

ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ:

Praktické techniky pro základní a střední školy

**DYLAN WILIAM
SIOBHÁN LEAHYOVÁ**



čtení pomáhá

edulab

Learning Sciences International

Anglický originál

Copyright © 2015 Learning Sciences International

České vydání

Copyright © 2016 Čtení pomáhá, EDUkační LABoratoř, z.s.

První vydání.

Ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala organizace EDUkační LABoratoř, z.s., info@edulabcr.cz, www.edulabcr.cz.

Překlad a úprava

Z anglického originálu *Embedding Formative Assessment*, Dylan Wiliam, Siobhán Leahyová,
© 2015, Learning Sciences International, přeložila společnost Lingea, s.r.o.

Translated and published by Čtení pomáhá and EDUkační LABoratoř with permission from LSI. This translated work is based on *Embedding Formative Assessment* by Dylan Wiliam and Siobhán Leahy.
© 2015, Learning Sciences International. All Rights Reserved. LSI is not affiliated with Čtení pomáhá and EDUkační LABoratoř or responsible for the quality of this translated work.

Tisk

CZECH PROMOTION print, s.r.o., Na Břehu 298/25, 190 00 Praha 9

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

ISBN 978-80-906082-5-2

Obsah

Úvodní slovo	vii
Formativní hodnocení v kontextu moderní školy	ix
Techniky: Tipy, varování a vylepšení	xvii
Poděkování	xxiii
O autorech	xxv
Úvod	1
Techniky, které pravidelně používám	4
Kapitola 1.	
Proč by formativní hodnocení mělo být prioritou každého učitele	5
Kapitola 2.	
Vaše profesní vzdělávání	13
Úvod	13
Obsah, teprve pak proces	13
Volba	14
Flexibilita	15
Malé krůčky	17
Podpora formativního hodnocení vzdělávacích komunit učitelů	21
Kapitola 3.	
Strategie 1: Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	25
Přehled	25
Proč tuto strategii používat	25
Jak této strategii porozumět	25
Techniky	28
Rekapitulace	56

Reflektivní dotazník ke strategii 1	57
Plánovací formulář	58
Formulář pro postřehy kolegů	59
Kapitola 4.	
Strategie 2: Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení	61
Přehled	61
Proč tuto strategii používat	61
Jak této strategii porozumět	61
Techniky.....	62
Rekapitulace	92
Reflektivní dotazník ke strategii 2	94
Plánovací formulář	96
Formulář pro postřehy kolegů	97
Anketa	98
Zpětná vazba žáka učiteli.....	99
Kapitola 5.	
Strategie 3: Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed	101
Přehled	101
Proč tuto strategii používat	101
Jak této strategii porozumět	101
Techniky.....	103
Rekapitulace	130
Reflektivní dotazník ke strategii 3	132
Plánovací formulář	133
Formulář pro postřehy kolegů	134
Kapitola 6.	
Strategie 4: Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	135
Přehled	135
Proč tuto strategii používat	135
Jak této strategii porozumět	135
Rekapitulace	158

Obsah	xv
Reflektivní dotazník ke strategii 4	160
Plánovací formulář	162
Formulář pro postřehy kolegů	163
Kapitola 7.	
Strategie 5: Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení.....	165
Přehled	165
Proč tuto strategii používat	165
Jak této strategii porozumět	165
Techniky.....	168
Rekapitulace	192
Reflektivní dotazník ke strategii 5	194
Plánovací formulář	196
Formulář pro postřehy kolegů	197
Závěr.....	199
Techniky, které nyní pravidelně používám.....	202
Zdroje.....	203
Reflektivní dotazník ke strategii 1	203
Reflektivní dotazník ke strategii 2	204
Reflektivní dotazník ke strategii 3	206
Reflektivní dotazník ke strategii 4	207
Reflektivní dotazník ke strategii 5	209
Plánovací formulář	211
Formulář pro postřehy kolegů	212
Anketa	213
Zpětná vazba žáka učiteli.....	214
Dotazník k výuce	215
Postřehy žáků k učení.....	216
Vzorový dopis rodičům	217
Sebehodnoticí podněty	218
Příloha.....	221
Seznam použité literatury	223
Rejstřík.....	237

