E. R. T.

Poznámky dělejte takto...

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, pokud určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
–	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělejte plus, je-li informace, kterou se dozvíte, pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělejte otazník, pakliže se objeví informace, které nerozumíte, jež vás mate nebo o níž byste se chtěli dozvědět více.

Až si budete dělat během čtení znaménka, neoznačujte každou informaci, kterou text obsahuje. Můžete skončit s jednou nebo dvěma značkami na odstavec, někde více, jinde méně. Vybírejte si jen ty informace, které jsou pro vás důležité.

Označujte informace v textu hned při prvním čtení! – Nepostupujte tak, že si nejdřív přečtete text a pak se k němu vracíte.



Diskuse ve dvojicích o označených informacích

Po samostatné četbě vytvoří žáci dvojice. Ve dvojicích se vrátí na začátek textu a pomocí značek ho znovu projdou. Porovnají postupně, které informace si jeden nebo druhý člen dvojice označil, a také porovnají, který typ značky použil. Navzájem si vysvětlí, jak si vybrali konkrétní informaci a proč použili právě tu značku, kterou použili. Když žáci znovu procházejí text podle značek, mohou buď postupovat chrono-

logicky textem bez ohledu na typ použité značky, nebo mohou nejprve projít informace, které si označili jako známé, dále informace nové a důvěryhodné, poté informace rozporné a pak informace matoucí (s otazníkem). Nemusejí procházet podrobně všechny značky – učitel může třeba zadat, že si mají najít od každé značky tři informace v každém textu a porovnat je.

Diskuse v celé třídě o označených informacích

Po práci ve dvojici může vyučující vyzvat žáky v celé třídní skupině, aby uvedli několik příkladů informací podle typu značky, již si informaci ve svém textu označili. Například může nechat zaznít po třech informacích od každé značky – každou informaci přednese jiný žák. Ostatní žáci se mohou vyjádřit k tomu, jestli si také označili stejnou informaci a zda ji označili stejně, nebo použili jinou značku. Podle času může proběhnout diskuse v celé třídě o informacích nejasných apod.

Tabulka I. N. S. E. R. T.

Ve třetí fázi procesu učení, v reflexi, mohou žáci vyplnit tabulku I. N. S. E. R. T. Zanesou do ní podle své vlastní úvahy nejdůležitější informace z textu rozčleněné podle značek I. N. S. E. R. T. Vhodné je, aby žáci zapsali zhruba tři informace k fajfce a plusu, jednu otázku do sloupce s otazníkem a jeden rozpor.

Je možné vyzvat žáky na závěr hodiny, aby přečetli zápisy ve svých tabulkách nebo aby tabulky, jsou-li na volných papírech, vyvěsili na místo k tomu ve třídě určené.

Na okraj metody I. N. S. E. R. T.

Co je informace?

Žáci často nevědí, co je informace. Zaměňují informaci a pojem, případně „heslo“. Informace je to, co nás o něčem informuje. Takže například heslo „odumírání



neuronů“ není informace. Nevíme, co se s odumíráním neuronů děje, zda je to dobře, nebo špatně apod. Ale „k odumírání neuronů dochází v nepoužívaných částech mozku“ – to je informace. Ani pokud si žáci do kolonky známé (fajfka) zapíšou „neurony“, neměli bychom se jako učitelé s tím spokojit a měli bychom je nutit, aby řekli – „neurony – co?“... Mohou uvést: „Neurony jsou buňky tvořící třetinu mozkových buněk.“ aj.

Jak metoda I. N. S. E. R. T. podporuje kritické myšlení žáků?

Metoda pomáhá žákům, aby si uvědomili, že v souhrnných zdrojích informací, jakými jsou texty, mohou najít něco, co znali dřív, než text začali číst. Metoda je tak učí vycházet při porozumění novým textům nejen z toho, co autor textu sděluje, ale i ze svých dřívějších životních a čtenářských zkušeností. Učí je porovnávat to, co říká text (autor), s tím, co už dříve znali, a zaujmout k tomu stanovisko (např. rozpor mezi tím, co jsem znal, a tím, co tvrdí autor). V případě nových informací se žáci učí obezřetnosti – takovou informaci mohou přijmout (znaménko plus), ale učí se, že ji mohou zpochybnit (znaménko otazník = chci vědět víc, musím se přesvědčit ještě v jiném zdroji) nebo považovat za rozpornou (znaménko minus). Žáci si používáním této značkovací metody zvyknou na to, že texty nemají „polykat“ tak, jak jim byly předloženy, ale že mají neustále promýšlet sdělení textu.

Jak metoda I. N. S. E. R. T. podporuje u žáků postoje respektu k druhým?

Při porovnávání vybraných informací a použitých značek žáci zažijí, jak různě čtou různí lidé tentýž text. Při vhodně vedené reflexi a diskusi mají žáci šanci zjistit, čím to je – ne tím, že druhý je například hloupější, ale tím, že každý z nás má o probíraném tématu jiné znalosti, pro každého jsou zajímavé a důležité jiné informace. Žáci se tak učí tomu, že není dáno, co je psáno, ale důležité je, s jakým východiskem čtenář k textu přistupuje a za jakým účelem chce text číst.

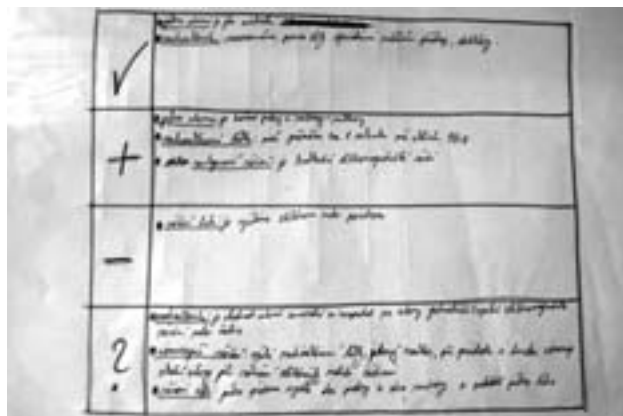
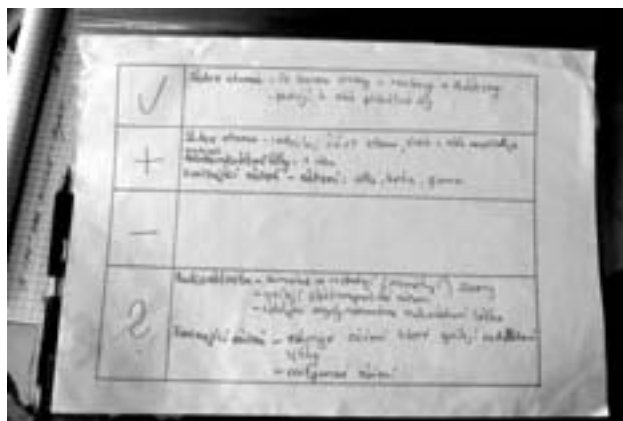
Jak metoda I. N. S. E. R. T. učí žáky rozumět významu informací?

Žáci se při práci metodou I. N. S. E. R. T. naučí velmi zásadní věc, že žádná informace není důležitá sama o sobě. Význam informací dodává až účel, k němuž má být použita. Žáci to snadno pochopí na příkladu informací významných při průmyslové špionáži – informace, za které je nějaká firma ochotna draz zaplatit, jsou zcela bezcenné pro laika, který je nemůže k ničemu využít. Neexistují tedy „objektivně“ důležité informace.

Jak metoda I. N. S. E. R. T. podporuje čtenářské dovednosti žáků?

Používání značek udržuje žakovu pozornost při četbě textu, pomáhá mu zvládnout s porozuměním i delší text. Značky se mají dělat v textu při prvním čtení – to pomáhá žákům v tom, aby se naučili rychle zpracovávat informace přicházející z textových zdrojů.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.



Děti se učily pracovat metodou I. N. S. E. R. T.



NABÍDKY



Jak na osobnostní a sociální výchovu?

- Metodiky OSV na internetu
- Školení pro učitele a učitelské sbory
- Prezentace metodik u Vás na škole
v Praze zdarma (ZŠ a G do prosince 2007)

Zajímá Vás, jak komunikovat se žáky a vést je

- k sebereflexi, sebeovládání a samostatnosti?
- k dodržování pravidel chování ve třídě?
- k přemýšlení o hodnotách a etickému jednání?
- k tomu, aby se dokázali efektivně učit?
- ke stmelení skupiny a dobrým vztahům?