Techniky: Tipy, varování a vylepšení

Udržujte kontext učení odděleně od cílů učení	28
Vedte žáky k tomu, aby to, co se naučili, aplikovali i v jiných kontextech	31
Střídejte aktivity	32
Rozlišujte kritéria úspěchu, ne cíle učení	33
Procesní versus produktová kritéria úspěchu	34
Aby bylo učení formativní, cíle učení a kritéria úspěchu musí být obecně použitelné	36
Uvědomujte si silné a slabé stránky analytických a holistických cílů učení a kritérií úspěchu	37
Při vysvětlování kvality začněte spíše s ukázkami prací než s hodnoticími tabulkami	37
Mějte na paměti, že hodnoticí tabulky nejsou nic jiného než soubory kritérií úspěchu	40
Používejte příklady, v nichž hloubkové vlastnosti nejsou spojovány s povrchovými vlastnostmi	41
Mějte na paměti, že v některých případech nelze kvalita vyjádřit slovy	42
Nezříkejte se odpovědnosti za kvalitu.....	42
Použijte hodnoticí tabulky k zahájení dialogu mezi vámi a vašimi žáky	42
Zjistěte, co si vaši žáci myslí, že se učí.....	43
Velké myšlenky, učební pokroky a pravidelné „zastávky“	44
Zvolte tu správnou „velikost“ velkých myšlenek	48
Ne všechny užitečné cíle učení se stanou velkými myšlenkami	49
Učební pokroky potřebují jak empirický, tak i teoretický základ.....	49
Zapojte žáky do objasňování velkých myšlenek.....	49

„Hlaste se jen tehdy, chcete-li položit otázku“	62
Vyvolejte dobrovolníky, ale až po náhodném výběru.....	65
Na dřívka pište raději čísla než jména.....	65
Nenechte konverzaci skončit odpovědí: „Já nevím.“	65
Nechat žáky, aby se stejně hlásili.....	66
Nejdříve vyberete žáka a až poté položíte otázku.....	66
Výběr dřívek	66
Ztrácející se dřívka	67
Dřívka vybírá některý z žáků	67
Signály rukou	67
Basketbal	67
„Horké křeslo“	68
Čas na přemýšlení	68
Otázky si připravujte	69
Dobu čekání zvyšujte pomalu	69
Jakékoli změny, které ve svých postupech zavádíte, žákům vysvětlujte.....	69
Doba čekání bez žádného limitu	70
Časté chyby při pokládání otázek	70
Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – podél se s ostatními.....	71
Jde to i bez otázek	71
Spíše interpretační než evaluační naslouchání	73
Přehnaně strukturované učební prostředí	74
Minimální podpora	74
Činnosti odhalující určitý model.....	74
Hromadné hlasovací systémy	75
Nenechávejte žáky psát na odpovědní tabulky příliš mnoho	79
Ať už používáte jakoukoli techniku, vyžadujte odpovědi od všech žáků najednou..	79
Nesnažte se si pamatovat všechny odpovědi.....	79
K otázce zvolte vhodnou metodu	79
Shromažďujte informace na základě rozhodnutí, nerozhodujte na základě informací.....	80
Zakládací obaly	80
Rohy ABCD	81

Řady.....	81
Prostírání z propustek	82
Lepítka.....	82
Bodový graf	82
Konstrukce pro tvoření otázek	83
Kontrolní otázky.....	85
Používejte kontrolní otázky ve formátu s výběrem možností.....	88
Používejte tolik možností odpovědí, kolik vyžaduje obsah	89
Otázky s výběrem možností obsahující distraktor	89
Kontrolní otázky se neustále vyvíjejí.....	90
Testování v reálném čase	90
Reakce žáka je důležitější než zpětná vazba	105
Poznejte své žáky blíže	106
Budujte u svých žáků důvěru	106
Většině z toho, co se o zpětné vazbě říká, nevěřte	106
Schopnost žáků zužitkovat zpětnou vazbu musíte vybudovat.....	107
Trénování reakcí na zpětnou vazbu	108
Rozvíjte u svých žáků „růstové myšlení“	108
Pomáhejte žákům vidět souvislosti mezi zpětnou vazbou a dosaženým pokrokem.....	111
Pozornost zaměřujte na důvěru ve vlastní schopnosti, ne na posouzení vlastní hodnoty	111
Pomáhejte žákům rozvíjet ty správné cíle učení.....	112
Pozor na způsob, jakým chválíte.....	113
Zpětnou vazbu zaměřujte spíše na daný úkol než na osobnost jednotlivce	113
Používejte osobní maxima namísto známek a bodů	114
Reakce žáků na zpětnou vazbu použijte jako klíč k jejich myšlení.....	115
Pozor na skryté zprávy, které vysíláte	116
Zpětná vazba by měla být součástí systému	117
Zpětnou vazbu neposkytujte ke všemu, co žáci dělají	118
Zpětná vazba by se měla zaměřovat na to, co bude následovat, a ne na to, co bylo	119
Žáci by měli mít možnost na zpětnou vazbu reagovat	119

Zpětná vazba by měla představovat více práce pro příjemce než pro poskytovatele	120
Zaměřte se spíše na dlouhodobější hledisko	120
Převedte zpětnou vazbu na „detektivní práci“	122
Propojte zpětnou vazbu s cíli učení a kritérii úspěchu	122
Vymezte hranici mezi přesnými pokyny a neurčitostí	123
Kategorizování silných a slabých stránek	123
Poskytujte pouze slovní hodnocení	123
Nekombinujte různé funkce zpětné vazby dohromady.....	125
Cílená zpětná vazba.....	125
Soustředěte se na zpětnou vazbu jako takovou, ne na důkazy o tom, že jste ji poskytli.....	126
Smažte hranice mezi zpětnou vazbou a učením.....	126
Nečekejte, že žáci budou ze slovního hodnocení nadšení.....	127
Zpětná vazba nemusí pro příjemce znamenat totéž, co pro poskytovatele	127
Jasně žákovi sdělte, co má s daným komentářem dělat	128
Poskytování slovního hodnocení si nacvičujte	128
Respektujte práci žáků	130
Vzájemná zpětná vazba.....	139
Začněte tím, že se dohodnete na základních pravidlech.....	140
Navrhněte žákům, aby svá hodnocení psali na samolepicí lístky	141
Příklady a diskuse o efektivní a neefektivní zpětné vazbě.....	141
Poskytujte žákům věty, kterými mohou vzájemnou zpětnou vazbu zahájit	142
Zpětná vazba SZS.....	142
Vzájemné hodnocení nacvičujte na anonymní práci	142
Pro aktivity zahrnující vzájemné hodnocení používejte strukturované postupy....	143
Spolužáci jako zprostředkovatelé zpětné vazby mezi žákem a učitelem	144
Zdůrazňování skupinových cílů v práci třídy	144
Začněte dvojicemi a teprve poté přejděte ke skupinám	145
Nezahrnuje-li aktivita žádnou individuální odpovědnost, pozorně práci žáků sledujte	146
Společné hodnocení vícenásobných pokusů.....	146

Úvod

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

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

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

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

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

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

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

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

Kniha obsahuje následující:

- Představení pěti strategií formativního hodnocení pro ty, kteří buď nečetli Dylanovu knihu, nebo si chtějí její obsah připomenout.
- Sekci zabývající se profesním vzděláváním, které učitelé potřebují k tomu, aby zlepšili výsledky učení studentů.

- Všechn pět strategií rozpracovaných v samostatných kapitolách, které zahrnují pozadí výzkumu, techniky a další návrhy:
 - Strategie 1: Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení
 - Strategie 2: Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení žáků
 - Strategie 3: Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá ho vpřed
 - Strategie 4: Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem
 - Strategie 5: Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení
- Konzistentní struktura na konci kapitoly
 - Rekapitulace
 - Reflektivní dotazník
 - Plánovací formulář
 - Formulář pro postřehy kolegů
- Materiály, které lze používat opakováně
 - Reflektivní dotazník ke každé z pěti strategií
 - Plánovací formulář
 - Formulář pro postřehy kolegů
 - Dotazníkové šetření pro studenty
 - Zpětná vazba žáků učiteli
 - Učební deník
 - Postřehy a poznámky žáků k učení
 - Ukázka dopisu rodičům
- Závěr
- Dodatek o účincích jednotlivých metod
- Reference

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

Kapitola 4.

STRATEGIE 2: ORGANIZOVÁNÍ EFEKTIVNÍ TŘÍDNÍ DISKUSE, AKTIVIT A ZADÁVÁNÍ ÚLOH, KTERÝMI ZÍSKÁME DŮKAZY O UČENÍ

PŘEHLED

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

PROČ TUTO STRATEGII POUŽÍVAT

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

JAK TÉTO STRATEGII POROZUMĚT

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

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

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

TECHNIKY

„Hlaste se jen tehdy, chcete-li položit otázku“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

William: Nikdy jsem si nemyslel, že jsou mý spolužáci tak chytré.

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

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

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

Tipy

Vyvolezte dobrovolníky, ale až po náhodném výběru

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

Na dřívka pište raději čísla než jména

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

Nenechte konverzaci skončit odpovědí: „Já nevím.“

Vybíráte-li žáky náhodně, nejčastější odpovědí, přinejmenším na samém začátku, je: „Já nevím.“ Tato odpověď může samozřejmě signalizovat, že žák odpověď skutečně nezná, ale mnohem pravděpodobnější je, že žák se jen nechce zapojit. Proto nesmíte dovolit, aby konverzace končily větou: „Já nevím.“ Jak podotýká Doug Lemov, musíte uplatňovat zásadu „neúčast nepovolena“ (Lemov, 2010). Existuje-li mnoho různých odpovědí na otázku (např. u otázek vyššího rádu), můžete nejprve nechat odpovědět ostatní žáky a poté se vrátit k původně vybranému žákovi a nechat ho zvolit, jakou odpověď považuje za nejlepší. Existuje-li jen jedna správná odpověď, můžete žákovi pomoci odpovědět mnoha různými způsoby. Je-li například položená otázka ve formátu s výběrem možností, mů-

žete mu navrhnut, aby nejprve vybral jakékoli možnosti, které jsou zaručeně nesprávné. Pokud možnosti na výběr nejsou, můžete se žáka zeptat, jestli potřebuje nějaké dodatečné informace, nebo mu můžete navrhnut, aby se „zeptal publika“ nebo „zavolal příteli“. Zpočátku ani nevadí, jestliže spolužák ihned vyzradí správnou odpověď a původní žák ji po něm jen zopakuje. Důležitým principem, který zde chceme vybudovat, je, že pokládáte-li jakoukoli otázku, nikdy nenechte danou konverzaci skončit odpovědí: „Já nevím.“

Varování

Nechat žáky, aby se stejně hlásili

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

Nejdříve vyberete žáka a až poté položíte otázku

Mnoho učitelů nejprve vybere žáka a poté se teprve rozhodne, jakou otázku mu položí. Problémem však je, že jakmile si žáci uvědomí, že nebyli vybráni, mohou si oddychnout a přestanou dávat pozor. Učitelé často tyto praktiky obhajují větou typu: „Jaký má smysl položit žákovi otázku, na kterou vím, že neumí odpovědět?“ To je samozřejmě pravda, ale nejlepší reakcí je nezjednodušovat otázky, které žákům pokládáte, ale spíše je přeforumlovat tak, aby se do odpovídání mohli zapojit skutečně všichni.

Výběr dřívek

Při používání dřívek vybírají některí učitelé dřívka z kelímků postupně, aby se ujistili, že každý žák přijde při odpovídání na otázky na řadu. Tento způsob je sice spravedlivý, ale problém je, že jakmile žáci na otázku odpoví, vědí, že nebudou znova vyuvoláni, dokud neodpovědí všichni ostatní. Aby k tomu nedocházelo, rozdělují některí učitelé kelímek se dřívky na dvě části, takže když z kelímků vytáhnou dřívko, vrátí ho následně do druhé části. Pokud však žáci vědí, že učitel může dřívko kdykoli vytáhnout z části s „použitými“, ale i „nepoužitými“ dřívky, existuje zde možnost, že budou znova vyuvoláni. Jako určitý kompromis používají některí učitelé malé kartičky, na nichž jsou natištěna jména žáků. Učitel kartičky popořadě prochází, ale jakmile se zdá, že některí žáci nedávají pozor, protože si myslí, že jsou z obliga, jelikož na otázku právě odpověděli, můžete balíček karet zamíchat nebo začít kartičky odebírat zespodu balíčku.

Ztrácející se dřívka

Mnoho učitelů se setkalo s tím, že i když jsou velice ostražití a dřívka si hlídají, někdy se z kelímků ztrácejí. Když učitel přijdou na to, že některá dřívka chybí, přirozeně předpokládají, že s tím mají co do činění ti horší žáci, kteří tajně vyjmuli svá dřívka z kelímků, aby nemuseli odpovídat na otázky. My jsme však přišli na to, že to jsou právě ti lepsi, kteří se nejčastěji pokouší vzít svá dřívka z kelímků. Mnoho z těch žáků, o nichž si učitelé myslí, že se vždy hlásí, se vlastně hlásí jen tehdy, když jsou si svou odpovědí jisti. Pro tyto žáky je jejich reputace jako těch nejchytřejších důležitější než cokoli jiného (viz diskuse o výkonnostních cílech a znalostních cílech v následující kapitole). Ačkoliv být vyřazen z třídní diskuse není příliš příjemné, zdá se to pro ně být lepsi variantou, než aby dostali otázku, na kterou neumí odpovědět.

Vylepšení

Dřívka vybírá některý z žáků

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

Signály rukou

Zatímco není příliš vhodné požadovat po žácích, aby se hlásili, chtějí-li odpovědět na otázku, je naopak užitečné, používat žáci určité druhy signálů, kterými vám dají najevo, jak se chtějí do diskuse zapojit. Některé školy například učí své žáky, aby při celotřídních diskusích používali různé signály rukou, címž dají najevo, že hodlají navázat na něco, co řekl žák před nimi, že chtějí, aby žák vysvětlil to, o čem právě mluvil, nebo že by rádi přednesli nějaký jiný pohled na věc. Když žáci tyto signály používají, můžete vybírat z těch, kteří něco signalizují, a z těch, kteří ne, a podnítit tak mnohem logičtější, organizovanější a efektivnější třídní diskusi.

Basketbal

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

PLÁNOVACÍ FORMULÁŘ

Technika, kterou se chystám použít:

Proč se chystám danou techniku použít a výsledky, jaké doufám, že přinese:

Třída a datum:

Příprava na hodinu:

Co se chystám omezit:

Úvaha o tom, jaké techniky fungovaly, včetně důkazů, které mé tvrzení dokládají:

Co se chystám dělat příště:

FORMULÁŘ PRO POSTŘEHY KOLEGŮ

Třída, která je předmětem pozorování:
Jméno pozorovatele:
Technika, která má být předmětem pozorování:
Na co si přeji, aby se pozorovatel zaměřil:
Komentář pozorovatele:
Úvaha nad komentářem, který pozorovatel zapsal do formuláře nebo který mi poskytl v průběhu pozorování:
Co se chystám dělat příště:

ANKETA

Příklad ankety, kterou žáci mohou, ale nemusí podepsat. Na konci této knihy je přiložen list se třemi těmito anketami, který si můžete okopírovat.

Jméno:						Datum:		
Na každém z řádků zakroužkujte jedno číslo, které nejlépe vyjadřuje vaše pocit z dnešní hodiny:								
Tempo	Pomalé	1	2	3	4	5	Rychlé	
Obtížnost	Jednoduché	1	2	3	4	5	Náročné	
Můj zájem	Nízký	1	2	3	4	5	Vysoký	
Mé porozumění	Nízké	1	2	3	4	5	Vysoké	
Mé učení	Špatné	1	2	3	4	5	Dobré	

ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKA UČITELI (prosím nepodepisujte se, ke každému výroku jen vyberte jedno políčko)

	Nikdy	Někdy	Často
Říká vám učitel/ka, co se od vás očekává, než začnete úkol vypracovávat?			
Porovnáváte anonymní práce, abyste věděli, jak má vypadat dobře vypracovaný úkol?			
Ptá se vás učitel/ka na konci hodiny na to, co jste se naučili?			
Vybírá učitel/ka žáky, kteří mají odpovědět na otázku, náhodně?			
Když učitel/ka položí otázku, čeká tři vteřiny, abyste si mohli svou odpověď promyslet?			
Když žák odpoví na otázku, čeká učitel/ka tři vteřiny, aby mohl žák svou odpověď ještě rozvinout/doplnit?			
Pokládá učitel/ka otázky, na které odpovídá celá třída hromadně?			
Když učitel/ka ohodnotí váš úkol, poskytne vám k tomu také nějaký komentář, který vám pomáhá se zlepšovat?			
Dáváte zpětnou vazbu ostatním spolužákům?			
Pracujete s ostatními spolužáky ve skupinách, kde se snažíte si vzájemně pomáhat a zlepšovat se?			

Dotazník k výuce**Jméno:****Datum:**