Projekt Odyssea, tel. 266 611 025, info@odyssea.cz

www.odyssea.cz



TRIDNICKE HODINY



ADAPTAČNÍ (stresovací) SOUSTŘEDĚNÍ



JAK SI ZDRAVÝM ZPŮSOBEM ZLEPŠIT NÁLADU A BYT SVĚŽÍ



JAK ZLEPŠIT VZTAHY V NAŠÍ TŘIDĚ



Tento inzerát je uveřejněn v rámci projektu Zavádění osobnostní a sociální výchovy do školních vzdělávacích programů základních škol a nižších stupňů osmiletých gymnázií v Praze. Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hlavního města Prahy. Realizátorem projektu je občanské sdružení Projekt Odyssea.



ESF napomáhá rozvoji zaměstnanosti podporou zaměstnatelnosti, podnikatelského ducha, rovných příležitostí a investicemi do lidských zdrojů.



Kritické listy vycházejí v rámci projektu **Rovnováha**. Projekt je hrazen z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátu hlavního města Prahy.



Realizátorem projektu **Rovnováha** je **o. s. Kritické myšlení**, které je členem **Mezinárodního konsorcia RWCT**.

V rámci projektu **Rovnováha** mohou zájemci o **Kritické listy** z řad **pražských škol** a **absolventi** nebo **účastníci kurzů KM** získat **Kritické listy č. 21–29 zdarma**. Více informací na: www.kritickemysleni.cz.

Chcete odebírat Kritické listy? **Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu** **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Členství je: **individuální, školní, pro knihovny a lektory.**

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu:

Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,
popř. elektronicky na adresu: kritickemysleni@ecn.cz.

Pokud se členem chce stát škola či knihovna, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby o. s. KM jednat.

Členský poplatek

- individuální 380 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL**
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL** (2 výtisky od každého čísla)
- knihovny 380 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL**
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **lektori** certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora RWCT – KM**)

Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300

Variabilní symbol: Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako VS číslo faktury.

Zájemci o fakturu pošlou: 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.

Přihlášky ke stažení na: www.kritickemysleni.cz.

Kritické listy – pro členy Informační a nabídkové sítě **RWCT – KM**.

Edičně připravily: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová

Předsedkyně redakční rady: Jitka Kmentová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Irena Věříšová

Adresa: **Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644 (pondělí a středa od 10 do 16 hod.)

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v prosinci 2007. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **10. ledna 2008**.

Vydalo o. s. **Kritické myšlení** 2007.

Přední obálka: Foto dětské práce ze ZŠ v Praze 4.

Zadní obálka: Uznání – otázka od žáků ZŠ Ruská, Litvínov.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová, Andrea Šenkyříková – fotoarchiv **KM**, Eva Frýbová – fotografie na zadní obálce.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzertující organizace.

Sazba, grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBTisk Příbram.

Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: katerina.safrankova@gmail.com jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: **Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823

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 pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

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?

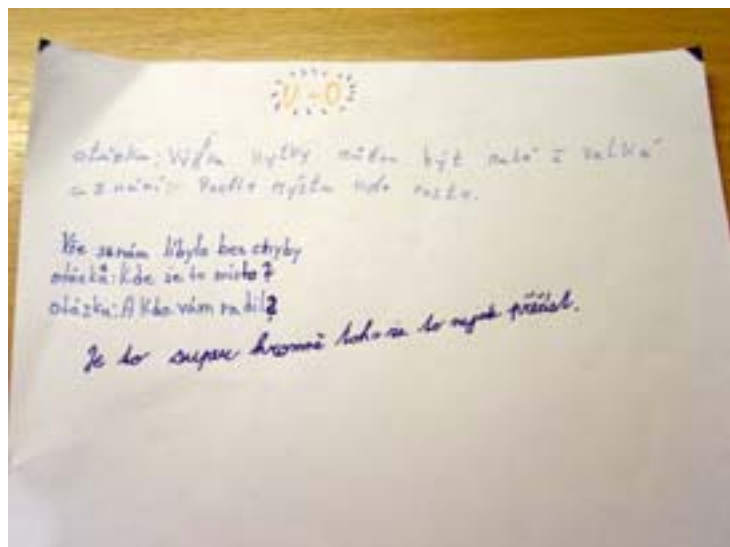
- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
• ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy KM a tvorby ŠVP
• speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

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.

Kritické listy jsou spolufinancovány projektem *Rovnováha*.
Projekt *Rovnováha* získal finanční podporu
Evropského sociálního fondu, Magistrátu hl. m. Prahy
a státního rozpočtu České republiky.

Kontakt:

Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova
Trávníčkova ul. 1744
155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644 (pondělí a středa 10–16 hod.)
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz