

# Metodika pro implementaci moderních metod hodnocení v přírodovědných předmětech pro pedagogy na 1. stupni základní školy



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

# Obsah

1. MŠ a ZŠ Ostpopovice	5
1.1. Charakteristika školy	6
1.1.1. Historie školy	6
1.2. Vize školy	11
1.2.1. Cíl	11
1.2.2. Klima školy a interní vztahy	11
1.2.3. Výchovně vzdělávací proces	11
1.2.4. Žák	12
1.2.5. Rodič	12
1.2.6. Komunitní centrum	12
1.2.7. Spolupráce	12
1.2.8. Provozní a materiální zázemí	13
1.2.9. PR školy	13
1.3. Klíčové kompetence	14
1.4. Kodex učitele	16
1.4.1. Preambule	16
1.4.2. Potřeba kodexu na MŠ a ZŠ Ostopovice	16
1.4.3. Učitelská práce obsahuje	16
1.4.4. Poslání pedagoga	16
1.4.5. Správný pedagoga MŠ a ZŠ Ostopovice	17
1.4.6. Základní výchovně vzdělávací postupy	18
1.5. Výchovné a vzdělávací strategie školy	20
2. Podklady pro hodnocení	21
2.1. Obecné charakteristiky	21
2.1.1. Učení	21
2.1.2. Zapomínání	24
2.2. Výukové metody - obecný přehled	26
2.2.1. Klasické metody	27
2.2.2. Aktivizující metody	31
2.2.3. Komplexní metody	37
2.3. Co hodnotíme v MŠ a ZŠ Ostopovice	48

2.3.1. Frontální výuka s narativní metodou	49
2.3.2. Terénní výuka	52
2.3.3. Projektové vyučování	54
2.3.4. Tematická výuka a výukové programy v centrech	59
2.3.5. Samostatná práce	62
2.3.6. Skupinová práce	65
2.3.7. Pozorování	68
2.3.8. Rozhovor, hovorové hodiny formou „trojlístku“	69
2.3.9. Ústní zkoušení	73
2.3.10. Didaktický test	74
2.3.11. Pracovní listy	78
2.3.12. Práce s pomůckami	81
2.3.13. Sešity, žákovské portfolio	83
2.3.14. Referát, elektronická prezentace	91
2.3.15. Metody kritického myšlení	94
2.3.16. Práce s počítačem	105
2.3.17. Pokusy	109
2.3.18. Ročníková práce	110
2.3.19. Didaktické hry	113
2.3.20. Dramatizace	119
3. Důvody, principy a formy hodnocení	123
3.1. Obecná charakteristika hodnocení	123
3.1.1. Vymezení pojmu hodnocení	123
3.1.2. Vymezení pojmu školní hodnocení	124
3.1.3. Cíle vyučování	125
3.2. Metody hodnocení	126
3.2.1. Metody zjišťování činnosti žáka	126
3.2.2. Typy hodnocení	127
3.3. Funkce školního hodnocení	129
3.3.1. Motivační funkce	129
3.3.2. Informativní funkce	129
3.3.3. Regulativní funkce	129
3.3.4. Výchovná funkce	130
3.3.5. Prognostická funkce	130
3.3.6. Diferenciační funkce	130

3.4. Fáze hodnotícího procesu	131
3.5. Formy hodnocení	132
3.5.1. Kritéria (kriteriální hodnocení)	132
3.5.2. Slovní hodnocení (forma kvalitativního hodnocení)	134
3.5.3. Slovní hodnocení v ZŠ Ostopovice	139
3.5.4. Známkování (klasifikace - forma kvantitativního hodnocení)	139
3.5.5. Pravidla hodnocení a klasifikace dle klasifikačního řádu ZŠ Ostopovice	143
3.5.6. Zámka versus slovní hodnocení	148
3.5.7. Sebehodnocení žáků	149
3.5.8. Sebehodnocení v ZŠ Ostopovice	153
3.5.9. Další formy hodnocení	160
3.6. Hodnocení a vztah mezi učitelem, žákem a rodičem	165
3.7. Jak souvisí hodnocení s psychikou dítěte	166
3.7.1. Pozitivní a negativní hodnocení	166
3.8. Pravidla pro hodnocení žáků	168
3.8.1. Hlavní zásady	168
3.8.2. Přenos informací o hodnocení žáka	168
3.8.3. Formy ověřování dovedností žáků	168
3.9. Zásady hodnocení pedagoga školy	169
3.10. Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných	170
3.10.1. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování	170
3.10.2. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením	171
3.10.3. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním	171
3.10.4. Vzdělávání žáků mimořádně nadaných	172
3.11. Informovanost rodičů o hodnocení	173

# 1. MŠ a ZŠ Ostopovice

Smyslem tohoto dokumentu, který vznikl v rámci projektu OPVK je integrovat postupy a principy v rámci naší školy. Metodika pro implementaci moderních metod hodnocení v přírodovědných předmětech pro pedagogy na 1. stupni základní školy je doplněním školního vzdělávacího programu a má sloužit jako jasný manuál pro nové i stávající pedagogy školy. Shrnuje veškeré informace, které by měl učitel školy znát a používat v rámci své denní praxe. Můžeme říct, že je jakýmsi informačním zásobníkem, v němž lze snadno a rychle najít pomoc a radu.

## 1.1. Charakteristika školy

„MŠ a ZŠ středem obce.“

Jsme příměstská komunitní škola, která je otevřená dobrým vlivům velkoměsta, ale dokáže využít tradice a zvyky Ostopovic a rodinné atmosféry školy. Mottem našeho školního vzdělávacího programu je „Škola pro život“. Nedílnou součástí výuky jsou proto praktické činnostní aktivity, které vedou ke všeobecnému rozvoji žáků s důrazem na vnímání přírody a její ochranu.

### 1.1.1. Historie školy

Školní výuka v Ostopovicích má více jak dvousetletou tradici. Školu zřídila tehdejší majitelka troubského panství slečna Marie Cecílie ze Seckenbergů v roce 1796.

Původní školní budova stála na stejném místě co nyní, byla však malá, jednotřídní, se světnicí a komorou pro učitele a byla kryta slámou. V letech 1868 a 1869 proběhly rozsáhlé reformy rakouského školství a jedním z jejich důsledků byla přestavba zdejší školy. Protože původní školní budova byla malá, úplně sešla a naprosto nevyhovující, byla v roce 1870 vystavěna nová jednotřídní škola, ke které patřil i prostornější byt pro učitele a školní zahrada. Velký počet žáků, který se pohyboval kolem sta, si vyžádal přístavbu další třídy (dnešní vyšší školní budova blíže k hostinci).

Od roku 1886 vychovával děti v místní jednotřídní škole pan učitel Josef Palkovský, který se později stal také prvním starostou místního Sokola. Snažil se žákům vštípit lásku k rodné zemi, probouzel v nich národní uvědomění, vedl je k poctivé práci i k dobrému vztahu k přírodě. V Sokole, společně s jejími členy, organizoval nejen tělesná cvičení, ale také divadelní představení a kulturní besídky. V létě pořádali výlety do rekreačního údolí v Šelši, jež byly spojené s kulturními akcemi.

1. září 1897 se z jednotřídní školy stala škola dvojtřídní. Úpravou bytu učitele v letech 1970-71 vznikla třetí třída.

Po dostavbě mateřské školy v roce 1985 získala škola v nové budově další třídu. Rovněž byla vystavěna školní jídelna, provedena plynofikace školy a upraveny prostory kolem obou škol. Vznikl tak pěkný školní areál.

V roce 1999 byla z jedné třídy zřízena pošta a škola se stala opět trojtřídní se samostatnou třídou pro školní družinu, která vznikla v nové budově MŠ.

V roce 2010 a 2011 proběhla nákladná rekonstrukce budovy školky a školy ve dvoře areálu. V opravené budově je přízemí vyhrazené pro MŠ, 1. a 2. NP pro ZŠ. Školní jídelna je v původní přízemní budově. Stará budova školy je využívána mateřskou školou, mateřským centrem a dalšími organizacemi. Je zde také kancelář vedoucí kuchyně.

Ve školním roce 2011/2012 je ve školce 56 žáků, ve škole 75, z toho 2 studují v zahraničí.

Kapacita budovy je 3 třídy MŠ pro 73 dětí, 5 tříd pro ZŠ pro cca 120 dětí a počítačová učebna pro 14 dětí. Třídy jsou tvarovány do půlkruhů, které jsou v MŠ doplněny terasami dotvářejícími koncepci plechovek (kruhy). Této koncepci odpovídá i fasáda a střešní zahrada. Ve 4 třídách ZŠ jsou projektory a plátna, v každé místnosti je možnost napojení k internetu. Budova se bude postupně vybavovat novým nábytkem a další technikou. Součástí MŠ je i výtvarná dílna s prostorem pro keramickou pec a pracovnu. V budově je výtah. Plochá střecha bude využívána jako venkovní učebna, okolí školy se bude upravovat dle připraveného projektu úprav zahrady. Vytápění školy je zajištěno tepelným čerpadlem země voda (5 vrtů, každé o hloubce 120 metrů). Dešťová voda je využívána ke splachování. Díky izolačním vlastnostem je stavba považována za energeticky úspornou stavbu kategorie B. Školní jídelna se nachází v jiném objektu na pozemku školy. Obědy dováží firma ze školní kuchyně ZŠ Svážná na základě smlouvy, naše zaměstnankyně stravu vydávají.

Společně s budováním školy byl tvořen projekt úprav zahrady, který odpovídá hlavní koncepci budovy, ale klade důraz na praktické využití ve výuce MŠ i ZŠ. V zahradě budou zřetelné prvky přírodní zahrady.

Škola nemá vlastní tělocvičnu, proto využívá k výuce nedalekou tělocvičnu a hřiště TJ Sokol.

Materiální vybavení školy prochází taktéž modernizací. Na začátku školního roku 2011/2012 byla nejmodernějšími softwary zcela nově vybavena počítačová učebna. Z prostředků EU byly pořízeny terénní batohy pro výuku přírodovědných předmětů a nakoupily se nové žákovské i učitelské publikace, didaktické pomůcky aj.

Většina žáků je místních, menší procento dojíždí z Brna či okolních obcí. Máme dobré zkušenosti s integrací žáků se SPUCH, ale i dětí s jiným zdravotním postižením. Osvědčila se nám poradenská činnost školního psychologa.

Při škole funguje školní družina, jejímž zaměřením je podporovat duševní pohodu dětí, vést je ke zdravému životnímu stylu, vzdělávání rozvíjet přirozenou cestou. Činnost vychází z celoročního plánu školní družiny a pracuje v kontextu dalších subjektů nabízejících aktivity mimo vyučování (zájmové kroužky).

Škola se snaží profilovat jako komunitní centrum obce. Smyslem komunitního plánu je v první řadě vytvoření skupiny lidí, kteří spolupracují a společně vymýšlí a realizují projekty a akce nejen pro žáky školy, ale i pro další zájemce napříč všemi věkovými skupinami. Prostory školy se tak doslova otevírají všem a budova slouží výchovně vzdělávacímu procesu dle potřeby.

Spolupracujeme s místními spolky, se ZUŠ Střelice, s troubskou farností, s ostopovickou knihovnou, s Mateřským centrem, s občanským sdružením Nad Šelší, s orgány obce, s TJ Sokol Ostopovice, s CVČ Starý Lískovec, se sdružením Lipka, s místními chovateli a dalšími osobami, které vedou různé kroužky pro děti nejen z Ostopovic. Navazujeme kontakty s okolními školami a snažíme se vyzdvihnout přednosti menší školy před většími městskými. Snažíme se spolupracovat se všemi, kteří mohou škole něco přinést, popřípadě komu můžeme naší prací pomoci a být prospěšní my.

Výchova a vzdělávání dětí ve škole i školce se ubírá v duchu uvědomování si ochrany životního prostředí. V rámci toho je nedílnou součástí výuky i organizace nespočtu tradičních i nových akcí a aktivit pro děti, jejich rodiče a širší veřejnost. Mezi takové akce patří beze sporu Bramboriáda, vynášení Morany, rozsvěcování vánočního stromečku, Den matek, závěrečná akademie, Předvánoční jarmark, adopce na dálku, podpora místního folkloru, projekty školní i celostátní, sběrové soutěže a jiné.

Škola je také zapojena do celonárodních programů Tvořivá škola, Zdravé zuby, M.R.K.E.V., Jeden svět či Recyklohraní.

Od roku 2009 se škola zapojuje do velkého množství projektů:

### **Naše Ostopovice**

Od září roku 2009. Projekt má za úkol postupně otvírat školu veřejnosti a přetvářet fungování školy ke komunitnímu způsobu. Škola je centrem výchovně vzdělávacího procesu pro celou obec, spolupracuje na mnoha společných akcích a jiné.

V první řadě je důležité přiblížit dětem jejich rodnou obec ze všech pohledů. Druhá rovina projektu je mnohem širší a překračuje hranice vyučování. Snaží se o zapojení široké veřejnosti do dalšího vzdělávání, podporu a účast na různých akcích, společné trávení času atd.

Pro vytvoření platformy a jasného způsobu fungování spolupráce byla připravena schůzka všech, kteří měli zájem se na projektu podílet. Vznikla tak pracovní skupina, která činnost koordinuje.



## **Slib Šelši**

K příležitosti Dne Země 22. 4. 2010. Naše školka a škola slíbily, že se budou starat o toto krásné místo a zároveň si zde vytvoří další učební místo - venkovní učebnu.

## **Úprava okolí budovy na přírodní zahradu**

V květnu až srpnu 2011 jsem spolupracovali s Ing. Danou Křivánkovou z Lipky a zahradním architektem Ing. Daniele Petrem na přípravě studie a projektu přírodní zahrady.

## **Ostopovicemi na zelenou**

Podpořený projekt Nadací Partnerství, která přispěla 83 000 Kč na realizaci. Hlavní myšlenkou projektu je větší bezpečnost na silnici a motivace občanů k šetrné a zdravé dopravě - především do školky a ze školy, ale i jinam. Tento projekt zahrnuje spoustu aktivit nejen pro žáky školy.

## **Adopce na dálku**

ZŠ a MŠ společně podporuje děvčátko na Haiti – ročně 6 500 Kč (školné, oblečení, jídlo, školní pomůcky). Adopci organizuje Arcidiecézní charita Olomouc a cílem této dlouhodobé akce je ukázat dětem, ale i veřejnosti, že ČR je velmi bohatá země a její morální povinností je pomáhat slabším a chudším. V rámci adopce na dálku mohou lidé v ČR pomoci konkrétním lidem v rozvojových zemích.

Naší snahou není vybírat peníze přímo od dětí, dáváme jim možnost zapojit se jinak – výrobou a prodejem výrobků, sběrem papíru, vystoupením na školních akcích apod. Dospělí se mohou podílet zakoupením našich výrobků (panenky) v MŠ a na úřadě, příspěvkem do kasičky na našich akcích, osobním předáním peníze v MŠ a ZŠ, případně posláním peněz na náš účet.

Součástí projektu je i seznamování dětí s informacemi o cizích zemích. Projekt je zakotven i v ŠVP, který předpokládá výuku k sociálnímu a multikulturnímu citění, občanské zodpovědnosti a jiné.

Vybereme-li více než je částka ročního školného, budou tyto další peníze věnovány na vybavení školy, do které chodí naše nová sestra.

## **Konkurenceschopnost školy**

V květnu 2010 jsme podali žádost na Jihomoravský kraj v rámci operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK), název prioritního tématu zněl Navrhování, zavádění a provádění reforem systému vzdělávání a odborné přípravy

s cílem rozvíjet zaměstnanost, zvyšování významu základního a odborného vzdělávání a odborné přípravy na trhu práce. Naše žádost byla schválena, smlouva podepsána v březnu 2011 a my získali 1 876 241 Kč na realizaci projektu, který se zaměří na zkvalitnění školy a zkvalitnění výuky.

Doposud hodnocení školy probíhalo spíše nahodile, bez systému, proto se vedení školy rozhodlo k zavedení kontinuálního modelu hodnocení kvality instituce. Nastavený a realizovaný model je nutným předpokladem ke kvalitnímu rozvoji školy zaměřujícímu se na tvořivost žáků, na komunitu v níž působí. Dobrá vize školy podložená výsledky analýz pomůže i ke zvýšení konkurenceschopnosti oproti větším brněnským školám.

Jedním z palčivých problémů školy je kvalitní nastavení hodnocení zvládnutých kompetencí u jednotlivých žáků. Z tohoto důvodu se škola rozhodla k tvorbě nového modelu hodnocení žáků dle kompetencí respektujících nové metody výuky a hodnocení žáků. V souvislosti se změnou testování a ověřování vědomostí, dovedností a postojů bude nezbytně nutné navrhnout i změny ve výuce přírodovědných předmětů a úpravu ŠVP.

Inovativní přístup k hodnocení školy navazuje na podporovanou aktivitu evaluace a ověřování klíčových kompetencí žáků, vzdělávání pedagogů.

### **Sever školám, školy sobě - vzdělávání pro udržitelný život na školách**

Tento projekt je spolufinancován ESF a státním fondem ČR. Součástí projektu je mimo jiné i víkendové školení pedagogů naší organizace v ekologickém vzdělávacím centru Jezírko. Dále máme k dispozici odborníky z ekologického centra Lipka, se kterými můžeme konzultovat problematiku úpravy ŠVP, začlenění průřezového tématu Environmentální výchova, konzultace k úpravám dlouhodobého plánu EVVO aj.

Díky projektu je připravena studie úprav zahrady, která byla totálně zničena při rekonstrukci budovy školky a školy.

## **1.2. Vize školy**

### **1.2.1. Cíl**

- příměstská komunitní základní škola, která pružně reaguje na potřeby společnosti
- škola, která poskytuje kvalitní vzdělávání i nabídku volnočasových aktivit dětem, jejich rodičům i občanům
- škola, která zajišťuje profesionální přístup, jenž je podpořený dobrými pracovními podmínkami

### **1.2.2. Klima školy a interní vztahy**

- funguje komunikace, otevřenost a tvůrčí klima mezi žákem, rodičem a učitelem
- vedení školy jedná transparentně a spravedlivě, dostatečně a jasně komunikuje se zaměstnanci
- vedení školy motivuje zaměstnance ke kvalitním výsledkům a vlastnímu hodnocení
- zaměstnanci se aktivně podílejí na zkvalitnění a změnách práce školy, přednáší podněty a připomínky
- zaměstnanci fungují jako tým

### **1.2.3. Výchovně vzdělávací proces**

- je zaměřen na harmonický rozvoj osobnosti každého dítěte, aby mohlo v maximální možné míře rozvinout svůj talent a nadání
- je naplňován dle klíčových kompetencí nastavených v ŠVP
- je zaměřen na praktické a prožitkové činnosti
- využívá možnosti dané komunitou, obcí, regionem s přesahem do okolí
- na vazbách a struktuře uvnitř obce ukazuje fungování celé společnosti
- zdůrazňuje závislost člověka na přírodě
- zdůrazňuje provázanost společnosti uvnitř státu s přesahem do zahraničí v návaznosti na výuku cizího jazyka
- připravuje žáka k hladkému přechodu na 2. stupeň

#### **1.2.4. Žák**

- je rozvinutou osobností s všeobecnými poznatky a vědomostmi dle ŠVP
- přemýšlí o svém jednání a předvídá následky svého konání
- je zodpovědný za své činy
- je ohleduplný a ochotný vůči svému okolí
- chrání své životní prostředí
- je aktivní a zvědavý v rámci třídy, školy, komunity
- má vlastní názor, který si dokáže obhájit, nebojí se komunikovat
- je samostatný, pracuje v kolektivu, rozvrhne si práci a dokáže ji sebekriticky zhodnotit dle vlastních i daných kritérií
- přizná svou chybu a dokáže z ní vyvodit důsledky
- uvědomuje si svou jedinečnost a význam pro společnost

#### **1.2.5. Rodič**

- je považován školou za partnera
- je dostatečně informován o výchovně-vzdělávacím procesu
- aktivně se zapojuje do dění ve škole, spolupracuje s třídními učiteli i vedením školy

#### **1.2.6. Komunitní centrum**

- škola je centrem obce v oblasti setkávání a vzdělávání dětí i občanů
- škola nabízí a organizuje společně s partnery volnočasové aktivity pro děti i širokou veřejnost
- škola pronajímá prostory budov a nabízí své zázemí pro aktivity směřující ke zkvalitnění kulturní a vzdělávací nabídky v obci
- škola aktivně reaguje na podmínky veřejnosti a potřeby společnosti

#### **1.2.7. Spolupráce**

- jako hlavní komunikační body fungují děti, rodiče, zaměstnanci školy, vedení obce, veřejnost
- škola aktivně vyhledává nové partnery z řad organizací a spolků nejen z Ostopovic
- škola cíleně vyhledává a získává sponzory pro zkvalitnění své činnosti

- škola zapojuje do výuky i volnočasových aktivit další partnery v obci

### **1.2.8. Provozní a materiální zázemí**

- škola disponuje dostatečným zázemím z pohledu budov a pozemků
- prostory školy jsou moderně a vkusně vybaveny
- škola je vybavena moderní technikou a pomůckami, které účelně využívá

### **1.2.9. PR školy**

- škola má zpracovány komunikační strategie uvnitř organizace i ven
- škola se prezentuje na obecních akcích, v Ostopovickém zpravodaji, na internetu
- škola vydává tiskové zprávy a publikuje články v regionálních periodikách
- škola zakládá a třídí veškeré informace o svém fungování

### 1.3. Klíčové kompetence

- předkládáme učivo s konkrétními příklady a s využitím co nejvíce smyslů (KU)
- vedeme žáky k úvahám o problémech, k vyjádření vlastních závěrů a postupů (KU, KŘP)
- podporujeme čtení s porozuměním a vlastní reprodukci (KU)
- stavíme novou látku na nabytých dovednostech a vědomostech (KU, KŘP)
- vhodnými metodami a formami práce umožňujeme individuální tempo (KU)
- vzbuzujeme u žáků zvědavost a chuť do práce (KU)
- při zadávání domácí práce přihlížíme k individuálním zvláštnostem a možnostem (KU)
- vypracováváme se žáky třídní smlouvu (KO)
- seznamujeme žáky se školním řádem (KO)
- vytváříme modelové situace (KO)
- udržujeme atmosféru důvěry, kde se žáci nebojí projevit své pocity a názory (KO)
- vedeme žáky k zodpovědnosti, sebeúctě, ke vzájemné úctě, uvědomování si vlastní identity a jedinečnosti (KO)
- vedeme žáky k zodpovědnosti (KO)
- využíváme názorné pomůcky (KU)
- pracujeme metodami, které pomohou žákům pochopit učivo, umožní jim pochopit vztahy a návaznosti a umožní jim vytvářet vlastní závěry (KU)
- domácí úkoly zaměřujeme na procvičování (KU)
- vedeme žáky ke spolupráci (zadáváme skupinovou práci, projektové vyučování) a k dodržování pravidel spolupráce (KSP)
- vedem žáky k tomu, aby dokázali požádat o pomoc (situační metody, prvky dramatické výchovy) (KSP)
- vedeme žáky k tomu aby byla ve třídě příjemná atmosféra (svým chováním, za pomoci školního psychologa, prvky dramatické výchovy) (KSP)
- dáváme žákům prostor k vyjádření vlastního názoru prostřednictvím komunikačního kruhu, dotazníků, diskuse, projektového vyučování (KK)
- učíme žáky naslouchat a respektovat názory druhých prostřednictvím komunikačního kruhu, dotazníků, diskuse, projektového vyučování (KK)
- dáváme žákům prostor vyjadřovat své pocity, názory i jinou než ústní formou (pohybovou, dramatickou, výtvarnou, hudební...) (KSP)
- nasloucháme názorům dětí a upřesňujeme je (KSP)

- učíme žáky správně formulovat otázky (KSP)
- zařazujeme práci s různými materiály (KP)
- zařazujeme do výuky pokusy (KP)
- vybízíme k pořádku a čistotě na pracovišti (KP)
- vedeme k samostatnosti při práci (KP)
- ve výuce simulujeme situace z různých oborů lidské činnosti a využíváme k tomu různých pomůcek (KP, KU)
- dodržujeme při práci princip návaznosti (KŘP)
- motivujeme žáky k účasti v různých soutěžích, především takových, kde uplatňují svou vlastní kreativitu (KŘP)
- vybízíme žáky k vytrvalosti v práci, i když se objeví nezdary (KŘP)
- zařazujeme do výuky takové činnosti, které podněcují žáky obhajovat vlastní názor (KŘP)
- zadáváme úkoly, v nichž žák využívá dosavadních poznatků a motivujeme ho k vyhledávání nových informací (KŘP, KU)
- pomocí otázek vedeme žáky k samohodnoceí a sebehodnocení (H)
- poskytujeme pozitivní zpětnou vazbu (H)
- řídíme se legislativou a dokumenty, které jsou platné a závazné pro naši školu

## **1.4. Kodex učitele**

### **1.4.1. Preambule**

Kodex učitele určuje normy, které je nutné dodržovat při výkonu jeho profesní činnosti. Učitelství patří mezi ty profese, které kodex (etický kodex) vyžadují, protože pedagog svým formálním působením spoluvytváří etické vlastnosti a lidsky mravní kvality mladé generace. Kodex má však sloužit i jako zdroj pozitivní pracovní motivace a uvědomění si důležitosti a ušlechtilosti pedagogické práce.

Cílem kodexu učitele je upřesnit morální povinnosti učitele a být měřítkem pro jejich posouzení. Snaží se pedagogovi ulehčit jeho vlastní sebehodnocení a může sloužit i k obraně pedagoga proti neoprávněné kritice a výčtkám ze strany občanské a rodičovské veřejnosti, případně státních a samosprávních orgánů i nestátních organizací.

### **1.4.2. Potřeba kodexu na MŠ a ZŠ Ostopovice**

Vzhledem k nutnosti sladění postupů a jednotnosti pedagogů v rámci školy je žádoucí nastavit pravidla, která budou dodržovat všichni pedagogové školy. Zlepší se tak nejen transparentnost našeho jednání, ale budeme všichni vědět, co se od nás očekává.

Tento kodex je vnímán jako podklad pro odměňování pedagogických pracovníků.

Tento dokument je součástí Manuálu pro zaměstnance MŠ a ZŠ Ostopovice.

Tento dokument bude nadále upravován dle společné diskuse.

### **1.4.3. Učitelství obsahuje**

- činnost diagnostickou - poznávání schopností, zručností a vědomostí žáka
- činnost organizační - práce ve skupinových podmínkách v rámci školské instituce
- činnost sociální komunikace, sociálního řízení a kooperace
- tvořivé intelektové aktivity - při volbě didaktických přístupů a metod, které vedou k objasnění učiva a jeho návaznosti na další vědomosti a zasazují ho tak do uceleného obrazu skutečnosti

### **1.4.4. Poslání pedagoga**

Pedagogické poslání je charakterizované čtyřmi ctnostmi jako základními pilíři:



- rozvážností
- spravedlností
- morální silou
- mírností

## **1.4.5. Správný pedagog MŠ a ZŠ Ostopovice**

### **1.4.5.1. Povinnosti a vztah vůči sobě, spolupracovníkům a škole**

- pedagog jedná dle manuálu pro zaměstnance MŠ a ZŠ Ostopovice
- pedagog je autoritou a osobností, které si děti i dospělí váží
- pedagog vždy jedná v zájmu celé organizace
- pedagog se průběžně sebevzdělává
- pedagog není pouze pragmatik, kterému jde pouze o výsledky, naslouchá a jedná dle svých citů a srdce, pedagog je „srdcař“
- pedagog komunikuje s kolegy a porovnává výchovně-vzdělávací proces v jednotlivých třídách a u jednotlivých žáků
- pedagog včas poukazuje na hrozby a slabiny školy, aktivně předchází třecím plochám
- pedagog praktikuje sebeevaluaci
- pedagog v úloze třídního učitele rozvíjí týmovou práci a spolupráci s dalšími vyučujícími v jeho třídě a koordinuje jejich výchovné působení
- pedagog se účastní porad a dalších setkávání, pracuje dle pověření
- pedagog aktivně předkládá zpětnou vazbu, kritiku a inovativní prvky
- pedagog dbá na rozvíjení své osobnosti po všech stránkách, dbá na nutný odpočinek a seberealizaci

### **1.4.5.2. Povinnosti a vztah vůči žákům, rodičům a veřejnosti**

- pedagog vždy jedná spravedlivě a transparentně, je pomocníkem
- pedagog jedná dle manuálu pro zaměstnance MŠ a ZŠ Ostopovice
- pedagog napomáhá k uspokojování základních životních potřeb žáků: biologických, psychických, duchovních, sociálních a vývojových
- pedagog je vzorem pro děti i dospělé, vždy jedná dle morálních principů a podporuje v dětech všeobecný rozvoj, k dětem i dospělým přistupuje individuálně
- pedagog je komunikátorem a prostředníkem mezi dětmi, rodiči, školou a veřejností

- pedagog je pro děti i rodiče partnerem (má však na paměti své poslání a nutnou autoritu)
- pedagog mluví s žákem, rodičem i veřejností jako s rovnoprávným partnerem, respektuje jejich důstojnost
- pedagog vnímá rodiče jako experta, který nejlépe zná své dítě
- pedagog dle možností komunikuje v rámci trojúhelníku (učitel, žák, rodič)
- pedagog má důvěru u svých žáků a rodičů
- pedagog střídá tváře dle dané situace spravedlivě, je laskavý humorista i zodpovědný soudce a učitel
- pedagog vzdělává a vychovává děti k odpovědnosti a posiluje v nich vztah ke spravedlnosti, úctě k dospělým a ke stáří
- pedagog vychovává děti k úctě ke komunitě, společnosti a životnímu prostředí
- pedagog jedná dle klasifikačního řádu a jeho příloh
- pedagog vnímá rozdílnost dětí ve vnímání náboženské a národnostní oblasti, vede děti k toleranci a úctě k přesvědčení druhých v rámci společenského řádu
- pedagog informuje rodiče i veřejnost o výchovně vzdělávacím procesu, seznamuje rodiče se všemi důležitými informacemi
- pedagog nevnímá každý dotaz či kritiku jako osobní útok

#### **1.4.6. Základní výchovně vzdělávací postupy**

- po každé hodině kontroluje zápisy v sešitech
- každou domácí úlohu a práci žáků kontroluje, vyžaduje opravy v sešitech, o problémech okamžitě informuje rodiče
- vyžaduje od rodičů podpisy u domácích úkolů a průběžně i v sešitech
- důsledně dbá na to, aby žáci měli zápisy úplné, vedli si pečlivě své sešity a jejich materiály byly jejich vizitkou, z každé hodiny si žák zapíše do sešitu zápis (výjimky jsou možné)
- důsledně zakládá všechny materiály do dětských portfolií (vede k tomu žáky)
- vede žáky k samostatnosti, zodpovědnosti a autentickému hodnocení
- využívá pomůcky, které má ve škole k dispozici
- navrhuje zajištění nových pomůcek a vybavení, je v této věci sám aktivní
- dbá na správné metodické postupy (např. v hodině HV využívá hud. nástroje, v hodinách informatiky počítače...)
- sdílí své problémy a úspěchy s ostatními pedagogy

- má na paměti, že i on se může splést (ne však často!)
- v případě nejasností se obrací na svého uvádějícího kolegu nebo na ředitele školy
- jedná dle klasifikačního řádu z pohledu vzdělávání i chování

## 1.5. Výchovné a vzdělávací strategie školy

Výchovně vzdělávací proces je soubor všech aktivit, které vedou žáka k osvojení klíčových kompetencí. V rámci našeho ŠVP jsou očekávané výstupy jednotlivých ročníků a předmětů úzce provázány s průřezovými tématy a napojeny na očekávané klíčové kompetence. Výchovně vzdělávací strategie je tak v našem pojetí jakousi spirálou, která vychází z možností žáka v 1. ročníku a postupně se rozvíjí až k cíli na konci 5. ročníku.

Strategie vychází z vize školy a naplňuje nastavené cíle.

V našem pojetí výuky je kladen důraz na základní a všeobecný rozvoj vědomostí, dovedností a postojů žáků. Vědomosti si tak žák nejen zapamatuje, ale je schopen je využívat v běžném životě. Výuka využívá možnosti dané komunitou, obcí a regionem, je zaměřena na praktické a prožitkové činnosti se zapojením všech smyslů. Jedním z hlavních aspektů je kladení důrazu na pochopení a přijetí nenahraditelné vazby mezi člověkem a jeho životním prostředím. Díky poznávání našeho okolí a fungování vazeb v rodinách, komunitě, obci, odvozujeme fungování státu, kontinentů, světa, vesmíru.

Škola používá vlastní metodiku metod a forem práce, která specifikuje jednotlivé oblasti a nastavuje jednotný styl práce a hodnocení v organizaci. Žáci i rodiče jsou průběžně s tímto materiálem seznamováni. Metodika strategie a hodnocení je transparentní, zároveň však umožňuje variabilitu s ohledem na možnosti žáků.

V rámci výuky jsou využívány mezipředmětové vazby, čemuž je uzpůsobeno rozdělení úvazků jednotlivým učitelům.

Škola dbá na maximální využití vlastního zázemí a možností - používání počítačové učebny, venkovní učebny apod. Díky úzké kooperaci jednotlivých vyučujících probíhá spolupráce žáků napříč ročníky a prezentace výsledků práce včetně diskusí a společného učení. Je podporována samostatná práce i práce ve skupinách.

V rámci výuky používáme dramatizaci, názornost, napodobování, reprodukci. Samotní žáci jsou aktivní při vyhledávání informací a vytváří si vlastní učební materiály.

## 2. Podklady pro hodnocení

### 2.1. Obecné charakteristiky

#### 2.1.1. Učení

Učení obvykle definujeme jako získávání zkušeností. Jednoduše jde o utváření samotného jedince během jeho života. V dnešní společnosti existuje jen málo vrozených schopností, které bychom mohli upotřebit, proto se těm mnoha a mnoha dalším musíme uměle naučit.

##### 2.1.1.1. Základní typy učení

Psychologové rozlišují čtyři základní typy učení:

- učení poznatkům - získávání informací (např. ve škole)
- učení intelektových činností - rozvíjení vlastní schopnosti myšlení, zdokonalování mozku
- smyslově-pohybové učení (senzomotorické) - učení se zacházení s vlastním tělem (chůze, skok na trampolíně, zacházení se lžičkou atd.)
- sociální učení - učení se přežítí ve společnosti (sociální komunikace, sociální dovednosti a dokonce i charakter osobnosti)

Většinou, když mluvíme o učení, máme na mysli pouze onen první typ - učení poznatkům. Stejně tak se k němu vztahuje pojem vzdělání. Kdo prošel cestou poznávání až na vysokou školu, je podle obecného mínění vzdělán. Většina z nás však určitě narazila na někoho, kdo sice vysokou školu má, ale vzdělaný nám rozhodně nepřipadá. Kromě toho, že tuto záležitost mohou ovlivnit rozumové vlastnosti onoho člověka, psychologové odhadují, že odborně pracující člověk získal ve škole jen 20% potřebných znalostí a zbytek získal jinde. Škola má poskytnout totiž jen určitý rozhled - mentální rámec, díky kterému potom chápeme další informace, které k nám přicházejí. Jednoduše informace zařazujeme do šuplíků, které vytvořila škola, a zároveň je dáváme do širších souvislostí.

Schopnost učení je člověku vrozená a v určité formě ji mají snad všechny živé organismy. To co ale potřebujeme ke opravdu efektivnímu zvládnutí této činnosti je řeč (paměť je samozřejmostí). Bylo prokázáno, že skutečných pokroků v učení dosahujeme

díky řeči - poznávacímu prostředku. Náš mozek přijme mateřský jazyk a na jeho bázi potom myslí. Není tedy divu, že lidstvo se skutečně začalo vyvíjet až od objevu řádného jazyka. Do té doby jednoduše chyběla ta správná metoda k myšlení a tedy i k učení, které tím pádem probíhalo mnohem složitěji.

### **2.1.1.2. Fáze učení**

#### **Motivační fáze**

Abychom se začali učit, musíme mít důvod (vzdělání, dobré zaměstnání, touhu po nějakém typu informací apod.). Pokud si budeme tento důvod při učení neustále připomínat, vybudíme se k mnohem větší aktivitě a k lepším výsledkům při učení. Pohnutky, které nás nutí k učení jsou vnitřní (my sami) a vnější (naše okolí). Neučíme se proto, že musíme, ale pro svůj motiv.

#### **Poznávací fáze**

Při hrubém procházení učební látkou o ní získáváme přibližný přehled (do kterého pak zasazujeme jednotlivé informace). Teprve, když získáme představu o co ve skutečnosti jde, můžeme začít informace zpřesňovat a detailně procházet učivo.

#### **Výkonová fáze**

V této fázi dochází k pochopení celého problému, jeho vyřešení a zapamatování. Získané informace se zařazují do již existujícího rámce znalostí.

#### **Kontrolní fáze**

Ve většině případů končí proces učení fází výkonovou, ale to rozhodně není dobře. Kromě toho, že kontrolní fází zlepšujeme udržení znalostí v paměti, tak také kontrolujeme, zda jsme se něco nenaučili špatně. Všechny osvojené informace bychom měli nějakým způsobem otestovat.

### **2.1.1.3. Formy učení**

Kromě toho, že je možné odlišit učení záměrné s přesným cílem (např. vyjmenovaná slova) od spontánního - bezděčného, můžeme také vnímat rozdíly mezi vším, co jsme se naučili. Výsledky učení by se daly rozdělit následovně.

## **Vědomosti**

Informace související s vnímáním, představami a myšlením. Jde o velké soustavy představ a pojmů, které můžeme získávat jak ve škole, tak každodenními činnostmi (čtením knih, sledováním televize, hraním her...).

## **Dovednosti**

Jsou to informace či schopnosti důležité pro vykonávání určité činnosti.

## **Intelektové schopnosti**

Schopnosti našeho mozku (řešení složitých logických úloh, učení se cizímu jazyku apod.)

## **Senzorické dovednosti**

Jsou potřebné k nějakému fyzickému výkonu, od chůze přes psaní na klávesnici po trojitě salto s pěti vruty atd.

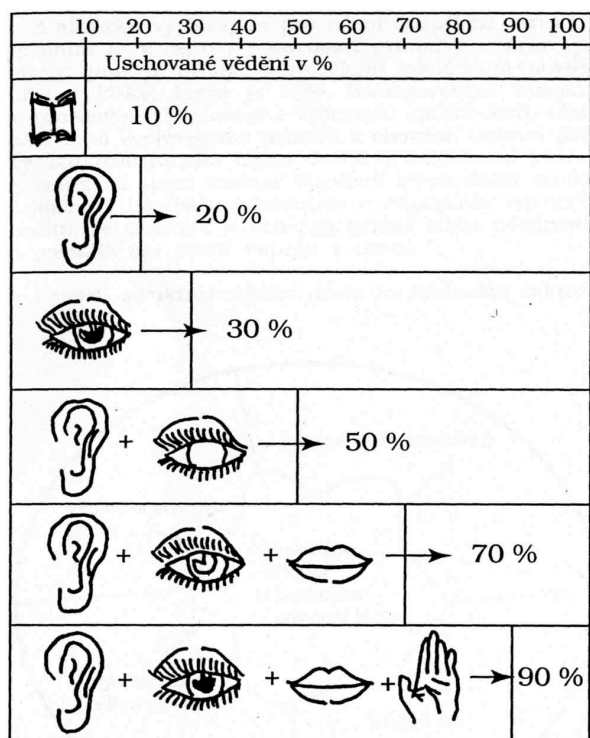
## **Sociální schopnosti**

Schopnost dodržovat určité zvyky ve společnosti, úspěšně přežít v dnešní civilizaci, vycházet s ostatními.

## **Návyky**

Jsou to podvědomé psychické předpoklady, které nutkají jedince, aby nějak konal (bezděčné pohyby, naučené chování v určité společnosti). Mezi návyky patří třeba čištění zubů (zkuste si představit, že byste museli každý pohyb kartáčkem vědomě kontrolovat). Návyky člověku usnadňují pravidelné úkony, ale mohou se stát i velmi nebezpečnými, např. drogy či kouření se stávají také návyky.

Vliv na proces učení má i to, jaké smysly jsou do učení zapojovány. Pokud proces učení probíhá pouze prostřednictvím sluchu, je úspěšnost zachování sdělení jen 20%. Jestliže zapojíme pouze zrak, pak to může být až 30%. Čím více se zapojení jednotlivých smyslů v procesu učení kombinuje, tím efektivnější je proces učení. Ideální je tedy podle znázorněného Mužíkova obrázku skloubení toho, co posluchač vidí, slyší, říká a dělá.



Podíl lidských smyslů na procesu učení (Mužík, 1998)

Nejen smyslové vnímání, ale i použité formy a metody následně ovlivňují zapamatování informací v závislosti na čase, což znázorňuje tabulka. Opět se ukazuje, že skoubení metod působících na co nejvíce smyslů zabezpečuje posluchači dlouhodobější zapamatování informací a dovedností.

Metoda / forma učení	Zapamatování v časovém průběhu	
	21 dnů	90 dnů
Monologické formy – sdělení	70 %	10 %
Sdělení a demonstrace	72 %	32 %
Sdělení, demonstrace, experiment	85 %	65 %

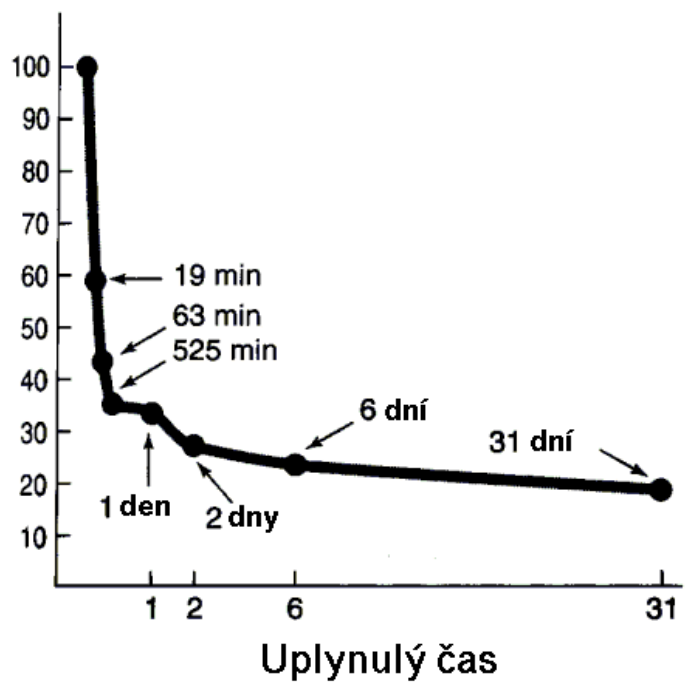
Zapamatování v závislosti na použitých metodách (Barták 2003)

## 2.1.2. Zapomínání

Nejpříjemnější teorií, jak zapomínáme, je vyhasínání nervových spojů. Pokud tedy danou informaci nevyužíváme, je vytěsněna do nevědomí. Naopak při jejím častém užívání se nervový spoj stává silnějším a následně si informaci rychleji vybavíme.

U návodů na správné učení je často také zmiňována tzv. Ebbinghausova křivka zapomínání. Německý psycholog Ebbinghaus totiž zjistil, že nejvíce zapomínáme několik hodin po naučení.





## 2.2. Výukové metody - obecný přehled

Následující text seznamuje s výukovými metodami, které mohou nalézt uplatnění ve výuce na ZŠ a SŠ. Snažili jsme se vyvarovat zbytečných podrobností a zaměřit se na stěžejní důležité informace. Přestože je text napsán stručně, je obsažná a pojednává komplexně o výukových metodách v celé šíři tohoto tématu.

Pojetí výukových metod zde popisovaných jde v tendencích moderní pedagogiky, která dbá na aktivitu, samostatnou práci, tvořivost a celistvý harmonický rozvoj osobnosti žáka, což se ovšem neobejde bez podpory, vedení, porozumění a pomoci ze strany učitele.

Výuková metoda v tomto pojetí není chápána jako izolovaný prvek, ale je začleněna do edukačního systému, díky němuž výchova a výuka naplňuje svůj cíl. Je třeba si neustále uvědomovat propojení výukových metod s ostatními didaktickými prvky, abychom tak unikli nebezpečí „metodikaření“.

V současném školství a v současné pedagogice je trend prosazování aktivizujících metod. My si uvědomujeme, že tyto metody jsou velice účinné jak pro rozvoj osobnosti žáka, tak také k fixaci a procvičování učiva a motivaci do učení u žáků. Avšak nezavrhneme ani metody klasické, které jsme také zařadili do tohoto textu, neboť si myslíme, že je nutné a efektivní spojovat osvědčené tradice s inovacemi.

Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. Lze je definovat volně podle Maňáka (2003) jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

V literatuře nacházíme mnoho odlišných pojetí členění výukových metod. Mezi nejčastěji citované patří kombinovaný pohled na výukové metody Maňáka a Švece (2003), kteří výukové metody rozlišují podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, klasifikace výukových metod podle Mojžíška (1975), který výukové metody dělí podle jednotlivých fází výuky na motivační metody (metody usměrňující, stimulující zájem o učivo), metody expoziční (metody podání učiva), metody fixační (metody opakování a procvičování učiva), metody diagnostické a klasifikační (metody hodnocení, kontroly a klasifikace) a metody aplikační, a členění podle Lernerera (1986), který uvádí pět obecných metod výuky podle stupně aktivity žáka a heurističnosti a podle tohoto kritéria dělí metody na informačně-receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristickou a výzkumnou metodu.

Žádná z klasifikací výukových metod ovšem nepostihuje a ani nemůže postihnout komplexní přehled všech metod výuky.

Z těchto uvedených klasifikací se budeme zabývat podrobnou klasifikací Maňáka a Švece (2003), kteří metody člení do tří základních skupin:

- klasické výukové metody
- aktivizující výukové metody
- komplexní výukové metody

### **2.2.1. Klasické metody**

Do skupiny klasických výukových metod řadíme metody, které jsou součástí tzv. tradičního vyučování.

#### **Metody slovní:**

- monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, popis, vyprávění)
- dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze)
- metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice...)
- metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

#### **Metody názorně-demonstrační:**

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- demonstrace statických obrazů
- projekce statická a dynamická

#### **Metody praktické:**

- nácvik pohybových a pracovních dovedností (laboratorní činnost žáků, pracovní činnost, grafické a výtvarné činnosti)

#### **2.2.1.1. Metody slovní - monologické**

##### **Vyprávění**

Z monologických metod má motivační funkci metoda vyprávění, která poučuje o jevech probíhajících jako sled událostí, konkrétních situací, a vytváří tak jasné, konkrétní představy o určitých situacích, jevech. Aby vyprávění mělo motivační funkci a vedlo k udržení kázně a soustředění, je nutné, aby vzbuzovalo u žáků bohatost představ, aby bylo živé a působilo na city žáka.

Po stránce obsahové je vyprávění založeno na konkrétních faktech, které jsou spojeny v souvislé dějové pásmo, v němž jsou vylíčeny barvitě obrazy postav, krajín apod. Po stránce formální je pro vyprávění typické využití uměleckých výrazových prostředků, jako jsou metafory, přímá řeč, dramatické líčení či líčení osobní zkušenosti a dojmů.

Pro zajištění efektivity výkladu a větší vtáhnutí žáků do děje je důležitá bohatší hlasová modulace, sugestivnější mimika a živá gestikulace.

### **Výklad**

Nejčastěji používanou monologickou metodou na základní a střední škole je výklad, který má důležité místo při získávání nových vědomostí, osvojování pojmů a vztahů mezi nimi. K tomu, aby byl výklad efektivní, měl by učitel hovořit přiměřeným tempem, srozumitelně, zjednodušovat, orientovat se na hlavní fakta, navazovat na předchozí učivo, uvádět konkrétní příklady a klást žákům otázky, kterými si zajistí zpětnou vazbu. Ke zvýšení efektivity přispívá také propojenost výkladu s názorně demonstračními metodami.

Výhodu této výukové metody vidíme v tom, že umožní učiteli „předat“ žákům učivo v souvislém sledu a pevném logickém uspořádání. Metoda výkladu však má v sobě i jisté nevýhody: málo vede žáky k samostatnému myšlení, tvořivosti a rozvoji komunikačních dovedností.

V prostředí vysoké školy je z monologických metod nejčastěji používaná přednáška, která je ve srovnání s výkladem náročnější pro učitele i žáka. Cílem této metody je informovat posluchače, rychle jim zprostředkovat informace.

### **Popis**

Velice oblíbenou a názornou metodou je další z monologických metod, metoda popisu, která se zaměřuje na pozorovatelné vlastnosti daného jevu, nikoliv však už na odhalování jeho vnitřních vazeb. Při použití této metody je třeba dbát na určitou posloupnost. Metoda popisu se používá ke sdělení údajů o vzhledu rostlin, živočichů apod.

## **2.2.1.2. Metody slovní - dialogické**

### **Rozhovor**

Nejstarší didaktickou metodou, která patří do metod slovních – dialogických, je metoda rozhovoru, která byla používaná již ve starověku např. Sokratem. Po něm je také pojmenován jeden typ rozhovoru, tzv. sokratovský rozhovor, při kterém se učitel snaží

z žáků pomocí návodných otázek získat nové informace, ke kterým by měli přijít logickou úvahou za použití vlastních zkušeností.

Při rozhovoru učitel formou otázek a odpovědí vysvětluje určitý jev či problém a vede žáky k novým poznatkům. Metoda rozhovoru má často funkci pomocnou, motivační (na začátku hodiny, ověření poznatků žáků) nebo doplňuje metodu výkladu, kde zabezpečuje zpětnou vazbu a větší zapojení a soustředění žáků ve výuce.

### **Dialog**

Další z dialogických metod hojně využívaných v prostředí dnešní školy je dialog. Představuje rozvinutější formu komunikace než rozhovor, neboť při něm dochází nejen ke komunikaci mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem. Proto, aby dialog vedl k očekávaným výchovně-vzdělávacím cílům, musí být předkládaný problém pro žáky zajímavý, ve třídě je nutná atmosféra důvěry a učitel musí být schopen nejen dialog „řídít“, ale také „nenechat žáky sklouznout k jinému tématu, nechat je překřikovat ostatní a ostře napadat druhého žáka zastávajícího odlišný názor“. Tato metoda vede jednak k hlubšímu zamyšlení se nad probranou látkou a také učí žáky klást otázky, argumentovat, naslouchat druhému, tolerovat jeho názor a korigovat názory vlastní.

### **Diskuse**

K nejrozvinutější komunikaci dochází při použití metody diskuse. Jedná se o vzájemný rozhovor mezi všemi členy skupiny, kde jde o vyjasnění problematiky. Tato metoda ještě více než metoda dialogu vyžaduje předchozí seznámení žáků s danou problematikou (více o metodě diskuse pod diskusní metody).

#### **2.2.1.3. Metody názorně demonstrační**

Základem metod názorně demonstrační je působení na smyslové orgány po vzoru Komenského a jeho zlatého pravidla názornosti (Velká didaktika, 1954).

„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraky, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může – li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“

Komenský také poukazuje na to, že i věci vzdálené či abstraktní, a tedy pro žáky hůře pochopitelné, lze vyjádřit názorně. K tomu nám slouží stupnice názornosti (Švec, 2003):

- předvádění reálných předmětů a jevů

- realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů
- jejich záměrně pozměněné zobrazování
- postihování reality prostřednictvím schémat, znaků, symbolů, abstraktních modelů atd.

Metody názorně demonstrační úzce souvisí s metodami praktickými a především slovními, bez kterých se prakticky nemohou realizovat. Názorně demonstrační metody jsou obvykle doprovázeny vysvětlováním či rozhovorem.

### **Předvádění a pozorování**

Metoda pozorování, při které žáci poznávají předměty, jevy, obrazy nebo modely předmětů (Kořínek, 1984) zpravidla podle návodu učitele, je náročná na soustředění, pozornost a schopnost vnímat pozorovanou či předváděnou věc. Metoda předvádění, která se zaměřuje na předvádění názorných pomůcek, pokusů, zařízení apod. (Kořínek, 1984), pak zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky. Ty se stávají stavebním materiálem pro myšlenkové pochody, rozvíjení fantazie a představ o daném objektu či jevu (Maňák, Švec, 2003). Tato metoda je náročná na soustředění, udržení pozornosti žáků.

Přehled základních učebních pomůcek, které učitel k předvádění používá:

- skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky)
- modely (statické nebo dynamické)
- zobrazení
  - obrazy, symbolická zobrazení
  - statické projekce (diaprojekce, zpětná projekce...)
  - dynamická projekce (film, televize, video)
- zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofon, magnetofon)
- dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, mapy, slepecké písmo)
- literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, ...)
- počítače
- přístroje (přístroje na měření, počítání, pozorování) (Maňák, 1999)

### **Práce s obrazem**

Didaktický obraz je definován jako specificky organizovaný informační systém sloužící jako pramen poznání, které zprostředkovává vizuální sdělení (Macek, 1984). Rozumíme jím např. kresby na tabuli, nástěnné obrazy, učebnicové ilustrace, projekce i počítačovou grafiku.

## **Instruktáž**

Instruktáž je často využívanou názorně-demonstrační metodou, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. Zejména se využívá při osvojování pohybových, pracovních, technických, laboratorních i sociálních dovedností (Maňák, Švec, 2003).

Nejpoužívanějším druhem názorně-demonstračních metod představuje instruktáž slovní, při níž jsou žákům slovním popisem zprostředkovány činnosti a postup činností, rozfázovaný na jednotlivé kroky. Instruktaž bývá doprovázena předvedením činnosti. Kromě slovní instruktáže lze využít také instruktáž písemnou.

Mojžíšek (1975) pojímá instruktáž jako komplexní metodu, v níž je použito několik klasických výukových metod (zpravidla metoda vysvětlování, metoda demonstrace, metoda popisu) a proto ji nezařazuje do systému samostatných vyučovacích metod.

### **2.2.1.4. Metody dovednostně praktické**

Tyto metody jsou zaměřeny na vlastní aktivitu a činnost žáků, především činnost praktickou, jejímž cílem je překonat odtržení školy od života a při nichž je důležité naplňovat následující principy: aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodická kompetence žáků, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život (Maňák, Švec, 2003).

Uplatněním této metody dochází u žáků ve vyučování k rozvoji psychomotorických dovedností.

## **2.2.2. Aktivizující metody**

Aktivizující výukové metody chápeme jako postupy, které jsou založeny na řešení problémových úkolů, otázek a problémových situací ve vyučování (Pecina, Zormanová, 2008). Tyto metody působí na žáky stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení (Lokšová, 2002).

Do této skupiny jsou řazeny (Maňák, Švec, 2003):

### **Diskusní metody**

- diskuse ve spojení s přednáškou
- diskuse ve spojení s přednáškou
- panelová diskuse
- Phillips 66

### **Metody situační**

- metoda rozboru situace
- řešení konfliktní situace

### **Metody inscenační**

- strukturovaná inscenace
- nestrukturovaná inscenace

### **Didaktické hry**

- interakční hry
- simulační hry
- scénické hry

### **Metody heuristické, řešení problémů**

- uzavřené
- otevřené

#### **2.2.2.1. Metody diskusní**

Diskuse je taková výuková metoda, jejíž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Dochází při ní ke vzájemné výměně názorů, argumentů, zkušeností, a pomocí této komunikace žáci nalézají řešení daného problému. Základní charakteristikou diskuse je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, je to tedy jinými slovy rozprava, při které dochází k výměně názorů, zkušeností a informací (Pecina, 2008).

Přínosem této metody je, kromě přemýšlení žáka nad učební látkou, také rozvíjejí komunikační schopnosti žáků, vyjadřování vlastních názorů, schopnost argumentace a schopnost tolerovat názor druhého.

Moderátorem diskuse může být nejen učitel, ale i schopný, ve třídě dominující, žák s dobrými komunikativními schopnostmi. Dohlíží na to, aby se dostali ke slovu všichni žáci, aby si účastníci neskákali do řeči, neosočovali se, mluvili pokud možno krátce a srozumitelně apod. Na konci diskuse moderátor vyzvedne hodnotné příspěvky a shrne a zopakuje dosažené výsledky.

Diskuse může mít několik variant:



### **Diskuse ve spojení s přednáškou**

Používá se ve výuce velice často. Může být zařazená před přednáškou (zde má funkci motivační), v průběhu přednášky (jejím cílem je vzbudit pozornost žáků a získat zpětnou vazbu pro učitele), a po přednášce (slouží ke shrnutí, upevnění a procvičení právě probrané látky a slouží přednášejícímu jako zpětná vazba) (Kotrba, Lacina, 2007).

### **Diskuse na základě tezí**

Před samotnou diskusí je nutné zařadit samostudium zadaných tezí, hlavních myšlenek. Tato forma diskuse se využívá při aplikaci učiva, jeho procvičování a je vhodná spíše pro větší kolektiv žáků (Kotrba, Lacina, 2007).

### **Panelová diskuse**

Diskuse na dané téma se účastní žáci i přizvaní odborníci. Ti vyjádří pomocí krátké prezentace své stanovisko a po vystoupení všech odborníků následuje diskuse (Maňák, 1997).

### **Phillips 66**

Metody Phillips 66 nese jména svého zakladatele a číslo, které se vztahuje k vlastní metodice. Žáci jsou totiž rozděleni do skupin po šesti, v nichž 6 minut diskutují na určité téma. Po každém diskusním kole je zvolen mluvčí, který představí výsledek diskuse, tedy řešení, a o něm dále diskutuje s ostatními mluvčími. Ti sedí odděleně u jednoho, nejlépe kulatého stolu. Je doporučováno výsledky diskuse sepisovat na papír, aby se mluvčímu lépe hovořilo a mohl se držet osnovy a aby v průběhu diskuse nemohl svá stanoviska měnit (Ouroda, 2000). Mohou následovat další diskusní kola, kdy se mluvčí vrátí zpět do svých skupin. Závěrečné řešení se provádí v plénu všech a moderuje ho učitel (Kotrba, Lacina, 2007).

#### **2.2.2.2. Situační metody**

Situační metody učí žáky řešit konkrétní reálné situace ze života, a ačkoli respektují požadavky učebních osnov (školního vzdělávacího plánu), často překračují akademický rámec školy (Maňák, Švec, 2003). Podstatou situační metody je hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace, problémového případu, který je žákům prezentován a předložen k řešení.

Vznik situační metody je spojován s harvardskou vysokou obchodní školou, kde tato metoda byla uplatňována již od 20. let 20. století v právních disciplínách a ekonomických oborech (Pecina, 2008).

Podle Maňáka (2001) spočívá její výchovný tvořivý moment ve schopnosti analyzovat danou problematiku, ve vyhledávání informací potřebných k jejímu vyřešení a v rozhodování o volbě dalšího postupu. Podstatou této výukové metody je, že žáci navrhnou řešení pro danou situaci a v diskusi vybírají nejlepší z nich.

Situačních metod existuje několik variant, zde uvedáme následující:

### **Metoda rozboru situace**

Je také nazývána harvardská situační metoda a je založena na pečlivém samostudiu materiálů o dané situaci a následné diskusi pod vedením učitele (Maňák, Švec, 2003).

### **Řešení konfliktní situace**

Tato metoda spočívá v seznámení žáků s rozporuplným, zajímavým případem formou krátké zprávy podané ústní formou. Poté se od účastníků požadují návrhy na řešení dané problémové situace, která má těžiště v osobních vztazích (ty se mohou týkat názorů, postojů, hodnot). Přesto, že se někdy nenajde jediné řešení, je tato metoda přínosná, neboť připravuje žáka na rozhodování v časové tísní při znalosti jen několika málo potřebných údajů (Maňák, Švec, 2003).

### **2.2.2.3. Inscenační metody**

Podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků, které se uskutečňuje na modelových problémových situacích - simulacích nějaké události. Při těchto situacích se kombinuje hraní rolí s řešením problémů (Maňák, Švec, 2003).

Inscenační metody jsou na rozdíl od metod situačních o mnoho starší, byly používány již ve starém Římě ke školení rétorů. Mezi jejich velké stoupence patřil také J. A. Komenský či jezuité (Pecina, 2008).

Pomocí této metody si žáci fixují osvojené učivo, vysvětlují si příčiny lidského jednání, učí se schopnosti vcítit se do druhého jedince prostřednictvím vlastního jednání a prožívání. Žákům tato výuková metoda přináší také možnost nacvičit si vhodná jednání, vhodná řešení takových situací, do kterých se mohou někdy sami dostat. Aktuálním a vhodným tématem pro inscenační metodu mohou být (Maňák, Švec, 2003) xenofobie, situace žen ve společnosti, šikana apod.

Inscenační metoda má také několik variant, základními jsou strukturovaná a nestrukturovaná inscenace.

### **Strukturovaná inscenace**

Opírá se o předem připravený scénář, v němž jsou jasně promyšleny a popsány role všech protagonistů.

### **Nestrukturovaná inscenace**

Nemá detailně zpracovaný scénář, situace je jen načrtnutá (Maňák, Švec, 2003).

#### **2.2.2.4. Didaktická hra**

Didaktickou hru můžeme definovat jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, a která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce. Převážně slouží k fixaci učební látky.

Didaktické hry zahrnují velice různorodé aktivity, které lze klasifikovat např. podle Meyera (2000).

#### **Interakční hry**

Jejich podstata spočívá v interakci s hračkami či hráči. Patří sem např. hry společenské, hry s pravidly, učební hry.

#### **Simulační hry**

Podstatou je simulace situace, simulace prostředí z reálného světa (Činčera, 2003). Patří sem hraní rolí, řešení případů apod.

#### **Scénické hry**

Podstata tkví v návaznosti na divadelní hry.

Mezi hry nejčastěji používané ve výuce patří hry soutěžního typu inspirované televizními pořady - Riskuj, Chcete být milionářem?

#### **2.2.2.5. Heuristické metody, metody řešení problémů**

Při těchto metodách jsou žáci postaveni před určitou problémovou situací, problémový úkol, jež mají vyřešit. Toto učení cestou samostatného objevování odpovídá plně potřebám dnešní společnosti, která klade důraz na nutnost tvořivého a samostatného myšlení a aktivit žáků. Na cestě k poznání se učitel stává partnerem a rádcem žáka a získává tak jinou roli než v tradičním vyučování, role „předavače poznatků“ je vystřídaná „rolí partnera, rádce“.

## **Problémová metoda**

Za nejpropracovanější z heuristických strategií je obecně považovaná problémová metoda, která byla vytvořena otcem pragmatické pedagogiky J. Deweyem.

Podstatou problémové metody je vedení žáků k samostatnému vyvození nových poznatků, případně vyvození s nejnútnejší dopomocí učitele.

V problémovém vyučování je spojena aktivní badatelská (objevitelská) činnost žáků s osvojováním poznatků. Práce žáků je organizovaná s ohledem na stanovené výchovně-vzdělávací cíle a důležitý princip problémovosti (Machmutov, 1975).

Podstatou problémového učení je stanovení problémová situace: při plnění zadaného úkolu narazí žák na obtíž, kterou nemůže vyřešit s užitím dosavadních poznatků, ale musí zapojit vlastní intenzivní myšlenkovou činnost - objevování nových informací potřebných k vyřešení problémového úkolu (Okoň, 1966). Problémovou situaci učitel navodí zadáním problémových úkolů a otázek.

Problémové úkoly jsou podstatou všech aktivizujících metod výuky a v literatuře jsou různě členěny. Zde uvádíme členění podle množství řešení, které problémové úlohy mají.

### **Uzavřené**

Mají jedno správné řešení (matematické a fyzikální úlohy) (Kožuchová, 1995; Chalupa, 2005).

### **Otevřené**

Existuje více správných řešení (Kožuchová, 1995; Chalupa, 2005).

Problémová úloha by měla splňovat tyto zásady:

- stanovení v logické návaznosti s dosavadními poznatky žáků (Pecina, 2008)
- přiměřenost věku, vědomostem a dovednostem žáků (Pecina, 2008; Čížková, 2002)
- mít problémový obsah (obtíž), který má povahu nového poznatku (Pecina, 2008)
- poutat žákovu pozornost a vzbudit v něm zájem a chuť poznávat (Pecina, 2008; Čížková, 2002)
- učitel řídí činnost žáků při řešení problému (Čížková, 2002)

Celý proces řešení problémového úkolu můžeme označit jako tvůrčí proces, jenž je v literatuře pojímán různě. Pro naši potřebu uvádíme členění 4 fází tvůrčího procesu (Maňák, Švec, 1998):

- fáze přípravná - definuje se problém a rozhoduje se, zda je efektivní ho řešit
- fáze logicko-operační - dochází k analýze problému

- fáze inkubační (intuitivní) - dochází k uvědomělé i neuvědomělé kombinaci různých řešení
- fáze verifikační (hodnotící) - hodnotí se a ověřují již vytvořené nápady

### **2.2.3. Komplexní metody**

Maňák a Švec vymezují tuto skupinu jako složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace a jejich sjednocujícím prvkem je vždy výuková metoda.

Do skupiny komplexních metod patří (Maňák, Švec, 2003):

- frontální výuka
- skupinová výuka
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- kritické myšlení
- brainstorming
- projektová výuka
- výuka dramatem
- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopedie a superlearning
- hypnopedie

#### **2.2.3.1. Komplexní výukové metody v historii**

Výukové metody a organizační formy se měnily společně se změnami ve společnosti. Proto se setkáváme s různými výukovými metodami v různých dějinných epochách.

##### **Individuální výuka**

Ve starověku a středověku bylo nejrozšířenější organizační formou výuky individuální vyučování, které je pokládáno za nejstarší z organizačních forem. Při této formě výuky se učitel věnuje vždy jen jednomu žákovi a to jako domácí učitel nebo ve škole, kde je více žáků. Učitel řídí činnost jednotlivých žáků, kteří mohou, ale nemusí

sedět v jedné místnosti a pracují každý sám. Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť stejně jako studijní doba.

Individuální výchova byla vhodná v době, kdy se vzdělávalo jen velmi malé procento populace. S rozvojem průmyslu, obchodu a vědy nastala ve společnosti potřeba masového vzdělávání a tato organizační forma přestala být efektivní.

### **Hromadná forma výuky (frontální výuka)**

Efektivní řešení nedostatků individuální výuky našel J. A. Komenský a přinesl tak úplnou reformu v organizaci vyučování. Myšlenka hromadného vyučování byla novou organizační formou, která odpovídala více potřebám dané doby. Komenský svou myšlenku nejen vytvořil a vypracoval v teoretické rovině, ale také vyzkoušel v praxi a pak prakticky zaváděl. Při vytváření této organizační formy zužitkoval své zkušenosti z vlastní učitelské praxe na školách bratrských. Učitel při ní má, dominantní postavení v rámci třídy, stanovuje tempo výuky a je tak schopen se věnovat všem žákům najednou (Maňák, Švec, 2003). Zavádí se pojmy vyučovací hodina, školní třída a školní rok (výuka tak již neprobíhá po libovolnou dobu) a žáci tvoří víceméně homogenní skupiny, co se týče úrovně výuky. Učební úlohy jsou pro celou třídu stejné, zadává je učitel a žáci je řeší podle jeho pokynů. Pedagogická komunikace je jednostranná, odehrává se pouze mezi žákem a učitelem, konverzace mezi žáky navzájem je nežádoucí. Uspořádání třídy je stále stejné. Hlavním cílem této formy výuky je osvojení si maximálního množství poznatků, tedy zaměření na kognitivní složku (Maňák, Švec 2003).

Koncem 19. a začátkem 20. století vzniká mnoho různých reformních pedagogických směrů, jež jsou převážně kritickou reakcí na dosavadní herbartovskou školu (charakteristickou pro svou teorii tzv. čtyř formálních stupňů postupu ve vyučování, které značně přispěly strnulému chápání struktury vyučovacích hodin a kterou zejména Herbartovi pokračovatelé vydávali za obecně závaznou normu) a na nedostatky hromadného vyučování. Kritika frontální výuky se týkala především převažujícího verbalismu, mechanického učení, brzdění žakovské aktivity, samostatnosti a tvořivého myšlení a zanedbávání rozvoje komunikace a spolupráce. Objevují se nové organizační formy výuky, např. individualizované vyučování, skupinová forma výuky či projektové vyučování.

I přes to, že tyto nové formy s sebou přinesly značné inovace, forma hromadného vyučování přetrvává dodnes.

## Individualizovaná forma výuky

Individualizace výuky zdůrazňuje didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj. diferenciaci cílů i metod výuky, avšak při zachování frontální výuky.

Systémy individualizované výuky představují puebloská soustava, daltonská soustava (plán) a winnetská soustava.

Puebloská soustava, jejíž hlavní principy vytvořil a v Pueblu v Coloradu koncem 19. století prakticky realizoval školní inspektor P. W. Search, je jedním z nejstarších systémů individualizovaného vyučování. Žáci podle tohoto systému pracují samostatně nebo se sdružují do zájmových skupin. Učitel má zde roli pomocníka - rádce při učení a organizaci práce, žáky individuálně zkouší, dále však do jejich učení a práce nezasahuje. Časová jednotka vyučovací hodiny není striktně dodržována, doba výuky se řídí podle individuálního učení žáka (přesto, že existuje rámcový rozvrh hodin). Systém vyučovacích předmětů je zachován bez dosavadního způsobu klasifikace. Každému předmětu je určena laboratoř, odborná pracovna či specializovaná třída, mezi nimiž se žáci pohybují podle potřeby (Solfronk, 1994).

Nejnámějším a nejrozšířenějším z uváděných systémů individualizované výuky je daltonská soustava (daltonský plán), jehož zakladatelkou je Helena Parkhurstová. Vznikl roku 1919 ve Spojených státech ve městě Dalton odkud se velmi rychle rozšířil do celého světa. I zde má učitel roli rádce a pomocníka žáků, učební látku v tomto systému nepřednáší. Žáci si ji osvojují samostatným studiem, při kterém je jim učitel nápomocen radou a sestavováním pracovních poukazů - jakýchsi pracovních návodů pro samoučení (žáci s učitelem uzavírají každý měsíc smlouvu, kterou se snaží plnit a v níž je obsaženo učivo v podobě učebních problémů). Učitel také pro žáky připravuje učební problémy, na nichž si zjišťují míru osvojení učební látky, a individuálně je zkouší. Žáci zde většinou pracují samostatně, jen výjimečně se sdružují do zájmových skupin. Předměty výchovného charakteru (hudební, výtvarná, tělesná výchova, ruční práce) jsou však vyučovány hromadnou formou. Učivo má svou rámcovou podobu a dělí se do učebních předmětů. Každý žák pracuje dle svého individuálního rozvrhu, který je dán výkonem žáka. Pracuje se v laboratořích a odborných pracovnách s množstvím pomůcek a odborné doplňující literatury (Solfronk, 1994). Daltonská škola je pedagogy kritizována pro nedostatečné opakování látky, nesystematické získávání poznatků a především pro svou ideu o žakově aktivitě a silné vůli, na kterou se spoléhá (Svobodová, Jůva, 1996).

Winnetská soustava vznikla ve 20. letech 20. století ve městečku Winnetka v USA a tvůrcem byl C. W. Washburne. Principy winnetské soustavy vychází v podstatě

z daltonského systému, ale eliminují některé nedostatky. Stejně jako v daltonském plánu je zde obsažen princip samoučení, který je kombinován s hromadným vyučováním a skupinovou prací. V individualizujících předmětech - mateřském jazyce, přírodopise, matematice, čtení a psaní - je učivo rozvrženo do dílčích cílů, je stejné pro všechny žáky a je jimi osvojováno samoučením tak, aby byl zachován princip individuálního tempa. Každý žák má tedy seznam učiva, které by měl zvládnout za dva roky, a když některé téma ovládá, je přezkoušen na základě diagnostického testu. Kdo test nezvládne, vrací se zpět k učební látce a vše se opakuje ještě jednou. Tvůrčí činnosti v socializujících předmětech - hudební, tělesné a výtvarné výchově, literatuře, dramatizaci a ručních pracích - vykonávají žáci společně. Winnetská soustava na rozdíl od daltonského plánu klade velký důraz na žákovskou samosprávu a společenský život školy, jenž je rozvíjen jako nutná kompenzace individuálního učení (Solfronk, 1994).

### **Diferencované vyučování**

Cílem diferencované výuky je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, neboť žáci nemají stejné tempo učení ani při hromadné výuce, kdy se zabývají stejnou učební látkou a postupují společně s učitelem stejným tempem. Diferencovaná výuka je tedy přiměřena schopnostem, zájmům, zvláštnostem či perspektivní orientaci žáků. Diferenciace umožní zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a aktivně je zapojovat do výuky a do procesu vlastního učení.

Jeden z prvních pokusů o diferencovanou výuku byl uskutečněn již na konci 19. století v tzv. mannheimském systému, jehož zakladatelem je J. A. Sickinger. Žáci byli na základě pozorování a zkoušek roztríděni do homogenních tříd s nadprůměrnými, průměrnými a podprůměrnými žáky (Solfronk, 1994).

Naším propagátorem diferencovaných vzdělávacích programů byl zakladatel jednotné a vnitřně diferencované školy V. Příhoda. Jeho systém byl tvořen třemi stupni školy: obecnou školou na 1. stupni, 2. stupeň měl vzniknout modifikací a kombinací vzdělávacích systémů nižšího stupně školy střední a školy měšťanské, 3. stupeň tvořila škola střední, která měla vzniknout sjednocením vyšších stupňů reálky a gymnázia. Touto školou měli projít všichni žáci, avšak mělo se jim dostávat různých vzdělávacích programů, které by respektovaly přirozené rozdíly mezi žáky v jejich schopnostech a druhu a stupni nadání. Žáci tak byli na základě IQ testů a studijního prospěchu z předchozích let zařazováni do paralelních větví (toto zařazení nebylo definitivní) a existovala zde nabídka volitelných předmětů (Vánová, 1995).



Zmíněna reforma se však nezdařila, neboť podle této myšlenky by docházelo k redukci vyučování na řadu podnětů v podobě učebních požadavků uzpůsobených schopnostem žáka v podobě přesně měřitelných výsledků žákova učení. Diferenciace podle této myšlenky tedy výrazně zlepšovala podmínky pro nadané žáky se studijními předpoklady, ale naopak významně snižovala efektivnost vyučování řádků s nízkými studijními předpoklady (Cach, Váňová, 2000).

Rozlišují se tyto druhy diferencované výuky (Váňová, 1992):

- diferenciace podle typu školy v rámci jednoho stupně vzdělávání
- diferenciace obsahová
  - členění výuky na větve v rámci jednoho typu školy
  - nabídka volitelných předmětů
  - vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu na téže škole
- diferenciace podle schopností a výkonnosti nebo zájmů žáků
  - vytváření homogenních tříd a skupin (např. třídy talentovaných žáků)
  - vytváření záměrně heterogenních skupin

### **Skupinová výuka**

Skupinovým vyučováním rozumíme práci žáků v menších skupinách, v nichž společně plní náročnější, většinou problémový učební úkol. Žáci jsou odpovědní za společné výstupy, sami plánují činnost k naplnění cíle, rozdělují si práci, vyměňují si názory, postoje, zkušenosti, vzájemně si pomáhají, radí si, učí se komunikovat, argumentovat svými názory a tolerovat názory jiných, kontrolovat jeden druhého, hodnotit přínos jednotlivých členů, sladit úsilí, spojovat dílčí výsledky do většího celku či řešit případné spory (Kasíková, 1997). Učitel má roli poradce a pomocníka při učení, dohlíží na činnost skupin a pomáhá při organizaci této činnosti.

O nejefektivnější velikosti skupin se vedou diskuse. Nejmenší možný počet žáků ve skupině je dva, což je v literatuře také označováno jako párová výuka. Mnoho odborníků se shoduje na tom, že optimální jsou malé skupiny s počtem 3–5 žáků.

Podle výkonnosti lze vytvořit skupiny homogenní nebo heterogenní. Homogenní skupiny tvoří žáci přibližně na stejné úrovni výkonu. Výhodou takového uspořádání skupin je možnost zadat žákům úkol přiměřené náročnosti, méně výkonní žáci zažijí úspěch a výkonní žáci se mohou více rozvíjet a řešit složitější úkoly než ve skupinách heterogenních. V těch jsou žáci s různým prospěchem. Zde, funguje-li vše jak má, je výhodou to, žáci si vzájemně pomáhají, vysvětlují si učivo (méně výkonný žák má možnost slyšet učivo podáno od spolužáka ve „svém jazykovém kódu“ a snáze ho tak pochopí) a

ve spolupráci se snaží naplnit cíl, který je jim zadán. Může ovšem také nastat situace, kdy nejlepší žák udělá vše sám a ostatní se „svezou“, což je nevýhodou takového uspořádání.

Skupinovou výuku je dobré kombinovat s ostatními metodami aktivní práce žáků i s klasickými metodami výuky. Pro rozvoj tvůrčích schopností se doporučuje spojení skupinové výuky a metody řešení problémových úkolů, což je označováno jako skupinově-problémová metoda (Maňák, Švec, 2003). Dále se doporučuje propojení individuální práce žáků se skupinovou a projektovou výukou. Vhodná je i kombinace s brainstormingem nebo s metodou diskuse.

### **Projektová výuka**

V odborné literatuře je různými pedagogy projektová výuka definována odlišně. S projektovou výukou je velmi úzce propojena projektová metoda, neboť v pojetí J. Kratochvílové je pojem projektového vyučování vymezován jako výuka založená na projektové metodě.

J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivita žáků a podporující roli poradenská činnost učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“ (Kratochvílová, 2006).

Někteří autoři chápou projektové vyučování jako organizační formu skládající se z mnoha rozmanitých fází, využívající různé výukové metody a formy práce, tedy charakteristickou svou komplexností (Grecmanová, Urbanovská, 1997). Jiní se soustřeďují na výsledek, výstup, cíl projektové výuky a podle toho tvoří i definici projektu. Například Valenta (1993) chápe projekt jako souhrn myšlenek účelně seskupených okolo důležitého centra praktického vědění, zkušenosti, směřující ke konkrétnímu výchovně-vzdělávacímu cíli. Šimoník (2003) se ve své definici soustřeďuje na činnost žáka a definuje projekt jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém (problémový úkol, problémovou situaci,...).

Coufalová (2006) uvádí rysy, které má projekt mít:

- vychází z potřeb (získávat nové zkušenosti, mít odpovědnost za svou činnost...) a zájmů žáka
- vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy
- je interdisciplinární
- je především podnikem žáka

- práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují
- uskutečňuje se zpravidla ve skupině (ale může být i projekt individuální)
- umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti

Projektová výuka je považována za velmi efektivní, zejména v souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí vymezených v RVP, neboť při výuce pomocí této metody dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji formativních stránek osobnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost). Napomáhá také k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky. Důležitost rozvoje komunikačních schopností vyplývá i z výzkumu Chupáče (2006), který sledoval reflexi projektové metody žáky na ZŠ a z jehož výzkumu mimo jiné vyplývá, že pro 255 žáků největší problém představovala prezentace projektu před spolužáky.

Výuce pomocí uskutečňované touto formou je již tradičně vytýkáno, že učení není možné budovat jen na základně omezených zkušeností žáků nebo stavět projekty do opozice proti pravidelnému systematickému vyučování. Proto je pro praxi doporučováno nasazovat projektovou výuku jako doplněk tradiční výuky.

Projektová výuka má své kořeny v pragmatické pedagogice. Z ní vznikly také modely činné a pracovní školy, v nichž bylo projektové vyučování důležitou součástí výuky. Podle otců pracovní školy (američan Dewey a němec Kerschensteiner) je práce důležitou součástí učebního procesu. G. Kerschensteiner zaváděl práci, hlavně v podobě ručních prací, do učebního procesu a žáci tak byli organizováni jako pracovní společenství. J. Dewey považoval práci za zdroj získávání nových poznatků. Důležitým prvkem pracovní školy bylo zavádění globální výuky, která vede ke spojování a propojování poznatků podle určitého kritéria. Tyto myšlenky se dále projeví v tzv. projektové výuce a systému komplexního vyučování (Singule, 1991). Činná škola označuje směr usilující o aktivizaci žáků. Žáci si podle této idey osvojují vědomosti a dovednosti pomocí aktivní činnosti, která má zdroj v jejich vlastních zájmech. Žákům nejsou poznatky předávány v hotové verzi, ale snaží se osvojit si je aktivní činností. Důležitou myšlenkou této školy je, že žáci si neosvojují jen vědomosti, ale osvojené poznatky se učí využívat při řešení praktických životních problémů. Činná škola na rozdíl od školy pracovní ponechává systém tříd, učebních předmětů i rozvrh hodin (Solfronk, 1994).

### 2.2.3.2. Moderní komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody používané v současné škole jsou také považovány za inovativní výukové metody.

#### Otevřené vyučování

Pojmem otevřené vyučování (učení, výuka) se označuje postup, který usiluje v návaznosti na reformní pedagogické hnutí, zejména činnou školu, o komplexní změnu výchovy a vzdělávání.

Podle této ideje se má škola otevírat žákovi na základě jeho schopností a zájmů (tím je míněna otevřenost pro aktivní a samostatnou práci žáků). Má se otevírat i navenek, tím chápeme otevřenost školy vůči prostředí (veřejnost, rodina, úzký kontakt s rodinou žáka, komunita). V užším smyslu tohoto slova je míněna také otevřenost výuky jako organizační formy vyučování, při které žák přebírá zodpovědnost z naplánování vlastního učení, tzv. volná práce žáků. To mj. umožňuje přizpůsobit tempo učení a učební práce individuálním potřebám žáků a napomáhá tak vnitřní diferenciaci (Váňová, 1993, Václavík, 1994).

Pro otevřené učení jsou typické tyto postupy (Badegruber, 1994):

- rozhovor či diskuse na koberci v kruhu, hry v kruhu
- volné řazení úloh respektující mezipředmětové vazby
- volný výběr pracovního místa, místa ke čtení apod.
- individuální pravopisná kartotéka, kartotéka her
- práce ve dvojicích, interakční hry, částečně řízená a volná práce ve dvojicích
- řízená a volná práce ve skupině
- otevřená frontální výuka
- účast žáků na sestavování týdenního plánu
- výuka přesahující rámec jedné třídy

Za přínos otevřeného vyučování považujeme (Maňák, Švec, 2003, Svobodová a kol., 2007):

- komplexní rozvoj osobnosti žáka
- aktivní, samostatné získávání zkušeností, které vede k tvořivému učení
- rozvoj kritického myšlení
- podpora schopnosti komunikace, kooperace u žáků

V otevřeném vyučování se uplatňují rozmanité organizační formy a výukové metody, např. společná činnost v kruhu, volná práce, týdenní plánování, řešení projektů.

## **Týmové vyučování**

Další organizační formou, která je relativně nová (začala se prosazovat od 60. letech 20. století v USA), je týmové vyučování. Její podstata spočívá v diferenciaci a užší specializaci funkcí učitelů, kteří společně plánují, realizují a vyhodnocují vyučování. Toto vyučování existuje v různých podobách. Z nich nejčastěji citovanou popisuje M. Cipro (1970), který rozděluje učitele do 3 kategorií specialistů. První kategorii tvoří tzv. vedoucí týmů, nejzkušenější učitel, který vykládá učební látku velké skupině žáků (100–150 žáků). Druhou kategorii tvoří třídní učitelé, kteří již pracují s běžnou třídou (30–35 žáků), s níž přednášenou látku procvičují. Třetí kategorií jsou pak tzv. odborní učitelé, kteří pracují s malými (5–7 žáků) seminárními skupinami, se kterými diskutují o probrané a procvičené látce a fixují a prohlubují ji dalšími aktivizačními metodami výuky.

Při týmovém vyučování je kladen velký nárok na prostor, protože jsou nutné velké sály, ale také malé učebny a laboratoře.

## **Výuka dramatem**

Tato výuka má svou podstatou blízko k inscenační metodě. Odlišnost však spočívá v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací a využívání základních principů a postupů dramatu a divadla (Maňák, Švec, 2003).

V současné škole se stále více začleňuje do výuky dramatická výchova, která je chápána jako „systém aktivního, sociálně-uměleckého učení, využívající základní principy a postupy dramatu a divadla k plnění výchovně-vzdělávacích cílů (Pecina, 2008).

## **Učení v životních situacích**

Učení v životních situacích navazuje na metodu problémovou a projektovou. Podstatou je popojít školu se životem. Žák získává vědomosti a dovednosti na základě vlastních zkušeností při zapojování se do různých aktivit. Při nich dochází k bezprostřednímu styku školy s realitou života (Maňák, Švec, 2003).

## **Televizní výuka**

Spolu s výukou podporovanou počítačem představují využití televizního média (vzdělávací, tzv. školní film) či PC (internet, výukový program) ve výchovně-vzdělávacím procesu k dosažení požadovaných výchovně-vzdělávacích cílů.

## **Sugestopedie a superlearning**

Sugestopedie je výraz pro výuku pomocí sugestivního působení, např. podprahového čtení, ve zrelaxovaném stavu jedince, v němž je schopen lépe přijímat a

uchovávat si informace. Superlearning je „nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení“ (Maňák, Švec, 2003).

### **Hypnopédie**

Hypnopédie označuje proces výuky, který probíhá ve stavu hypnotického spánku na základě sugestivního působení“ (Maňák, Švec, 2003).

### **Brainstorming**

Brainstorming využíváme k řešení problémů a k rozvoji tvořivosti. Tato metoda, jejíž název v překladu znamená „bouře mozku“, je založena na produkci co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a jejich posouzení ve velmi krátké době.

Před samotnou aktivitou je důležité vytvořit vhodné podmínky tvůrčí atmosféry, např. seskupit lavice tak, aby na sebe žáci viděli. Na začátku aktivity se stanoví problém, jenž bude řešen. Během produkce nápadů by žáci měli mít k dispozici vše, co potřebují k vyřešení problému (učebnice, slovníky, počítač, ...). v této době se nepřipouští kritika, neboť i nápady, jež se zpočátku jeví jako absurdní, mohou vést ve svém důsledku k efektivnímu řešení, a také proto, že podstatou brainstormingu je orientace na produkci co největšího počtu nápadů, k čemuž učitel žáky neustále povzbuzuje otázkami.

Učitel všechny nápady zapisuje na tabuli, aby je účastníci měli stále před očima, a až poté, co je produkce nápadů ukončena, se pomocí diskuse vybírá ten nejhodnotnější a nejefektivnější. Ve fázi produkce nápadů můžeme použít strukturovaný nebo nestrukturovaný přístup. První spočívá v tom, že každý žák postupně dostane slovo a může říct svůj nápad. Nestrukturovaný přístup se realizuje tak, že každý žák může spontánně vyjádřit svou myšlenku.

Existuje několik základních pravidel brainstorming (Maňák, Švec, 2003):

- podporovat volnost v tvorbě myšlenek, tolerovat i absurdní nápad, neboť i ty mohou vést k řešení
- žádný nápad nekritizovat - nápady se posuzují až v další fázi, kdy se diskutí s celou skupinou dojde k nejlepšímu řešení
- orientace na produkci co největšího počtu nápadů, neboť brainstorming je založen na principu “čím více nápadů bude vyřčeno, tím větší je pravděpodobnost, že vznikne hodnotný nápad”
- každá myšlenka musí být zaznamenána
- vzájemná inspirace při tvorbě nových myšlenek pomocí již vytvořených nápadů

Písennou formou brainstormingu je brainwriting, jenž probíhá tak, že žáci napíší své návrhy na kolující list papíru. Tato forma se hodí pro žáky, kteří jsou komunikačně ostýchaví. Specifickou formou brainwritingu, která je doporučována používat před realizací vlastního brainstormingu (ale může být použita také samostatně) je metoda 365 - každý žák ze šestičlenné skupiny vyprodukuje za 5 minut nejméně 3 nápady.

### **Metody kritického myšlení**

V odborné literatuře se vyskytuje řada definic kritického myšlení, které se v mnohém liší, avšak všem je společné chápání metod kritického myšlení jako jakéhosi nástroje, který vede žáky k porozumění učivu, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu.

Jako příklad metody kritického myšlení uvádíme metodu I.N.S.E.R.T., při které žáci individuálně pracují s textem a jejich úkolem je nejen si předložený text pozorně přečíst, ale také si v průběhu čtení informace v textu označit znaménky („fajfka“ známé informace, + nové informace, – s myšlenkou nesouhlasím, ? o tomto se chci dozvědět více). Po podrobné analýze textu a zapsání znamének do přehledné tabulky následuje diskuze k analyzovanému textu i tabulce.

Charakteristickým znakem metody kritického myšlení je tzv. třífázový model učení. První je fáze evokace, při níž učitel zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k dané problematice. Druhá je fáze uvědomění si významu, při níž žák hledá nové informace a porovnává je s informacemi původními. Poslední je fáze reflexe, při níž žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti a dochází k systematizaci informací – nové zasazují do starých. Třífázový model učení (neboli model E-U-R), který byl v našem vzdělávacím systému rozšířen zejména díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování.

Výuková metoda je podle Maňáka a Švece „nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Avšak metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky.“

Pomocí výukových metod je zpřístupněn a podán žákovi obsah kurikula, tedy vědomosti, dovednosti a postoje, a těmito výukovými prostředky je dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů.

## 2.3. Co hodnotíme v MŠ a ZŠ Ostopovice

V rámci projektu Moderním hodnocením školy a žáků ke kvalitnější výuce na ZŠ Ostopovice se pedagogický sbor shodl na jednotném postupu výuky v rámci školy. Jsou nastaveny společné metody a formy práce, které budou jednotně využívány. Tento postup pedagogy na jednu stranu zavazuje, na druhou je transparentní a tvoří jakousi bázi výchovně vzdělávacího procesu. Pro učitele i žáky jsou postupy čitelné během celých pěti let návštěvování naší školy. Je samozřejmě nutná diference dle možností jednotlivých žáků.

Nejčastěji používanými metodami práce jsou:

- frontální výuka s narativní metodou
- terénní výuka
- projektové vyučování
- tematická výuka a výukové programy v centrech

V rámci těchto metod využíváme následující formy práce, jež nás vedou k cíli:

- samostatná práce
- skupinová práce
- pozorování
- rozhovor, hovorové hodiny formou „trojlístku“
- ústní zkoušení
- didaktický test
- pracovní listy
- práce s pomůckami
- sešity, žákovské portfolio
- referáty, elektronická prezentace
- metody kritického myšlení
- práce s počítačem
- pokusy
- ročníková práce
- didaktická hra
- dramatizace



## **2.3.1. Frontální výuka s narativní metodou**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### **2.3.1.1. Charakteristika**

Učitel, který má při této organizační formě dominantní postavení v rámci třídy, stanovuje tempo výuky. Učební úlohy jsou stejné pro celou třídu, zadává je učitel a žáci je řeší podle pokynů učitele. Pedagogická komunikace je jednostranná, odehrává se pouze mezi žákem a učitelem, konverzace mezi žáky navzájem je nežádoucí. Uspořádání třídy je stále stejné. Hlavním cílem této výuky je osvojení si maximálního množství poznatků žáky, a je proto zaměřena převážně na kognitivní cíle výuky.

Frontální vyučování nesestává jen z výkladu učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích či školních úkolů, rozhovor učitele s celou třídou, shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žákům.

#### **Frontální výuka s prvky narace (vyprávění)**

Modernizace českého školství s sebou přináší odklon od tzv. frontální výuky. Frontální výuku chápe moderní pedagog jako něco nesprávného, protože neumožňuje aktivitu žáků, žáci nemají možnost o daném tématu přemýšlet, učit se chybami a většinou ani učitele přerušit a zeptat se na maličkost, která jim není jasná. Frontální výuka navíc předpokládá, že všichni žáci postupují stejným tempem a že jsou stejně intelektově nadáni. Pokud ale učitel vypráví nebo čte příběh, i když žáci tiše sedí, nejedná se o frontální výuku, protože pracuje jejich fantazie.

Pedagogický psycholog Jerome Bruner definoval existenci dvou odlišných cest, kterými pronikají informace z vnějšího světa do vnitřního světa (mozků) žáků. Jedině paralelní rozvíjení a využívání obou cest umožňuje rozvoj plnohodnotného a efektivního myšlení. Jednou cestou je systém, který Bruner nazývá paradigmatický modus: systém založený na analytické dedukci, faktech, vlastním bádání, vědeckých objevech, tedy na tom, co považujeme za skutečnost. Tato cesta je využívána především při frontální výuce. Kromě výkladu učitele tak proudí do mozků žáků informace z učebnic, odborných publikací, atp. Druhou cestou je systém, který Bruner nazývá narativní modus, systém založený na emocích, intuici, příbězích, představách, fikci.

Přínosy narativní metody v pedagogice jsou jednak primární - rozvoj jazykových dovedností. Žáci a studenti si osvojují role, resp. „etiketu“ posluchače, i role vypravěče;

uvědomí si např. potřebu správné artikulace a výhody čtení s přednesem (dramatizace). A dále sekundární - výzkumy dokazují, že děti, které byly vychovávány vyprávěním příběhů, jsou lépe připraveny na školní docházku. Velmi významným výchovným i výukovým prvkem je žakovský příběh. Žáci a studenti by se měli naučit vypravovat své vlastní příběhy, tj. nebýt jen posluchači příběhů, ale také jejich vypravěči a aktéry. Vyprávění příběhů a společné čtení pozitivně ovlivňuje čtenářskou gramotnost, lásku k literatuře a kvalitu pozdějšího tvůrčího psaní.

### **Důvody kritizování frontální výuky**

Znalosti žáků získané frontálním způsobem výuky mohou být mělké

Pokud jsou žáci seznamováni s novým učivem výhradně nebo převážně formou výkladu učitele, může se stát, že nezískají dostatek zkušeností, aby pochopili podstatu učiva, pohybují se pouze po povrchu věcí. Těžiště znalostí mohou vytvářet fakta na úkor složitějších (vyšších) myšlenkových operací, kvantita může dominovat nad kvalitou, vzájemné souvislosti mohou žákům unikat, vazby v rámci vyučovacího předmětu ani mezipředmětové vazby nemusejí být rozvinuty do dostatečné hloubky.

Nevytváří prostor pro vnitřní diferenciaci

Výklad učitele vedený pro celou třídu je vždy ohrožený tím, že bude příliš náročný pro pomalejší žáky a příliš snadný pro nadané.

Umožňuje pasivitu žáků

Při delším výkladu klesá pozornost žáků, poslech sebezajímavějšího učiva přestává být pro ně motivující, umožňuje žákům „spát s otevřenými očima“. Učitel stojí před volbou, zda částečně rezignuje a nepozornost části žáků bude trpět, nebo bude žáky neustále napomínat a tím přerušovat plynulost výkladu. Pokud se ve třídě sejde více žáků s výchovnými problémy, může být přímé vyučování značně problematické.

Nerozvíjí kompetenci k učení

Při frontálním vyučování nebývají obvykle žáci v plné míře rozvíjeni v dovednostech aktivně a samostatně se učit.

Je-li naopak frontální výuka prováděna dobře, přináší konzistentní a zřetelné výsledky, a proto by neměla být automaticky odsuzována.

### **Předpoklady, za nichž může být frontální výuka velice efektivní**

Zaměřuje se na klíčové části učiva a používá systematické postupy

Efektivní frontální vyučování klade důraz na systematické rozčlenění učiva, na prezentaci nového učiva, na poskytování zpětné vazby a na samostatnou práci žáků.

K charakteristickým znakům učitelů, kteří efektivně používají frontální vyučování, patří srozumitelnost, náročnost, entuziasmus a flexibilita. Učitelé tohoto typu jasně organizují svůj výklad a reagují na podněty žáků. Frontální výuka je efektivní zejména při každodenním ověřování znalostí, kontrole domácích úkolů, při opakování, výkladu nového učiva a výcviku dovedností postupem „krok za krokem“, procvičování učiva pod pečlivým dohledem učitele, poskytování zpětné vazby upozorňující na chyby a následné upevňování znalostí a dovedností, samostatné práci ve škole a pravidelném týdenním a měsíčním hodnocení.

#### Šetří čas

Umožňuje názorné, srozumitelné a systematické podání učiva

Pokud je dominantním zdrojem informací učitel, může učivo předkládat žákům v postupných krocích od známého k neznámému, od jednoduššího ke složitějšímu, může používat názorných příkladů, zdůrazňovat nejdůležitější informace, výklad může být konzistentní, logický a systematický.

#### Eliminuje chyby

Při frontálním vyučování žáci téměř neslyší „chybná“ tvrzení. Pokud se chyba objeví, je většinou okamžitě korigována. Žáci si tak nefixují mylné představy, které je později potřeba opravovat.

#### Umožňuje projevit entuziasmus a flexibilitu učitele

Frontální vyučování poskytuje učiteli příležitost k tomu, aby projevoval zaujetí obsahem učiva. Samozřejmě to funguje i naopak. Pokud pozitivní vztah k oboru u učitele chybí, jen těžko lze očekávat zájem u žáků. Při frontálním vyučování se může dobře projevit také erudovanost, flexibilita a profesionalita učitele.

#### Je od rodičů a prarodičů českých žáků často očekávána

Používání frontálního vyučování lze sledovat daleko do minulosti. Je to způsob, který zažila většina rodičů dnešních žáků, a proto je od školy nejčastěji očekáváno.

### **2.3.1.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Tato metoda je častější v hodinách českého jazyka, matematiky a anglického jazyka, ale objevuje se i v přírodovědě, prvouce a vlastivědě. Frontální výuka není z našeho pohledu nic špatného ba naopak. Předat jasná fakta žákům tak, aby je pochopili a zapamatovali si je, je mnohdy touto formou nejschůdnější – především ve třídách s větším počtem žáků. Narativní metoda frontální výuku jakoby polidštuje, změkčuje ji a dodává jí větší a širší rozměr.

### **2.3.1.3. Způsob hodnocení**

Frontální výuka je hodnocena formou dílčích aktivit, které na ni navazují a jsou součástí této metodiky.

## **2.3.2. Terénní výuka**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### **2.3.2.1. Charakteristika**

K výuce většiny přírodovědných předmětů neodmyslitelně patří práce v terénu, která je založena na činnostech v konkrétních podmínkách. Dosavadní zkušenosti ukazují, že ve školách je tento způsob výuky opomíjen především pro časovou, organizační a finanční náročnost. V RVP ZV je těmto vyučovacím formám dán prostor v podobě školních přírodovědných, fyzikálních a chemických pokusů. V zeměpise je to pak přímo terénní geografická výuka, praxe a aplikace.

Terénní vyučování je komplexní vyučovací forma, která v sobě zahrnuje progresivní vyučovací metody (pokus, laboratorní činnosti, krátkodobé a dlouhodobé pozorování, projektovou metodu, kooperativní metody, metody zážitkové pedagogiky...) a různé organizační formy vyučování (vycházka, terénní cvičení, exkurze, expedice - tématické školní výlety...). Těžiště této vyučovací formy spočívá v práci v terénu, především mimo školu. Přínos terénního vyučování spočívá také v tom, že podporuje spolupráci mezi jednotlivými předměty. Výuka může probíhat v účelových zařízeních přímo řízených školou, např. školní přírodovědný pozemek, nebo v terénním pracovišti.

Zatímco školní přírodovědný pozemek je vázán na bezprostřední okolí školy, terénní pracoviště je lokalizováno do předem vytipované modelové oblasti (např. Integrované odborné pracoviště PdF MU). Další pracoviště, na kterých může probíhat terénní vyučování, jsou zřizována různými občanskými sdruženími, (např. Pavučina, Lipka, Chaloupky, Směr, Rýchory) Vyučování na terénním pracovišti vyžaduje, na rozdíl od školního pozemku, i více než jeden den. Jde v podstatě o komplexní výzkum prostoru, u kterého jsou přítomni učitelé různých předmětů.

Terénní vyučování však může probíhat i v rámci cílených školních výletů, které mohou být různě zaměřeny vzhledem k navštívenému prostoru a věku žáků (např. vícedenní terénní vyučování zaměřené na výzkum lokalit v okolí školy a vlastní obce probíhá na ZŠ Křtiny). Další možností může být cílený výzkum vzdálenějších oblastí

(dobrým příkladem je již několik let Gymnázium Integra z Brna). Terénní výuka si postupně nachází cestu do mnoha škol v naší republice. Nejdůležitějším závěrem z této skutečnosti je samotná reakce vysokoškolského vzdělávání učitelů zaměřená především na inovaci studijních programů a vytváření podmínek pro uskutečňování pedagogických praxí zaměřených i na terénní výuku.

Jedním ze spojovacích článků mezi jednotlivými předměty jsou při terénním vyučování různé výzkumné metody jednotlivých vědních oborů, které jsou sjednoceny na jednom prostoru. Žáci se při nich učí pracovat a myslet geograficky, biologicky, chemicky, fyzikálně, výtvarně atd. Dívají se tedy na stejnou lokalitu očima jednotlivých vědních oborů.

Druhým spojovacím článkem jsou očekávané výstupy, tedy obecné vědomostní a dovednostní cíle a postoje, které by si měli žáci během terénního vyučování procvičit na obsahu jednotlivých předmětů. V tomto smyslu pak nebudeme hovořit o zeměpisném, biologickém, chemickém a podobném vzdělávání, ale o vzdělávání zeměpisem, biologií, chemií, výtvarnou výchovou atd.

### **Cíle terénního vyučování**

Cíle terénního vyučování vycházejí z pokrokových myšlenek reformní pedagogiky, které se do našeho vzdělávacího systému dostávaly zejména v období první republiky v tzv. „činné škole“.

- strategii učení a motivaci pro celoživotní učení
- základy tvořivého myšlení, logického uvažování a řešení problémů
- základy všestranné komunikace
- spolupráci a respektování práce a úspěchu
- utváření a vhodné projevy svobodné a zodpovědné osobnosti
- rozvoj a projevování pozitivních citů v jednání a prožívání, vnímavost
- pozitivní vztah ke zdraví
- schopnost žít s ostatními
- poznání a uplatňování reálných možností

#### **2.3.2.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Terénní výuka je v naší škole klíčovou aktivitou. Strategií našeho ŠVP je poznávání vztahů v rodině, obci a okolí. Na poznávání systému a vztahů vyvozujeme poznávání fungování společnosti a životního prostředí.

### **2.3.2.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.3. Projektové vyučování**

- v rámci 2. období (4. a 5. ročník) využíváno v plném rozsahu
- v rámci 1. období využíváno s větším zapojením učitele

#### **2.3.3.1. Charakteristika**

Výrazu projektová metoda lze použít tehdy, když individuum či skupina pojme záměr, jehož uskutečnění navozuje změny ve vědění, zručnostech, zvycích či vztazích.

Je to účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.

Projekt je podnik žáka, činnost, za kterou převzal plně zodpovědnost.

Podle naučného slovníku je projekt definován jako návrh, plán či záměr.

Prostřednictvím projektu tedy plánujeme jak dosáhnout splnění konkrétního cíle - jak postavit, připravit, vyrobit, změnit, uskutečnit, vydat apod. Nemusí přitom jít zrovna o postavení domu nebo natočení historického velkofilmu.

#### **Projekt v osobním životě**

Projekt se podobá kupříkladu tomu, když se chystáme na dovolenou. Na začátku bývají otázky – proč, kam, kdy, jak, za kolik a s kým. Možných odpovědí je jistě celá řada a tak postupně hledáme kritéria pro užší výběr. K tomu potřebujeme získat řadu informací, které jsou nám k dispozici v různých informačních zdrojích. A tak hledáme na internetu, navštívíme vybranou cestovní kancelář, studujeme stohy katalogů, prohlížíme mapy, luštíme jízdní řády, zjišťujeme vzdálenosti vybraných míst, zvažujeme atraktivnost a

bezpečnost prostředí, kalkulujeme náklady apod. S největší pravděpodobností přitom také hojně diskutujeme, argumentujeme, přijímáme kompromisy, tedy komunikujeme. Je toho dost, ale výsledek stojí za to. Zbývá jen zabalit potřebné vybavení a vyrazit.

A díky čemu jsme tohle všechno zvládli, i když nás to možná stálo spoustu času, odříkání, trpělivosti či hledání? Proč nás to bavilo a proč jsme byli ochotní naučit se při tom i něco úplně nového? Hlavní zásluhou na našem úspěchu má jistě naše silná motivace. Stejně významné však bývají i další okolnosti – smysluplnost a užitečnost našeho konání, možnost spolupráce, vlastní organizace času a postupu, možnost vlastního výběru, dostatečná seberealizace.

### **Co je projektová výuka**

Projektová výuka předpokládá stanovení konkrétního cíle a promyšlený postup činností, které nás k němu přivedou. Svou práci si přitom musíme organizovat, je nutno orientovat se v informačních zdrojích i ve vzniklých situacích, získané informace zpracovávat, hledat souvislosti, překonávat překážky, užívat zdravého rozumu i tvořivé fantazie, spolupracovat a komunikovat. Ve výchovně vzdělávacím projektu to také znamená nabídnout dětem prožívat skutečné životní role, být v kontaktu s reálným životem, řešit konkrétní existující problémy, setkávat se s různými lidmi. Neméně důležité je přitom i fakt, že se žáci přesvědčují o použitelnosti poznatků z různých vyučovacích předmětů a o jejich vzájemném propojení. Pomocí projektů můžeme naplňovat heslo „myslet, mluvit, konat“.

V projektové výuce jde o společné přemýšlení, hledání, diskuzi a řešení směřující k dosažení konkrétního cíle. Jedná se o týmovou práci. K získání či ověření informací používají žáci všechny dostupné informační zdroje (odborné publikace, encyklopedie a slovníky, časopisy, učebnice, internet, ale i konzultace s odborníky prostřednictvím osobního setkání, telefonu, faxu, e-mailu). Výuka tedy nemusí probíhat vždy a výhradně v prostorách učebny. Dle potřeby žáci používají také dalších prostor školy, (školní informační centrum nebo knihovnu, kanceláře s kopírkou a telekomunikační technikou nebo jen přilehlých chodeb a jiných prostor) kde se nachází větší soustředění pro časově vymezenou práci ve skupinách. Bezpečnost žáků a efektivita takové organizace je podmíněna systematickým a důsledným používáním společně vytvářených pravidel. Do spolupráce na projektu často vstupují i další lidé – odborníci, rodiče, spolužáci, občané. Organizace výuky se od té běžné podstatně liší. K projektu je potřeba delšího souvislého času, který není členěn pevně stanovenými vyučovacími hodinami podle rozvrhu. Celkový čas, v němž se obvykle odehrává tzv. celodenní projekt, bývá v ročnících 1. stupně

v rozsahu 4 – 5 vyučovacích hodin. Dlouhodobé projekty mohou probíhat obdobným způsobem

- po dobu několika dnů - žáci mohou využívat lépe informační zdroje mimo školu, řada aktivit obvykle probíhá i jako samostatná práce žáků mimo výuku
- několik týdnů (měsíců) - výhodné je „nastartovat“ takový projekt prostřednictvím jednodenního projektu, zaměřeného na mapování tématu, vymezení úkolů a plánu dalšího postupu a pak pokračovat v běžných vyučovacích hodinách zaměřených na práci s informacemi, zakončení projektu je opět vhodné věnovat více souvislého času, tedy celodenní projekt

### **Organizační rámec**

Práce v projektu by měla být organizována v logicky postupných krocích, od počátečního impulzu (rozhodnutí) až k výslednému produktu. Jen tak můžeme podpořit dovednost žáků systematicky plánovat a řešit. Organizační rámec projektu má tyto části:

- motivace - úvod do projektu, navázání vztahů mezi účastníky, evokace, vymezení projektového rámce, stanovení cílů a očekávání produktu
- mapování a třídění - rozkrytí tématu, hledání souvislostí, stanovení otázek, třídění námětů v souladu s vymezenými cíli a očekávaným produktem, rozdělení úkolů do skupin, dohoda o pravidlech, čase, prostoru, pomůckách, spolupráci
- samostatná práce ve skupinách - hledání odpovědí na stanovené otázky, vyhledávání informací, jejich zpracování, konzultace mezi skupinami, příprava na prezentaci ostatním
- společné zpracování produktu - prezentace výsledků skupinové práce (dílčích výstupů), zobecňování, hledání souvislostí, diskuze o finálním produktu, dokončení produktu (nebo akční plán na jeho dokončení)
- reflexe - ohlédnutí za projektem a jeho výsledkem, zaměřujeme ji na:
  - vytvořený produkt - jeho smysluplné využití, pravidla a opatření k využívání
  - průběh projektu - pojmenování prožitků, pocitů, situací a jejich řešení
  - sebereflexi - pojmenování získaných poznatků a zkušeností

### **Projekt nebo tematická výuka?**

Projektová výuka bývá v praxi často zaměňována s problémovou nebo tematickou výukou, s nimiž má ještě mnoho znaků společných. Ve vztahu k problémové výuce je však projekt mnohem obsáhlejší a komplexnější.



Tematická výuka předpokládá vymezení podtémat (tematických částí), které žáci postupně mapují, nahlíží z různých úhlů pohledů, poznávají souvislosti. Tím se jim skládá komplexní obrázek o celém tématu. Není k tomu nutně potřeba měnit organizaci výuky. Tematické části je možné zasadit do jednotlivých vyučovacích předmětů, a to v libovolném pořadí.

Projektová výuka probíhá v logickém sledu od počátečního rozhodnutí (stanovení cíle) k produktu. Žáci se tedy zabývají jen tím, co nutně potřebují vědět nebo udělat, aby stanoveného cíle (vytvoření produktu) dosáhli.

### **Produkt a jeho význam**

Projekt se vyznačuje nasměrováním činností žáků k vytvoření produktu. Z hlediska motivace je tato okolnost pro žáky důležitá. Jejich práce dostává hlubší smysl, uvědomují si významnost dosud získaných poznatků, cíleně i mimoděk prohlubují řadu dovedností a vědomostí. Pro pedagoga je v projektu mnohem důležitější proces než samotný produkt.

Kromě společně vytvořeného produktu bychom měli žáky vést i k jistému zosobnění získaných poznatků. Z každého projektu by si měli žáci odnášet nejen osobní dokumentaci projektu, ale také osobní použitelný produkt. Ten může mít například podobu vlastního plánu (rozhodnutí, postoje, návrhu, opatření), ale i výrobku, pomůcky, dárku apod.

### **Obecné zásady plánování**

Pro naplánování projektu je důležité znát nejen jeho hlavní téma, ale také pedagogický záměr. Měli bychom si odpovědět na klíčové otázky: Proč chceme toto téma realizovat metodou projektové výuky? K jakému použití získaných poznatků (k jakému produktu) můžeme směřovat? Bude čas a energie věnované na přípravu projektu adekvátní očekávaným cílům?

Za svá rozhodnutí by měli žáci nést osobní zodpovědnost. Učí se tím argumentaci, vyhodnocování, zacházení s chybou. K tomu všemu potřebují dostatek času, a to zejména v hlavní části projektu - samostatné práci skupin. Potřebný čas můžeme zajistit i dobrou organizací (připravená pravidla skupinové práce, písemná zadání a organizační pokyny, dostatek informačního materiálu, záznamové listy pro zpracování informací, odkazy na konkrétní zdroje).

### **Pracovní a informační materiál**

Pracovní a informační materiál by měl sloužit nejen ke zvýšení efektivity práce, ale také k získání dovednosti pracovat s různými schématy, tabulkami, grafy, texty a odkazy. Dáváme žákům vzor formální úpravy, zásad zacházení s převzatými informacemi, techniky

zpracování textu a podobně. Žáci, kteří se naučí takový materiál používat, budou si jej umět později sami vytvářet. Informační a pracovní materiál tvoří pro každého žáka základ osobní dokumentace projektu. Každý účastník projektu by si z něho měl odnášet ucelený přehled o řešeném tématu, nikoli jen tu část, kterou se intenzivně zabýval v rámci jedné pracovní skupiny.

### **Pedagogická dokumentace**

Pedagogickou dokumentaci tvoří především písemná příprava projektu - pracovní scénář. Ve scénáři by neměly chybět konkrétní cíle zasazené do kontextu vyučovacích předmětů, klíčových kompetencí nebo průřezových témat. Písemný scénář je obvykle jediným dokladem o naplnění cílů ŠVP. Pro opakovanou možnost použití scénáře je dobré po skončení projektu zpracovat i jeho stručné vyhodnocení, zaznamenat úskalí a problémy, další náměty, dokumentovat kopie žákovských prací, vytvořit fotodokumentaci produktů apod.

#### **2.3.3.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Projekty jsou v naší škole využívány ve velkém počtu, i když v některých případech nejde o plnohodnotný projekt a aktivita by se spíše měla definovat jako tematická výuka. Nevnímáme však tyto metody jako oddělené. Každý vyučující dle možností svých a možností dětí zapojuje tento styl výuky s cílem rozvíjet samostatnost dětí a schopnost kooperace a vlastní aktivity.

#### **2.3.3.3. Způsob hodnocení**

##### **Hodnocení žáků**

Projektová výuka dává vyučujícímu cennou příležitost, získat o žácích autentickou zpětnou vazbu. V situacích, které žáci v projektu používají, se totiž chovají mnohem přirozeněji než při individuálním zkoušení nebo testování. Můžeme tak pozorovat a věrohodněji hodnotit nejen jejich vědomosti, ale také schopnost s nimi pracovat, vyhledávat, zobecňovat, používat, propojovat, sdílet ostatním, rozšiřovat o další souvislosti. Projektová výuka sama o sobě předpokládá používání řady klíčových kompetencí. Umožňuje rovněž dovést žáky až k vytvoření vlastních postojů.

Předpokladem pro hodnocení žáků je promyšlení a formulování:

- pedagogického záměru - můžeme si ujasnit, co chceme prostřednictvím projektu rozvíjet a čeho chceme u žáků docílit

- konkrétních žákovských výstupů - hlavní metodou hodnocení žáků v průběhu projektu je pozorování, k němuž si předem připravíme jednoduché záznamové listy

Další hodnocení žáků obvykle probíhá při prezentaci výsledků skupinové práce. Zde je potřeba očekávané výstupy a kritéria hodnocení nejen předem formulovat, ale také předem zveřejnit. Žáci tak mají od počátku možnost korigovat svou práci a porovnávat své výsledky podle nastavené normy. Získávají tedy i potřebný nástroj k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení.

### **Hodnocení projektu**

K vyhodnocení projektu potřebujeme mít rovněž stanovená jasná kritéria, vycházející z podstaty této metody a z naplánovaného záměru. Hodnocení projektu nám může pomoci vysledovat opakující se úskalí a odvodit nutná opatření (organizační pokyny, časová dotace...).

### **Hodnocení na ZŠ Ostopovice - slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

### **Hodnocení na ZŠ Ostopovice - známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

## **2.3.4. Tematická výuka a výukové programy v centrech**

- využívány od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### **2.3.4.1. Charakteristika**

Integrovaná tematická výuka znamená výuku v ucelených tématech. Každý předložený problém je prozkoumán ze všech možných stran a všemi možnými způsoby. Z hlediska potřeb základní školy to znamená propojení vyučovacích předmětů, ve kterých je dané téma prozkoumáno více do hloubky a směřování výuky k podstatě problému. Integrovaná výuka usiluje o syntézu učiva, opírá se o hledání vztahů a souvislostí mezi jednotlivými prvky obsahu vzdělání, snaží se propojovat poznatky, dovednosti, činnosti a

klade důraz na komplexnost a globální poznávání, což odpovídá rozmanitosti životní reality.

Abychom mohli vůbec vychovávat žáky pro skutečný život, je nutné jim zprostředkovat integrované poznání světa. Cílem vyučování na prvním stupni by mělo být vytváření celistvého obrazu světa ve vědomí žáků (a ne jednotlivé a nepropojené vědomosti o světě), který může vzniknout uspořádáním učiva do logického celku a který je organizován kolem určitého středu.

„Náš mozek byl odpradáвна uzpůsoben k tomu, aby informace získával z toho, co denně zažívá. Takové informace samozřejmě nebyly vždy nijak uspořádané, mozek je musel zpracovávat a vyhodnocovat. Člověk, stejně jako dnes, cítil uspokojení, když se mu podařilo pochopit vztahy mezi jevy, jejich příčiny a fungování vůbec. Cítil uspokojení, když mu takzvaně něco „docvaklo“ a tento „aha – efekt“ prožíváme dodnes stále stejným způsobem. V běžné škole však dostáváme látku tak systematicky rozdělenou, zjednodušenou a přebranou, že pro nějaké „aha“ už nezůstává prostor. Například seznamy rodů, druhů a poddruhů, dnes díky jejich nespočetnému množství stihneme probírat (naučit se je nazpaměť) jen pokud se nebudeme zabývat vztahy mezi nimi a jejich vlastnostmi.

Žák potřebuje vnímat současný svět komplexně, protože si poznatky o něm subjektivně zpracovává a ucelený koncept mu umožňuje lépe snášet konfliktní momenty současného světa. Pro každou situaci pak najde racionální vysvětlení bez podléhání stresu a ztráty emocionální stability. V kognitivní oblasti vede pochopení souvislostí k vytváření myšlenkových konstruktů, které nejsou omezeny „uměle“ vytvořenými disciplinami, ale jsou přenášeny do ostatních problémů či životních konfliktů.

Pochopení smyslu našeho učení přispívá k vyšší motivovanosti pro učební činnost. I toto je základní požadavek učící se společnosti - požadavek celoživotního vzdělávání. Umíme-li přenést dovednosti získané při řešení problému do jiné situace, mají pro nás poznatky větší smysl, protože jsou v životě použitelné. U žáka tedy nejde o samoučelné učení pro známku, pochvalu či jinou odměnu a motivace tak nabývá jiných kvalit.

### **Role učitele v integrované tematické výuce**

V dnešní době obrovského informačního „boomu“ je nemožné, aby byl učitel stále ještě nositelem nejvyšší vzdělanosti. Je však důležité, aby byl schopen poradit, a přinejmenším se snažil najít informace, které jeho žáky zajímají. Úkolem učitele je především podporovat žáky v jejich růstu a pomáhat jim na jejich cestě ke vzdělanosti. Učitel má být především manažerem, musí umět vést své žáky, podporovat je v jejich práci, vytvářet jim takové podmínky pro vzdělávání, aby se vždy cítili bezpečně a měli co

největší možnosti pro svůj rozvoj a uplatnění všech svých přirozených předpokladů. Je samozřejmě také vychovatelem a má učit žáky správnému chování a vést je k morálnímu a mravnímu chování. V neposlední řadě pak musí být schopen pracovat s žáky s různými výchovnými a studijními obtížemi.

V podmínkách integrované tematické výuky se učitel stává z garanta pravdy garantem metody. Už není, či lépe řečeno už nepředstírá, že je osobou, která zná všechno, a na vše může dát odpověď. Je evidentní, že nemůže znát všechno to, co znají jeho žáci, a způsobem, jakým to znají oni. Ale ví, jak se pracuje s poznáním, jak se postupuje, jak se různé poznatky srovnávají atd. Už není improvizátorem, je profesionálem. Umí se zaměřit na dětské zájmy a motivaci, přijít jim na kloub, navrhne „žákům blízké“ obsahy, ukáže na již přítomné poznatky a zároveň zajistí všem právo vyjádřit se a přispět k poznání, umí najít shody a konstanty, neshody a rozpory, podněcuje děti ke srovnání a k prohloubení tématu, orientuje se ve vyhledávání dokumentů, umí vést práci v čase, ověřit pokroky každého žáka, adaptuje své zásahy na reálný rozvoj ve třídě.

#### **2.3.4.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Tematická výuka je v naší škole hojně používána jako doplnění klasické frontální výuky. Smyslem inovace výchovně vzdělávacího procesu je smysluplnost a provázanost všech aktivit v rámci školy. Snažíme se proto propojovat základní vědomosti, dovednosti a postoje a vše provazovat pokud možno v co nejširším kontextu. Žáci si tak problematiku (učivo) osvojují nejen v rámci zkoušení, ale i samovolně (mimoděk) v rámci tematické výuky.

Dalším případem tematické výuky je navázání na výukové programy, které absolvujeme v centrech výchovy (např. Lipka). Po příjezdu do školy problematiku znovu otvíráme a upevňujeme získané vědomosti.

#### **2.3.4.3. Způsob hodnocení**

##### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

## **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.5. Samostatná práce**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.5.1. Charakteristika**

Vedení žáků k samostatnosti, tvořivosti a aktivitě.

#### **Samostatná práce**

Samostatnost je jedním z cílů, ke kterým směřuje výchovně vzdělávací proces. Samostatnost osobnosti se projevuje v učení, jednání, rozhodování, myšlení.

Podstatné rysy samostatné práce:

- nezávislost na cizím ovlivňování
- schopnost řešit nové problémy
- dovednost používat osvojené vědomosti
- schopnost vnášet do činnosti nové prvky

Samostatná učební práce žáků je činnost při které žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím nezávisle na cizí pomoci. Samostatnost musí být neustále rozvíjena a je nutné respektovat hledisko přiměřenosti.

Nejdůležitější podmínky:

- uvědomělá aktivita žáků
- silná motivace žáků
- vedení učitelem

Je nezbytné aby učitel učil žáky vnímat, pozorovat a uplatňovat myšlenky.

#### **Samočinná práce**

Představuje předstupeň samostatné práce – žák úkol vykonává sám, ale bez vynaložení zvýšeného úsilí (opisování textu, opakování učiva). Samostatná práce zahrnuje různé učební činnosti, nezbytná je vnitřní aktivita a intenzivní myšlení. Je prostředníkem mezi učební aktivitou a tvořivostí.

## **Metoda samostatné práce**

Aby žák byl schopen samostatného čtení, práce s textem, efektivity, je nutné zvolit jedn z následujících druhů přístupů:

- nulový přístup (mechanické pročitání bez zájmu)
- povrchový přístup (žák je pasivní, chce zvládnout co nejvíce stran a naučit se látku doslova)
- hloubkový přístup (žák se snaží zvládnout téma jako celek, soustředí se na hlavní myšlenky a souvislosti, hledá smysl v nejasných částech učiva, co obsah textu znamenal v jeho důsledcích)

## **Jak naučit děti samostatné práci**

1. napsat otázky a pojmy a najít žáka který by pojmy a otázky vysvětlil
2. žák by měl najít podstatu věci v textu a vymyslet k němu otázku
3. zapínání čtecí činnosti (najdi vysvětlení pojmu)
4. poznámky z četby – efektivní výklad, výtah
5. vést žáka k hledání informací v textu
6. najít kritéria textu
7. zadání referátu

## **Vlastnosti dětí, které je třeba rozvíjet**

Aktivita - zvýšené úsilí, mobilizace psychických sil a angažování zapojení žáků do dané činnosti, uvědomělé dosahování výchovně vzdělávacích cílů, pozitivní postoje ke školní práci a ochotné plnění školních úkolů. Existují tři druhy aktivity:

- vnitřní (je nejcennější, vychází z hlubších zdrojů osobnosti, je úzce spojena s aktivitou vnější)
- předstíraná (žák předstírá aktivitu)
- vnější (na základě nějakého popudu jsem vybičován k činnosti, ale vnitřně nejsem ochoten ji dělat)

Aktivizace - musí motivovat žáka, mezi její prostředky patří výběr přitažlivé metody zpracování učiva, volba vhodných výukových metod a jejich střídání, zapojení pomůcek, pracovní atmosféra ve třídě.

Tvořivost - jinak též kreativita je schopnost reprodukovat nové duchovní i materiální hodnoty, je důležité ji rozvíjet od nejužšího věku (největší fantazie a představivost) se zřetelem na osobní a individuální myšlení, navazuje na samostatnost. Je to činnost, která

dává vznik novému, často originálnímu, výtvoru. Důležitým znakem tvořivosti jsou objevování, vynalézání, produktivní myšlení - tvořivé schopnosti:

- plynulost - aktivizace, vytváření představ
- pohyblivost - přesnost osvojených informací
- původnost - originalita vytvářených produktů
- schopnost konstruovat
- citlivost - na problémy, vnímavost
- schopnost nové interpretace - nových jevů

Pro tvořivost je nutný další rozvoj schopností dítěte - paměti, přenosu zkušenosti, učení, formulovat myšlenky, představivosti abstraktních pojmů, předvídavosti, dokončovat započatou práci.

Rozvoj tvořivosti překáží strach či obava z neúspěchu, ale i příliš snadný úspěch, či velká sebekritičnost. Rozhodujícím činitelem v rozvoji tvořivosti zůstává tvořivý učitel.

### **2.3.5.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

V naší škole se snažíme vést žáky nejen ke skupinové práci, kooperaci, ale i k osamostatnění a vlastnímu tvoření názoru a vlastního systému. Samostatná práce vede k zodpovědnosti za sebe sama a nespolehání se na druhé.

Samostatnou práci využíváme v rámci všech předmětů. Výstupem samostatné práce může být referát, písemka aj.

### **2.3.5.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.



## **2.3.6. Skupinová práce (kooperativní učení)**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### **2.3.6.1. Charakteristika**

Ke kooperativnímu učení dochází ve chvíli, kdy žáci ve dvojicích nebo v malých skupinkách zkoumají při řešení společného problému stejné téma nebo se snaží přijít na nové nápady, najít originální kombinace nebo jedinečné inovace.

#### **Znaky kooperativního učení**

Pozitivní vzájemná závislost

Žáci vědí, že potřebují jeden druhého k tomu, aby mohli splnit úkol, který dostali. Učitelé mohou navodit pozitivní závislost tím, že zadají společné cíle (nauč se a ujisti se, že se naučili i ostatní členové skupiny), že všichni členové skupiny sdílejí společné ohodnocení (pokud každý člen skupiny dosáhne určitých kritérií, všichni členové skupiny získají nějaký bonus), že skupina společně sdílí zdroje (jeden list papíru pro celou skupinu, nebo naopak informace rozeseté na jednotlivé papíry, které dostanou členové skupiny), že učitelé určí role (mluvčí, zapisovatel atd.).

Bezprostřední podpůrná interakce

Spočívá v tom, že žáci podporují jeden druhého, pomáhají si, sdělují si, co vědí. Členové skupiny sedí velmi blízko u sebe („koleno vedle kolena“) a hovoří o všech stránkách zadání.

Individuální odpovědnost

Žákův přínos skupině je pravidelně a často vyhodnocován. Výsledky zná skupina i žák samotný. Učitel může udržovat individuální odpovědnost tím, že ověří práci všech členů skupiny, nebo může položit otázku náhodně vybranému členu skupiny. To se musí dít s citem a v pozitivní atmosféře. „Zkoušení“ by mělo prokázat žákův pokrok, nikoli ho přistihnout při tom, že je skupině méně prospěšný než ona jemu.

Interpersonální dovednosti a dovednosti v malé skupině

Skupiny nemohou efektivně fungovat, pokud žáci nemají a neužívají sociální dovednosti nezbytné pro kooperativní práci. Mezi tyto dovednosti jistě patří naslouchání, vyjednávání, umění přesvědčit, rozhodovat, řešit konflikty apod. Učitelé vyučují své žáky těmto dovednostem se stejnou pozorností jako jiným dovednostem a znalostem.

## Budování efektivní skupiny

Skupiny potřebují vymezit určitý čas k tomu, aby prohovořily, jak se jim daří dosahovat vytčených cílů a jak efektivní jsou pracovní vztahy mezi jednotlivými členy týmu. Učitel může přispět k budování týmu tím, že zadá jeden z následujících úkolů:

- napsat nejméně tři činnosti členů skupiny, které pomohly k tomu, že se skupině podařilo splnit zadání nebo se jeho splnění přiblížit
- napsat jednu činnost, která by mohla přispět k tomu, že příště bude skupina ještě úspěšnější

Učitel také skupiny pozoruje a sděluje jim i celé třídě, jak (dobře) si počínají.

## Výsledky kooperativního učení

Je prokázáno, že kooperativní učení přináší lepší studijní výsledky. Johnson uvádí následující charakteristiky, které jsou výsledkem účasti na kooperativním učení:

- trvalejšího a kvalitnější výsledky učení
- častější dosažení vyšší úrovně logického myšlení, hlubšího porozumění a schopnosti kriticky myslet
- lepší soustředění na úkol a méně rušivých projevů v chování dětí
- lepší motivace k dosažení výsledků a vnitřní motivace k učení
- lepší schopnost posoudit situaci i z jiných zorných úhlů
- pozitivnější a vstřícnější vztahy k vrstevníkům a větší ochota k vzájemné podpoře
- větší sociální podpora, lepší sociální zázemí
- vyšší duševní vyrovnanost, přizpůsobivost a spokojené prožívání světa
- pozitivnější sebehodnocení vycházející ze základního sebepřijetí
- lepší sociální kompetence
- pozitivnější přístup k vyučovaným předmětům i k učení samému a ke škole
- pozitivnější postoj k učitelům, ředitelům a dalším pracovníkům školy

## Návrhy na role při skupinové práci

- ověřovatel - ověřuje, zda všichni členové rozumí tomu, co skupina dělá
- skaut - sbírá informace od ostatních skupin, příležitostně také od učitele
- časoměřič - hlídá, aby se skupina držela tématu a aby dodržovala časové schéma
- aktivní posluchač - opakuje nebo přeformulovává to, co řekli druzí
- tazatel - získává od ostatních členů skupiny nápady nebo příspěvky tak, aby dal dohromady smysluplný celek

- zapisovatel - sestavuje z nápadů a závěrů skupiny souhrn, který tvoří smysluplný celek
- povzbuzovač - gratuluje ostatním k dobrým nápadům, pomáhá a povzbuzuje každého člena skupiny
- zásobovač - dbá na to, aby všichni členové skupiny měli potřebné materiály
- předčítač - předčítá skupině jakékoliv písemné materiály a podklady

### **Vyplatí se, když...**

- vysvětlíme žákům, proč je spolupráce tolik důležitá ve škole i ve skutečném světě (a jak jsou obě prostředí spjata)
- objasníme žákům, které dovednosti chceme, aby se naučili, a postupně jim každou dovednost předvedeme, poradíme, jak a kdy ji mohou využít
- pozorujeme žáky při skupinových činnostech a nasloucháme jim, děláme si poznámky o tom, jak jsou schopni užívat různých kooperativních dovedností
- hovoříme se žáky o tom, jak ve skupinové využívají kooperativních dovedností, povzbuzujeme je k samostatnému přemýšlení nad tím, jaké dovednosti by přispěly k lepšímu fungování celé skupiny a jak oni sami mohou skupině lépe přispět
- poskytujeme žákům co možná nejvíc vhodných příležitostí k využití kooperativních dovedností, aby se pro ně tyto dovednosti staly něčím velmi přirozeným

### **2.3.6.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Skupinová práce je hojně používána především od 3. do 5. ročníku. Je nutné žáky učit hledání své role ve skupině a následně tuto roli popsat. Po každé práci ve skupině vyžadujeme zpětnou vazbu, popsání jeho role - zapojení se ve skupině.

### **2.3.6.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na

známky dle klasifikačního řádu. Ke známám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.7. Pozorování**

- využíváno od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.7.1. Charakteristika**

Pozorování je metodou bezprostředního poznávání. Podstatou je smyslové poznávání. V praxi předškolní a mimoškolní výchovy patří mezi nejčastěji používané. Podstatou metody pozorování je zaměřené vnímání, cílevědomé, plánové, řízené a organizované poznávání skutečnosti. Vede k obohacování smyslových zkušeností dítěte a prohlubování jeho představ.

Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti (v podobě registrace nebo popisu), její analýzu a vyhodnocování. V kvantitativním výzkumu si pozorovatel předem stanovuje, co a jak bude pozorovat. Tento způsob pozorování se jmenuje strukturované pozorování. Pozorovatel strukturuje – tj. rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie.

V praxi je možno rozlišit více druhů pozorování:

- přímé - probíhá v přirozených podmínkách (louka, ulice...), poznání při něm je komplexní, dítě vnímá předměty a jevy ve vztazích a souvislostech; v jeho neprospěch hovoří výskyt rušivých vlivů, horší soustředění pozornosti dětí, větší nároky na organizaci
- nepřímé - probíhá mimo přirozené prostředí (třída), využívá se především je-li třeba zaměřit pozornost dětí na detaily; jeho nevýhodou je vytržení ze souvislostí
- prohlížení - využívá se převážně v případech, že není možno pozorovat skutečné objekty - ty jsou nahrazeny modely, ilustracemi, fotografiemi, běžně se využívá jako doplněk přímého pozorování

Z hlediska trvání se rozlišuje pozorování krátkodobé, které probíhá jednorázově a zaměřuje se obvykle na jednotlivé vlastnosti pozorovaných objektů a pozorování dlouhodobé, které sleduje změny a vývoj pozorovaných objektů.

Pedagog ve své práci používá tuto metodu prakticky neustále. Cíleně sleduje a také zaznamenává projevy žáků ve všech oblastech jejich školního působení. A to nejen při vlastní výuce, ale i při kontaktu s dospělými, spolužáky, případně při jiných činnostech

mimo školní třídu. Pozorování je zaměřeno na projevy, které lze zaznamenat. Určité chování je vždy reakcí na určité vnitřní psychické projevy. Zkušenost a opakované pozorování dovolí diagnostikovi vyvodit správné závěry. Také pozorování vlastních reakcí na žáka se stává důležitým faktorem pro diagnostiku. Může jít o nevědomé posilování negativních projevů žáka a v takových případech mohou informace získané od jiných pedagogů, vedoucích zájmové činnosti i od rodičů být pro pedagogickou diagnostiku velmi přínosné.

### **2.3.7.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Metoda pozorování je na naší škole využívána především v kombinaci s ostatními metodami a je důležitým podmětem pro zpětnou vazbu (směrem od učitele k žákovi). Učitel zná díky této metodě silné a slabé stránky každého žáka, což je velmi důležité pro úspěšnost vyučovacího procesu.

### **2.3.7.3. Způsob hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka. K žákům přihlíží individuálně.

## **2.3.8. Rozhovor, hovorové hodiny formou „trojlístku“**

- využívány od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### **2.3.8.1. Charakteristika**

Rozhovor je výzkumnou metodou postavenou na interpersonálním kontaktu. Patří mezi metody slovní - dialogické. Umožňuje zjistit nejen fakta, ale dovoluje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Jako součást edukační reality poskytuje bezprostřední odpovědi, odhaluje aktuální prožívání žáka (rodičů apod.).

Základem rozhovoru je otázka učitele, která nutí žáky k přemýšlení. Využívá se stávajících vědomostí, které jsou nově kombinované a vznikají relativně nové souvislosti. Chybí však moment nové smyslové zkušenosti žáka. Jednostranné používání této metody vede k verbálním znalostem žáků. Od učitele se vyžaduje dovednost formulovat otázky, tj. respektovat stručnost, srozumitelnost, jazykovou správnost, variabilnost. Není možné, aby jednoznačně převládaly otázky směřující k mechanické reprodukci či jednoslovné

odpovědi. Od žáků je pak nutné vyžadovat odpovědi obsahově a jazykově správné, avšak při respektování dostatečného času pro žáka na přípravu odpovědi, zvláště u pomalejších typů (pro žáky intelektuálně pomalé je rozhovor nátlakovou metodou). Sociálně výchovný význam metody rozhovoru je v tom, že učí žáky reakcím na slovní podněty.

Hlavní předností rozhovoru je neustálá zpětná vazba mezi učitelem a žáky, která umožňuje okamžitou operativní reakci učitele. V tradičním vyučování je rozhovor považován především za prostředek procvičování a kontroly vědomostí žáků.

Při řešení problémů je vhodnější strukturovaný rozhovor, v němž pedagog směřuje k cíli na základě vhodné sestavy otázek. Zkoumaná osoba je podněcována cílenými otázkami k verbálním informacím. Shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, na bezprostřední komunikaci pedagoga a žáka. Osobní kontakt umožňuje získání rozsáhlých, mnohdy i důvěrných informací. Soubor otázek musí tvořit souvislý celek, myšlenkově skloubený, směřující k určitému cíli.

Rozhovor může být individuální nebo skupinový (podle počtu účastníků). Podle struktury otázek můžeme rozhovor dělit na standardizovaný (předem je stanoven obsah, formulace a pořadí otázek) a nestandardizovaný.

Průběh rozhovoru je vždy ovlivněn způsobem kladení otázek a jejich druhy (uzavřené, otevřené, polootevřené, nepřímé). Metoda rozhovoru se používá většinou v kombinaci s metodou pozorování (je třeba zaznamenávat i neverbální projevy), experimentu a někdy i dotazníku. Kladem rozhovoru je přístupnost učitele, kontakt učitele a žáka, možnost měnit situace a můžeme zapojit i pozorování. Záporům rozhovoru je časová náročnost, malá ověřitelnost údajů, obtížnost záznamu údajů. Je třeba dodržet přísnou důvěrnost získaných údajů. Porušení této etické zásady je nejen porušením pedagogické etiky, ale i právně postižitelné.

### **Fáze rozhovoru**

- úvodní fáze - navázání kontaktu, určení tématu a času, zajištění zabezpečení zneužití informací
- vedení rozhovoru - kladení připravených otázek, odstup a zároveň zaujetí pro problém
- závěr - shrnutí poznatků, uvolnění atmosféry, doporučení dalšího postupu

### **Techniky kladení otázek**

- přímé otázky - uzavřené (jedna odpověď ANO-NE). Např. „Unavuje tě vyučování?“
- nepřímé otázky - otevřené a polootevřené (naznačující). Např. „Jak se cítíš na konci vyučování?“

- projekтивní - otevřené. Např. „Jak se asi cítí děti na konci vyučování?“

Otázky lze dělit také na primární (jasné cílené na začátku) a sekundární otázky (vyplývají z rozhovoru).

### **Zásady pro vedení rozhovoru**

- nejméně 60% aktivity ponechat na straně žáka (klienta)
- sledovat emoční projevy
- neklást více otázek najednou
- přizpůsobit tempo možnostem klienta
- přísně dodržovat trpělivost a pedagogický takt
- neklást sugestivní doplňující otázky
- dobře vyslovovat
- zajistit pocit bezpečí

### **Techniky užívané při rozhovoru**

- akceptace
- objasnění
- parafrázování
- interpretace
- ujištění
- mlčení

### **Příklady chybných otázek:**

- řetězové otázky - bez ohledu na téma kladu rychle a nesouvisle otázky a přerušují je výkladem
- sugestivní - „Doufám, že si také myslíš, že...?“, „Souhlasíte?“ ...
- ozvěnové - „Myslí si ostatní, že...?“
- zdánlivé - k zesměšnění a ironizaci: „Ty si opravdu myslíš, že...?“
- „vražedné“ - „A když dáváš tak dobrý pozor, tak mi tedy laskavě řekni, co si myslíš o...?“

### **„Trojlístek“**

V rámci inovace výuky a metod hodnocení nabízíme novou formu třídních schůzek „Trojlístek“. Kromě tradiční dvojice rodič + učitel je při nich přítom i žák. Tyto třídní schůzky jsou především o dítěti, jeho prospěchu a komunikaci. Zejména na komunikaci účastníků má tato forma třídních schůzek pozitivní vliv.

Cílem je společná pomoc žákům k lepšímu prospěchu, možnost společně diskutovat, získat zpětnou vazbu o průběhu vzdělávání a společné nastavení podmínek pro další úspěšnější průběh vyučování.

Pro jednotlivé žáky, rodiče a třídní učitele budou touto formou organizovány čtvrtletní třídní schůzky. Třídní učitelé navrhnou rodičům termíny schůzek, které budou trvat 15 - 30 minut. V případě, že daný termín nevyhovuje, mohou si rodiče zkusit změnit čas mezi sebou navzájem, případně osloví třídního učitele, který nabídne jiný termín.

#### Struktura schůzky

- žák představí svou práci - komentuje předem vypracované odpovědi na otázky v záznamovém archu:
  - Jméno
  - Co mi doma i ve škole opravdu jde, v čem jsem dobrý? (můžeš psát k jednotlivým předmětům, koníčkům, zálibám)
  - Co mi moc nejde, co mě nebaví? V čem bych se měl zlepšit? (když se dokážeš v těchto věcech změnit, jistě to tvé okolí ocení - máš na to!)
  - Závěr, v čem se můžu a chci zlepšit, co mi pomůže:
  - Podpisy
- rodič (rodiče) reagují na žáka
- učitel připojí informace a postřehy ze školy a seznámí rodiče se svým pohledem na výsledky vzdělávání
- žák si společně s rodičem i učitelem určí priority, které chce zlepšovat
- společné dopsání záznamu o schůzce a podepsání

#### **2.3.8.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Metoda rozhovoru je na naší škole jednou z nejčastěji užívaných metod, především v 1. a 2. ročníku. Žáci se díky ní učí správně formulovat svá sdělení a rozvíjet slovní zásobu. Na druhé straně se snažíme žáka pomocí vhodně zvolených otázek dovést k jeho maximu.

Tuto metodu využíváme při diskusi nad kritérii jednotlivých prací. Od školního roku 2011/2012 jsme na hovorových hodinách začali zařazovat metodu „trojlístku“.



### **2.3.8.3. Způsob hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka. K žákům přihlíží individuálně.

### **2.3.9. Ústní zkoušení**

- využíváno od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.9.1. Charakteristika**

##### **Ústní zkouška**

Jde o klasickou metodu, která staví na interakci učitele a žáka při hodnocení. Zadávané otázky mají být jednoznačné, srozumitelné a mají směřovat k pochopení učiva. Zajímá nás úplnost, celistvost, systémovost a systematickosti poznatků, jejich aplikace v praktických situacích, přenos na řešení problémů, jejich rozsah i úroveň, konkrétnost i zevšeobecnění.

##### **Ústní zkoušení**

- výhody:

- učitel může žáka pomocnými otázkami směřovat ke správné či pro učitele dostačující odpovědi

- pokud žák nerozumí nějaké zadané otázce či úkolu, má možnost se učitele na nesrovnalost ještě dále konkrétně zeptat

- při ústním zkoušení má učitel možnost zabrat širší spektrum zkoušené látky; jednou otázkou zjistí širší záběr žakových vědomostí

- nevýhody

- učitel je omezen časovým prostorem, který si pro dané ústní zkoušení vymezil, pokud nechce ústnímu zkoušení žáků věnovat celou vyučovací hodinu

- pro mnohé žáky znamená ústní zkoušení před tabulí značný stres a nejsou mnohdy schopni odpovědět na jednoduchou otázku, která pro ně za jiných okolností není problém

- v případě, že učitel nevěnuje zkoušení celou hodinu, ale jen určitý časový úsek, není schopen vyzkoušet více žáků najednou

### **2.3.9.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Forma ústního zkoušení je velmi rozšířená a používá se vlastně v každé hodině – každá otázka je forma ústního zkoušení. V případě, že žák reaguje pohotově a aktivně, hodnotí jej učitel v rámci aktivity. Při hlubším prozkoušení může být žák u tabule a odpovídá na otázky učitele i ostatních žáků.

### **2.3.9.3. Způsob hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.10. Didaktický test**

- využíván od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.10.1. Charakteristika**

Didaktický test je zkouška, která se zaměřuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se liší tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých předem stanovených pravidel. V praxi je někdy termínem „test“ resp. „didaktický test“, označovaná krátká písemná zkouška nebo zkouška, při níž žák odpovídá výběrem z nabídnutých variant odpovědí. Test nemusí být jen písemná zkouška, pomocí testu můžeme zjišťovat například úroveň zvládnutí psychomotorických dovedností (rychlost psaní na počítači, zhotovení výrobku podle technického výkresu, řízení motorového vozidla apod.).

Test také nemusí být krátká zkouška. Ke zjišťování výsledků výuky za delší období mohou být použity i testy na několik hodin. Testy též nebývají sestaveny jen z úloh, které nabízí výběr odpovědí. Běžně se používají úlohy, kdy testovaný odpověď tvoří (návrh řešení technického problému, pojednání na zadané téma, provedení pokusu a jeho vyhodnocení). Kvalitně připravený didaktický test je jednou z možností, jak může pedagog získat informace o průběhu výuky a dosažených výsledků žáků.

## Druhy didaktických testů

Každý didaktický test má své specifické vlastnosti a liší se tím, jaké informace lze jeho prostřednictvím získat. Testy lze rozdělit podle následujících hledisek:

- měřená charakteristika výkonu:
  - testy rychlosti zjišťují jakou rychlostí je žák schopen řešit určitý typ testových úloh, mají pevně stanovený limit a obsahují většinou snadné úlohy, předpokládá se, že všichni žáci úlohy ovládají
  - testy úrovně nepoužívají časové omezení, zjišťují úroveň vědomostí a dovedností, jsou nejčastěji používané na našich školách
- dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství:
  - standardizované jsou profesionálně připravené testy, testování probíhá za jednotných podmínek, součástí je testový standard, který slouží k interpretaci a hodnocení dosažených výsledků
  - nestandardizované (učitelské, neformální) jsou testy, které nejsou ověřeny na větším počtu žáků, a tudíž nejsou známy jejich vlastnosti; u těchto testů je riziko, že získané výsledky nebudou věrohodně zachycovat úroveň vědomostí, také interpretace u těchto testů je obtížnější
- povaha činnosti testovaného:
  - kognitivní test měří úroveň poznání u žáků
  - psychomotorický test zjišťuje výsledky psychomotorického učení
- míra specifičnosti učení zjišťovaného testem:
  - test výsledků výuky měří, co se žáci v dané oblasti naučili
  - test studijních předpokladů měří úroveň obecnějších charakteristik jedince, které jsou potřebné k dalšímu studiu
- interpretace výkonu:
  - test rozlišující (test relativního výkonu) je výlučně používán v naší praxi, bývá označován jako test statisticko-normativní nebo jako NR test (norm-referenced test), výkon je srovnáván s výkony ostatních žáků
  - test ověřující (test absolutního výkonu), bývá označován jako test kriteriální nebo jako CR test (criterion-referenced test), jeho úkolem je prověřit úroveň vědomostí žáka v přesně vymezené části učiva, nesrovnává se přitom s výkonem jiných žáků

- časové zařazení do výuky:

- vstupní testy se zadávají na začátku výuky určitého celku učební látky a mají postihnout úroveň potřebnou pro zvládnutí učiva, mohou sloužit i jako podklad pro diferenciovanou výuku

- průběžné testy se zadávají v průběhu výuky a poskytují učitelům zpětnou vazbu k optimálnímu řízení výuky, neslouží většinou k hodnocení žáků, ale k hodnocení průběhu výuky

- výstupní testy se zadávají na konci výukového období nebo na konci určitého celku a poskytují většinou informace pro hodnocení žáků, bývají označovány jako testy sumativní

- tematický rozsah:

- monotematické testy zkouší jediné téma učební látky

- polytematické testy zkouší učivo několika tematických celků

- míra objektivního skórování:

- objektivně skórovatelné obsahují úkoly, u nichž lze objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně, či nikoliv

- subjektivně skórovatelné, označované jako esej testy, obsahují úkoly, u nichž nelze jednoznačně stanovit pravidla pro skórování

## **Druhy testových úloh**

Testovou úlohou rozumíme otázku, úkol nebo problém obsažený v testu. Bývá také používán termín testová položky (angl. item) nebo testový úkol. Rozlišujeme je podle způsobu, jak testovaná osoba úlohu řeší:

- otevřené široké úlohy: vyžadují rozsáhlejší odpověď, doporučují se u zkoušení komplexních vědomostí nebo dovedností osvojovaných v delším časovém období, jsou vhodné na zkoušení osvojení vyšších úrovní učiva (např. řešení problémových situací)

- otevřené úlohy se stručnou odpovědí: požadují uvedení vlastní krátké odpovědi, např. uvedení čísla, značky, symbolu, vzorce, jednoduchého grafu, určitého slova, popř. několika slov či věty; mohou být produkční (Co je jednotkou elektrického napětí?) a doplňovací (Hlavní město Francie je \_\_\_\_\_ .).

- uzavřené dichotomické úlohy: jsou zde předkládány dvě alternativy odpovědi, správnou žák označí (kroužkováním, podtržením), bývají označovány jako úlohy s dvojčlennou volbou nebo alternativní úlohy (angl. true-false item), jejich nevýhodou je, že správnou odpověď lze uhodnout i bez příslušných znalostí

- uzavřené úlohy s výběrem odpovědí: skládají se ze dvou částí - z problému nebo otázky a z nabídnutých odpovědí, základním typem je úloha, kdy se vybírá jedna správná odpověď, může se také vyžadovat výběr nesprávné odpovědi, v případě výběru většího počtu správných odpovědí hovoříme o výčtových úlohách, zvláštním typem jsou úlohy označované jako situační nebo interpretační, kdy vybíráme z většího počtu nabídnutých odpovědí, které plynou přímo z dané situace
- uzavřené přiřazovací úlohy: obsahují dvě skupiny pojmů, které přiřazujeme k sobě, např. k názvům chemických prvků v jednom sloupci přiřazujeme jejich značky z druhého sloupce, pokud chceme zmenšit možnost uhodnutí, dáme do skupin různé množství pojmů
- uzavřené seřazovací úlohy: od testovaného se požaduje, aby uspořádal pojmy do řady podle určitého hlediska (chronologicky, podle velikosti, apod.)

### **2.3.10.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Didaktické testy jsou v naší škole nedílnou součástí výuky. Využíváme jak testů průběžných, tak testů výstupních. Průběžným testům odpovídají diktáty a pětiminutovky. Diktátu využíváme ve všech ročnících napříč všemi předměty. Učitel diktuje to, co žáci píšou. Taktéž pětiminutovky využíváme ve všech ročnících napříč všemi předměty. Pětiminutovkou nazýváme kratší písemný test do 15 minut zaměřený na jednu oblast učiva. Označení „pětiminutovka“ jsme převzali ze zavedené terminologie.

### **2.3.10.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

## 2.3.11. Pracovní listy

- využívány od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### 2.3.11.1. Charakteristika

Pracovní listy doplňují a zároveň rozšiřují běžně používané učební pomůcky. Lze je využít jak pro jednotlivce, tak ve skupině žáků. Rozvíjí především poznatky a dovednosti, které děti získaly v rodině a při předchozím vzdělávání. Žáci se jejich prostřednictvím seznamují s přírodními zákonitostmi, poznávají přírodní společenstva, budují si pozitivní vztah k přírodě a učí se ji chránit. Pracovní listy lze použít téměř na jakoukoli hodinu a jakékoli téma.

#### Co je pracovní list a k čemu je dobrý

- je to originální učební materiál (většinou formátu A4, s různými texty a obrázky)
- umožňuje aktuálně reagovat na potřeby skupiny a přizpůsobit se požadavkům žáků
- žáci si pracovní list zakládají do desek a vytváří si tak originální pracovní sešit
- během hodiny je pracovní list doplněn dalšími aktivitami, učitel s žáky se k němu průběžně vrací
- jeden pracovní list může posloužit na několik hodin, když jej doplníme dalšími vhodnými aktivitami
- obsahuje různé texty, cvičení, obrázky, gramatické tabulky
- je jasný, přehledný, poutavý, bez chyb
- je důležité přesně vědět, k čemu které cvičení a která informace slouží a jak se s nimi bude pracovat

#### Tvorba pracovního listu

- pracovní list tvoříme vždy pro konkrétní skupinu, s konkrétními komunikačními potřebami
- rozmyslíme si, co bude na pracovní listě a co stačí připravit na tabuli
- vycházíme ze struktury daného tématu
- téma se snažíme propojit vždy s nějakou gramatikou
- obtížnost cvičení volíme s ohledem na různé stupně pokročilosti žáků
- snažíme se do hodiny zařazovat všechny dovednosti (výslovnost, čtení, psaní, poslech, mluvení)
- máme připravené aktivity, které pracovní list doplní a rozmyšlenou jejich posloupnost

- každý nově vytvořený pracovní list si zkusíme sami projít a vyplnit cvičení - určitě objevíme nějakou chybu a připravíme si tak jasné řešení takže o něm nemusíme přemýšlet během výuky
- tvorba pracovního listu „stříhací metodou – koláží“: okopírujeme si jednotlivé pasáže z učebnic nebo autentických materiálů, ručně nebo na počítači si napíšeme vlastní texty či cvičení, vystříháme je a nalepíme podle pořadí na papír formátu A4, zkopírujeme; výhodou je, že můžeme dopisovat a dokreslovat ručně, nevýhodou, že se nám ne vždy podaří pracovní list vzhledně okopírovat
- tvorba pracovního listu „elektronickou metodou“: pracovní list si vytváříme v elektronické podobě, můžeme sami vytvářet cvičení, stahovat obrázky z internetu (pozor na autorský zákon!), tvořit originální gramatické tabulky, pracovní list bez problémů měnit a obměňovat; postup je časově náročný, ale můžeme tak lépe reagovat na konkrétní potřeby

Dle RVP pro ZV mají vytvořené pracovní listy rozvíjet tyto klíčové kompetence:

- Kompetence pracovní: Žáci se učí dodržovat vymezená pravidla a zásady bezpečnosti a hygieny při práci. Umí využívat svoje znalosti a zkušenosti k získávání informací.
- Kompetence k učení: Žáci jsou vedeni k samostatné, tvořivé a aktivní práci, vyhledávají informace a dokážou je využít. Pozorují a experimentují s pomocí učitele, získané výsledky porovnávají a posuzují. Poznávají smysl a cíl učení a kriticky hodnotí výsledky své práce.
- Kompetence komunikativní: Žáci vyjadřují vlastní názory, zapojují se do diskuzí, obohacují slovní zásobu, dokážou se lépe prosadit a obhájit svoje názory.
- Kompetence k řešení problémů: Žáci jsou zapojováni do skupinové práce, experimentují, řeší kvízy, osmisměrky a hádanky, vyhledávají, třídí a zpracovávají informace. S pomocí učitele promýšlí a plánují způsob řešení, využívají vlastního úsudku a zkušeností.
- Kompetence sociální a personální: Žáci spolupracují a vzájemně si pomáhají, podílejí se na utváření příjemné atmosféry v týmu a respektují názory druhých lidí.
- Kompetence občanské: Žáci dokážou adekvátně reagovat v různých situacích, znají svoje práva i povinnosti. Osvojují si místní kulturní a historické tradice a pocítují odpovědnost za ochranu přírody. Chápu základní ekologické souvislosti a environmentální problémy.

Prostřednictvím předem promyšlených cílů a vhodně zvolených principů, lze výrazně ovlivnit kvalitu výuky, což se může následně promítnout do vnímání předmětu jako

celku. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Pracovní listy mají usilovat o naplňování těchto cílů základního vzdělávání:

- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi v praktickém životě
- učit žáky chránit své zdraví

Pracovní listy svým charakterem spadají do vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

### **2.3.11.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Pracovní list slouží na naší škole k doplnění a zároveň rozšíření běžně používaných učebních pomůcek ve výuce různých vyučovacích předmětů. Jsou užívané k motivaci, k vyvození nové učební látky, k procvičení získaných poznatků a zároveň také ke zpětnému zhodnocení nově získaných vědomostí. Každý vyučující zapojuje tuto formu práce podle možností do výuky s cílem rozvíjet samostatnost dětí, schopnost kooperace a vlastní aktivity. Pracovní list využíváme jak při samostatné práci, tak i při práci ve dvojicích či ve skupinkách.



### **2.3.11.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.12. Práce s pomůckami**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.12.1. Charakteristika**

Při výuce bývá nejčastěji používán verbální komunikační kanál, z mnoha příčin jsou však efektivnější informace vizuální. Výzkumy ukazují, že informace vstupují do našeho mozku následujícím způsobem:

- 87% očima
- 9% ušima
- 4% jinými smysly

#### **Hlavní výhody vizuálních pomůcek**

Upoutávají pozornost

I kdybychom si připravili hodinu sebelépe, bez pozornosti žáků učit nemůžeme. Ignorovat nový obrázek na plátně např. diapojektoru je obtížné, ignorovat novou větu výkladu nikoli. Upoutat pozornost ve věku televize není snadné a všichni přitom potřebujeme využívat veškeré zdroje pomoci. Když žák hledí na vizuální pomůcku, není jeho pozornost odváděna jinými zrakovými podněty, například pohledem z okna.

Přinášejí změnu

Vizuální pomůcky přinášejí změnu a vzbuzují zájem.

Nepomáhají konceptualizaci

To je hlavní výhodou vizuálních pomůcek. Mnoha pojmům a myšlenkám porozumíme spíše vizuálně než verbálně, např. „praktickými dovednostmi“. Pokud si znalosti pamatujeme a chápeme je vizuálně, měli bychom je vizuálně sdělovat. Vizuálně je nejlepší zprostředkovat i mnoho abstraktních pojmů.

Jsou snáze zapamatovatelné

Na základě výzkumů víme, že většině lidí se vizuální informace pamatují lépe než verbální.

Jsou projevem vašeho zájmu

Když trávíte čas přípravou vizuálních pomůcek, žáci vidí zájem o předmět i ze strany vyučujícího, že mu záleží na tom, aby se něčemu naučili. Navíc zábavnější formou.

### **Druhy vizuálních pomůcek**

Rozmnožované materiály

Učebnice, kopie novinových článků včetně fotografií, tabulky, grafy, diagramy, schémata, vývěsky, plakáty, pracovní listy apod. Mohou být součástí samostatné či skupinové práce. Žáci si mohou podstatnější informace v textu podtrhnout nebo jinak zvýraznit, čímž se seznámí s obsahem materiálu a zesílí tak i jejich zapamatovatelnost. Materiály ušetří spoustu času učiteli i žákům. Nesmí se však překročit jejich rozumná míra, což je maximálně 1-2 oboustranně potištěné archy rozměru A4 za hodinu.

Audiovizuální pomůcky

Zpětný projektor, počítač apod. Zpětný projektor má mnoho výhod. Můžeme si předem připravené učivo promítat po částech, vkládat k obrázkům popisy či nákresy. Lze pracovat po částech a v posloupnosti. Připravené učivo můžeme ukládat a používat v dalších hodinách, nabalovat další látku nebo ji rozšiřovat a prohlubovat, přičemž žáci stále vidí i původní obrázek či schéma. Počítač je u žáků stále rozšířenější a oblíbenější pomůckou. Žáci mohou informace sami vyhledávat, třídit, upravovat, doplňovat apod. Vzhledem k tomu, že lze rozpracované učivo uložit, můžeme v práci pokračovat při dalších vyučovacích hodinách.

Modely a skutečnost

Modely a skutečné předměty vnášejí do hodin realitu. Předměty působí daleko víc než slova či obrázky, zejména pokud je lze brát do ruky. Žáci můžou předměty rozkládat, skládat, různě sestavovat, doplňovat. Zapojí do výuky více smyslů a především mají pocit, že si hrají, ne že se učí, což je žádoucí nejen na 1. stupni ZŠ. Na jejich používání je z velké míry založeno vyučování přírodních věd. Neměli by na ně však zapomínat ani

vyučující v dalších oborech. Modely je možné zakoupit či svépomocí vyrobit, nebo můžeme přinést reálné předměty běžně používané v domácnosti a ve škole.

#### Tabule

Žádná vyučovací pomůcka není tak přizpůsobivá stylu učitelovy práce jako tabule a v tom zřejmě tkví její hlavní přednost. Tabule se ve vyučování používá jako velký pracovní blok, pro zaznamenání poznámek, které si žáci zapisují do sešitu nebo pro zaznamenání hlavní myšlenky hodiny, aby se na ni soustředila pozornost třídy.

#### Obrázky, mapy

Obrázky a mapy zastupují skutečnost a mohou být různých rozměrů a barevností. Učitel je může využít jen jako vizuální pomůcku nebo přímo jako pomůcku pro manipulaci, kdy žáci s obrázky a mapami pracují samostatně nebo ve skupinách. Lze je využít ve třídě i v terénním vyučování. Žáci či učitelé si mohou mapy i obrázky vyrábět též vlastními silami.

### **2.3.12.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Pomůcky využíváme na naší škole hojně ve všech ročnících i předmětech. Použití pomůcky hodinu zpestří a díky názornosti si žáci učivo mnohem lépe osvojí a zapamatují. V neposlední řadě je výhodou, že žáky učení s pomůckami mnohem více baví.

### **2.3.12.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.13. Sešity, žákovské portfolio**

- využívány od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### 2.3.13.1. Charakteristika

Sešity jsou nenahraditelnou pomůckou v základním vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Žák si do nich zaznamenává nové učivo, procvičuje, píše domácí úkoly. Úkolem učitele je vést žáka k přehlednosti a úpravě, aby mu sešit sloužil jako učební materiál. Skladbu sešitů pro jednotlivé ročníky a předměty si určuje každá škola sama na základě svých zkušeností. Sešit je pro žáka nejen učební pomůckou, ale také nástrojem k sebehodnocení.

Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vzniká za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení v jeho komplexní povaze (jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti). Žákovské portfolio je uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, vznikajících během učení žáků. Není cílem učení žáků, ale prostředkem k němu. Důležité jsou proto činnosti, kterým se žáci v průběhu práce s portfoliem věnují, tj. především sbírání, třídění, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování. I když je potřeba se sjednotit na základním smyslu a obsahu žákovského portfolia, je třeba ponechávat žákům zároveň dostatek prostoru pro projevení osobnosti, originality, tvořivosti a samostatnosti.

Portfolio slouží žákovi k efektivnímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování vlastního úsilí a pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a dalšího rozvoje osobnosti. Žákovské portfolio umožňuje dokumentovat a integrovat dosavadní vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj. Výběrem a obhajobou svých nejúspěšnějších prací se žák spolupodílí na hodnocení. Při práci s portfoliem může být každý žák v něčem úspěšný.

Žákovské portfolio se stává funkčním nástrojem rozvoje a prokazování celé škály klíčových a oborových kompetencí. Zvláště umožňuje rozvíjet kompetence k sebereflexi a sebehodnocení. Sebereflexí přitom rozumíme dívání se zpět na svou minulou činnost. Zahrnuje popis jevu, analýzu klíčových prvků, vysvětlení, srovnání, hodnocení, syntézu, prognózu a stanovení dalšího postupu. Sebereflexí také rozumíme zamýšlení se nad celou svou osobností, ohlížení se za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování se v situacích, které jsou pro daného člověka významné.

Učiteli slouží žákovské portfolio k realizaci výuky, ve které se žák sám, se svými vrstevníky i s učitelem, učí rozumět procesům svého učení i sama sobě a toto porozumění využívat k plánování dalších úkolů a strategií vlastního rozvoje, k přejímání spoluzodpovědnosti za své učení a rozvoj. Učiteli umožňuje vidět žákově učení jako

dlouhodobý proces, který je ovlivněn řadou faktorů, brát a vidět žáka jako osobnost v celé jeho komplexnosti. Práce s portfoliem umožňuje individualizovat a diferencovat učení žáků podle jejich možností, potřeb a zájmů. Portfolio je pro učitele zdrojem informací o žákově učení a jeho pokrocích a slouží k efektivnímu hodnocení. Žákovské portfolio slouží také rodičům, především jako zdroj informací o pokrocích učení dítěte a příležitost ke vzájemnému sdílení jeho zážitků a úspěchů.

V primární škole je důležité rozlišit portfolio pracovní, se kterým žáci pracují během celého školního roku, a portfolio reprezentační (závěrečné, výběrové), které tvoří z pracovního portfolia na závěr určité etapy učení (většinou na konci školního roku, při odchodu na jinou školu, na konci 5. ročníku). Většinou tvoří každý žák jedno své portfolio zahrnující práce ze všech vzdělávacích oblastí a podporující komplexnost učení a rozvoje klíčových kompetencí. Vznikají však i další portfolia, například k vybraným tématům (čtenářské deníky) nebo k třídním projektům.

V pracovním portfoliu jsou shromažďovány:

- doklady o vývoji písemného díla (všechny koncepty, postupně dopracovávané verze, dokumenty z konzultací se spolužáky či učitelem atd.)
- doklady o průběhu projektu včetně závěrečné zprávy
- výtvarná díla sledující například vývoj práce s barvami
- doklady o postupném zvládnutí určité pracovní metody
- doklady z dílen čtení nebo samostatné četby a promyšlení textu (osobní záznamy o přečteném, záznamy o stranách, které žáka zaujaly, deníkové záznamy, záznamy z konzultace se spolužáky či učitelem atd.)
- nahrávky hlasité četby dokumentující žákův pokrok v této oblasti
- ukázky řešení problémových úloh, zaměřených například na propojení školní matematiky se životem

Vytvoření závěrečného portfolia je završením určité etapy učení a práce s pracovním portfoliem. Je veřejné, určené k prezentaci, k dispozici učiteli, rodičům i spolužákům. Lze jej svázat dokonce jako knihu.

Při tvorbě závěrečného žákovského portfolia žáci dokončují třídění a reflektování jednotlivých materiálů. Do jednotlivých součástí svého závěrečného portfolia (členěného podle vzdělávacích oblastí, podle klíčových kompetencí atd.) řadí materiály tak, aby dokladovaly rozvoj dané kompetence, případně vybírají pouze nejzdařilejší práce. Upřednostňuje se zařazení vlastní tvorby. Doporučuje se zařazení prací, které mají charakter autentických, komplexních a tvořivých úkolů, a vyřazení prací procvičovací.

Materiály v závěrečném portfoliu je potřeba reflektovat především jako celek. K tomu učitel může žákům nabídnout připravené hodnotící dotazníky, žáci mohou své portfolio zakončit volným psaním, zvláště v primární škole lze volit i další zajímavé způsoby závěrečné sebereflexe a sebehodnocení (žák např. vytváří obrázek stromu, do jehož koruny umísťuje ještě neuzrálá jablíčka s formulovanými dovednostmi, které ještě dobře neovládá, a pod strom lepí už uzrálá jablíčka s dovednostmi, které už bezpečně zvládá). Důležité je, aby žáci byli vedeni k argumentování a dokladování svých hodnotících výroků. Závěrečná sebereflexe a sebehodnocení by měla vyzývat žáka i k formulování nového cíle.

I v případě závěrečného žákovského portfolia musíme počítat s věkovými a individuálními možnostmi žáků primární školy. Školní rok lze tak zakončit např. i utříděným portfoliem podle vzdělávacích oblastí a vybráním tří nejzdařilejších prací, které žák umístí na začátek. Písemně pak komentuje pouze tyto vybrané práce. Také závěrečné sebereflexe a sebehodnocení mohou být ovlivněny aktuálním emocionálním stavem žáka.

Ani závěrečné portfolio nestačí pouze vytvořit. Celoroční práce s portfoliem a obsah závěrečného portfolia si zaslouží odpovídající pozornost spolužáků, učitelů i rodičů. Důležitá je jeho prezentace a obhajoba. Může se odehrát před třídou, před rodiči nebo jako celoškolská slavnost (např. jako den otevřených portfolií žáků 5. ročníku). Závěrečné portfolio se stává jedním z podkladů závěrečného, nejlépe popisného hodnocení. Nabízí učiteli konkrétní důkazy o pokroku žáka a konkrétní materiály ilustrující výsledky jeho učení. Nabízí podklady k hodnocení rozvíjených klíčových kompetencí, zvláště kompetence k učení, k sebereflexi a sebehodnocení, ale i dalším.

### **Specifika práce s portfoliem v mladším školním věku**

V podmínkách primární školy je třeba přesněji specifikovat možnosti a meze práce s portfoliem dané věkovými a individuálními zvláštnostmi dítěte mladšího a středního školního věku.

K formulovaným cílům práce s žákovským portfoliem, zvláště ke kompetencím k sebereflexi a sebehodnocení, směřujeme po celý život. V primární škole, natož v 1. ročníku, tento proces teprve začíná. Dítě má zatím málo zkušeností. Postupně se odpoutává od přirozeného egocentrismu, kdy vše vztahuje k sobě a věci posuzuje jen ze svého úhlu pohledu. Zpočátku je tzv. nekritickým realistou, nekritickým k sobě i k okolí. Jistotu a uznání hledá u učitele, bezmezně přijímá jeho názor i hodnocení. Sebehodnocení žáka je ovlivněno hodnocením, názory a očekáváním dospělých. Sebepojetí žáka je závislé na mnoha faktorech a dítě může být k sobě velmi kritické nebo

mít vysokou míru sebevědomí bez pádné argumentace. Vliv na jeho činnost může mít nestabilita jeho emocionální stránky. Žije především současností, pohled do minulosti nebo do vzdálené budoucnosti je pro začínajícího školáka náročný. Na počátku školní docházky má omezenou slovní zásobu a také psaní jako častý nástroj reflexe a sebereflexe je v počátcích. Také rozdíly mezi dívkami a chlapci mohou způsobovat rozdílné výsledky práce s portfoliem (např. snaha o úpravu, pečlivost, přehlednost).

Dosavadní charakteristika shrnuje spíše překážky, se kterými se učitel i žák setkávají na počátku školní docházky, pokud začínají pracovat s portfoliem. Protože však procesy zrání i výchovy jsou velmi intenzivní, můžeme počítat, zvláště v období středního školního věku, s postupně sílící samostatností při sebereflexi a sebehodnocení spojenou s rozvojem formálních logických operací, s přijímáním zodpovědnosti za vlastní jednání, korekcí názorů jiných osob, významem názorů spolužáků atd. Od počátku můžeme prostřednictvím práce s portfoliem naplňovat dětskou potřebu učení a poznávání, seberealizace a sebeprosazení. Na počátku můžeme využít dětského zaujetí pro sbírání všeho zajímavého. Důraz klademe na nalézání zdařilých prací a jejich oceňování. Práce s konkrétním materiálem směřuje k názorné výuce a žákům usnadňuje učení.

Počátky práce s portfoliem spočívají především v budování bezpečného, pozitivního a podnětného třídního klimatu, jehož součástí se stávají pravidelné příležitosti k práci s portfoliem a procvičování v konkrétních metodách a technikách sebereflexe a sebehodnocení. Žáci primární školy si rádi zvykají na pravidelně se opakující činnosti, které mají podobu rituálů a využívají pomocných nástrojů, jak činnost vykonávat. Pak vítají prostor pro vlastní tvořivost a možnost osobitého přístupu, obměny zaběhnutého. Plnější rozvinutí a využití možností, které práce s portfoliem nabízí, očekávejme přibližně od 3. ročníku, podle individuálních možností každého dítěte.

Zásadní nejen pro práci s portfoliem je motivace žáků k činnosti. Ta musí být pro ně zajímavá, podnětná, související s jejich potřebami a zájmy. Činnosti musí být praktické a názorné, vycházející ze světa dětí.

Vhodnou motivací k založení žákovského portfolia je aktivita zvaná Naše sbírky, která umožňuje prakticky si vyzkoušet a procvičovat sbírání, vybírání a řazení, komentování a prezentování, sdílení a reagování na otázky a připomínky. Učitel může nejprve nabídnout svou sbírku vybraných produktů, na kterých ukáže své zájmy, dovednosti, ale i své další plány.

## Sbírání materiálů

Škála materiálů, které lze v primární škole sbírat, je veliká. Je dobré pokoušet se ji stále rozšiřovat. Není třeba se omezovat na sbírání materiálů v písemné podobě, v úvahu přicházejí i obrázky, fotografie, audionahrávky či videozáznamy. Podle přirozeného postupu činností, tj. od plánování přes realizaci k hodnocení a novému plánování.

Osobní údaje o žákovi, vedle jména a ročníku lze zařadit např. autoportrét.

Týdenní a jiné plány, které vytváří učitel nejlépe se žáky, volná psaní věnovaná přáním a plánování učení a činností.

Produkty učení, zvl. produkty autentických úkolů, ve kterých se přirozeně projevují nabyté dovednosti (slohové práce, básně, literární dílka, zápisky ze čtenářských deníků, matematické olympiády, pracovní listy, referáty a prezentace z projektů, výtvarné práce, vyrobené pomůcky, cvičení, diktáty, domácí úkoly, koncepty, poznámky, volná psaní). Mohou se objevit i magnetofonové záznamy hlasitého čtení. Součástí se stávají i převzaté odborné a učebnicové texty či novinové články, na kterých by však mělo být vidět, že s nimi žák pracoval (podtrhávání, poznámky, značky...).

Písemné reflexe a sebereflexe v podobě dotazníků, nedokončených vět, volných psaní a zárodků argumentativních esejů, které zachycují nejen vědomosti, ale i emoce. Hodnocení zabývající se vědomostmi, dovednostmi i postoji, oborovými i klíčovými kompetencemi, nabízející odpovědi i otevřené otázky, v zajímavých a zábavných podobách pro děti, v podobě nestandardizovaných i standardizovaných testů. Mohou se objevit i poznámky třídního učitele, rodiče, případně spolužáků či ředitele.

Doporučujeme, aby součástí portfolií byly i produkty mimoškolních aktivit, které rozšiřují učení na rozvoj celé osobnosti žáka a také umožňují žákům méně úspěšným ve školních aktivitách vyniknout a ukázat, co umějí (diplomy, rukodělné výrobky, vlastní literární výtvary, deníkové záznamy z výletů s rodiči...).

Produkty, které vznikají ve skupině, např. postery, prezentace, knihy textů, modely, divadelní představení, hudební pásmo, výstupy ze školy v přírodě, jsou zařazovány do třídního (skupinového) portfolia. Žáci si také mohou dělat kopie zásadních materiálů nebo se dohodnout a do svých portfolií si rozebrat jednotlivé dílčí produkty.

S hromaděním prvních materiálů je třeba vyřešit, kam budou žáci své materiály ukládat. Práce nejčastěji ukládají do šanonů, výrazně označených jménem nebo jinou značkou každého žáka, umístěných na přístupném místě. V úvahu přicházejí také skladovatelné krabice nebo šuplíky, které si žáci snadno přenesou na svůj pracovní stůl. Je dobré, když má učitel ještě další velkou krabici na produkty zapomenuté, ke kterým se



nikdo nehlásí, nebo na materiály, které chce nějaký žák vyhodit. Shromazďované materiály je důležité datovat, aby žáci mohli sledovat vývoj svých dovedností. Sbíráni materiálů do portfolia by se mělo stát samozřejmou a samostatnou činností žáků.

### **Třídění materiálů**

V 1. ročníku se žáci věnují především sbírání materiálů, drobným reflexím a sdílení. Při důsledném sbírání však brzy vzniká bohatá složka pestrých materiálů. Je potřebné i účelné, přibližně od 2. ročníku, začít materiály třídít, a tedy zvolit vhodné kritérium členění. V souladu s tradičním důrazem na učivo v našem školství se nabízí jako nejjednodušší způsob třídění prací podle vyučovacích předmětů. V úvahu přichází členění podle hlavních témat, kterými se žáci zabývají, zvláště z oblasti Člověk a jeho svět. V souladu s podstatou RVP ZV je třeba podpořit členění materiálů podle cílových kategorií, především podle rozvíjených klíčových kompetencí. Toto členění více koresponduje s novými strategiemi výuky vedoucími k integraci učiva a k aktivnímu učení a přispívá k tomu, že se žáci klíčovými kompetencím učí i rozumět a s pojmy vědomě operovat.

Klíčové kompetence se ve skutečnosti velmi prolínají, nelze je vždy přesně oddělit. Je vhodné je pojmenovat konkrétně a jazykem žáků tak, aby jim rozuměli; např. učíme se pracovat s informacemi, učíme se spolupracovat. Samostatně zařazovat nebo začleňovat lze mimoškolní aktivity a produkty žáků. Je třeba žáky motivovat k tomu, aby ve svých pracovních portfoliích nechávali i práce méně úspěšné, které později ukážou na rozvoj jejich dovedností. Při třídění materiálů a při dalších činnostech s portfoliem si žáci většinou pořizují desky s kroužkovou vazbou a s euroobaly, ve kterých mohou své produkty lépe třídít, přesouvat a číst si v nich.

### **Průběžné reflektování a hodnocení materiálů**

Při práci se žakovským portfoliem počítáme s tím, že se k vlastním produktům vracíme, přemýšlíme o nich, reflektujeme je a sebe při jejich tvorbě. Ústní i písemné sebereflexe a sebehodnocení jsou samozřejmě limitovány možnostmi žáků primární školy. Pomocí ke komentování, reflektování a hodnocení materiálů jsou jasně formulovaná kritéria kvality prací a jejich škály, což žákům nabízí i zásobu slov, kterými je možné se vyjádřit. Žákům mohou pomoci např. nedokončené věty typu - Tato práce se mi povedla, protože... Někdy jim můžeme nabídnout jednoduché symboly (např. smajlíky). Postupně žáky vedeme k samostatnému vyjádření. Měli bychom se vyhýbat formulacím formálním nebo tolerování opsaných vyjádření od spolužáků.

Práce s portfoliem nabízí vedle individuálních činností také řadu příležitostí k interakci mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Žáci by měli mít pravidelné příležitosti sdílet s ostatními výsledky své práce s portfoliem a prezentovat je. Žákům primární školy zpočátku pomáhá, když si osvojí jasný postup své prezentace, např. od představení materiálu autorem a jeho vyjádření, přes pochvaly, komentáře, otázky spolužáků a učitele a diskusi, k závěrečnému slovu autora obsahujícímu další plány a strategie učení. Postup umožňuje učiteli citlivě vést prezentaci i komunikaci a směřovat žáky spíše k pochvale a povzbuzení.

Vedle neplánovaných příležitostí se v primární škole osvědčuje stanovit pravidelný čas, ve kterém se žáci sebereflexi, sebehodnocení, sdílení a prezentaci svých portfolií budou věnovat. Jako se žáci scházejí např. v tzv. komunitním kruhu na začátku pracovního týdne, kdy si vyprávějí své zážitky z víkendu, plánují nebo se seznamují s programem na následující týden, tak v závěru týdne je vhodné věnovat čas právě reflexi a bilancování, které v sobě zahrnuje i další plánování. Pokud máme pracovat přímo i s materiály, je potřeba pro tuto aktivitu vyčlenit pravidelně delší čas, nejdříve v lavici nad svou složkou materiálů, pak případně ve dvojicích nebo ve skupinkách a konečně v komunitním kruhu. Důkladnějšímu reflektování, společnému prezentování a bilancování se učitelé primárních škol věnují spíše v delších časových intervalech, např. jednou měsíčně. V případě učení v projektech se nabízí reflektování a bilancování vždy s ukončováním každého projektu.

Žákovské pracovní portfolio je podkladem pro konzultace, kterých se účastní rodiče, učitel a žák. Prostřednictvím portfolia může žák prezentovat především své úspěchy a s učitelem a rodiči plánovat další úkoly a cíle svého učení.

### **Další práce se žákovským portfoliem**

Na konci školního roku si žáci svá portfolia odnášejí domů. Je vhodné zajistit, aby si svá portfolia zachovali i do dalších ročníků. Mohou se k nim vracet na začátku nového školního roku při společném a individuálním plánování, dále při jednotlivých příležitostech k bilancování pokroků, také např. při navazování na témata a činnosti, kterými se už jednou zabývali. Na konci 5. ročníku žáci mohou porovnat svá reprezentační portfolia z jednotlivých ročníků a vidět svou cestu rozvoje a učební úspěchy v primární škole.

Se začátkem každého nového školního roku žáci většinou zakládají novou složku. Doporučujeme pokračovat v osvědčených funkčních činnostech, na které jsou žáci zvyklí a které ovládají, a postupně je rozvíjet. Zakládání nového portfolia s novým školním rokem zároveň umožňuje vycházet z nových podmínek, do kterých se žáci po prázdninách vrátili,

z nových příležitostí daných rozvojem možností žáků i z nových příležitostí, které učitelé načerpali pro svou práci. Žáci si s učitelem mohou dát např. úkol systematictěji pracovat s cíli a plánováním učení, mohou zvolit vhodnější formu, složitější třídění.

### **2.3.13.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Sešity jsou u nás tradiční žakovskou pomůckou stejně jako na většině škol. Všichni vyučující vedou žáky k úpravě v sešitech, je však přihlíženo k SPU. Sešit je nejen žakova vizitka, ale především jeho učební materiál. Žáci jsou proto vedeni k dovednosti vyhledat si v sešitě potřebné informace.

Portfolio si vedou žáci nově od počátku školního roku 2011/2012. Slouží ke shromažďování žakovských prací a při hodnocení a sebehodnocení v rámci třídních schůzek formou „trojlístku“. Ve vyšších ročnících slouží portfolio také jako nástroj systematického sebehodnocení. Děti si zařazují materiály, které vypracovávají nad rámec práce v sešitech. Materiály si třídí dle předmětů.

### **2.3.13.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.14. Referát, elektronická prezentace**

- v rámci 2. období (4. a 5. ročník) využívány v plném rozsahu
- v rámci 1. období využívány s větším zapojením učitele

### 2.3.14.1. Charakteristika

Referát je krátký slohový útvar, obvykle odborný. Píše jej odborník pro odborníka, čemuž odpovídá i obsah (stejně jako v úvaze musíme uvádět pouze věcně správné informace, navíc užíváme odborné termíny).

#### Kompozice referátu

- úvod: uvedení do tématu, proč jsem si téma vybral, co si o něm myslím, proč je podle mě důležité
- stať: má mít jasné, srozumitelné a komplexní vysvětlení podstaty daného problému (jevu), jeho uvedení do souvislostí s odbornými problémy (jevy), může být uveden názor pisatele na rozebíraný problém (jev), který je však třeba podložit argumenty
- závěr: shrnutí základních poznatků, závěrečné zamyšlení nad významem daného problému (jevu); v úplném závěru jsou uvedeny bibliografické citace

Je vhodné jasné a srozumitelné vyjadřování (nekomplikovaná a přehledná souvětí), používání spisovného jazyka, členit text na odstavce podle dílčích témat.

Před zahájením práce na samotném referátu dostanou žáci souhrn otázek, nad kterými by se měli během přípravy referátu zamýšlet. Tyto otázky by měl mít žák před sebou také při práci na referátu, aby se jimi mohl řídit, nebo podle nich alespoň provést sebehodnocení po dokončení práce.

- Splnil jsi zadání práce? Dodržel jsi téma, případně konzultoval jsi změny tématu s učitelem? Dodržel jsi rozsah práce?
- Zvolil jsi si předem a dodržel druh práce? Jde o zamyšlení určené k četbě nebo publikaci, či o referát, který budeš přednášet?
  - Jde-li o práci určenou k četbě nebo publikaci (ve školním časopise, na školním webu), měla by obsahovat vše, co čtenář potřebuje k pochopení tvého sdělení (bez tvé přítomnosti). Tedy měla by být v souvislých větách, splňovat základní stylistická (slohová) pravidla (minimálně úvod - stať - závěr), jasně vystihovat tvé sdělení, je-li to vhodné, být podpořena fotografiemi, obrázky či nákresy.
  - Jde-li o referát, který budeš přednášet, měl by být přehledný především pro tebe. Chceš-li svůj referát z velké části číst, měl bys text dobře znát - je dobré několikrát si jej předem přečíst, aby byl tvůj projev souvislý. Dáváš-li přednost přednášce vlastními slovy, může být text větším písmem, v odrážkách či myšlenkové mapě (nemusí být ve větách). Z papíru bys měl lehce poznat, ve které části své prezentace se právě nacházíš, co chceš zdůraznit, na co nechceš zapomenout

apod. Doplnky (fotografie, schémata, obrázky) je lepší mít připravené volně ke kolování nebo v elektronické podobě k promítnutí.

- Obsahuje tvá práce hlavní (klíčovou) myšlenku? Která to je? Držíš se jí? Neutápí se práce v detailech, nebo naopak nechybí detaily důležité pro pochopení hlavní myšlenky? Není tvá práce „slepená“ z mnoha informací či myšlenek bez spojitosti? Má tvá práce vhodný a výstižný název? Vystihuje název to podstatné, o čem píšeš či přednášíš?
- Je z tvé práce patrné, z jakých zdrojů jsi čerpal? Nevydáváš myšlenky a práci jiných za svou vlastní? Uvedl jsi ve své práci alespoň název díla, z něhož jsi čerpal a jeho autora? Ověřil jsi si v případě čerpání z webových stránek tyto informace i v jiném zdroji či konzultací s učitelem? Uvedl jsi konkrétní internetové stránky, z nichž jsi čerpal („internetový vyhledávač“ je totéž jako bys napsal „knihovna“)?

Cílem používání tohoto postupu hodnocení je budovat schopnost dobře hodnotit svoji vlastní práci. A platí to i ve smyslu přijmout negativní hodnocení.

### **Zásady správné elektronické prezentace**

- 1. strana: název prezentace, jméno autora (autorů)
- 2. strana: osnova, úvod
- poslední strana: shrnutí, závěr, odkazy na zdroje, rozloučení a poděkování za pozornost
- jeden snímek: 2 minuty, maximálně 7 řádků
- písmo: arial, velikost 20 a více; nadpisy velikost 40 a více
- světlé pozadí + tmavé písmo a naopak
- jeden řádek: 5 - 6 slov
- zpestření pomocí přechodových efektů a obrázků
- pozadí: u všech snímků stejné, jemné, ne ostré a agresivní (vhodné kombinace např. tmavě modrá + bílá, fialová + žlutá, černá + bílá nebo žlutá)
- prezentace žákem je plynulá

### **Návaznost referátu na žákovské portfolio**

Referáty se v průběhu celého roku stávají součástí žákovského portfolio. Jednou za čtvrtletí (za pololetí) dostanou žáci samolepicí štítky, kterými polepují své práce a píšou na ně hodnocení svých referátů („na tuto práci jsem pyšný(á), protože...“, „tohle jsem odfláknul“, „kdybych toto dělal dnes...“ apod.) S takto ohodnoceným portfolioem lze dále

pracovat - sdílet je v malých skupinách, sumarizovat, plánovat a konkretizovat další práci zaměřenou na zlepšení atd.

### **2.3.14.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Metodu referátu využíváme spíše ve výuce druhého vzdělávacího období. Žáci zpracovávají referáty ručně, elektronicky i ve formě elektronické prezentace. Na referátech pracují doma i ve škole. Předem jsou dána kritéria ke zpracování.

Tato metoda je využívána v přírodovědných předmětech, výchovách a v jazycích. Díky tomu, že na naší škole funguje propojování poznatků z jednotlivých předmětů, využívají žáci při práci na referátech mezipředmětových vazeb.

### **2.3.14.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.15. Metody kritického myšlení**

- využívány od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.15.1. Charakteristika**

K hodnotnému, spokojenému a naplněnému životu jednotlivce ve společnosti je třeba již dnes mít spoustu znalostí, ale především schopnost porozumět a přizpůsobit se novým podnětům. Jak nejlépe připravit žáky na demokratický a ekonomicky produktivní život ve dvacátém prvním století?

I když je učební obsah důležitý, není rozhodující. Hlavním úkolem žáků je osvojit si schopnost efektivně se učit a kriticky myslet. To znamená být schopen posoudit nové

informace a pozorně a kriticky je zkoumat. Žáci musí umět nezávisle zvážit nová fakta a náměty a jednat v souladu s tím, k čemu na základě kritické analýzy dospěli.

Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, si každá osoba vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky vymyslet za nás.

Získání informací je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení. Studenti potřebují o věci vědět docela hodně ještě dřív, než začnou získávat o věc zájem a než začnou o daném tématu přemýšlet sami za sebe. Někdy se říká: „Nemůžeš přemýšlet s prázdnou hlavou.“

Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Lidské bytosti mají jako svou základní životní orientaci zvědavost vůči okolnímu světu. Vidíme-li něco nového, chceme se o tom dozvědět víc.

Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snáší se pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Vědí, že existuje jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vyniká jejich řešení.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními.

Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.

Co je kritické myšlení zaznělo v předchozích řádcích. Uvedme si také některé druhy myšlení, které kritickým myšlením určitě nejsou.

Memorování čili paměťové učení jistě kritickým myšlením není. Zapamatování je důležitá schopnost mysli, kterou potřebuje každý, kdo se učí, ale je to dovednost hodně odlišná od kritického myšlení. Když si uvědomíme, že paměť mají všechny počítače, a to paměť lepší než většina lidí, je nám jasné, že pouhé memorování není rovnocenné skutečnému myšlení.

Dalším druhem myšlení, které se od kritického liší, je porozumění složitým myšlenkám. I to je důležitá školní dovednost. Ale když se snažíme porozumět tomu, jak někdo jiný uvažuje, nejprve je naše myšlení pasivní: jen přijímáme to, co někdo jiný už vymyslel. Řekl bych, že jak učení nazpaměť, jak porozumění pojmům jsou nezbytné přípravné aktivity pro kritické myšlení.

Třetím druhem myšlení, které se od kritického myšlení liší, je tvořivé nebo intuitivní myšlení. Atlet, výtvarník, hudebník a podobně používají svou mysl velmi komplexním způsobem. Ale v momentech, kdy se jejich umění uplatňuje nejvíce, je jejich myšlení jen

zřídka vědomé samo sebe. Představme si profesionálního sportovce, třeba Jaromíra Jágra. Když má vystřelit na bránu, jestlipak přemýšlí: „Nastal již pravý okamžik? Jaké jiné přístupy k této situaci bych asi mohl vyvinout? Jak by asi viděli tuto mou situaci jiní velcí sportovci?“

Přestože kritické myšlení nebylo zařazeno mezi šest klíčových kompetencí, které školská reforma vytyčila jako vzdělávací cíle, nepochybně mezi klíčové kompetence patří a zejména v anglosaském školství bývá uváděno jako jedna z nejdůležitějších kompetencí. Koncept kritického myšlení je tam systematicky v pedagogice rozvíjen a jako nejpodstatnější vzdělávací cíl bývá uváděna „kritická gramotnost“.

### **Příznivé prostředí pro rozvoj kritického myšlení**

Kritické myšlení není látka, kterou by bylo možné se naučit a zapomenout. V každém případě ale existuje několik podmínek vztahujících se k atmosféře ve třídě a chování, které podporují rozvoj kritického myšlení.

Pro stimulaci kritického myšlení ve třídě je třeba splnit následující podmínky:

- poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení
- umožnit žákům volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat
- rozmanité myšlenky, nápady a názory přijímat otevřeně
- podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu
- zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu
- vyjádřit důvěru v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky
- oceňovat myšlení
- být připraveni formulovat své úsudky či se jich naopak zdržet

### **Třífázový model E-U-R**

Aby žáci v dnešním informacemi přesyceném světě uspěli, budou nezbytně potřebovat schopnost informace třídit a určovat, co je významné a co ne. Informace budou muset dávat do souvislostí a vytvářet si z nich ucelené obrazy skutečnosti. Dnešní studenti budou muset tvořivě, kriticky a produktivně zpracovávat tu část informačního vesmíru, se kterou se budou setkávat. Metoda kritického myšlení nazvaná E-U-R jim v tom může být nápomocná.

První fáze - Evokace má tyto cíle:

- Student si samostatně - aktivně vybavuje, co již o tématu ví. Přinutí ho to, aby o tématu začal samostatně přemýšlet, což je velmi významná aktivační činnost.

Uvědomí si, nakolik dané téma zná, a z chaotických podvědomých znalostí sestaví



vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu, do níž může následně vřadit nová fakta.

- Druhým cílem evokace je zaktivizovat studenta. Efektivní učení předpokládá aktivitu samotného učícího se jedince. Žáci ve třídách však příliš často pouze naslouchají učiteli, který místo nich přemýšlí, zatímco oni sedí a tupě si zapisují poznámky nebo o něčem sní.
- Protože tvorba trvalého porozumění je procesem navazování nového na staré či lépe vřazování nového do již existující (vědomostní či názorové) struktury, je třetí cíl evokační fáze nesmírně důležitý. Třetím cílem evokační fáze je vzbudit vnitřní zájem studentů řešit předložený problém - tedy učit se.

Druhou fází tvoří Uvědomění si významu informací a má tyto cíle:

- Základním úkolem této fáze je udržet zájem žáka vyvolaný ve fázi evokace.
- Druhým účelem je podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Dobří žáci a schopní čtenáři neustále vnímají, zda a jak nové informace rozumějí, jak souvisí s tím, co znají z dřívějšího. Vrací se k tomu, co jim není jasné po prvním čtení.

Třetí fáze - Reflexe má tyto cíle:

- V první řadě se od žáků očekává, že začnou vyjadřovat myšlenky a získané informace svými slovy. Žáci si pamatují nejlépe to, pro co si sami najdou souvislosti a co jsou schopni vysvětlit svým vlastním slovníkem. Znovu připomínáme, že porozumění je trvalé, pokud se podaří nové informace zasadit do souvislého smysluplného rámce.
- Druhým cílem je podpořit výměnu názorů mezi žáky, tím rozšiřovat jejich slovní zásobu a také jim skrze spolužáky ukázat jiná vědomostní schémata, než je to jejich - různé úrovně i struktury pochopení nových souvislostí.

Aplikují-li učitelé třífázový model v konkrétní vyučovací hodině (jednotce), mohou stále sledovat, jak probíhá myšlení žáků, a mohou je tedy celým procesem učení lépe provést.

### **Bloomova taxonomie**

V roce 1956 vypracoval psycholog Benjamin Bloom taxonomii vzdělávacích cílů. Identifikoval šest hladin myšlenkových operací. Tři z nich zařadil do skupiny myšlenkových operací nižšího řádu (lower order thinking – lot) a tři další do skupiny myšlenkových operací vyššího řádu (higher order thinking – hot).

1. Zapamatování – znalost

V této hladině myšlení jde v úlohách o vybavení a reprodukci dříve získaných informací nebo o jejich rozpoznání. Nejde o to, jak složité jsou informace samy, podstatné je, co s nimi žák musí dělat, jak o nich má přemýšlet. Pokud například učitel podal náročný výklad speciální teorie relativity, který žák později pouze opakuje, jeho mozek operuje na nejnižší hladině obtížnosti a tvořivosti. Přesto je tato úroveň velmi důležitá, protože znalost (společně s porozuměním) představuje východisko pro všechny vyšší myšlenkové operace.

## 2. Porozumění

Úlohy v této úrovni obtížnosti žádají po žácích, aby vyjádřili nebo objasnili látku po svém, svými slovy nebo jinými vyjadřovacími prostředky (vysvětlí pojem vlastními slovy, sestav osnovu vyprávění, které jsi slyšel, slož obrázky k ději přečtené pohádky ve správném pořadí, objasni svými slovy smysl matematických symbolů sestavených do vzorce apod.).

## 3. Aplikace

Mají-li žáci aplikovat, znamená to, že si musejí vybavit informace, kterým rozumí, a pak je použít v nějaké nové situaci.

## 4. Analýza

Analýza znamená hledat složky nějakého složitého celku - jevu, případu, díla. Žáci například rozbořem určují, které příčiny mohly vést ke známému důsledku. Mohli by kupříkladu zjišťovat v dostupných pramenech, co vše předcházelo černobylskému výbuchu jaderného reaktoru a zapříčinilo tragédii.

## 5. Syntéza

Při syntéze vzniká něco nového. V chemii je to sloučenina, v myšlení je to nějaká myšlenka, či nápad, které dříve neexistovaly - alespoň ne v mysli toho, kdo na ně právě přišel. Úkoly této obtížnosti vedou k tomu, že žáci vytvářejí nové dílo (báseň, skladbu...), vyslovují vlastní hypotézu, navrhnou nové zakončení starého příběhu, naplánují a zorganizují nějakou akci pro spolužáky, navrhnou výzkumný postup i postup k ověření výsledků experimentu apod.

## 6. Hodnocení posouzení

Při zpracování úkolu na nejvyšší hladině Bloomovy taxonomie má žák vyjádřit své mínění o hodnotě nějakého jevu (produktu, postupu, nápadu...), vybrat z nabídky, podle něho, to nejlepší mínění či sestavit více položek do hodnotového žebříčku apod. Pozor, žák musí být zadáním veden vždy k tomu, aby svou volbu vysvětlil a aby dokázal argumentovat v její prospěch.

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

Aby žáci v dnešním informacemi přesyceném světě uspěli, budou nezbytně potřebovat schopnost informace třídit a určovat, co je významné a co ne. Informace budou muset dávat do souvislostí a vytvářet si z nich ucelené obrazy skutečnosti. Dnešní studenti budou muset tvořivě, kriticky a produktivně zpracovávat tu část informačního vesmíru, se kterou se budou setkávat.

I.N.S.E.R.T. je zkratka z anglického „interactive noting system for effective reading and thinking“, doslova „interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení“. Tato metoda je velice účinná ve fázi uvědomění si významu a bývá zařazována po některé evokační metodě. Umožňuje žákům aktivně a pozorně sledovat čtený text. Snaží se je přimět k tomu, aby porovnávali, to, co již znají, s novými poznatky, a rozhodovali, čemu budou věřit a čemu ne.

V průběhu čtení žáci používají značky. Připisují je k jednotlivým informacím podle toho, zda jsou pro ně známé (.), nové (+), nejasné (?) nebo v rozporu s tím, co si mysleli, že už vědí (-). Po přečtení textu a jeho označování následuje diskuse ve dvojicích. Žáci si vzájemně porovnají, jakou značku kde udělali, tedy co je pro ně nové, co již znaly, co je nejasné a co v rozporu s tím, co si mysleli, že už vědí. Následuje vytvoření tabulky, do které si pod jednotlivé značky zapisují ty nejpodstatnější informace, které mají danou značkou označené. Na závěr se žáci vrací k tomu, co sestavili ve fázi evokace. Snaží se zodpovědět původně položené otázky, zjistit, jaké informace si textem ujasnili, potvrdili či vyvrátili. Určují, jaká místa naopak zůstala nezodpovězena. Nové otázky se mohou stát podkladem pro novou diskusi, popř. mohou být použity ve fázi evokace další lekce.

Pro řáky 1. - 4. třídy se doporučuje použití pouze dvou značek „.“ (vím) a „?“ (nevěděl jsem).

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

## Metoda brainstormingu

Brainstorming je metoda vhodná pro fázi evokace, popřípadě reflexe. Žáci během ní zapisují vše, co vědí nebo co si myslí, že vědí, o daném tématu. Je dobré, když se na

jedno téma objeví větší množství různých názorů, pohledů. Cílem je tedy shromáždění co největšího množství informací na dané téma.

Brainstorming bývá časově omezen. Může se uskutečňovat ve dvojicích, skupinách i s celou třídou. Bývá realizován buď formou ústní, nebo písemnou. Pokud brainstorming použijeme ve fázi reflexe, jde o shrnutí informací získaných během lekce, nebo o jejich srovnání s informacemi, které žáci měli na počátku lekce. Během navrhování nehodnotíme kvalitu (učitelé, ani děti), jde především o produkci co nejvíce různých nápadů a myšlenek. Ve fázi evokace není vhodné opravovat, zesměšňovat nebo kritizovat názory dětí. Důležité je vytvořit příjemnou a bezpečnou atmosféru, ve které se děti nebudou bát mluvit, podělit se o své nápady a názory.

### **Metoda volného psaní**

Volné psaní patří k brainstormingovým metodám. Zařazujeme jej proto buď do fáze evokace, nebo reflexe. Činnost je časově omezena (většinou 5 minut), děti bychom měli asi minutu před koncem upozornit na nachylující se čas. Na prvním stupni základní školy je vodné čas pro tuto aktivitu zkrátit (asi pod 3 minuty). Během volného psaní by mělo být dodržováno několik pravidel:

- žáci píšou po vymezenou dobu vše, co je k tématu napadá
- text je souvislý (nikoliv jen hesla)
- do napsaného textu žáci již nijak nezasahují, nijak jej neopravují ani nevylepšují
- v psaní děti pokračují i v případě, že je k tématu nic dalšího nenapadá, zapisují i pomocné věty (Nevím, co mám psát. Čím bych teď měl/a pokračovat?)
- žáci nemusí ve volném psaní dodržovat pravopis, přemýšlení nad ním by je totiž mohlo brzdit v myšlenkách a nápadech

Po ukončení volného psaní si děti mohou vzájemně přečíst své texty (ve dvojicích, ve skupinách, před celou třídou). Děti mohou k hlasitému čtení doporučit někoho, o kom si myslí, že je jeho text zajímavý, zdařilý. Žáky do čtení textu nenutíme, jde o dobrovolnou aktivitu. Se svolením dětí můžeme texty zveřejnit např. na nástěnkách.

### **Metoda myšlenkové mapy**

Myšlenková mapa je aktivita, která žáky stimuluje, aby přemýšleli o určitém námětu. Žáci uvažují o souvislostech a vztazích mezi pojmy, myšlenkami a informacemi. Jde o prostorovou formu myšlení, která se velmi podobá způsobu fungování lidské mysli. Tato metoda se nejlépe hodí do fáze evokace a reflexe.

Při správném použití napíšeme na tabuli nebo na velký papír základní slovo (pojmem, téma). Potom zaznamenáváme slova, která s daným pojmem nějakým způsobem souvisí. Současně mezi nimi zakreslujeme spojení a souvislosti. Zapisujeme opět co nejvíce nápadů žáků. Je vhodné se k původní mapě na konci lekce vrátit. Můžeme ji doplnit, obměnit, restrukturovat. Žáci si tak lépe ujasní a doplní představu o tématu. Pokud s myšlenkovou mapou začínáme u malých dětí, lze nahradit slova obrázky. Vhodné je použití kartiček, na které děti zapisují (kreslí) různá hesla. Tyto kartičky totiž děti v případě potřeby mohou jednodušeji seskupovat, přesunovat, různě uspořádat a měnit.

### **Metoda Pětílístek**

Pětílístek je básnička o pěti řádcích. Při jeho tvorbě jsou shrnuty informace a názory do slov, která vystihují nebo popisují dané téma.

Na prvním řádku se objevuje námět celého pětílístku. Většinou jde o podstatné jméno. Na druhý řádek zapisujeme dvouslovný popis námětu. Ptáme se otázkou Jaký je? Odpovědí jsou dvě přídavná jména. Třetí řádek je sestaven ze tří sloves, která vyjadřují dějovou složku námětu. Pomůžeme si otázkami Co dělá? Co se s ním děje? Do čtvrtého řádku píšeme větu, která má čtyři slova a která se vztahuje k námětu. Na poslední řádek doplníme jednoslovné synonymum, které shrnuje podstatu celého námětu.

Pětílístek mohou děti tvořit individuálně, ve dvojicích či skupinách. Čím větší počet dětí ve skupině, tím je obtížnější shodnout se na výrazech, které v pětílístku použijí. Po skončení práce mohou dobrovolníci přečíst své pětílístky ostatním. Pětílístek slouží jako evokační nebo reflektující metoda.

### **Metoda diskuse**

„Diskuse označuje určitou formu skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká, a vyměňují si názory ve snaze této věci lépe porozumět.“

Diskuse se vyznačuje jistými pravidly. Ta podporují vytváření vhodných podmínek pro výměnu a sdílení názorů žáků. Jde především o poskytnutí dostatečného prostoru k přemýšlení nad odpovědí (pravidlo časové prodlevy), o podporu toho, aby žáci začali s diskusí mezi sebou, a o zbavení učitele vůdčí a řídicí role. Učitel by neměl hodnotit všechny názory a postoje žáků, ke všemu se vyjadřovat. V diskusi je žádoucí používat otevřené otázky a otázky s otevřeným koncem. Dočkáme se tak velmi různorodých odpovědí. Všechny myšlenky by měly být respektovány a považovány za důležité. Žáci nejen vyjadřují své myšlenky a názory, ale aktivně naslouchají také myšlenkám a názorům

druhých. Kalhous považuje diskusi za „funkční metodu širšího významu, a to nejenom pro oblast vzdělávací, ale také pro rozvoj nižších poznávacích funkcí (identifikace, diskriminace, analýza, induktivní a deduktivní myšlení), pro získávání dovedností práce v týmu, pro rozvoj vzájemné komunikace, posilování sociálních vazeb mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.“ Stejně jako Grecmanová s Urbanovskou doporučuje používání otázek s otevřeným textem. Uvádí také další doporučení pro efektivní pokládání otázek (např. učitel by se měl ptát vždy jen jednou otázkou, měl by žákovi poskytnout dostatek času na odpověď, neměl by za žáka odpovídat sám).

### **Metoda Čtyři rohy**

Metoda čtyři rohy je nejlépe využitelná ve fázi evokace či reflexe. Na čtyři velké papíry umístěné ve třídě napíšeme vždy jednu otázku vztahující se k danému problému, tématu. Otázek může být samozřejmě více. Žáci individuálně (či skupiny na pokyn učitele) chodí od papíru k papíru a zaznamenávají na ně odpovědi. Nejdříve by si samozřejmě měli přečíst odpovědi spolužáků, které jsou na papíře již zaznamenané. Tyto odpovědi totiž mohou podnítit vznik odpovědí dalších. Žáci nakonec společně projdou všechny odpovědi.

### **Metoda vennových diagramů**

Vennovy diagramy jsou tvořeny dvěma (popřípadě více) z části se překrývajícími kruhy. Tato metoda slouží ke srovnání dvou či více jevů, k určení jejich společných a rozdílných vlastností. Do jedné kružnice žáci pomocí hesel zapisují znaky jednoho jevu, do druhé kružnice druhého jevu. Do průniku jsou zapisovány rysy, které charakterizují oba tyto jevy zároveň.

Při tvorbě Vennových diagramů můžeme postupovat různými způsoby. Můžeme nechat žáky, aby každý sám vytvořil svůj diagram a potom je porovnat, vytvořit na tabuli jeden společný. Nebo mohou žáci pracovat ve skupinách. Pokud jsou skupiny po třech, lze pracovat tak, že každý žák odpovídá za vyplnění jedné dílčí části.

K Vennovým diagramům se opět můžeme vrátit ve fázi reflexe. Děti do nich doplňují nové informace, které získaly v průběhu lekce.

### **Metoda ANO - NE**

K metodě ANO - NE je třeba sestavit tabulku s několika tvrzeními o daném jevu. Tato tvrzení mohou být pravdivá nebo nepravdivá. Prvním úkolem žáků je podle vlastního úsudku posoudit platnost jednotlivých tvrzení. Pokud větu považují za pravdivou, napíšou k ní ANO, pokud za nepravdivou, napíšou k ní NE. Po vyplnění tabulky si žáci přečtou

odborný text. V něm samozřejmě a zcela přirozeně hledají informace, které by jim potvrdily nebo vyvrátily platnost daných tvrzení. (Místo textu mohou být využity také jiné způsoby získávání informací, např. monologem, dialogem, sledováním televize, praktickou činností atd.) Po přečtení textu mohou žáci ve dvojicích hovořit o svém řešení, vysvětlit si to, v čem si nejsou jisti a o čem pochybují. Následuje opětovné posouzení pravdivosti všech tvrzení. Zde si již žáci mohou pomoci informacemi získanými z textu. Na závěr této metody je nutno společně zkontrolovat a správně formulovat všechna tvrzení.

Na základě této metody lze sestavit celou lekci. Žáci v jejím průběhu totiž procházejí jak fází evokace, tak uvědomění si významu i reflexí.

### **Metoda Učíme se navzájem**

Učíme se navzájem je metoda podporující diskusi, bývá zařazena do fáze uvědomění si významu. Rozvíjí u žáků čtenářské strategie a porozumění textu tím, že shrnou přečtenou část textu, kladou otázky k textu, objasňují nejasná slova nebo myšlenky a předvídají, co bude v textu následovat. Metoda je založena na práci ve skupinách. Žáci se postupně střídají v roli učitele. Ten shrne, co se v úryvku dočetl, vymyslí otázku, která se vztahuje k úryvku, objasní ta místa v textu, kterým některý člen skupiny nerozumí, předvídá, jak bude text v další části pokračovat a vymezí, jaká část textu se bude číst dále. Potom se role učitele ujímá další žák. Tím, že žáci učí své spolužáky, se sami nejvíce naučí. Metodu můžeme obměnit tak, že dítě v roli žáka vlastními slovy shrne, co se v odstavci dozvěděl, a dítě v roli učitele mu potom pokládá otázky týkající se dané části textu. Pokud s žáky tuto metodu zkusíme poprvé, je vhodné alespoň na prvním odstavci předvést, jak zvládnout roli učitele.

### **Metoda skládankového učení**

V této metodě, která je používána ve fázi uvědomění si významu, pracují žáci ve čtyřech tzv. domovských skupinách. Učitel dá každé skupině text, který je rozdělen na čtyři zhruba stejně dlouhé části. Každý z členů skupiny si nastuduje jednu část textu, pracuje samostatně. Potom se děti přemístí do tzv. expertních skupin. Tyto skupiny jsou čtyři a jsou vždy tvořeny všemi dětmi, které prostudovaly tutéž část textu (experti na danou část). Zde si žáci ověřují, zda textu správně porozuměli, srovnávají svá řešení, diskutují, radí se, doplňují své poznámky. Potom se žáci vrací zpět do své domovské skupiny. Tady se snaží ostatním co nejsprávněji vyložit to, co se sami naučili.

## **Metoda VÍM - CHCI VĚDĚT - DOZVĚDĚL JSEM SE**

Tato metoda se dá, jako jeditá, využít pro celou lekci. Zasahuje totiž do všech jejích fází. Využívá třísloupcovou tabulku (jednotlivé sloupce jsou pojmenovány dle názvu metody).

Ve fázi evokace se začíná brainstormingem na dané téma. Na tabuli nakreslíme tabulku VÍM - CHCI VĚDĚT - DOZVĚDĚL JSEM SE. Žáci si ji nakreslí na papír. Potom do prvního sloupečku tabulky zapisují všechny své nápady, myšlenky a informace vztahující se k danému tématu. Ve dvojicích následně porovnávají, co si kdo zapsal, případně si nějakou informaci doplní. Formulují také otázky, které je k danému tématu napadají, a zapisují je do sloupce CHCI VĚDĚT. Posledním krokem ve fázi evokace je společné zapsání všeho, co žáci nabízejí ze svých poznámek, do prvních dvou sloupců na tabuli. Dříve než zapíšeme informace do kolonky VÍM, zeptáme se všech dětí, zda souhlasí. Pokud některý žák vyjádří pochyby, k dané informaci zapíšeme otazník a do sloupečku CHCI VĚDĚT přepíšeme otázky, které se k této informaci vztahují. Můžeme položit i ty otázky, které nevzešly přímo od žáků, ale které jsou důležité pro přípravu dětí na práci s textem a jeho porozumění.

Ve fázi uvědomění si významu žáci čtou odborný text. Po jeho přečtení si ve dvojicích pokládají co nejvíce otázek vztahujících se k textu. Následuje práce s celou třídou. Učitel zjišťuje, zda se v textu vyskytla nějaká informace, kterou děti znaly již před jeho četbou, zjišťuje, o jakou informaci šlo. Děti také komentují, zda v textu našly odpověď na některou ze svých otázek (na kterou ano?, na kterou ne?).

Při reflexi děti vyplňují poslední sloupec. Zapisují do něj, co se dozvěděly nového. Žádoucí je odpovědět alespoň na některé otázky z fáze evokace. Na konci lekce mohou dobrovolníci přečíst, co si zapsali do posledního sloupečku.

### **2.3.15.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Formy kritického myšlení se od školního roku 2011/2012 dostávají do běžné výuky a hlavně vnímání pedagogů. Pokud pedagog vkládá do výuky pohledy a metody kritického myšlení, samovolně a účelně rozvíjí v žácích jedno z dalších průřezových témat, které není výslovně zahrnuto v RVP, ale neodmyslitelně patří ke kvalitní výuce a rozvoji žáků.



### **2.3.15.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.16. Práce s počítačem**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.16.1. Charakteristika**

##### **Nutnost počítačové gramotnosti**

Dnešní společnost si žádá lidi komunikativní a gramotné – a to nejen jazykově, ale i počítačově, proto se bez počítačové gramotnosti v dnešní době těžko obejdeme. Není pochyb o tom, že nástup informační společnosti je vhodné co nejrychleji promítnout do způsobu práce výchovných institucí. Žáci musí být připraveni na to, že se celý život neobejdou bez soustavné péče o vzdělání. Mají si tedy osvojit nejen konkrétní informace, ale především získat schopnost učit se za pomoci nových moderních médií. Počítačová gramotnost se tak stává nezbytnou součástí všeobecného vzdělání.

##### **Počítače a výuka**

Počítače vytvářejí spolehlivé a přitažlivé prostředí pro učení, které dětem v současné době nevyhrožuje ani neubližuje, naopak je láká a přitahuje. Děti mohou při práci s počítačem o problému přemýšlet, nemusejí mít strach, že se před třídou zesměšní. Počítače mohou pomoci i žákům, kteří nemají dobrou paměť a dlouho neudrží pozornost, poskytují jim pozitivní zpětnou vazbu, mohou jim i poradit při řešení úkolu. Děti, které učení nebaví, se díky počítačům mohou pro učení nadchnout, a to může přispět k jejich školnímu úspěchu. Sledování informací na počítači vyvolá u dětí větší zájem o učení a zpříjemní zážitky z vyučování. Počítače tedy dávají žákovi příležitost být úspěšný tam, kde

předtím neuspěl a kde často prožíval trauma z nezdaru. Počítače mohou přispět i v učení dětí se specifickými poruchami učení, především pak dyslektiků a dyskalkuliků. Pomocí zvláštních programů se děti mohou například svým tempem naučit určité operace z matematiky. Počítače velice rychle zpřístupňují bohaté zdroje informací. Proto je zapotřebí děti vést k technikám sběru a zpracování dat, k metodám výběru a uspořádání informací a k jejich třídění a prezentaci. Velké množství dat je na počítači zpracováno graficky. Složité ideje a vztahy jsou často srozumitelnější v grafické podobě. Proto bychom měli učit děti číst a tvořit obrázky, grafy, schémata, náčrty, zpracovávat data v grafické podobě. Počítače nabízejí prostředí pro rozvoj myšlení žáků. Například při práci s tabulkovým kalkulátorem mohou děti snáze objevovat závislosti mezi veličinami, vliv parametrů na průběh závislostí.

Obecně platí, že tvůrčí práce založená na počítačových technologiích rozvíjí myšlení žáka. Při tvorbě musí žák neustále přemýšlet, jakým způsobem uskuteční svůj záměr a dosáhne své představy. Pokud se mu to nedaří, musí přemýšlet, kde se stala chyba a proč se nestalo zrovna to, co očekával a zamýšlel.

Využití počítače při výuce má jistě i svá úskalí, kterých si učitel musí být vědom a snažit se je redukovat na minimum. Práce na počítači může vést ke snížení schopnosti vyjadřovat se, popsat postup výpočtu, zdůvodňovat nebo argumentovat.

### **Klady a zápory využití počítače**

Každá vyučovací metoda či didaktická pomůcka má své klady a zápory, ani v tomto případě tomu není jinak.

Mezi klady využití počítače můžeme zařadit:

- žáci se učí pracovat s počítačem
- je to silný motivační a aktivizační prostředek
- počítač rozvíjí kreativitu žáků
- žáci si jeho prostřednictvím mohou lépe zapamatovat učivo
- práce na počítači se lehce přizpůsobí individualitě žáka

Jako zápory můžeme jmenovat:

- mohou vznikat mezi žáky komunikační bariéry
- může vzniknout určitá závislost na počítači
- případná ztráta motivaci ke čtení knih
- zdravotní obtíže

Počítač, jak vidíme, přináší spoustu úskalí, proto si výuka s počítačem žádá správné metodické vedení, díky kterému můžeme tato úskalí alespoň minimalizovat.

## **Využití počítačů ve výuce**

Využití počítače ve škole je zahrnuto v RVP ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie. Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti – získat elementární dovednosti v ovládnutí výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě. Vzhledem k narůstající potřebě osvojení si základních dovedností práce s výpočetní technikou byla vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie zařazena jako povinná součást základního vzdělávání na 1. a 2. stupni základní školy. Dovednosti získané ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie umožňují žákům aplikovat výpočetní techniku s bohatou škálou vzdělávacího software a informačních zdrojů ve všech vzdělávacích oblastech celého základního vzdělávání.

### **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka:

- k poznání úlohy informací a informačních činností a k využívání moderních informačních a komunikačních technologií
- k porozumění toku informací, počínaje jejich vznikem, uložením na médium, přenosem, zpracováním, vyhledáváním a praktickým využitím
- k schopnosti formulovat svůj požadavek a využívat při interakci s počítačem algoritmické myšlení
- k porovnávání informací a poznatků z většího množství alternativních informačních zdrojů, a tím k dosahování větší věrohodnosti vyhledaných informací
- k využívání výpočetní techniky, aplikačního i výukového software ke zvýšení efektivnosti své učební činnosti a racionálnější organizace práce
- k pochopení funkce výpočetní techniky jako prostředku simulace a modelování přírodních i sociálních jevů
- k respektování práv k duševnímu vlastnictví při využívání software
- k zaujetí odpovědného etického přístupu vůči nevhodným obsahům vyskytujícím se na internetu či jiných médiích
- k šetrné práci s výpočetní technikou

### **Základy práce s počítačem - očekávané výstupy 1. a 2. období**

- žák využívá základní standardní funkce počítače a jeho nejběžnější periferie
- žák respektuje pravidla bezpečné práce s hardware i software a postupuje poučeně v případě jejich závady
- žák chrání data před poškozením, ztrátou a zneužitím

### **Vyhledávání informací a komunikace - očekávané výstupy 1. a 2. období**

- žák při vyhledávání informací na internetu používá jednoduché a vhodné cesty
- žák vyhledává informace na portálech, v knihovnách a databázích
- žák komunikuje pomocí internetu či jiných běžných komunikačních zařízení

### **Zpracování a využití informací - očekávané výstupy 1. a 2. období**

- žák pracuje s textem a obrázkem v textovém a grafickém editoru

## **2.3.16.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

V naší škole převážně používáme počítače jako zdroj informací a pomůcku při vyučování. Výuka informatiky probíhá především v 5. ročníku (1 hodinu týdně), v ostatních ročnících je však také snaha o zapojování prvků práce s počítači. K tomuto účelu jsou počítače vybaveny moderním softwarem – Microsoft Office a jiné prohlížeče. Všechny počítače jsou napojeny na internet a propojeny v rámci školní sítě. Jsou na nich nainstalovány programy pro žáky 1. – 5. ročníku, které slouží nejen pro výuku, ale i pro ověření vědomostí a dovedností.

## **2.3.16.3. Způsob hodnocení**

### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

## **2.3.17. Pokusy**

- využívány od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

### **2.3.17.1. Charakteristika**

Pokusy patří mezi další významné metody v přírodovědě. Pokus je metoda, při které ovlivňujeme průběh studovaných jevů. Jde vlastně o pozorování přírodních jevů za uměle vytvořených podmínek, které lze měnit a řídit. Pokus je vždy spojen s pozorováním a je opakovatelný a velmi názorný.

Pokusy rozvíjí pozorovací schopnosti žáků a jejich myšlení. Pokud žáci manipulují s přírodninami a samostatně provádějí pokusy, získávají i potřebné dovednosti nutné pro další studium přírodních věd. Při pokusech je velmi důležité, aby žáci co nejčastěji uplatňovali myšlenkové a psychomotorické činnosti. Při pokusu si žáci osvojují nové poznatky (část nauková, poznatková) a nové dovednosti (část činnostní).

Žáci poznávají podstatu pokusu a současně si vytvářejí základní laboratorní dovednosti, seznamují se s laboratorními postupy a laboratorními pomůckami, učí se organizovat svoji činnost, dodržovat vytyčené zásady (např. hygieny a bezpečnosti) a prohlubují své sociální cítění (pracují v kolektivu, diskutují, vzájemně si pomáhají apod.).

#### **Základní typy pokusu užívané ve škole**

Demonstračním pokusem (prováděný vyučujícím) učitel názorně demonstruje žákům vybraný přírodovědný jev a doplňuje či nahrazuje jím sdělovaný obsah učiva. Demonstrační pokus proto musí být dokonale připraven po stránce obsahové i po stránce organizační a materiální. I zdánlivě jednoduché pokusy je nutné předem vyzkoušet.

Při samotném provádění pokusu musí vyučující stanovit cíle pokusu a neustále popisovat používané pomůcky a činnosti, které provádí. Nesmí zapomínat na bezpečnost a hygienu při provádění pokusu.

Frontální pokusy (prováděné žáky, většinou ve skupinách) kladou velké nároky na organizaci práce, materiální zabezpečení a disciplinovanost žáků. Z didaktického hlediska je důležité, aby vyučující pokus rozdělil na etapy (fáze), podle kterých žáci postupují. I při frontálním pokusu by měla být činnost žáků spojována s průběžnou kontrolou vyučujícího a jeho komentářem (úkoly k jednotlivým etapám, význam jednotlivých etap pokusu, bezpečnost a hygienu apod.). Žáci si totiž musí neustále uvědomovat, co, proč a za jakým účelem dělají. Významnou etapou při provádění pokusů je přesné vymezení výsledků

pokusů, vyvození závěrů a zdůrazňování významu pokusů pro další poznávání a praktický život žáků.

### **Fáze pokusu**

- příprava pokusu (materiální, organizační, obsahová)
- vysvětlení podstaty pokusu, cílů a úkolů (jasně, jednoduše, stručně)
- vysvětlení pracovního postupu (jednotlivé kroky)
- provedení vlastního pokusu (kontrola, řízení, dodržování bezpečnosti a hygieny)
- vyvození závěrů a formulování výsledků pokusu (jasně, jednoduše, stručně)
- provedení záznamu o pokusu (přehledně a stručně)

### **2.3.17.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Metodu pokusu využíváme především ve výuce přírodovědných předmětů, ale také v matematice a dalších předmětech. Nebojíme se učit frontálními pokusy ani žáky prvního ročníku (při výuce měření jednotek délky a váhy, klíčení semen apod.). Učení pokusy dále rozvíjíme i v souvislosti s nákupem celé řady pomůcek k pokusům určených.

### **2.3.17.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.18. Ročníková práce**

- v 5. ročníku povinná
- v ostatních ročnících je možná využít - není vyžadována

### **2.3.18.1. Charakteristika**

Ročníková práce je rozsáhlejší text na zvolené libovolné téma, o kterém lze vyhledat množství informací. K vyhledávání informací slouží knihovna, internet, noviny, časopisy aj. Práce samotná (a její „obhájení“ před spolužáky) tvoří pomyslnou tečku za studiem žáka na naší škole. V průběhu zpracovávání textu využívá a předvádí žák vše, co se za během pět let školní docházky naučil z oblasti samostudia, psaní a veřejného vystupování.

#### **Co se očekává?**

Žák sám (případně ve skupině) vytvoří dle zadaných kritérií práci na téma, které ho zajímá. Práce musí splňovat následující podmínky:

- je napsána především doma, ve volném čase žáka
- text práce (v rozsahu cca 5 stran) je odevzdán dle pokynu vyučujícího
- práce je vyhotovena v elektronické formě (případně na psacím stroji) a svázána alespoň do rychlovazače

Kritéria pro hodnocení ročníkové práce jsou tato:

- množství informací splňuje rozsah cca 5 stran a je členěno do obsahu
- práce je před třídou prezentována a obhájena
- celá práce (i prezentace) má náležitou grafickou úpravu
- dbá se na faktickou a gramatickou správnost

#### **Pracovní postup**

##### **1. Výběr tématu**

Žák vybírá téma, které ho zajímá a u kterého je předpoklad, že najde dostatek informací. Oblast výběru není striktně dána, ale konečná volba musí být konzultována a schválena učitelem.

##### **2. Získávání informací**

Žák shromažďuje ke zvolenému tématu co nejvíce informací. Využívá při tom knihovnu (školní i veřejnou), internetové a jiné zdroje.

##### **3. Výběr ze získaného materiálu**

Před začátkem samotné práce si žák čte všechny možné nalezené informace, které pak usnadní výběr materiálů, jež se v práci nakonec objeví. Chce-li sbírat informace například pomocí interview, vytvoří si předem seznam otázek.

#### 4. Rozvržení práce

Získané informace je třeba rozdělit do kapitol. Hlavní část rozděluje žák dle uvážení. Měl bys však pamatovat na to, že čtenáře je třeba vtáhnout do děje (např. v práci o 2. světové válce zmíní, co vše předcházelo válce, jak lidé žili, jaká byla situace v ČSR). V úvodu práce nesmí chybět obsah.

#### 5. Návrh

Žák nejprve vypracuje návrh své práce, kde text rozvrne, rozdělí do kapitol, připojí své poznámky. Tento návrh konzultuje s učitelem. Je důležité, aby rozuměl všemu, co píše. Dbá na užívání pravidel pravopisu.

#### 6. Konečná verze

Definitivní verze práce má úpravu dle zadání. Žák dbá na grafickou podobu práce - jednotné písmo, velikost nadpisů, vložené obrázky a jiné. Nesmí chybět seznam použité literatury, z níž žák čerpal informace.

#### 7. Svázání práce

Aby práce vydržela dlouho v pěkném stavu a mohla se opakovaně číst, je třeba ji vhodně svázat - do rychlovazače, plastového hřbetu atd. Práce musí být odevzdána v daném termínu.

#### 8. Prezentace práce

Probíhá formou komentování prezentace vytvořené v PowerPointu, která má alespoň 5 oken. Žák může mít připravené poznámky ke svému výkladu, ale nesmí vše co říká číst. V rámci výstupu ukáže svým spolužákům, že vybrané téma poznal a ví o něm něco nového a zajímavého.

### **2.3.18.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Ročníková práce je v 5. ročníku požadovaným výstupem z vlastivědy. Žáci jsou připravováni na práci v průběhu 5 let. Dobrou přípravou jsou jim hodiny informatiky, které jsou úzce propojeny se všemi předměty.

### **2.3.18.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.



## **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.19. Didaktická hra**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.19.1. Charakteristika**

Hra, jako základní aktivita dětské seberealizace, nabízí nepřeborné množství možností otevřít světlo světa rozvoji dětské individuality a výrazně souvisí se skutečností, ve které dítě žije. Dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí, jejím prostřednictvím se dostává z různých druhů napětí. Ve hře uplatňuje svou energii a zároveň ji načerpává, realizuje se v ní. Hra vzniká a vychází z vnitřní potřeby a významně působí a ovlivňuje život dítěte. Spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti v tom rozsahu a formě, ve které se svou úrovní znalostí nachází.

#### **Druhy her**

Hra je činnost velice rozmanitá a mnohotvárná, proto její utřídění není jednoduché a má spíše pracovní charakter.

- funkční hry – jejich náplň spočívá v procvičování a rozvíjení orgánů vlastního těla a jeho senzomotorických funkcí
- manipulační hry – obsahem je zacházení s předměty, např. uchopování, trhání, mačkání
- napodobivé hry – imitují dílčí úkony nebo činnosti, které dítě odpozorovalo u druhých
- úlohové hry – dítě při nich imituje ne už pouze jednotlivé činnosti, nýbrž jejich celý soubor
- konstruktivní hry – dítě z určitého materiálu dělá nový výtvar, patří sem modelování, navlékání, kreslení, vystřihování, skládání
- pohybové a hudebně-pohybové hry – provádění složitých lokomočních pohybů
- receptivní hry – dítě přijímá určité podněty, vyvolávající v něm různé představy a citovou odezvu, např. prohlížení, sledování, naslouchání

- skupinové hry s pravidly – jsou řízené přesně stanovenými pravidly, mají za cíl vést dítě k sebekontrolě a uvědomělé kázni
- didaktické hry – jsou záměrně vytvářeny s cílem rozvíjet poznávací procesy, vědomosti a duševní schopnosti dítěte; jde o cílevědomě navozované a řízené učení hrou

Didaktická hra je charakteristická hlavním podílem didaktického zacílení. Je zvolená, stimulovaná a vedená někým, kdo zadává, motivuje a provádí celou hru. Jde například o uzavřený celek, při kterém děti postupují k vyřešení problému podle stanoveného postupu a pravidel. Didaktická hra má za cíl utvoření určité dovednosti. Zahrnuje činnosti, které cvičí určitou dovednost - postřeh, orientaci v prostoru, důslednost, soustředěnost, pozornost, vůli vydržet a překonat počáteční překážky a nezdary a dojít k vytýčenému cíli.

### **Didaktická hra jako metoda tvořivého vyučování**

K aktivizujícím učebním metodám, které je možné použít při rozvíjení tvořivosti, patří i didaktické hry, které mají své primární využití při učení. Hra je pro žáka mnohem zábavnější než strohé vyučování. Na rozdíl od běžné hry má didaktická hra stanoven učební cíl. Didaktická hra zapojuje žáky velmi intenzivně do vyučovacího procesu a přináší tvořivou, uvolněnou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité. Didaktické hry se objevují i ve výuce dospělých. Prostřednictvím her mohou žáci tvořivým způsobem řešit problémové situace. Pro školní vyučování z toho plyne, že předpoklady jedince k tvořivosti se musí posilovat a rozvíjet.

Výchova k tvořivosti je možná a potřebná na všech věkových úrovních, nevyužití možností mladších dětí vytváří bariéry pro jejich tvořivý vývoj v pozdějším období. Tvořivé myšlení žáků je možné cílevědomě a záměrně rozvíjet ve všech ročnících prvního stupně primární školy a návazně i na druhém stupni. Tvořivost se může rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech, i když každý z nich k tomu přispívá vlastním specifickým způsobem.

Důležitým předpokladem rozvoje tvořivosti je motivovat žáky tak, aby měli radost a požitky z pochopení probíraného učiva, a respektovat přitom jejich individuální vlohy, k čemuž je zařazení a použití didaktické hry ve vyučování jako motivace velmi vhodné a účinné. Aby žáci byli ochotni tvořivě riskovat při řešení úkolů a problémů, je třeba podporovat jejich samostatnost, pozitivní sebehodnocení a zodpovědnost, sebejistotu a sebevědomí. Při vytváření stimulující atmosféry ve třídě se uplatní i humor a smích, učitel se pro žáka stává nejen nadřízeným, ale i partnerem a pomocníkem.

Didaktická hra je prostředkem podpory tvořivého vyučování, které rozvíjí především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se novým poznatkům, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce.

Tvořivost je charakteristická především „originalitou“ a „užitečností“. Zahrnuje originální myšlení, vynalézavost, objevování, zvědavost, imaginaci, experimentaci, exploraci atd.

Tvořivý učitel je schopen využívat her velmi variabilně, obměňovat je podle situace, a dokonce je vytvářet společně s žáky. Konečný efekt je ale při didaktické hře vždy spojen s konkrétní třídou a její atmosférou, s konkrétním učitelem, jeho dynamičností, nápaditostí a organizačními schopnostmi.

Didaktická hra je jednou z hlavních činností na I. stupni, kde žák spontánně uplatňuje poznávací aktivity a kde vzdělávací činnost probíhá nenásilně. Zpravidla ji žák vůbec nevnímá, jde mu především o hru.

### **Druhy didaktických her**

Analýzou didaktické hry bylo zjištěno, že většina her musí mít didaktický cíl, jasné vymezení pravidel a obsah.

- podle obsahu:

- zaměřené na jazykový rozvoj
- zaměřené na logicko-matematický rozvoj
- zaměřené na rozvoj vědeckého poznání
- zaměřené na rozvoj pohybu
- zaměřené na rozvoj esteticko-hudebních schopností
- zaměřené na rozvoj organizačně-řídících schopností

- podle toho, co didaktická hra rozvíjí:

- hry sensorické (rozvoj smyslů)
- hry na rozvoj paměti
- hry na rozvoj myšlení
- hry na rozvoj komunikace
- hry na rozvoj tvořivosti
- hry na rozvoj kooperace

- podle toho, ve které části vyučovacího procesu didaktickou hru využijeme:

- hry motivační

- hry na získávání nových znalostí a zkušeností
- hry na upevňování znalostí

Didaktická hra má svůj cíl jen tehdy, když není improvizovaná, má jasná pravidla a časový plán. Pro žáka má velký výchovný význam spravedlivé hodnocení výsledku didaktické hry. Učitel by měl dbát na vyrovnané síly u soutěžních her – rozdělení žáků do stejně silných skupin. Jen za těchto podmínek má didaktická hra svoje opodstatnění ve vyučovacím procesu.

### **Vliv didaktické hry na žáka**

V rámci vyučování může plnit hra tři základní funkce:

- instrumentální - hra jako instrument při rozvoji poznávacích procesů a utváření dovedností
- diagnostickou - hra jako prostředek diagnózy a autodiagnózy
- existenciální - hra jako prostředek rozvíjení vnímavosti, uvolňování bariér tvořivosti, rozvíjení lidského potenciálu, řešení komunikačních problémů skupiny a dynamizace její struktury

### **Oblasti, které didaktická hra značně ovlivňuje**

#### Kognitivitu žáka

Ve vyučovacím procesu využíváme didaktické hry, které rozvíjejí poznávací funkce žáků. Didaktická hra v oblasti poznávací činnosti obsahuje výrazný seberealizační prvek. Záměrně evokuje produktivní aktivity a rozvíjí myšlení. Žák tu získává zručnost a způsobilost řešit rozličné problémy, protože většina didaktických her je založena na řešení problémových situací.

#### Motivaci a aktivizaci

Zajímavost, přirozenost pro nejmladší věkovou kategorii žáků a přitažlivost hry snižují náročnost probíhajícího učiva. Aktivizace znamená vzbuzení aktivity žáků ve výchovně-vzdělávací práci. Hru jako přirozený aktivizační prostředek využíval už J. A. Komenský. Významné podněty k uplatnění didaktické hry ve vyučovacím procesu a především k rozvoji spontánní aktivity přinesly psychologické výzkumy. V současnosti se tyto poznatky využívají i mimo vyučovací proces. Motivace je otázka „proč“ lidskému konání. M. Zelina motivaci chápe jako souhrn činitelů, které podněcují, usměrňují, udržují a začleňují lidské konání. Hnacím motorem pro lidskou motivaci jsou city, které hrají významnou úlohu v didaktické hře.

## Emocionalitu

Záměrem didaktické hry je intenzivní citová stimulace žáka. Pro rozvoj emocionality mají osobitý význam soutěživé hry. Učitel má velkou příležitost usměrňovat silné citové prožitky žáků. Na jedné straně jde o maximální nasazení ve prospěch jednotlivce nebo celku, na druhé straně je potřebné u žáků pěstovat smysl pro fair play, umět se ovládat po prohře, mít úctu k těm, kteří jsou lepší, být tolerantní a slušný k poraženým. Emocionalita tedy zahrnuje formování prožívané skutečnosti. Týká se to jednak vztahu k sobě samému, ke svým spojencům, rivalům, učiteli a celkově mezilidských vztahů.

## Socializace žáků

Při didaktické hře je dítě nucené respektovat platná pravidla hry, což podporuje jeho socializaci. Žák má možnost zjistit svoje vlastní schopnosti a porovnat je se schopnostmi spolužáků. Pomáhá mu to při sebehodnocení. Zároveň si uvědomuje, jak je sám chápán spolužáky. Vnímá svoje přednosti i nedostatky podle toho, jak je v týmu užitečný. Didaktická hra napomáhá žákovi lépe poznat nejen sebe, ale i spolužáky. Právě v zápalu hry se víc odkrývají jejich schopnosti, ale i osobní vlastnosti. To napomáhá formovat schopnost efektivně žít s druhými lidmi, spolupracovat s nimi.

## Kreativitu

Ne každou didaktickou hru lze považovat za hru podporující tvořivost, ale většina didaktických her je založena na řešení problémových situací, které podporují rozvoj divergentního myšlení. Rozvoj kreativity považujeme za vrcholný proces výchovy.

## Komunikaci

Didaktické hry umožňují formovat způsobilosti a schopnosti žáků vyjádřit určitou myšlenku, vyměnit si vzájemně informace. Většina výzkumů potvrzuje, že didaktická hra výrazněji rozvíjí schopnost aktivně naslouchat tomu, co hovoří jiní.

## Zadávání hry

J. H. Čermáková a D. Rabiňáková se ve své publikaci zabývají problematikou multikulturní výchovy a pomocí nejrůznějších her učí žáky respektu k druhým. Sestavily několik pravidel, kterých by se měl učitel držet, pokud chce metodu hry uplatnit. I když nejde přímo o hry didaktické, dají se na ně tato pravidla a postupy bez problémů také aplikovat.

- vztah použité hry (metody) a organizačního nároku (např. budou žáci hrát hru kolektivně, individuálně, nebo ve skupinách?)
- přesnost a srozumitelnost otázek a úloh (jsou otázky jednoznačné a pro žáky pochopitelné?)

- pochopení učitelových požadavků, otázek a úkolů samotnými žáky (dokáží žáci zopakovat podstatu toho, co od nich očekáváme, na co se jich ptáme, co mají řešit?)
- poměr reproduktivních a produktivních her (metod) – hry založené na paměti či znovuvybavení hry X na rozvoj a využití myšlenkových operací
- výchovný a vzdělávací efekt her (jde mi v konkrétní hře o rozvoj poznání, nebo vůle, prožívání, charakteru, spolupráce, rozhodovacích schopností, apod.?)

Při hře je důležitá také atmosféra - aktivita pedagoga i žáků má vést ve všech situacích k pocitu „psychického bezpečí“ účastníků dění. Tento pocit pomohou vytvořit následující kroky:

- před každou hrou by měli žáci vědět, co je jejím cílem
- při každé aktivitě podporovat ten postoj žáků, který jim umožní uvědomit si, že každý máme svou pravdu a své vidění světa, tzn. respektovat se navzájem a nekriticky přijímat názory druhých
- bez obav vyjádřit své pocity, naučit se je zvládat a sdělovat druhým
- uplatnit přístup „zde a nyní“ - pedagog vede diskusi o tom, co se v průběhu hry událo, soustředí se na prožívání účastníků a vliv prožívání na jejich chování
- pomoc při učení – učitel shrnuje, co se událo, pomáhá porozumět chování a výkonům ve hře, novým informacím

### **Pozice učitele ve hře**

Pedagog strukturuje dění tím, že:

- vytváří, vybírá a připravuje hry do vyučování
- zajišťuje materiální a sociální podmínky (je třeba si uvědomit, že učitel si své pomůcky a materiály často musí vytvářet sám, což je jedna z nevýhod použití didaktické hry ve vyučování)
- reguluje tempo
- dbá na zapojení všech žáků do hry a spoluvytváří prostor pro projevení se všech žáků
- zabraňuje konfliktům a vzájemnému poškozování žáků

Aby učitel naplnil svou roli, měl by projevovat:

- angažovanost a zájem o dění – žáci by měli cítit, že jejich názory nejen přijímá, ale že je chápe a respektuje, a má dostatek času a sil k tomu, aby se jimi zabýval
- citlivost – měl by dokázat neřídít se vlastními preferencemi a předsudky, měl by nechat dostatek prostoru pro projevení názorů a prožitků druhých
- pochopení pro vývoj dění – měl by umět najít hranici pro naplnění své role vedoucího při současném vedení skupiny žáků k samostatnosti

- tolerantnost
- respekt – ke zkušenostem, znalostem a postojům žáků
- odhad – měl by umět vystihnout, kdy a za jakých okolností zasáhnout do průběhu hry

### **2.3.19.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Didaktická hra je na naší škole jednou z nejčastěji užívaných metod napříč všemi předměty, především v 1. a 2. ročníku. Hrou si žáci procvičí motoriku, paměť, logiku, slovní zásobu i tvořivost. Naučí žáky přemýšlet, kombinovat a řešit, prožívat úspěch i prohru, chovat se podle pravidel a respektovat je. Hrou s vrstevníky si žáci upravují svoje chování ve skupině.

V neposlední řadě dělají didaktické hry výuku zábavnější, zbavují ji stereotypu. Žáci si při nich často ani neuvědomují, že se vlastně učí.

### **2.3.19.3. Způsob hodnocení**

#### **Slovní hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

#### **Známky**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na známky dle klasifikačního řádu. Ke známkám může pedagog přidat i prvky slovního hodnocení.

### **2.3.20. Dramatizace**

- využívána od 1. do 5. ročníku v plném rozsahu

#### **2.3.20.1. Charakteristika**

V pedagogickém kontextu znamená „dramatizace“ obvykle převedení nějaké učební látky do podoby hrané scény. Dramatizací by měly být nazývány ty převody učební látky, kde, v rámci fiktivní situace řeší postavy (věci, zvířata, chemické prvky atd.) určitou, pro ně komplikovanou, situaci.

Žáci se vžívají do určité role. V tomto případě chápeme roli jako učební úkol, kterého se musí žák zhostit. Přitom jde o typ úkolu, jehož obsahem je charakteristika obvykle nějakého člověka (postavy) a jejího jednání, postojů apod. Postav je v edukační fiktivní dramatické situaci obvykle více, vstupují do vzájemných vztahů a jednají. Jiní žáci obvykle sledují tuto (inscenovanou) hru jako diváci a k pozorování daného děje mají většinou zadáný úkol. Na tomto společném základu se pak pod názvem hraní rolí skrývá řada různých způsobů hraní využívaných k výchově obecně, k tréninku specifických odborných, profesních nebo sociálních dovedností, ale i k reedukaci či terapii (psychodrama, dramaterapie). Do hraní rolí lze zahrnout částečně i simulační hry. Proto také najdeme hraní rolí či edukační inscenace v řadě systémů (osobnostní a sociální výchova, sociálně psychologický výcvik, socioprofesionální trénink, globální výchova, zážitková pedagogika atd.). Hraní rolí v těchto systémech obvykle rezignuje (na rozdíl od hraní v rámci dramatické výchovy) na estetickou stránku hry, na kvalitu divadelního projevu či na úroveň uměleckého rozvíjení dramatické situace. Spíše pragmaticky směřuje k osvojování vědomostí a dovedností a v návaznosti na to též porozumění a rozvíjení postojů.

Dramatická výchova je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění. Předmět dramatické výchovy rozvíjí u žáků tělesné a duševní schopnosti a herní a komunikační dovednosti. Dává příležitost prozkoumávat postoje a motivace vlastního jednání, ale i jednání fiktivních postav. Směřuje žáky k tomu, aby porozuměli rozličným způsobům mezilidské komunikace. Dále je vede k aktivní účasti na společné tvorbě a případné prezentaci. Při práci využívá základních prostředků a postupů divadelního umění. Jde o učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání.

Škola zařazuje dramatickou výchovu do svého učebního plánu, má-li k dispozici vnitřně zapáleného, o významu a přínosu dramatické výchovy hluboce přesvědčeného a pro výuku odborně připraveného učitele. Dramatická výchova pak může sloužit jako jeden z předmětů, které škole pomáhají profilovat se a podílejí se významnou měrou na vytváření nezaměnitelného a osobitého ducha školy.

V ideálním případě může dramatickou výchovu na 1. stupni vyučovat sám třídní učitel. Je však možné uvažovat i o polo odborném vyučování, kdy dramatickou výchovu vyučuje specialista v úzké spolupráci s třídním učitelem. Učitel by měl mít možnost pracovat s celou třídou, ale i s třídou dělenou a různými formami skupinového vyučování.

Dramatickou výchovu je možno podle podmínek školy, celkové koncepce a záměrů učitele vyučovat:



- v bloku s jinými předměty, které se mohou vzájemně prolínat a doplňovat - vedle esteticko-výchovných předmětů zejména s prvoukou a s českým jazykem
- jako samostatný předmět s přesně vymezeným časem v rozvrhu

### **2.3.20.2. Využití v ZŠ Ostopovice**

Dramatizace je využívána od prvního ročníku ke zpestření probírané látky, upevnění učiva, ale i k uvolnění, relaxaci a upevňování kolektivu třídy. Je používána ve všech předmětech v rámci klasického vyučování, ale i v tématických a projektových dnech a při školních akcích jako je Vánoční jarmark, Rozloučení se školním rokem apod. Snažíme se navázat na práci učitelek v mateřské škole a rozvíjet dramatickou stránku osobnosti dětí i v mladším školním věku, což se nám povětšinou daří velmi dobře.

### **2.3.20.3. Způsob hodnocení**

#### **Zásady hodnocení**

- hodnocení je prováděno slovně
- v hodnocení je třeba zachytit zejména pokroky, kterých dítě dosáhlo oproti výchozímu stavu
- důraz je kladen hlavně na kritéria obecná; kritéria specifická, jejichž naplnění je dáno i vrozenou mírou nadání, slouží spíše jako kritéria doplňující
- děti se od začátku podílejí na svém hodnocení - na prvním stupni zatím jen formou slovní reflexe činnosti, která proběhla, učitel jim pomáhá vhodně volenými otázkami, aby si uvědomily, zda a nakolik byly ve své práci úspěšné (např. „Spolupracovali jsme společně?“, „Přispěl někdo nápadem?“, „Dokázali jsme se soustředit po celou dobu?“ atd.)

#### **Obecná kritéria**

- zapojení, aktivita, iniciativa
- soustředění
- schopnost řídit se instrukcemi a dodržovat pravidla
- schopnost pracovat nezávisle a s dostatečnou sebejistotou
- schopnost spolupracovat s ostatními
- schopnost snadno mluvit s ostatními dětmi i dospělými
- schopnost naslouchat
- schopnost jasně formulovat

- schopnost uplatňovat a realizovat nápady (jako jedinci a členové skupin)
- variabilita dětských odpovědí a navrhovaných řešení
- sebekontrola
- vytrvalost, vynakládání úsilí, schopnost dokončit práci

### **Specifická kritéria**

I. etapa - ve hře i mimo hru:

- schopnost navázat kontakt
- ohleduplnost k druhým (odpovědnost za partnera, který je na mě odkázaný)
- citlivost reakce na podněty
- výrazová proměnlivost

II. etapa:

- schopnost pravdivě jednat v navozené situaci
- schopnost vstoupit do role (a pravdivě v ní jednat)
- schopnost komunikovat opravdově s partnerem ve hře (slovně i mimoslovně)
- schopnost sdělnosti a výrazové proměnlivosti v mluvě
- schopnost sdělnosti a výrazové proměnlivosti v pohybu
- schopnost pracovat tvořivě s materiálem a předmětem

### **Hodnocení na ZŠ Ostopovice**

Hodnocení probíhá na základě kritérií nastavených učitelem, případně ve spolupráci s žákem. Na základě kritérií pedagog vyhodnotí práci žáka a převede na slovní hodnocení dle klasifikačního řádu. Slovní hodnocení může být převedeno na známky.

# 3. Důvody, principy a formy hodnocení

## 3.1. Obecná charakteristika hodnocení

### 3.1.1. Vymezení pojmu hodnocení

Všechny lidské činnosti, operace, aktivity směřují k dosažení nějakého cíle. Lidská činnost je tedy v naprosté většině smysluplná a záměrná. Člověk chce touto činností něčeho dosáhnout – pro sebe, někoho jiného, pro větší celek atd. Lidská činnost má v téhle souvislosti několik významných vzájemně se prolínajících etap.

Na počátku stojí vždy nějaká prvotní potřeba, přání, představa a posléze představa cíle. Další etapou je zaregistrování, zmapování, uvědomění si podmínek, ve kterých a za pomoci kterých se aktivita bude realizovat. Nezbytnou etapou je plánování činnosti, jak nejlépe dosáhnout cíle. Následuje uskutečnění stanoveného plánu čili realizace samotné činnosti a po ní následuje vyhodnocení výsledků. Hlavní stránkou je tedy hodnocení. Hodnocení má zde podobu především srovnání dosaženého výsledku s cílovou představou. Je tady jistě zcela organickou součástí jakékoli lidské činnosti.

A co tedy vlastně děláme, když hodnotíme? Co to je hodnocení? „Dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, pozorováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999)

Hodnocení provádí každý člověk téměř nepřetržitě, někdy až příliš často. Aniž by si to uvědomoval, permanentně vynáší hodnotící soudy: je to pěkné, to se mi líbí, tohle je nesmysl, nestojí to za nic. Je důležité si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině subjektivní, protože člověk hodnotí podle svého zájmu, na základě kritéria, kterým může být např. prospěch, užitek jeho samotného, přesvědčení, individuální zkušenosti, a to je asi zcela přirozené. Hodnocení je přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti.

### 3.1.2. Vymezení pojmu školní hodnocení

Učitel má k dispozici celou řadu prostředků k usměrnění a ovlivnění učebních činností žáků. Hodnocení žáků je jeden ze základních a velmi účinných prostředků učitele. Hodnocení jejich výkonu, činnosti a chování je způsob, jak řídit a usměrňovat složité a náročné učební činnosti. Hodnocení je neoddelitelnou součástí činnosti učitele a činnosti žáků ve škole.

„Pod školním hodnocením rozumíme všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají.“ (Slavík, 1999)

„Hodnocení můžeme chápat jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy. Od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“ (Skálová, 1971)

„Hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků. Je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.“ (Pasch a kol., 1998)

Školní hodnocení symbolizuje školu jako takovou. S hodnocením i s jeho různými způsoby se ve škole setkal úplně každý. Funguje totiž jako zpětná vazba žákova výkonu. Za nejlepší je možné považovat hodnocení včasné, objektivní a přiměřené. Takové totiž nejlépe odráží danou skutečnost a dává dítěti i učiteli možnost co nejrychleji korigovat zjištěné nedostatky a nepřesnosti, aby se v návazném učivu mohli opírat o co nejpevnější a nejkvalitnější předcházející poznatky. Věříme, že v našem školství se většina učitelů poctivě snaží o objektivnost a přiměřenost, ale co se týká včasnosti, mnozí chybují (např. pozdní opravení písemné práce - zjistí-li učitel až po 14 dnech, že žáci látce neporozuměli, proces učení se o těchto 14 dní zdrží, u žáků vyvolává chaos, může se objevit nechuť k dalšímu učení a na straně učitele může dojít k beznaději).

Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické. Systematičnost spočívá v tom, že učitel činnost připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně v daných časových intervalech a výsledky jsou porovnávány s určitými normami. Tato pravidelná činnost má silný vliv na charakter a povahu vyučování, na intenzitu učebních činností i na kvalitu sebehodnocení žáků. Specifičnost hodnocení ve vyučování je dána také tím, co hodnotíme na sledované

činnosti a kdy hodnocení provádíme. Jednak ve vyučovacím procesu hodnotíme výsledek „učební činnosti žáka“ ve smyslu osvojení si znalostí, dovedností, postupů a postojů, ale také posuzujeme kvalitu průběhu učení. Hodnocení je tedy zpětná vazba směřující k tomu, aby se zdokonalila učební činnost žáků. Žáci se ve škole učí především učit se!

Umění správně hodnotit proto patří k hlavním dovednostem učitele. Ohodnotit žáka tak, aby si byl vědom, v čem spočívají jeho nedostatky, co ještě musí udělat, aby dosáhl lepších výsledků a přitom ho neponížit a nedemotivovat, to je považováno za opravdové umění vyzrálé kantorské osobnosti. A nejedná se o jednoduchou záležitost. Žáci schopnost učitele hodnotit dokáží vystihnout jedním výrazem – učitel je spravedlivý.

A školní hodnocení má ještě jednu specifičnost. Prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí učitel (hodnotitel) také sám sebe, kvalitu své pedagogické práce.

### **3.1.3. Cíle vyučování**

Hodnocení je vždy spojeno s cíli vyučování, které jsou v obecné rovině formulovány ve vzdělávacím programu školy. Je zjevná provázanost mezi cíli výuky a hodnocením dosažených výsledků. Konkrétně formulované cíle umožňují učiteli dobře výuku naplánovat, efektivně ji zrealizovat a ohodnotit. Cílová kategorie je tedy v podstatě základním kritériem každého hodnocení.

„Cíle ve vyučování mají různé úrovně obtížnosti a sledují kvality žáka v různých oblastech jeho rozvoje, proto i hodnocení musí být realizováno podle povahy těchto cílů.“ (Kolář a Šikulová, 2005)

Cíle by měly rozvíjet mnohostrannou osobnost žáka, která se do 3 oblastí (Bloom, 1956):

- oblast znalostí - cíle kognitivní (poznávací procesy)
- oblast dovedností - cíle psychomotorické (výkony)
- oblast postojů - cíle afektivního učení se postojům, chování a jednání

## 3.2. Metody hodnocení

Metodami hodnocení jsou postupy, kterými hodnocení tvoříme. Je důležité, jaké diagnostické metody byly užity pro základ hodnocení a jaká byla jejich kriteria.

Existují různé metody zjišťování výsledků činnosti žáka, ať už jsou to ústní či písemné zkoušky včetně testů. Každý z nich má své výhody a nevýhody. Některým žákům vyhovuje písemná forma, protože si mohou odpovědi dobře rozmyslet, jiní upřednostňují ústní zkoušení, kde jsou učitelem mírně vedeni.

### 3.2.1. Metody zjišťování činnosti žáka

#### **Klasické ústní zkoušky**

- orientační
- klasifikační

Jejich smyslem je zjistit úroveň vědomostí, rozumových dovedností, aplikace myšlenkových operací. Patří k nejčastěji užívaným diagnostickým metodám. Podstatou je učitelova otázka a žákova odpověď. Nevýhodou je časová náročnost (lze prověřit jen málo žáků najednou) téma, která se může do zkoušení promítnout, zdravotní stav, učitelova zkušenost a jiné vlivy. Existují ve variantě volných odpovědí, odpovědí řízených dílčími otázkami či kombinované zkoušky.

#### **Klasické písemné zkoušky**

- denní písemné úkoly (diktáty, písemná cvičení)
- domácí úkoly
- měsíční práce
- kauzální státní práce

Bývá zpravidla průkaznější a objektivnější než ústní zkoušení. V krátké době lze vyzkoušet za stejných podmínek více žáků najednou, otázky lze předem připravit. Z některých písemných prací lze diagnosticky posoudit žákovy aplikační schopnosti, stylizační schopnosti, věcnost, gramatickou úroveň, samostatnost a originalitu. Žák může odpovědi zaznamenat písemně slovem, číslem, graficky (schematickou kresbou), kombinovaně či projektem.

#### **Klasické výkonové zkoušky**

- pohybové - motorické (tělovýchovné, aj.)

- technické práce
- pokusné práce
- referáty
- organizační úkoly

### **Přesné písemné zkoušky**

- běžné orientační testy
- standardizované testy

## **3.2.2. Typy hodnocení**

Každý typ hodnocení má ve škole svůj smysl a učitel ho volí záměrně a promyšleně. Rozděluje je následovně.

### **Formativní hodnocení**

Slouží k podpoře dalšího efektivního učení žáků. Obvykle bývá zaměřeno na odstraňování chyb, nedostatků a odtíží v práci žáka. Formativní hodnocení slouží jako zpětná vazba a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucí práce a výkonů žáka.

### **Sumativní (také finální či shrnující) hodnocení**

Stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, většinou na konci určitého období (např. vysvědčení, výsledky pololetních zkoušek).

### **Normativní hodnocení**

Jde o hodnocení jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků.

### **Kriteriální hodnocení**

Posuzuje se, zda výkon splnil zadané kritérium. Žáci jsou hodnoceni bez ohledu na to, jak kritérium splnili či nesplnili ostatní.

### **Diagnostické hodnocení**

Je dost podobné hodnocení formativnímu, ale specializuje se na odhalení učebních potíží.

### **Interní hodnocení**

Jedná se o hodnocení prováděné učiteli.

## **Externí hodnocení**

Hodnotící činnost navrhují a vyhodnocují osoby mimo školu.

## **Neformální hodnocení**

Hodnocení je založeno na pozorování výkonů.

## **Formální hodnocení**

Samotnému hodnocení musí předcházet upozornění na to, že se hodnocení bude provádět. Žák má možnost se připravit.

## **Průběžné hodnocení**

Jde o dílčí hodnocení úrovně žáka, které se provádí v průběhu delšího časového období. Je základem sumativního hodnocení.

## **Závěrečné hodnocení**

Konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo na konci uceleného pracovního programu.

V dnešní době se zvýšil zájem o alternativní přístupy k hodnocení. Jsou jimi například tyto:

### **Autentické hodnocení**

Jde o zjišťování znalostí a dovedností v situacích blízcím se realitě. Zaměřuje se na úkoly důležité pro praktický život.

### **Portfoliové hodnocení**

Další z alternativních přístupů klade důraz na shromažďování žákovských prací a záznamů o žákovi (různé výrobky, exponáty písemné práce, pracovní listy, umělecká díla aj.) v portfoliu. na jejichž základě je žák hodnocen. Je možné v nich s časovým odstupem sledovat vývoj či zlepšení žáka (např. psaní na začátku, v pololetí a na konci roku).

Někteří učitelé podporují hodnocení žáka žákem, neboli vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Znamená to, že se žáci mají naučit objektivně ohodnotit svoji práci a hledat cesty k jejímu zlepšení - tzv. autonomní hodnocení.



### **3.3. Funkce školního hodnocení**

Co všechno může učitel prostřednictvím hodnocení ovlivnit? Funkce hodnocení vymezuje každý autor trochu jinak, ale na několika se shodne většina.

#### **3.3.1. Motivační funkce**

„Hodnocení může žáka výrazně povzbudit, může pro něj být významnou pobídkou (odměna za výkon), ale stejně tak může v rukou netaktního učitele žáka výrazně otrávit, znechutit mu práci (v některém předmětu, u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoli práci ve škole). Hodnocení může také fungovat jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je v praxi nejvyužívanější funkcí hodnocení. V případě, že je hodnocení použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě, může být i zneužito.“ (Kolář, Šikulová, 2005)

Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy (potřeba výkonu, úspěchu, uznání, úcty a sebeúcty, seberealizace...).

#### **3.3.2. Informativní funkce**

Ve vyučování hraje hodnocení důležitou roli zpětné vazby. Jde o zpětné informace o výkonu žáka, o jeho učební činnosti, o vynaloženém úsilí. Prostřednictvím hodnocení podává učitel informaci žákovi o tom, jak se přiblížil cíli, normě, jakou úroveň má jeho výkon ve srovnání s ostatními žáky.

Tyto informace nepředává učitel prostřednictvím hodnocení jen žákům ale i jejich rodičům, případně jiným zájemcům o žákovy výkony. Hodnocení učitele tedy slouží žákovi jako zpráva, v níž získává informace o svém správném či chybném výkonu.

#### **3.3.3. Regulativní funkce**

Hodnocením reguluje učitel každou další učební činnost žáka a kvalitu jeho práce. A to nejen konečný výsledek, ale i činnost samotnou. Hodnocení dokonce funguje jako hlavní prostředek regulující žákovu činnost. V souvislosti regulativní funkce s používáním klasifikace, jako převažující formy hodnocení, se většina odborníků shoduje na tom, že klasifikace představuje nedostatečný regulativní impuls. Regulativní funkci plní hodnocení

pouze tehdy, provádí-li učitel podrobnější analýzu výkonu, orientuje se na žákovu učební metodu a doporučuje-li postupy, které má žák použít při dalším učení.

### **3.3.4. Výchovná funkce**

Úkolem výchovné funkce je formování pozitivních vlastností a postojů žáka, např. odpovědnosti k sobě samému i ke svému okolí, vytrvalosti, svědomitosti. Především pozitivním hodnocením může učitel výrazně ovlivnit nejen žákovu hodnotovou orientaci, ale i sebevědomí a postoj k sobě samému.

### **3.3.5. Prognostická funkce**

Na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodobějšího hodnocení může učitel s určitou pravděpodobností předpokládat žákovu další studijní perspektivu. Prognostickou funkci plní úspěšně klasifikace, nejlépe se projeví např. při výběru vhodné střední školy.

### **3.3.6. Diferenciační funkce**

Tato funkce velmi úzce souvisí s výše uvedenou funkcí prognostickou. Hodnocení v běžných školách umožňuje rozčleňovat žáky do určitých výkonnostních skupin, což nemusí být ve školní praxi nutně využíváno. Úsilím moderní didaktiky je hodnocení této selektivní funkce naopak úplně zbavit.

### 3.4. Fáze hodnotícího procesu

Učitel s žákem procházejí při hodnocení určitými etapami:

- učitel zadává úlohu, žák ji přijímá, dochází k pochopení úlohy
- expozice výkonu žáka, učitel provádí průběžnou analýzu
- ukončení výkonu, žák očekává a učitel si rychle zpětně promítá jeho výkon
- závěrečná analýza výkonu a rozhodnutí učitele
- učitel vynáší posudek o výkonu a žák tento posudek přijímá nebo nepřijímá
- žák si uvědomuje možné důsledky daného učitelova posudku
- promítání důsledků posudku v chování a učebním jednání žáka

Většinou se tyto etapy velice rychle prolínají, takže sami aktéři některé fáze ani nevnímají. Uvedené fáze jsou ale platné v jakémkoli procesu hodnocení, za použití nejrůznějších forem práce a v jakékoli etapě vyučování.

## 3.5. Formy hodnocení

Forma je způsob vyjádření hodnotícího soudu. Jakou formu učitel použije, záleží na konkrétní situaci, hodnocení však musí být pedagogicky nejúčinnější. Všechny formy hodnocení jsou dobré a funkční.

Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby - od přikývnutí hlavou nebo mrknutí okem, přes jednoduché sdělení (ano, správně, chyba), několikavěté vyjádření (výborně, dnes jsi to zvládl vypočítat), udělení známky, stanovení sumy získaných bodů, až po obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení.

### 3.5.1. Kritéria (kriteriální hodnocení)

„Když žáky přizveme, aby společně s námi formulovali cíle pro své učení, získáme velmi mocný nástroj pro výuku. Žáci, kteří mají za úkol analyzovat zadaný úkol z hlediska jeho významných složek a očekávaných kvalit jeho splnění, se následně zhostí zadání lépe, než kdyby kritéria pro jeho splnění dostali jen od nás.”

R. Stiggins, J. Arter, J. Champpius, S. Champpius

Významnou profesní dovedností učitele je umět konkrétně a přesně popsat očekávanou kvalitu žákovy činnosti. V praxi se projeví kvalitnější práci s cíli a povede k lepší znalosti o žakově pokroku i jeho potřebách.

Učitel se snaží vyjádřit, čím by se měl vyhovující žákův výkon v určitém zadání nebo úkolu vyznačovat. Znaky dobrého výkonu odvozuje od cílů učení - čemu a v jaké kvalitě by se žáci měli naučit, když budou předložené zadání zpracovávat.

Při popisu očekávaného výkonu pracuje učitel s kritérii a indikátory a tvoří sadu kritérií. Přičemž kritérium je popis práce, její rys (zank), který chceme ve výsledné práci vidět. Kritérium je “název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty.” Indikátor vystihuje možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu. A sada kritérií popisuje očekávaný výkon současně v několika složkách.

Kritéria mohou být splněna různě kvalitně nebo na více úrovních zvládnání.

### 3.5.1.1. Jak naložit s dlouhými seznamy kritérií a indikátorů

Kritéria vybíráme pečlivě a pracujeme jen s jejich omezeným počtem. Je dobré se u několika klíčových komplexních dovedností sejít nad seznamem kritérií společně s žáky a vyhledat ty kritéria, která jsou nejpodstatnější a na které se chceme soustředit.

Promyslíme, jak vnést kritéria do práce třídy. Lze využít těchto postupů:

- oskytneme žákům hotová kritéria formulovaná v přiměřeném rozsahu a podle cílů učení
- nová kritéria vyvodíme společně se žáky
- zkušenější žáci mohou kritéria vyvozovat ze zadání samostatně a svou představu konzultovat s učitelem

### 3.5.1.2. Sada kritérií

Komplexní úkoly nejsou ve škole žádnou novinkou. Odjakživa měli např. učitelé češtiny problém při vyhodnocování slohových prací, protože žákův výkon se skládal ze slohové i gramatické složky, a sledovala se i úprava. Učitelé to někdy řešili dvěma nebo více (malými) známkami, z nichž vypočítali průměr.

Komplexní zadání dnes žáci řeší častěji než dříve a pracují při tom samostatněji - buď v převážně vrstevnických týmech nebo individuálně. Oporou jim mohou být právě sady kritérií. Ty popisují očekávaný výkon v několika relevantních kritériích a ke každému z nich ještě zvláště specifikují indikátory, které vystihují různou míru zvládnutí daného kritéria.

Sada kritérií umožňuje naplnit několik významných požadavků, které klademe na hodnocení:

- sada kritérií informuje žáka o tom, které složky výkonu jsou významné, které „mají hodnotu“, jsou předmětem hodnocení
- hodnocení na základě předem stanovených kritérií se vyhýbá odvozování kvality výkonu od výkonu spolužáka (hodnocení podle sociální normy)
- sada kritérií umožňuje sledovat zlepšování v jednotlivých složkách
- práce se sadami kritérií umožňuje porovnávání individuálního výkonu s obecnou představou kvalitní práce

Když přichází chvíle k sumarizaci, shrnutí, žák není napjatý, nemá obavu „jak to dopadne“, jako tomu bývá v případě čekání na opravení písemky.

Sada kritérií umožňuje i sumarizující výrok - známkou, písmenem, shrnujícím označením - který velmi rychle ukáže, do které výkonnostní třídy se žákova práce pro tentokrát umístila.

Pokud žáci dostali dost času zvládnout cíle vyjádřené kritérii a současně veškerou další učitelovu podporu, měli by už ve škole v přiměřené míře zažít pocit, že dohodnutá kritéria platí, že je bereme vážně. Vady v práci nemají být přehlíženy jen proto, že s autorem sympatizujeme a víme, kolik námahy ho stála. Pouze tak získají žáci pocit, že prvotřídní práce je jen taková, která vyhovuje všem stanoveným kritériím - požadavkům. Naučí se tak zodpovídat za svou práci i později v životě a odevzdat ji v takové kvalitě, jakou přislíbili.

### Sada kritérií (hodnotí žák i učitel)

	Super	Normál	Nic moc :( máme problém
Množství informací - dle obsahu			
Obhajoba a prezentace práce			
Grafická úprava - práce i prezentace			
Gramatika - chyby			

### 3.5.2. Slovní hodnocení (forma kvalitativního hodnocení)

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení. Posouzení žákova výkonu nebo chování je vyjádřeno formou slovní zprávy nikoliv známkami. Verbální forma hodnocení je obsažnější a může být velice výstižná. Umožňuje vyzdvihnout přednosti žáka a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat. Má vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat. Obsahuje nejen informace o dosažených výsledcích, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu.

Slovní hodnocení zajišťuje mnohem větší a širší informovanost žáků i jejich rodičů. Lze jím postihnout osobnost žáka v plné šíři, dokonce umožňuje učiteli její hlubší poznání. Slovní hodnocení učitele nutí sledovat a mapovat všechny projevy žáka, jednotlivé složky jeho výkonu. Tím vlastně neustále hodnotí i schopnosti, dovednosti, chování a snahu žáka, dokonce i odraz učiva v jeho charakteru. Slovní hodnocení umožňuje všestrannou analýzu práce žáka - vyhodnocení výsledných produktů jeho práce i průběžné monitorování dílčích výsledků, kterých již dosáhl na cestě k danému cíli. Hodnotíme-li tedy žáka, měli bychom vzít vždy v úvahu jeho skutečné předpoklady a možnosti.

Při slovním hodnocení probíhá dialog mezi učitelem a žákem, v němž jsou rovnocennými partnery rozhovoru.

Hodnocení slovem je konkrétnější a objektivnější. Nehodnotí se jen znalosti, ale i další schopnosti a dovednosti. K tomu, aby byl člověk v něčem úspěšný, potřebuje také samostatnost, tvořivost, houževnatost, sociální citění apod. Hodnotí se i pokrok dítěte.

Slovní hodnocení se v současné škole používá velice často. V každé hodině totiž učitel slovně hodnotí průběh práce, výsledky, zapojení žáků, hodinu jako celek či blok hodin atd. Používá se neustále, i když ne jako oficiální hodnocení.

Slovní hodnocení formou osobní poznámky prozrazuje vazbu na dítě, probouzí důvěru. V podtextu říká „Znám tě a chci ti pomoci“. Z toho vyplývá, že slovní hodnocení musí být vždy taktní a citlivé, protože slovem můžeme velice potěšit, ale také ublížit. Zvolený jazyk musí být srozumitelný a jasný pro žáka i jeho rodiče.

### **3.5.2.1. Slovního hodnocení dle zákona § 15 odstavce 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, včetně předem stanovených kritérií:**

- o slovním hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady a po projednání v pedagogické radě
- třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka
- je-li žák hodnocen slovně, převede třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání
- u žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka
- výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, kterého dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka; slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují

jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat

### **3.5.2.2. Klady slovního hodnocení**

Psychologové slovní hodnocení doporučují jako vynikající způsob motivace a podpory všech žáků. Mělo by mít podobu obsahové analýzy žákova výkonu a mělo by obsahovat úspěchy i nedostatky žáka, pravděpodobné příčiny dosaženého stavu a návrhy, jak dosáhnout zlepšení a zvládnout přetrvávající nedostatky.

V hovoru se na žáka obrací jako na partnera, nestresuje ho v momentálním neúspěchu, ale naopak reguluje jeho učební činnost, ukazuje mu dosažených dílčích úspěchů a navrhuje cesty ke zlepšení výkonu. Snižuje riziko diskriminace slabších žáků a obrací pozornost na samotný proces získávání vědomostí.

Pololetní (i závěrečné) slovní hodnocení osvobozuje učitele v průběhu roku od používání známek a umožňuje mu tak dávat žákovi zpětnou vazbu o průběhu učení pomocí jiných forem sdělování.

Pokud učitel pochopí smysl slovního hodnocení, dokáže děti dále motivovat, poukázat na schopnosti studenta, jemně naznačit, v čem je třeba přidat apod. Děti i rodiče tak ze slovního hodnocení mnohem lépe poznají, v čem je jejich dítě dobré, kde se skrývá talent a jaké vlastně jejich dítě je.

Učitel se při psaní hodnocení musí mnohem více zamýšlet a hledat, co jde dítěti opravdu dobře a v čem naopak zaostává.

### **3.5.2.3. Zápory slovního hodnocení**

Nevýhodou slovního hodnocení pro učitele je velká časová náročnost a složitost související se samotnou formulací. Rizikem může být i to, že učitel při hodnocení posuzuje projevy žáka ze svého zorného úhlu a do hodnocení žáka a jeho výsledků přirozeně promítá i svou vlastní osobnost. Hodnocení je tudíž velmi subjektivní.

Často se stává, že hodnocení je jen snůškou pozitivních charakteristik a nálepek, které se u každého žáka vcelku snadno nacházejí. Ve svém dlouhodobém efektu může vést až k nepodloženému optimismu, tzn. žák zdaleka nezvládá to, co prezentuje jeho slovní hodnocení. Učitel, který hodnotí jen pozitivní stránky žáka, je určitě veden upřímnou snahou podpořit ho na cestě k lepšímu výkonu. Nechce mu brát naději, ale naopak mu dává šanci zbavit se strachu z chyby, umět ji bez obav přiznat a v neposlední řadě mu umožnit prožitek úspěchu. Žák se však v takových formulacích dočte jen o tom, co zvládl, v čem je



dobrý a těžko rozpozná, kde udělal chybu, jak ji má napravit a jaká je cesta pro další zlepšování. Část cesty, která je před ním, mu zůstává skryta.

Dalším úskalím slovního hodnocení je nedostatečná možnost srovnávání. Neumožňuje získávat souhrnné statistické přehledy, na jejichž základě lze hodnotit a srovnávat výsledky práce jednotlivých škol. V tomto smyslu je slovní hodnocení spíše hodnocením interním pro danou školu. Pro školy, které známkují, je zcela nevalidní.

Poslední riziko souvisí s problémy ve formulacích a hrozbou, že se slovní hodnocení stane pouze prázdnými frázemi. Učitel se snaží používat stejná kritéria označovaná obdobnými slovy, aby i slovní hodnocení bylo srovnatelné a dobře srozumitelné. Formulace se tak u jednotlivých žáků opakují i přes to, že každý žák je unikátní osobností s jedinečnými schopnostmi, dovednostmi a postoji, které je třeba rzdílně hodnotit. Právě umění hodnotit je, není pro většinu učitelů samozřejmostí a musí si tuto dovednost osvojovat. Jako učitelé chceme slovním hodnocením náš vztah s každým žákem ještě více prohloubit, pozvat ho k tomuto hodnotícímu dialogu jako partnera, ale často se nám nevědomky podaří spíše opak. Konkrétní formulací slovního hodnocení můžeme totiž žáka dokonce i citově zranit a ublížit mu více, než kdybychom mu dali špatnou známku. Zejména tehdy, když jeho výkony zobecňujeme, posuzujeme vcelku. Je-li slovní hodnocení vyslovováno a psáno tímto způsobem, pak zcela jasně neplní funkce, které by efektivní hodnocení plnit mělo.

Nepochopí-li učitel správně smysl slovního hodnocení, může se stát, že dítě pouze odradí od dalšího studia. Je dobře známo, že přílišná kritika působí kontraproduktivně. Pro učitele i školu je velice těžké najít tu správnou formu i obsah hodnocení. Může se lehkostát, že se to prostě nepovede.

#### **3.5.2.4. Formy slovního hodnocení**

##### **Formativní (průběžné)**

- ústně - ve vyučování, na třídních schůzkách, na konzultacích
- písemně - do notýsků, komentáře k písemným pracem
- představení konkrétních prací žáků - ve vyučování, dny otevřených dveří, třídní slavnosti

### **Sumativní (závěrečné)**

- písemně - ve formě vysvědčení (pro učitele náročnější, vyžaduje důkladnou pedagogickou diagnostiku a zároveň výborné interpretační schopnosti), na které se používají, stejně jako na klasická vysvědčení, předepsané formuláře (vydává SEVT)

#### **3.5.2.5. Slovní hodnocení a rodiče**

Souhlas rodičů pro slovní hodnocení na škole není oficiálně nutný. V mnoha případech je však slovní hodnocení bez něj vnímáno jako méně hodnotné. Se slovním hodnocením souhlasí ti rodiče, kteří očekávají problémy nebo rodiče, kteří již měli se známkami negativní zkušenost. V běžném provozu školy jsou známky pro rodiče jednoduchou informací, nemusí se zajímat o to, co se dítě učí a jaké má problémy. Získat tedy rodiče pro slovní hodnocení není jednoduché.

Rodiče našich žáků nejsou zvyklí číst a správně interpretovat slovní hodnocení. Pro učitele, který se pro slovní hodnocení rozhodne, proto nastává ještě další nelehký úkol a tím je systematická práce s rodiči a jejich představami o správném a účinném hodnocení.

Rodiče žáků, kteří jsou slovně hodnoceni, uvádějí, že jejich děti mají najednou větší zájem o učení, samy si vyhledávají další informace k probíranému tématu, častěji rodičům pokládají otázky související s učivem apod. Také se nebojí přiznat, když udělají chybu nebo úkol vyřeší nesprávně. Dá se říci, že mají větší vnitřní motivaci k učení a poznávání vůbec. Je však nutno dodat, že učitelé, kteří hodnotí slovně, pravděpodobně již změnili své pedagogické pojetí. To je patrné v partnerském přístupu k žákům, v otevřené atmosféře při vyučování a zejména ve využívání metod aktivního učení.

#### **3.5.2.6. Formulace při slovním hodnocení**

Slovní hodnocení má být koncipováno pozitivně. Není potřeba zdůrazňovat, co žák neumí, je lepší napovědět, jak to může napravit. Je důležité brát v potaz věcnost, podloženost a srozumitelnost sdělení a úroveň adresáta i jeho rodičů.

Vhodnými slovesy jsou umíš, zvládáš, dokážeš, jsi schopný a důležité jsou i odstíny těchto slovních spojení „výborně umíš“, „umíš,...když“, „umíš základy“, „potřebuješ docvičit“ apod. Slovní hodnocení nesmí zamlčovat skutečnou realitu. Je v zájmu dětí, aby byly zvyklé kriticky hodnotit své schopnosti v běžném životě. To jim později pomůže obstát v konkurenci. Vyhnout bychom se měli používání nekonstruktivních výrazů (neumíš, nedovedeš, nemáš, nemůžeš), kritizování nedostatků - je mnohem vhodnější vyjádřit je ve formě potřeby (potřebuješ, velmi by ti pomohlo), zaměňování hodnocení žáka s

hodnocením jeho práce ("jsi houževnatý" nahradíme "pracuješ houževnatě"), srovnáváním žáka s jeho spolužáky, přehánění, zveličování (aby hodnocení bylo důvěryhodné), osobním postojům (mám tě ráda, líbí se mi) a používání formulací, které nedávají naději na zlepšení (je typické, že neumíš, to jsi celý ty).

Učitel by měl používat tzv. popisný jazyk a držet se jen toho, co viděl na vlastní oči (nemůže vidět např. vnitřní prožívání dítěte, jeho domácí přípravu, co si dítě myslí atd.). Právě popis konkrétního chování a častosti jeho výskytu poskytuje relativně nezkreslenou informaci.

### **3.5.3. Slovní hodnocení v ZŠ Ostopovice**

Ve školním roce 2011/2012 zaznamenává systém hodnocení na naší škole velkých změn. Pedagogové procházejí školením o formách hodnocení a jejich využití ve výuce na 1.stupni. Výstupem těchto iniciativ by mělo být zavedení vysvědčení ve formě slovního hodnocení společně se známkou ve výchovných předmětech, přírodovědných předmětech a informatice. Od školního roku 2012/2013 se tedy počítá s kombinovaným hodnocením na naší škole.

Již v dubnu 2012 proběhly inovativní třídní schůzky, kterých se kromě rodičů a učitelů účastnili nově také (a především) žáci. Ti se snažili sami hodnotit svoji práci a učitelé pak jim a jejich rodičům podávali informace o výsledcích vzdělávání formou slovního hodnocení.

Průběžné slovní hodnocení již na naší škole probíhá záměrně ve vyučování, na třídních schůzkách i na konzultacích s rodiči. Písemná forma se objevuje - především u žáků vyšších ročníků - u některých písemných prací a portfólií.

Konkrétní práce žáků jsou prezentovány ve vyučování, na dnech otevřených dveří, třídních slavnostem aj.

### **3.5.4. Známkování (klasifikace - forma kvantitativního hodnocení)**

Známkování je jedním z prostředků hodnocení. Je vyjádřeno numericky na škále 1 – 5, kdy 1 představuje výkon žáka na nejvyšší úrovni a 5 na nejnižší.

Mnozí učitelé uvádějí nesporné výhody známkování, které je mnohem jednodušší než například hodnocení slovní. Známky jsou snadno evidovatelné, na třídu a předmět stačí jeden papír na celý rok atd. Jsou to vlastně jednoduché zprávy, které učiteli umožňují, aby se přehledně orientoval ve školních výkonech každého žáka, v tom, jak si v

jednotlivých předmětech stojí, jaké učivo zvládl a v čem má ještě mezery. Znamka je to, co nám ukazuje stav „ted' a tady" u každého žáka. Tato číselná hodnota učiteli pomáhá vyvolat si z paměti další, často podrobnější, informace, např. jaké úsilí při učení žák vynakládá, jaké dovednosti si zlepšil.

Učitel nehodnotí jen vědomosti a dovednosti žáka, ale do klasifikace zahrnuje také motivy, vyjadřovací schopnosti, zájmy, chování, pracovní a morální návyky, vztah žáka k předmětu, k učení apod. Je těžké vyjádřit všechny tyto aspekty jen jednou známkou. Tento problém způsobuje státnost známky jako takové přesto, že učení a vyučování je samo o sobě procesem dynamický. Z toho vyplývají mnohá úskalí známkování, na něž upozorňují pedagogové i psychologové. Klasifikaci ve formě známek nelze ze škol odbourat bez toho, aby se nezměnilo celkové pojetí vyučování.

### **3.5.4.1. Klady a zápory známkování**

#### **Měřítka výběru**

Většina učitelů uvádí, že známky jsou jednoznačným a srozumitelným prostředkem komunikace mezi nimi, žáky a jejich rodiči. Náš školský systém na nich staví například tam, kde nám známky dovolují srovnávat různá hodnocení mezi sebou, a tím pomáhají třídít žáky podle zjištěných znalostí a dovedností např. do dalších vzdělávacích institucí a usnadňují jejich volbu směrem k cíli - určitému typu profese.

#### **Nepostihují a nemotivují**

Mezi nevýhody známkování patří to, že je velmi obtížné zařadit rozmanité výkony a učební činnosti žáka do pouhé pětistupňové škály. Známkami lze hodnotit vesměs pouze výkony, které mají těžiště ve znalostech. Mnohem hůře se tímto způsobem hodnotí ostatní stránky školního výkonu žáka, jakými jsou jednotlivé dovednosti v rámci klíčových kompetencí, jejich vývoj, individuální osobnostní charakteristiky a jejich rozvoj vzhledem k naplňování konkrétních cílů výuky. Znamky neumožňují postihnout, jak se vyvíjí, zlepšuje nebo zhoršuje žákův výkon. Nedávají vlastně ani jemu samotnému odpověď na otázku, jaké jsou příčiny jeho úspěšného nebo neúspěšného řešení úlohy. Nejsou dost konkrétní na to, aby mu poskytly vodítko pro jeho další práci.

Mylný je také předpoklad, že známky žáky celkově motivují k učení, dosahování dobrých výsledků s cílem získat dobré zaměstnání a vyšší socioekonomický status a špatné známky že v nich probouzejí motivaci a zájem napravit chyby a celkově práci zlepšit. Někteří učitelé vidí hnací motor známek také v tom, že právě ony probouzejí žákovu ctižádostivost díky níž se žáci mohou srovnávat s ostatními, své výsledky neustále

zlepšovat, a tak se přibližovat tomu nejlepšímu, který v dané skupině je. A v důsledku toho vlastně známky zvyšují výkon celé skupiny.

### **„Škatulkují“ žáky**

Také tento předpoklad byl již mnohokrát vyvrácen - pokud se totiž známky stanou prostředkem srovnávání, mohou narušovat vztahy. Žák, označovaný jako "jedničkář", sice po nějakou dobu zažívá příjemné pocity výjimečnosti, avšak ve svém důsledku mohou jedničky vést až k jeho vyčlenění z kolektivu třídy. Prostřednictvím známek totiž dochází k jakémusi „škatulkování“ žáků ve třídě. Jde o to, že známkami vlastně do sebepojetí dítěte vtiskujeme razítko s příslušnou číslicí, která je okolním světem buď velmi oceňovaná, nebo velmi odsuzovaná. To samé se děje i s žákem samotným. Je označen známkou, jakousi hodnotou, která se stává jakoby trvalou charakteristikou jeho osobnosti, a značně tak ovlivňuje jeho sebepojetí.

### **Způsobují nízkou sebeúctu**

U žáka se špatným prospěchem, označovaného jako „pětkaře“, se postupně vytváří negativní sebepojetí, protože obraz o sobě si děti (až do mladšího školního věku) vytvářejí na základě toho, jak o nich smýšlíme a hovoříme my ostatní. Dalším nepříznivým důsledkem je též většinou velmi nízká úroveň sebeúcty takového dítěte. Samo sebe si neváží, myslí si o sobě, že je hloupé a k ničemu. Školní výuku a známky obzvlášť proto vnímá jako nadměrně zátěžové až stresující. A výsledkem této nadměrné zátěže mohou být nejrůznější zdravotní, často psychosomatické potíže.

### **Vytvářejí závislost**

Žáci se dokonce na svých dobrých známkách mohou stát značně závislími. Nenaučili se své sebehodnocení stavět na jiných pilířích než na známkách a potřebují je k tomu, aby jim potvrdzovaly jejich kvality. Takovým žákům stačí ve škole pouze odvést výkon, za který je jednička, ale nejsou už motivováni ke zlepšování svého osobního maxima, čímž je omezen jejich vývoj. Jejich zájem o známky převyšuje zájem o poznávání jako takového, o učení, o nalézání nových souvislostí. Především pak o hledání odpovědí na otázky, které jim mohou v budoucím životě pomoci řešit náročné situace tvůrčím a uspokojivým způsobem. Známky tak získávají pouze punc vnější motivace a samy o sobě se stávají cílem učení a vzdělávání.

## **Dezinformují rodiče**

Sporný je také argument, že prostřednictvím známek dostávají rodiče jasnou a přehlednou informaci o tom, zda učení ve škole probíhá podle plánu, v souladu s cíli výuky nebo se jim naopak vymyká, je sporný. Otázkou totiž je, zda rodiče umí známky správně interpretovat, zda rozumí tomu, za jaký výkon dítě známku dostalo, zda z ní dokáží vyčíst, co se mu podařilo a co by mělo ještě konkrétně zlepšit. Rodiče známky vyžadují hlavně kvůli vnějšímu srovnávání (ať už se sourozenci, spolužáky nebo kamarády) a kvůli touze, aby jejich potomek byl prostřednictvím známek chloubou rodiny.

## **Neumožňují objektivní srovnávání**

Také možnost srovnávání škol mezi sebou podle známek není zcela bez problémů. Mnohokrát se prokázalo, že ani tento nástroj srovnávání není objektivní. Ač jsou známky číslice, které se mezi sebou dají srovnávat, ve skutečnosti se za nimi skrývá mnoho nesrovnatelných významů a hodnot. U každého učitele mají totiž jednotlivé známkové stupně zcela různé obsahy. Všichni víme, že existují různé úrovně jedniček i pětěk.

### **3.5.4.2. Formy známkování**

#### **Sumativní hodnocení**

Sumativní hodnocení známkami slouží převážně někomu jinému. Typickým příkladem sumativního hodnocení je závěrečné vysvědčení, které slouží jako informace pro rodiče nebo pro přijímací řízení na střední školu. Poskytuje samozřejmě informace i žákovi, ale až ve fázi, kdy s výsledky nelze nic dělat. Je to hodnocení konečné. Smyslem sumativního hodnocení je získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor žáků, pracovních výsledků apod.

#### **Formativní hodnocení**

Formativní hodnocení slouží primárně žákovi. Je to hodnocení průběžné.

Pojem formativní hodnocení se objevil na počátku 70. let. Vznikl poněkud paradoxně v okruhu lidí, kteří se zabývali výzkumem testování znalostí žáků. Nejznámější osobností je asi Benjamin Bloom, který došel se svými spolupracovníky k závěru, že pedagogické hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu, ale mělo by žákům poskytovat také zpětnou vazbu a radit jim, jak napravovat chybné učební postupy.

### **3.5.5. Pravidla hodnocení a klasifikace dle klasifikačního řádu ZŠ Ostopovice**

1. Žáci školy jsou hodnoceni klasifikačním stupněm (dále jen klasifikace). V případě žádosti zákonného zástupce může ředitel školy rozhodnout u žáků se specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování o slovním hodnocení v některých nebo ve všech předmětech.
2. Výsledky vzdělávání v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:
  - 1 – výborný
  - 2 – chvalitebný
  - 3 – dobrý
  - 4 – dostatečný
  - 5 – nedostatečný
3. Chování žáka je klasifikováno stupni:
  - 1 – velmi dobré
  - 2 – uspokojivé
  - 3 – neuspokojivé
4. Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:
  - prospěl(a) s vyznamenáním
  - prospěl (a)
  - neprospěl(a)
5. Žák je hodnocen stupněm:
  - „prospěl(a) s vyznamenáním“, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu horším než 2 – chvalitebný (v případě slovního hodnocení stupněm odpovídajícím chvalitebnému hodnocení), průměr stupňů prospěchu ze všech povinných předmětů stanovených ŠVP není vyšší než 1,5 a jeho chování je hodnoceno stupněm velmi dobré
  - „prospěl(a)“, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených ŠVP hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 – nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením

- „neprospěl(a)“, je-li v některém z povinných předmětů stanovených ŠVP hodnocen na vysvědčení stupněm 5 – nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením
6. Hodnocení chování a prospěchu se na vysvědčení žáka 1. stupně zapíše číslicí. V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí slovně, převede škola klasifikaci do slovního hodnocení na základě žádosti této školy nebo zákonného zástupce.
  7. Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se hodnotí stupni:  
pracoval(a) úspěšně  
pracovala(a)
  8. U žáka se smyslovou nebo tělesnou vadou, vadou řeči, prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování se při jeho hodnocení a klasifikaci přihlédne k charakteru postižení.
  9. Do vyššího ročníku postupuje žák, který při celkové klasifikaci na konci druhého pololetí nebo po opravných zkouškách dosáhl nejméně stupně „prospěl“.
  10. Na konci prvního pololetí se žákovi pátého ročníku vydá výstupní hodnocení, jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole. Toto výstupní hodnocení obsahuje vyjádření o možnostech žáka, jeho nadání, předpokladech pro další vzdělávání, chování žáka v průběhu povinné školní docházky a další významné skutečnosti.
  11. Při hodnocení žáků v oboru Český jazyk a literatura, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.

#### **3.5.5.1. Získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci**

1. Podklady pro hodnocení a klasifikaci výsledků vzdělávání a chování žáka získává učitel zejména těmito metodami, formami a prostředky: soustavným diagnostickým pozorováním žáka, sledováním jeho výkonů a připravenosti na vyučování, různými druhy zkoušek (ústní, písemné, grafické, pohybové, praktické), analýzou výsledků činností žáka, konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby s pracovníky PPP, příslušným dětským lékařem, rozhovory se žákem a zákonnými zástupci žáka.
2. Žák musí být z předmětu vyzkoušen ústně nebo písemně alespoň dvakrát za každé pololetí, z toho nejméně jedenkrát ústně. Znamky získává učitel průběžně během celého klasifikačního období. Zkoušení je prováděno zásadně před kolektivem třídy,



- nepřípustné je individuální zkoušení v kabinetech. Výjimka je možná jen při diagnostikované vývojové poruše, kdy je tento způsob doporučen ve zprávě psychologa. U této zkoušky musí být přítomen další učitel.
3. Po ústním vyzkoušení oznámí učitel žákovi výsledek hodnocení okamžitě, klasifikaci zdůvodňuje a poukazuje na klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů, výtvorů. Výsledky hodnocení písemných zkoušek, prací a praktických činností oznámí žákovi nejpozději do 5 dnů.
  4. Termín písemné zkoušky, která má trvat déle než 25 minut prokonzultuje učitel s třídním učitelem, který koordinuje plán zkoušení. Ostatní vyučující seznámí s termínem zápisem do třídní knihy. V jednom dni mohou žáci konat pouze jednu zkoušku uvedeného charakteru. Žáci budou s dostatečným předstihem seznámeni s rámcovým obsahem a přibližným termínem zkoušky.
  5. Učitel je povinen vést evidenci základní klasifikace žáka, aby mohl vždy doložit správnost celkové klasifikace žáka i způsob získání známek (ústní zkoušení, písemné zkoušení...) a prokazatelným způsobem seznámit rodiče se všemi známkami, které bere v úvahu při celkové klasifikaci, zejména zápisem do žákovské knížky.
  6. Žák je povinen k zápisu klasifikace předložit žákovskou knížku. Pokud tak ani opakovaně neučiní, učitel oznámí tuto skutečnost třídnímu učitelu žáka, který zajistí jiný způsob seznámení zákonného zástupce žáka s klasifikací (dopisem, pozváním zástupce žáka do školy apod.).
  7. V případě dlouhodobé nepřítomnosti učitele nebo ukončení pracovního poměru v průběhu klasifikačního období předá učitel klasifikační přehled zastupujícímu učitelu nebo řediteli školy.
  8. Při dlouhodobějším pobytu žáka mimo školu (lázeňské léčení, léčebný pobyt, dočasné umístění v ústavech apod.) a jeho návratu před koncem klasifikačního období vyučující respektuje známky žáka, které škole sdělí zařízení, kde byl žák umístěn; žák se znovu nepřezkušuje.
  9. Při určování stupně prospěchu v jednotlivých předmětech na konci klasifikačního období se hodnotí kvalita práce a učební výsledky, jichž žák dosáhl za celé klasifikační období. Stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru z klasifikace za příslušné období. Výsledná známka za klasifikační období musí odpovídat známkám, které žák získal a které byly sděleny rodičům.
  10. Případy zaostávání žáků v učení a nedostatky v jejich chování se projednají na schůzi pedagogické rady, a to zpravidla k 15. listopadu a 15. dubnu. Mimořádné události a výchovné problémy budou řešeny na provozních poradách.

11. Na konci klasifikačního období, v termínu, který určí ředitel školy, zapíše učitelé příslušných předmětů číslíci výsledky celkové klasifikace do katalogových listů.
12. Zákonné zástupce žáka informuje o prospěchu a chování žáka třídní učitel a učitelé jednotlivých předmětů.
13. Informace o prospěchu a chování jsou rodičům předávány převážně při osobním jednání na třídních schůzkách a hovorových hodinách, na které jsou rodiče písemně zváni prostřednictvím žákovských knížek. Rodičům, kteří se nemohli dostavit na školou určený termín, poskytnou vyučující možnost individuální konzultace. Údaje o prospěchu a hodnocení chování žáka jsou sdělovány pouze zástupcům žáka, nikoli veřejně.
14. V případě mimořádného zhoršení prospěchu žáka informuje zákonné zástupce žáka vyučující předmětu bezprostředně a prokazatelným způsobem.
15. Pokud je klasifikace žáka stanovena i na základě písemných nebo grafických prací, vyučující tyto práce uschovají po dobu, během které se klasifikace žáka určuje nebo ve které se k ní mohou zákonní zástupci žáka odvolat – tzn. celý školní rok včetně hlavních prázdnin, v případě žáků s odloženou klasifikací nebo opravnými zkouškami až do 30.10. dalšího školního roku. Opravené písemné práce musí být předloženy všem žákům a na požádání také zákonným zástupcům žáka.
16. Vyučující dodržují zásady pedagogického taktu, zejména:
  - neklasifikují žáky ihned po jejich návratu do školy po nepřítomnosti delší než jeden týden
  - účelem zkoušení není nacházet mezery ve vědomostech žáka, ale hodnotit to, co umí
  - učitel klasifikuje jen probrané učivo, zadávání nové látky k samostatnému nastudování celé třídy není přípustné
  - před prověřováním znalostí musí mít žáci dostatek času k naučení, procvičení a zažití učiva – prověřování znalostí provádí učitel až po dostatečném procvičení učiva
17. Třídní učitelé jsou povinni seznamovat ostatní vyučující s doporučením psychologických vyšetření, které mají vztah ke způsobu hodnocení a klasifikace žáka a způsobu získávání podkladů. Údaje o nových vyšetřeních jsou součástí zpráv učitelů na pedagogické radě.

### 3.5.5.2. Návrh stupňů slovního hodnocení a známkování na MŠ a ZŠ Ostopovice

<b>Český jazyk, Anglický jazyk, Matematika</b>	
1 – výborný	žák učivo ovládá bezpečně, je pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti, vyjadřuje se výstižně a poměrně přesně, plně užívá dosažených vědomostí a spolehlivě a uvědoměle dovedností, pracuje samostatně, přesně a s jistotou, je aktivní, učí se svědomitě a se zájmem, umí správně a efektivně využívat studijní materiály
2 – chvalitebný	žák učivo ovládá, uvažuje celkem samostatně, vyjadřuje se celkem výstižně, dovede používat dosažené vědomosti a dovednosti při řešení úkolů, správně využívá studijní materiály, dopouští se jen menších chyb, učí se svědomitě
3 – dobrý	žák učivo v podstatě ovládá, ne vždy je schopen samostatného myšlení, myšlenky vyjadřuje ne dost přesně, řeší úkoly s pomocí učitele a spolužáků a s touto pomocí snadno překonává potíže a odstraňuje chyby, k učení a práci nepotřebuje větších podnětů
4 – dostatečný	žák učivo ovládá se značnými mezerami, většinou uvažuje nesamostatně, myšlenky vyjadřuje se značnými obtížemi, většinou řeší úkoly s pomocí učitele, spolužáků, dělá podstatné chyby, nespolehlivě je překonává, má malý zájem o učení, potřebuje stálé podněty
5 - nedostatečný	žák učivo neovládá, odpovídá nesprávně i na návodné otázky, i na návodné otázky odpovídá nesprávně, praktické úkoly nedokáže splnit ani s pomocí, pomoc a pobízení k učení jsou zatím neúčinné
<b>Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda, Informatika</b>	
1 – výborný	žák učivo ovládá bezpečně, je pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti, vyjadřuje se výstižně a poměrně přesně, plně užívá vědomostí a spolehlivě a uvědoměle dovedností, pracuje samostatně, přesně a s jistotou, občas se dopouští menších chyb, je aktivní, učí se svědomitě a se zájmem, umí správně a efektivně využívat studijní materiály
2 – chvalitebný	žák učivo ovládá, uvažuje celkem samostatně, vyjadřuje se celkem výstižně, dovede používat vědomosti a dovednosti při řešení úkolů, správně využívá studijní materiály, občas se dopouští chyb, úkoly dokáže vyřešit sám i s pomocí učitele, spolužáků a dokáže odstranit chyby, k učení a práci nepotřebuje větších podnětů
3 – dobrý	žák učivo v podstatě ovládá, ne vždy je schopen samostatného myšlení, myšlenky vyjadřuje ne dost přesně, řeší úkoly s pomocí učitele a spolužáků a s touto pomocí překonává potíže a odstraňuje chyby, o učení má spíše menší zájem, k učení a práci často potřebuje podněty
4, 5 – dostatečný, nedostatečný	žák učivo neovládá, dle předešlých kritérií tyto známky používáme jen po domluvě pedagogické rady
<b>Výtvarná výchova, Tělesná výchova, Hudební výchova, Pracovní činnosti</b>	
1 – výborný	žák je v činnostech velmi aktivní, pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a velmi úspěšně je rozvíjí, vědomosti, dovednosti a návyky tvořivě aplikuje
2 – chvalitebný	žák je v činnostech aktivní, převážně samostatný, využívá své osobní předpoklady, které úspěšně rozvíjí, tvořivě aplikuje osvojené vědomosti, dovednosti a návyky
3 – dobrý	žák je v činnostech méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový a nevyužívá dostatečně své schopnosti a možnosti

4, 5 – dostatečný, nedostatečný	žák učivo neovládá, dle předešlých kritérií tyto známky používáme jen po domluvě pedagogické rady
<b>Chování</b>	
1 – velmi dobré	žák uvědoměle dodržuje pravidla chování a ustanovení vnitřního řádu školy, méně závažných přestupků se dopouští ojediněle a je přístupný výchovnému působení, snaží se své chyby napravit
2 – uspokojivé	chování žáka je v rozporu s pravidly chování a s ustanoveními vnitřního řádu školy, dopouští se závažného přestupku proti pravidlům slušného chování nebo vnitřnímu řádu školy nebo se opakovaně dopouští méně závažných přestupků, zpravidla se přes důtku třídního učitele školy dopouští dalších přestupků, narušuje výchovně vzdělávací činnost školy, ohrožuje bezpečnost a zdraví svoje nebo jiných osob
3 – neuspokojivé	chování žáka ve škole je v příkrém rozporu s pravidly slušného chování, dopouští se takových závažných přestupků proti školnímu řádu nebo provinění, že je jimi vážně ohrožena výchova nebo bezpečnost a zdraví jiných osob, záměrně narušuje hrubým způsobem výchovně vzdělávací činnost školy, zpravidla se přes důtku ředitele školy dopouští dalších přestupků

Postihy v oblasti chování jsou řešeny ve vydané metodice – „Příloha ke klasifikačnímu řádu – chování“.

### 3.5.6. Zámka versus slovního hodnocení

Tyto dvě formy hodnocení jsou často stavěny proti sobě, jako by se vzájemně vylučovaly. Tyto tendence se začaly objevovat na počátku 90. let 20. století, kdy byla zahájena přeměna školského systému. Začaly se ozývat hlasy pedagogů a psychologů, které odmítaly klasifikaci a podle zahraničních příkladů prosazovaly alternativní školství, které používá širšího slovního hodnocení a hodnotících charakteristik žáků. Hlavními argumenty proti známkování byly: úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků a vytváření negativních postojů ke škole i k sobě samému.

Uvedené důvody nelze brát na lehkou váhu, ale je to všechno skutečně způsobeno číselným vyjádřením výkonu žáka? Není to spíše tím, jak se známky v dnešní škole používají? Není často známka zneužívána jako forma zajišťování kázně, jako prostředek trestu?

Mnozí autoři a pedagogové by nejraději klasifikaci úplně zrušili a nahradili ji jen slovním hodnocením. Ale bude to stačit? Vždyť slovní hodnocení je jen jedna z možných forem vyjádření hodnotícího posudku. Důležité asi bude hledání různých funkčních forem hodnocení. Jde o hledání optimálního způsobu vyjádření výsledků hodnocení. Zvolená forma by měla co nejvýstižněji vyjádřit konkrétní smysl hodnocení, způsob sdělení

výsledků by měl zvolenou funkci hodnocení podtrhnout a ve způsobu vyjádření hodnocení by se neměla objevit rutina. Hodnocení by tedy mělo být:

- cílené - v souladu s předem stanovenými cíli a probíranou látkou
- systematické - respektující připravenou koncepci
- efektivní - s co nejmenším úsilím získat co nejvíce informací
- informativní - přinášející co nejvíce informací srozumitelných učitelům, žákovi i rodičům

### 3.5.7. Sebehodnocení žáků

„Příliš dlouho říkáme žákům, co mají dělat, místo abychom jim to ukázali.“

S. Harvey, A. Goudvis

Nejvyšší formu hodnocení, tedy sebehodnocení, lze chápat jako formativní či kriteriální hodnocení, které je výchovným prostředkem neformálního charakteru a zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce. To znamená, že je zacílené na zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka, a to ne prioritně ve srovnání s „normou“, tj. ve vztahu k výkonům spolužáků ve třídě, ale vzhledem k předem danému kritériu bez ohledu na výkony spolužáků. Dochází k odhalování chyb v práci žáka a sebehodnocení je východiskem k odstranění chyb analýzou příčin a vyvozením důsledků. Je doplňkem oficiálních forem hodnocení, daných zákonem.

V užším smyslu je z didaktického hlediska cílem sebehodnocení to, aby se stalo kompetencí, podporující samostatnost a nezávislost žáka na učiteli, a aby směřovalo k rozvoji autentické osobnosti. Tato kompetence je důležitá k uplatnění v dalším životě, kdy dochází k sebereflexi v oblasti sociální, pracovní nebo světonázorové. Sebehodnocení je dlouhodobý proces, kterému je třeba se učit. Je závislé na kognitivním vývoji žáka, protože proces hodnocení náleží do nejvyšší úrovně myšlení člověka. Sebehodnocení předpokládá určitý přesah vlastní osobnosti, což je v mladším věku nesmírně náročná činnost, kterou je třeba pěstovat přiměřeně k věkovým zvláštnostem žáků.

Cílem sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost.

Žák schopný sebehodnocení rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží. Tyto složky popíše a objasní, proč je považuje za zvládnuté. Dále najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit, popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu. Identifikuje, co přispělo k dosažení cílů

nebo co mu zabránilo v lepší práci a naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.

Aby se mohl žák učit svou práci hodnotit, musí učitel dobře pracovat s cíli činností. Ty by měly být velmi konkrétní, dosažitelné v daném čase a pro žáky přijatelné, formulované jazykem, jemuž žáci rozumějí nebo si ho snadno osvojí.

Učitel se žákem pak společně plánují. Popisují cíle a činnosti, které vedou k jejich dosažení, formulují, jak bude vypadat důkaz o učení, tedy podle čeho pozná žák i učitel, že cíle bylo dosaženo, monitorují a zaznamenávají žakovu činnost a její výsledky a obojí pak vyhodnocují.

### **3.5.7.1. Rozvíjení sebehodnocení**

Žáky, kteří dosud nemají žádnou zkušenost se sebehodnocením, je třeba nejprve seznámit s možností vyjadřovat se ke své vlastní práci. Je možné při tom využívat pohybu - např. místo slovní odpovědi na otázku „S jakým úsilím jste dnes pracovali?“ zvedají stojící žáci ruku vysoko nad hlavu, nechávají jí před obličejem nebo ji spustí co nejniž k zemi, podle míry svého nasazení. Pohyb po třídě lze spojit také s grafickými symboly - žáci si stoupají k té cedulce, která nejlépe vyjadřuje jeho odpověď (zářící slunce, slunce zacházející za mrak, černý mrak). Grafické symboly si mohou všichni kreslit do sešitu nebo na list, který je k práci přiložen.

Do přemýšlení žáků o hodnocení by měl učitel již od začátku vnášet otázku „Proč svou práci hodnotím právě tak, jak ji hodnotím?“ Při hodnocení samotném klade otázky, které žákům připomenou, co bylo cílem činnosti, na co se má tedy jejich hodnocení zaměřit.

Učitel může také označit každý kout učebny grafickým symbolem (smajlíky, mráčky, sluníčka...) a připravit si několik otázek na kvalitu odevzdané práce vzhledem k cílům, které měla naplnit. Pokládá jednu otázku za druhou a žáci se přemísťují podle toho, jaké kvality jejich práce dosáhla v daném bodě.

Žáci se těmito činnostmi naučí vyhodnocovat sami svou práci:

- v jejím průběhu i výsledku
- sledovat více složek vlastní práce
- popisovat výsledek i průběh práce vzhledem ke stanovenému, očekávanému, cíli
- zařazovat výsledek i průběh práce podle kvality do nějaké třídy

### 3.5.7.2. Funkce sebehodnocení

Sebehodnocení plní zpravidla funkci informativní a formativní. Informativní funkce spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je zpětnou vazbou také pro učitele a rodiče. S tím souvisí funkce diagnostická, umožňující učiteli určit pedagogickou diagnózu, týkající se žákovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu. V závislosti na tom učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově individualizuje výuku. Dochází ke kontrole splnění cíle, a tak sebehodnocení funguje jako kontrolní mechanismus.

Adekvátní sebehodnocení, pokud jsou ve vyučování využita jeho specifika, je vždy výchovným prostředkem. Formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulsem k dalšímu poznávání. Není tedy zaměřeno pouze na kognitivní složku žákovy osobnosti, ale zasahuje též oblast konativní a postoje. Z funkcí sebehodnocení vyplývá jeho opodstatnění ve vyučování.

### 3.5.7.3. Klady a zápory sebehodnocení

- žák pochopí aktuální stav své úrovně znalostí, dovedností, vědomostí
- žák hledá příčiny a vyvozuje důsledky svého jednání
- žák je vnitřně motivován k vlastnímu jednání, k výkonu
- žák analyzuje vlastní chování, navrhuje další opatření
- žák pracuje s chybou, učí se ji nepovažovat za fatální, práci odsuzující, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení
- žák poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu
- žák přijímá odpovědnost za své učení
- žák získává zpětnou vazbu, stejně tak jako učitel a rodiče
- žák se cvičí v komunikačních schopnostech, rozšiřuje si slovní zásobu
- žák je spokojený (dochází k eliminaci kázeňských problémů, k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě)
- nerealističnost sebehodnocení žáků (přílišná sebekritičnost nebo naopak absence sebekritiky), je na učiteli, aby reguloval žákovské sebehodnocení a eliminoval extrém v nadhodnocování nebo podhodnocování vlastní osobnosti žáka

- žákovské hodnocení vlastní osoby je pro školní prospěch nesmírně důležité, protože v závislosti na adekvátnosti sebehodnocení se žák méně obává neúspěchu, chotně překonává potíže a v důsledku toho dochází ke stimulaci školního výkonu, naopak nízké sebehodnocení se podepisuje na práci pod úrovní vlastních schopností a může být paralyzována žákova aktivita
- ve středním školním věku začínají být žáci kritičtí k učiteli a k jeho hodnocení, začínají na něm být méně závislí a identifikují se se svými vrstevníky, s nimiž porovnávají výsledky své práce
- učitel má vést žáka svým konkrétním cíleným vyjádřením k přesným, výstižným formulacím, které žák používá při sebehodnocení, v případě nezdaru by měla po hodnocení ze strany učitele následovat také informace o tom, jak postupovat dál, aby došlo ke zlepšení

#### **3.5.7.4. Sebehodnocení je ovlivňováno**

- vnějšími činiteli - příkladem je výchova v rodině, vztah učitele k žákovi, objektivita a spravedlnost hodnocení žáka ze strany učitele, stereotypy v hodnocení žáka učitelem a komunikační schopnosti učitele, výběr učiva, který díky pestrosti umožní žákovi prožitek úspěchu
- vnitřními činiteli - dosavadní osobní zkušenost žáka s vlastním úspěchem nebo neúspěchem od samého počátku školní docházky („dobrý start“), zkušenosti s výkonem spolužáků, vztah žáka k učiteli, atribuce, identifikace žáka s vrstevnickou skupinou třídy

K sebehodnocení nelze vést žáka bez přihlédnutí na drobná vývojová specifika žáků mladšího školního věku a bez uplatňování učitelské profesionality.

#### **3.5.7.5. Typy sebehodnocení**

##### **Z hlediska frekvence**

- okamžité
- shrnující vyučovací jednotku
- shrnující tematickou či projektovou práci
- uzavírající určité časové období

##### **Z hlediska časově-organizačního**

- formativní - průběžné



- sumativní (týdenní, měsíční, čtvrtletní, pololetní, závěrečné)

#### **Z hlediska osob, kterých se týká**

- jako zpětná vazba pro žáka
- jako zpětná vazba pro učitele
- jako zpětná vazba pro rodiče

#### **Z hlediska vývojového**

- symbolické
- verbální

#### **Z hlediska míry obecnosti**

- obecné
- konkrétní

#### **Z hlediska hodnocení dílčích výstupů**

- dílčích dovedností
- klíčových kompetencí
- očekávaných výstupů

#### **Z hlediska organizace forem vyučování**

- ve vztahu k frontální společné práci
- ve vztahu k frontální individuální práci
- ve vztahu ke skupinové práci

#### **Z hlediska nástrojů sebehodnocení**

- ústní
- písemné

#### **Z hlediska normy, ke které se vztahují**

- vztahující se k societě třídy
- vztahující se k psychologii žáka
- vztahující se k logice předmětu

### **3.5.8. Sebehodnocení v ZŠ Ostopovice**

Se sebehodnocením se žáci seznamují již od prvního ročníku. Pedagogové vedou žáky k používání všech forem sebehodnocení.

Mladší žáci (první vzdělávací období) jsou motivováni různými grafickými symboly, obrázky (smajlíci, vybarvování obrázků po zvládnutí dané látky...), hodnotí svou práci ústně před učitelem, sebou samým i spolužáky, snaží se pracovat s chybou, učí se nepodceňovat ani nepřeceňovat. Velký důraz je zde kladen na pedagoga a jeho vedení.

Starší žáci (druhé vzdělávací období) jsou schopni komentovat své pracovní úspěchy i neúspěchy jak písemnou tak ústní formou v krátkých výstižných větách. Sebehodnocení je používáno v pracovních listech, při projektových dnech, v portfoliích, v podkladech pro třídní schůzky (Trojlístek).

Tím, že se děti setkávají se sebehodnocením a pozitivní motivací denně již od svého nástupu do školy, stává se tato metoda velmi dobrou zpětnou vazbou pro učitele, žáka i rodiče.

### 3.5.8.1. Návrh sebehodnocení známkou a slovně na MŠ a ZŠ Ostopovice od

<b>Český jazyk, Anglický jazyk, Matematika</b>	
1 – výborný	učivo zcela ovládám, jsem pohotový, bystrý, dobře chápu souvislosti, vyjadřuji se výstižně a poměrně přesně, plně využívám toho, co jsem se naučil, pracuji samostatně, přesně a s jistotou, jsem aktivní, učím se svědomitě a se zájmem, umím správně využívat školní pomůcky a materiály
2 – chvalitebný	učivo ovládám, uvažuji celkem samostatně, vyjadřuji se celkem výstižně, dovedu používat to, co jsem se naučil při řešení úkolů, správně využívám školní pomůcky, dopouštím se jen menších chyb, učím se svědomitě
3 – dobrý	učivo v podstatě ovládám, ne vždy jsem však schopen samostatného myšlení, vyjadřuji se ne dost přesně, řeším úkoly s pomocí učitele a spolužáků a s touto pomocí snadno překonávám potíže a odstraňuji své chyby
4 – dostatečný	učivo ovládám se značnými mezerami, většinou uvažuji nesamostatně, vyjadřuji se se značnými obtížemi, většinou řeším úkoly s pomocí učitele a spolužáků, dělám velké chyby, nesnadno se mi překonávají, mám malý zájem o učení
5 - nedostatečný	učivo nezvládám, odpovídám nesprávně i na pomocné otázky, praktické úkoly nedokážu splnit ani s pomocí učitele a spolužáků
<b>Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda, Informatika</b>	
1 – výborný	učivo zcela ovládám, jsem pohotový, bystrý, dobře chápu souvislosti, vyjadřuji se výstižně a poměrně přesně, plně využívám vědomostí a dovedností, kterým jsem se naučil, pracuji samostatně, přesně a s jistotou, občas se dopouštím menších chyb, jsem aktivní, učím se svědomitě a se zájmem, umím správně využívat školní pomůcky a materiály, výsledky mé činnosti jsou kvalitní
2 – chvalitebný	učivo ovládám, uvažuji celkem samostatně, vyjadřuji se celkem výstižně, dovedu používat vědomosti a dovednosti při řešení úkolů, správně využívám školní pomůcky a materiály, občas se dopouštím chyb, úkoly dokážu vyřešit sám i s pomocí učitele a spolužáků a zvládnou odstranit chyby, k učení a práci nepotřebuji většího nucení, výsledky mé činnosti jsou docela kvalitní

3 – dobrý	učivo v podstatě ovládám, ne vždy jsem však schopen samostatného myšlení, myšlenky vyjadřuji ne dost přesně, řeším úkoly s pomocí učitele a spolužáků a s touto pomocí překonávám potíže a odstraňuji své chyby, o učení mám spíše menší zájem, k učení a práci často potřebuji donucení, myslím, že by výsledky mé činnosti mohly být kvalitnější
4, 5 – dostatečný, nedostatečný	žák učivo neovládá, dle předešlých kritérií tyto známky používáme jen po domluvě pedagogické rady
<b>Výtvarná výchova, Tělesná výchova, Hudební výchova, Pracovní činnosti</b>	
1 – výborný	jsem velmi aktivní, pracuji tvořivě, samostatně, velmi využívám toho, co umím
2 – chvalitebný	jsem aktivní, převážně samostatný, využívám toho, co umím a používám to při své práci
3 – dobrý	jsem méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový a nevyžívám dostatečně své schopnosti a možnosti
4, 5 – dostatečný, nedostatečný	žák učivo neovládá, dle předešlých kritérií tyto známky používáme jen po domluvě pedagogické rady
<b>Chování</b>	
1 – velmi dobré	dodržuji pravidla chování a ustanovení vnitřního řádu školy, méně závažných přestupků se dopouštím ojediněle, snažím se své chyby napravit
2 – uspokojivé	mé chování je v rozporu s pravidly chování a s ustanoveními vnitřního řádu školy, dopouštím se závažných přestupků proti pravidlům slušného chování nebo vnitřnímu řádu školy, zpravidla se přes důtku třídního učitele školy dopouštím dalších přestupků, narušuji vyučování, ohrožuji bezpečnost a zdraví své i jiných osob
3 – neuspokojivé	mé chování ve škole je v příkrém rozporu s pravidly slušného chování, dopouštím se takových závažných přestupků proti školnímu řádu nebo provinění, že je jimi vážně ohrožena bezpečnost a zdraví jiných osob, záměrně narušuji hrubým způsobem vyučování, zpravidla se přes důtku ředitele školy dopouštím dalších přestupků

### 3.5.8.2. Návrh sebehodnocení smajlíky

😊	vše zvládám bez problémů, dokážu bez pomoci odpovídat na otázky učitele
😐	část učiva zvládám dobře, něco jsem si však ještě nezapamatoval, potřebuji nápovědu
😞	nerozumím učivu, ještě se toho musím hodně doučit, neumím odpovědět, ani když mi učitel poradí

V prvním vzdělávacím období může probíhat formativní sebehodnocení nástěnnou grafickou formou (dle kreativity učitele). Sumativní sebehodnocení bude přiloženo v žákovských notýscích a knížkách.

Ve druhém vzdělávacím období budou probíhat obě formy sebehodnocení v žákovských knížkách na základě pokynů učitele. Žáci se budou moci k vyplněnému hodnocení vracet v určených dnech - „dny vlastní aktivity“.

### **3.5.8.3. Ukázky sebehodnocení**

#### **Ukázka č. 1**

#### **Den s knihou - list č. 5, hodnocení**

Jméno, ročník, datum.....

Vezmi si pracovní listy č. 1-4, které ti připomenou všechny aktivity Dne s knihou. Podle nich stručně tento den popiš.

Známkami 1, 2, 3 zhodnoť vypracování jednotlivých listů. Nezapomeň na obrázek vztahující se k pohádce Sněhurka od Boženy Němcové.

List č. 1 -

List č. 2 -

List č. 3 -

List č. 4 -

Obrázek -

Komentář

1 – pracoval jsem dle zadaných úkolů, k práci jsem přistupoval zodpovědně a se zájmem, myslím, že se mi to povedlo

2 – práce mě moc nebavila, ale vypracoval jsem vše dle zadání, myslím, že kdybych se více snažil, byl by můj výsledek lepší

3 – práce mě vůbec nebavila, nesnažil jsem se, nevypracoval jsem ani polovinu úkolů

Hodnocení učitele

#### **Ukázka č. 2**

Vlastní sebehodnocení skupiny

- práce jednotlivých členů skupiny (popište podrobně činnost každého z vás)

Hodnocení tohoto testu:

- jak se vám pracovalo ve skupině, jak se vám vaše práce dařila, vaše pocity

Vlastní sebehodnocení plakátu a práce skupiny:

	Super	Normál	Nic moc :( máme problém
Přehlednost, úprava, grafická úprava			
Množství informací			
Práce ve skupině – zapojil se každý?			
Prezentace Power Point			
Gramatika - chyby			

Hodnocení pedagoga - souhrn

### Ukázka č. 3

## Záznamový list z třídních schůzek - TROJLÍSTEK

Jméno žáka:

Co mi doma i ve škole opravdu jde, v čem jsem dobrý? (můžeš psát k jednotlivým předmětům, koníčkům, zálibám)

Co mi moc nejde, co mě nebaví? V čem bych se měl zlepšit? (když se dokážeš v těchto věcech změnit, jistě to tvé okolí ocení – máš na to!)

Závěr, v čem se můžu a chci zlepšit, co mi pomůže:

Podpisy, datum

### Ukázka č. 4

## Sebehodnocení ve 4. ročníku - 1. pol. (příloha v ŽK)

Přírodověda			
Třídění organismů	1	2	3
Podmínky života na Zemi	1	2	3
ČR jako součást vesmíru	1	2	3
Moje aktivita a příprava	1	2	3
Vlastivěda			

Členění ČR	1	2	3
Způsob řízení našeho státu	1	2	3
Práce s mapou	1	2	3
Moje aktivita a příprava	1	2	3
<b>Naše Ostopovice</b>			
Naše Ostopovice	1	2	3
Moje aktivita a příprava	1	2	3

### **Moje aktivita a příprava**

- portfolia, vlastní referáty, aktivita, předávání vlastních zkušeností a zážitků, úprava sešitů, příprava na hodiny

### **Přírodověda**

#### Třídění organismů

- vyjmenuji základní rozdíly mezi rostlinou a živočichem, rozlišuji byliny a dřeviny, vysvětlím základní rozdělení rostlin a živočichů, popíšu stavbu jejich těl, pojmenuji vybrané zástupce
- vyjmenuji základní ekosystémy v našem okolí, jejich charakteristiku
- s pomocí učitele pracuji s atlasy, klíči a terénními batohy, využívám informace od učitele, rodičů, z internetu, knih, televize, rádia, výstav, vycházek, přednášek

#### Podmínky života na Zemi

- vysvětlím, proč je neživá příroda důležitá pro život na Zemi, popíšu několik vlivů člověka na přírodu
- vyjmenuji základní typy půdy, základní složky vzduchu a nakreslím, v jakém poměru se složky ve vzduchu nachází
- poznám půdu úrodnou a méně úrodnou
- popíšu na konkrétních příkladech důležitost Slunce pro život na Zemi
- nakreslím schéma koloběhu vody, poznám jednotlivá skupenství vody
- poznám horniny a nerosty ze školní sbírky
- na základě vědomostí o podnebí v ČR vysvětlím podnebí v okolních státech

#### ČR jako součást vesmíru

- s pomocí modelu Země a Slunce vysvětlím střídání dne a noci, změnu délky dnů a střídání ročních období, charakterizuji roční období, změny v přírodě

### **Vlastivěda**

#### Členění ČR

- vyjmenuji okolní státy ČR a jejich hlavní města

- orientuji se v základním názvosloví ČR – nej hora, řeka, krajské město
- vyjmenuji jednotlivé kraje ČR a jejich krajská města, jejich zajímavosti
- s mapou popisují zajímavá místa ČR

#### Způsob řízení našeho státu

- popíší rozdíl mezi demokracií a tyraní, poznávám rozdíl mezi prezidentem, premiérem, vládou, poslanci, senátory, hejtmany a starosty
- vím, kde pracuje pan starosta, jak se jmenuje a co dělá

#### Práce s mapou

- na mapě Evropy ukážu ČR, najdu a vyjmenuji okolní státy a jejich hlavní města
- ukážu na mapě kraje a krajská města, orientuji se v mapě
- podle mapy popíšu krajinu ČR
- ukážu na mapě vodní plochy a jejich druhy
- poznám v mapě krajinu úrodnou a méně úrodnou
- znám průmyslová centra a jednotlivá průmyslová odvětví v závislosti na těžbě a výrobě, ukážu na mapě
- z mapy poznám, které oblasti jsou teplejší a které chladnější
- uvědomuji si souvislosti mezi nadmořskou výškou a pěstováním plodin, chovem dobytka
- jsem schopen použít správné pomůcky z batohu a zorientovat s nimi mapu a najít Ostopovice

#### Naše Ostopovice

- čím více znám svou obec a čím více žiji ve společnosti, tím více jsem člověkem
- zapojuji se do akcí pro veřejnost, snažím se pracovat pro Ostopovice, snažím se tu cítit opravdu jako doma
- chápu fungování naší školy - její provoz, vytápění, údržbu, šetrný provoz
- poznávám blízké okolí Ostopovic, souvislosti mezi přírodou a fungováním člověka
- poznávám vliv okolí na Ostopovice a života v nich - doprava, prach, hluk, cena potravin, opravy v obci
- spolupracuji se spolužáky, společně vyrábíme plakáty a další materiály týkající se učiva
- sám si svou práci zhodnotím - sebehodnocení - a zhodnotím akci

## Ukázka č. 5

### Sebehodnocení v 1. ročníku (příloha v ŽK)

TÉMA - OBLAST	CÍL - CO MUSÍM UMĚT	SEBEHODNOCENÍ
Jsem školák	Znám z paměti svoje jméno, příjmení a adresu bydliště. Vím, jak se nazývá obec, ve které mám školu. Uvedu alespoň jeden rozdíl mezi vesnicí a městem. Podle obrázků rozpoznám špatné chování ve školní třídě. Roztřídím podle obrázků hračky x škol. potřeby.	😊😐😞
Doprava	Správně vybarvím semafor pro řidiče i pro chodce (stůj, připrav se, volno x stůj, běž). Pojmenuji 5 dopravních značek a znám jejich význam. Znám tel. č. na rychlou pomoc. Vysvětlím, jak se zachovám, když mě bude někdo obtěžovat, něco mi nabízet, či mě někam lákat. Vyjmenuji 5 dopravních prostředků.	😊😐😞
Příroda na podzim	Popíšu 3 znaky typické pro podzim. Popíšu rozdíl mezi listnatým a jehličnatým stromem, roztřídím obrázky podle typických znaků. Popíšu rozdíl mezi stromem, keřem a bylinou. Přiřadím k jednotlivým stromům správně list, plod. Vyjmenuji 4 rodiny lesních zvířat.	😊😐😞
Moje rodina	Vyjmenuji členy domácnosti (vč. babičky a dědečka) a seřadím je od nejmladší po nejstarší. Vím, kdy slavím narozeniny, kolik je mi let. Vysvětlím rozdíl pojmů narozeniny x svátek. Vyjmenuji místnosti v bytě a správně podle obrázků roztřídím nábytek k jednotlivým místnostem.	😊😐😞

### 3.5.9. Další formy hodnocení

Ve škole je potřeba hodnocení přizpůsobovat výuce a z velkého množství forem si musí učitelé vhodně vybírat. Měl by se rozhodovat na základě zvoleného cíle, povahy předmětu, konkrétní učební látky, věku a individuálních schopnostech žáků a také na předpokládaném efektu vybrané formy hodnocení.

#### 3.5.9.1. Jednoduché mimoverbální hodnocení

- úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled...
- gesto (vyjadřující potěšení)
- dotyk učitele (pohlazení, podání ruky)



### **3.5.9.2. Označování žáků podle výkonnosti či chování**

- lokace - nejen tradiční (tzv. „oslovské lavice“), ale i posazení rozpustilejšího žáka blíže k učiteli
- signy - označení úspěšných či méně úspěšných žáků, v současnosti spíše jen úspěšných (tabule cti aj.)

### **3.5.9.3. Oceňování výkonu**

- výstavky prací žáků
- pověření náročnějším úkolem
- pověření méně náročným úkolem
- nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti
- pověření vedení týmu při řešení problému

### **3.5.9.4. Písemné a grafické vyjádření**

- charakteristika žáka
- diagramy, zařazení na diagramu
- posuzovací škály

### **3.5.9.5. Autentické hodnocení**

Autentická práce je taková, kterou vypracoval nebo vytvořil žák sám! Abychom takovou autenticitu zajistili, vytváříme tradiční podmínky zkoušení, např. ústní zkoušení, kdy jeden žák stojí u tabule, písemný test, kdy mají žáci všechny své věci z lavic na zemi. „V novém pojetí autenticity nadále požadujeme, aby dílo vypracoval ten, kdo je za něj hodnocen, na druhou stranu v reálném životě člověk spolupracuje s ostatními, čerpá z knih, izolovat ho je neautentické.“ (Slavík,1999) Tato autenticita zajišťuje spravedlivé a rovné podmínky pro všechny žáky. Autentické hodnocení posuzuje výkony žáků v situacích blížících se reálnému životu.

Při práci by se dle Wineburga mělo rozlišovat mezi:

- oprávněnou pomocí, která vede k tomu, že se žák naučí hodnocenou dovednost nebo ji lépe pochopí
- neúčinnou pomocí, jež vede k tomu, že se žák nic nového nenaučí nebo jen málo a že není schopen sám vysvětlit postup úlohy, kterou vypracoval dopomocí
- neoprávněnou pomocí, kdy žák předkládá práci někoho jiného

### 3.5.9.6. Hodnocení portfolia

Portfolio je jeden z moderních prostředků autentického hodnocení. Slovo portfólio je z angličtiny a rozumí se jím kolekce, složka nebo mapa. Je to tedy jakási mapa žákovské práce, soubor uspořádaný za určitou dobu, poskytující rozsáhlé a různorodé informace o činnosti a aktivitách žáka.

V portfoliu mohou být uloženy žákovy písemné práce, výtvarná díla, projekty, různé záznamy, pozorování. Součástí mohou být také záznamy učitele, rodičů apod. Portfolio nemusí obsahovat jen žákovy práce, ale i komentáře druhých lidí. Důležitý přínos je v tom, že zachycuje a uspořádává žákův vývoj a pokrok v žákově práci. Informace v portfoliu poskytují oporu při hodnocení.

Hodnocení portfolia předpokládá splnění těchto podmínek:

- jsou vymezeny kritéria a cíle hodnocení
- na základě prvního bodu je určeno, jaký materiál se bude vkládat, kdy a kým
- kritéria hodnocení jsou použita ke komplexnímu posouzení žákova tvůrčího chování
- slouží hlavně k oceňování a zaznamenávání žákova pokroku, hodnocení portfolia je příležitostí vidět v žácích komplexní osobnosti s mnoha schopnostmi

Výhodami hodnocení portfolia jsou:

- dítě se učí třdit svou práci, sebehodnotit, obhajovat své úspěchy či neúspěchy, nebojí se pracovat s chybou
- učí se obhajovat svou práci
- buduje vlastní sebevědomí
- pozoruje vlastní vývoj

Se zavedením portfolia se začíná ihned v 1. třídě, téměř na začátku školního roku. V první třídě je to spíše soubor všeho, co se ve škole, ale někdy i doma, vytvoří. Pro prvňáčky je umění naučit se nejdříve práce zasunovat do euroobalů, aby se díla neponičila. Děti se tím učí vážit si své práce. V druhém pololetí první třídy se začíná s texty pracovat.

Ve druhé třídě začínají děti své práce třdit. Samozřejmě s velkou pomocí dospělých. Nejdříve se třídí jednoduše líbí se/nelíbí se, povedlo se/nepovedlo se.

Teprve od třetí třídy začíná ta pravá práce s portfolií. Děti již vědí, co mají zařazovat, jak s tím pracovat, proč je to důležité, a začínají vytvářet tvář svého portfolia.

Do páté třídy si svou sbírku prací zdokonalují, mění její tvář, doplňují, pozměňují. Na konci 5. třídy by mělo portfolio mít tvář takovou, aby vypovídalo o svém majiteli. „Kdo jsem, jaký jsem, co mě baví, co mi jde, kde bych měl přidat, kam směřuji.“

### **3.5.9.7. Autonomní hodnocení - sám sobě učitelem**

Hodnocení je nejenom prostředkem, ale i cílem výuky tzn., že sami žáci se mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování. Hodnocení svěřené žákovi se nazývá autonomní učení.

Svéprávnost, schopnost se samostatně rozhodovat, vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosahování. Žákova autonomie je cílem celého výchovně vzdělávacího procesu. Žák bez ohledu na koncepci školy nakonec svého učitele opustí a bude se muset rozhodovat sám. S tím by měla každá škola počítat a přizpůsobit tomu své cíle. Motivace při autonomním hodnocení je již jeho samotná existence, zvýšení zodpovědnosti za vlastní práci motivuje k aktivitě.

„Předpoklad autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce s formativním hodnocením, na jejím základě se žáci učí posuzovat svoji vlastní práci.“ (Slavík, 1999)

Důležitou součástí cesty k autonomnímu hodnocení je naučit žáka učit se, najít si svůj styl učení a zacházet s chybami jako s příležitostí k poznání a poučení, nikoliv jako s něčím zlým, co je potřeba úplně zneškodnit.

### **3.5.9.8. Hodnocení zobrazováním**

Učitelé a žáci 2. Základní školy Cheb si vytvořili a odsouhlasili systém symbolů, které začali přiřazovat ke známce a známka tím získala ještě další vypovídací hodnotu. Až neuvěřitelně se zvýšila aktivita dětí ve vyučovacích hodinách, při sbírání a vyhledávání materiálů na projekty či do hodin prvouky, vlastivědy a přírodovědy, ale také aktivita v mimoškolních činnostech. Hvězdička, podtržená známka, tiskátko nebo lepík je žákovi poskytnut bezprostředně po splnění zadaného úkolu nebo vyvinutí vlastní aktivity. Při volbě tiskátka a lepíka dbá učitel na individuální přístup k žákovi, vybírá takový motiv, který obdarovaného potěší a motivuje ho k další práci. Pro výkon, který se nachází mezi stanovenými stupni klasifikace, ponechali žáci sami osvědčené mínus.

#### **Tabulka symbolů hodnocení zobrazováním**

- hvězdička - výborná a bezchybná práce
- podtržená známka - aktivita, práce nad rámec vyučování, práce navíc
- tiskátko - pěkná úprava v sešitech, zlepšení ve výuce, zlepšení čtenářských dovedností

- obrázek, lepík - výjimečná práce, pomoc slabším spolužákům při práci ve skupinách, pomoc třídnímu učiteli při akcích pořádaných školou
- mínus - výkon žáka, který se nachází mezi stanovenými stupni klasifikace

### **3.6. Hodnocení a vztah mezi učitelem, žákem a rodičem**

Vztah mezi učitelem a žákem patří k významným pedagogickým aspektům vyučování. Tento vztah se vytváří pod vlivem mnoha skutečností a zároveň zpětně tyto skutečnosti ovlivňuje. Školní hodnocení se na tomto vztahu významně podílí a zároveň je kvalitou vztahu silně ovlivňováno. Prostřednictvím hodnocení usilujeme vždy o zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem. Učitel se při hodnocení snaží nepodléhat předsudkům o žákovi, snaží se být optimistický, aby pozitivně motivovatl.

Hodnotí se nejen výsledky, ale i proces učení. Způsob hodnocení je závislý na učitelově osobním pojetí vyučování, proto je potřeba si toto pojetí ujasnit.

Učitelské povolání je pedagogickou výchovně vzdělávací službou a učitel by měl být profesionálem, který tuto službu nabízí. Zákazníkem je na prvním místě společnost, takže učitel plní společností stanovené vzdělávací standardy a učební programy. Zakázka ale přichází také ze strany žáků nebo ještě důrazněji ze strany rodičů. I oni mají svá očekávání a přání, tudíž i oni jsou zákazníky učitele.

„Vaši pedagogickou nabídku byste měli srozumitelně vyslovit a zároveň byste měli svým „zákazníkům“ pomoci co nejpřesněji formulovat jejich zakázku. Kvalita vztahů mezi pedagogickou nabídkou, společenskou zakázkou a jejich naplňováním ve výuce je nejzřetelněji vyjádřena ve školním hodnocení.“ (Slavík, 1999)

Nejcitlivější a nejproblematictější vazbu tvoří vztah učitel - rodič, který se většinou odvíjí od vztahu učitel – dítě. Je-li vztah mezi učitelem a žákem zcela v pořádku a ke spokojenosti obou, nenastává problém ve vztahu s rodiči a naopak. Můžeme tedy říci, že dobrý učitel nemá s rodiči problémy. Jednak jako dobrý diplomat a profesionál řeší věci konstruktivně a s nadhledem a jednak se jako člověk dokáže vcítit do problémů, do těžké situace rodiny apod. Je důležité, aby rodič cítil, že učiteli na dítěti záleží, nabízí mu pomoc, ne že ho chce ztrapnit nebo ponížit. Jen v takové atmosféře se věci mohou hnout kupředu.

## 3.7. Jak souvisí hodnocení s psychikou dítěte

Školní hodnocení je velmi vlivné, účinné, má bezesporu své dobré stránky, podněcuje žáka k práci a rodiče k zájmu o školu. Na druhou stranu často žáky znepokojuje, snižuje jejich životní pohodu, působí úzkost a stres.

O účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje hned souběh několika faktorů, které se navzájem doplňují a ovládají. Slavíkův jednoduchý a podstatný vzorec říká, že žákův psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka.

Žákovým psychickým terénem jsou chápány dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické a somatické (temperament, citlivost, celková odolnost, míra psychické stability, zdravotní stav, únava atd.). „Psychická odolnost závisí především na pocitu vlastní hodnoty a ta se odvíjí od vnějšího sociálního hodnocení. Dítě pozná svou hodnotu nejlépe tehdy, je-li svým okolím hodnoceno s porozuměním pro své potřeby, ale střízlivě a s laskavou náročností. Na prožívání dítěte máloco působí hůře než lhostejnost a odtažítost hodnocení od lidí, na kterých má silný citový vztah, zejména od rodičů, ale také od učitelů.“ (Kohoutek, 1991)

Způsob hodnocení obsahuje sumativní či formativní typ hodnocení, učitelův styl, přísnost, důraznost, důslednost, formu hodnocení aj.

Sociálním kontextem jsou podmínky za kterých hodnocení probíhá (sociální klima třídy, vztah žáka a učitele atd.)

Čím jsou faktory na levé straně zápornější, tím je žákova pohoda narušenější a má o to negativnější vliv na úspěšnost a efektivitu práce.

### 3.7.1. Pozitivní a negativní hodnocení

Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel moderního vyučování. Pozitivní hodnocení pomáhá vytvářet kladný vztahy ke svému okolí i k sobě samému. Naopak negativní je spíše překážkou rozvoje.

Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel žáka chválí za chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy je jeho výkon posouzen jako dobrý, dokonalý. Jeho prostřednictvím prožívá žák úspěch a pocit uspokojení. Pozitivní hodnocení má velice silný motivační vliv. Pozitivní hodnocení není jen jednička či pochvala, je to i lepší známka než dostal žák minulý týden. Pozitivní hodnocení znamená dle Koláře a Šikulové:

- ocenění pozitivního posunu ve výkonu
  - uznání výkonu žáka
  - vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, tento cíl splnil, nebo jej i překročil
- Jako pozitivní lze chápat jakékoli hodnocení, které žák prožívá jako úspěch.

Negativní hodnocení je takové hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby, odmítá žákův výkon jako špatný, nesprávný a nedokonalý, výkon klasifikovaný zpravidla 4 - 5, nebo u nejnižší hranice bodového systému, doprovázen negativními projevy učitele, často i rozčilením a někdy bohužel i posměchem. Negativní hodnocení vyvolává u žáků stres a obavy z následků, je nepříjemný jak pro žáka, tak pro učitele i rodiče. Vyvolává nepříjemné situace v rodině dítěte a rodiče si to někdy berou příliš osobně. Příliš časté negativní hodnocení žákovi jakékoli aktivity má za následky vzdor, odpor k učiteli a škole, nedůvěru v jakékoli hodnocení, pocity méněcennosti. Neustálé negativní hodnocení vyvolává u žáka pocit neúspěšnosti, neschopnosti, a co nejhůř, dítě může nabít dojem, že už se nemusí snažit, protože jeho snaha je k ničemu. V některých situacích může mít i negativní hodnocení charakter povzbuzení, může upozornit na nějaký nedostatek, vede např. ke změně učební činnosti. Negativní hodnocení bývá často spojováno se strachem, a tento strach bývá až příliš často programově využíván jako motivace žáků k lepšímu výkonu a udržení pořádku a kázně ve vyučování.

## **3.8. Pravidla pro hodnocení žáků**

### **3.8.1. Hlavní zásady**

- všichni vyučující školy respektují společně stanovená pravidla pro hodnocení žáků, jsou pro ně závazná
- žáci jsou na začátku školního roku (nejlépe na začátku každého pololetí) seznámeni s tím, v čem a proč budou v daném předmětu vzdělávání, jakým způsobem a podle jakých pravidel budou hodnoceni; ví, co je považováno za standard, nadstandard a nedostatečný výkon
- všichni žáci a rodiče jsou na začátku školního roku s kritérii pro jednotlivé předměty seznámeni a jsou jim po celý rok k dispozici

### **3.8.2. Přenos informací o hodnocení žáka**

Hodnocení je žákům a rodičům předkládáno:

- ústně - buď v hodině zpětnou vazbou, nebo při konzultacích s rodiči
- písemně - potřebnými zprávami

### **3.8.3. Formy ověřování dovedností žáků**

Písemné ověřování je upřednostňováno před ústním (pokud to není ve prospěch žáka). Na závěr tematických celků žáci vypracovávají testy, o nichž jsou dostatečně dopředu informováni. Učitel předem upozorní žáky, zda výsledek testu bude součástí celkového hodnocení. Při neuspokojivém výsledku mají žáci možnost si jedenkrát test opravit.

Mezi měřitelné práce jsou řazeny písemné testy, diktáty, slohové práce, prezentace s předem danými kritérii. Slovně hodnoceny jsou referáty, práce ve skupině, zapojení do projektů, úroveň samostatných či skupinových prezentací, schopnost práce s informacemi a textem, chování ve škole a na školních akcích, míra osobního nasazení s ohledem na možnosti žáka, iniciativa ve vzdělávání se, plnění vlastních povinností.



### **3.9. Zásady hodnocení pedagoga školy**

- Dávám dosažitelné cíle vzhledem k individualitě žáka.
- Hodnotím spravedlivě a nezaujatě, žáci předem znají kritéria hodnocení.
- Oceňuji žákovu snahu, povzbuzuji a chválím, upevňuji jeho sebedůvěru a současně vedu žáka k zodpovědnosti.
- Všímám si potřeb žáka, nabízím pomocnou ruku, kde je třeba.
- Soustavně sleduji pokroky žáků.
- Dávám zažít úspěch slabším či méně schopným žákům.
- Hledám příčiny neúspěchu u sebe i u žáků a zároveň hledám způsob nápravy.
- Respektuji osobnost žáka.
- Mám rád/ráda své žáky a dávám jim to najevo.

## **3.10. Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných**

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním znevýhodněním (SPUCH), žáci se zdravotním postižením a žáci se sociálním znevýhodněním.

Při práci s těmito žáky je nutná spolupráce školy, žáka, jeho rodičů a školského poradenského zařízení, seznámení všech pedagogů s výsledky vyšetření ve školském poradenském zařízení a za nutné považujeme také stálé zkvalitňování odbornosti pedagogických pracovníků.

### **3.10.1. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování**

Žáky, u kterých se projevují příznaky některé z vývojových poruch učení a chování, posíláme se souhlasem rodičů na vyšetření do pedagogicko psychologické poradny. Na základě vyšetření a doporučení poradny zařazujeme jedince do reedukační péče. Seznámíme všechny pedagogy s poruchou žáka a s jejími specifiky. Se souhlasem rodičů navštěvují žáci dyslektický kroužek, který vede zpravidla speciální pedagog. Při výuce žáci pracují se speciálními pomůckami (čtecí okénka, bzučáky, gumy, tabulky gramatických jevů, výukové programy na počítači). V případě, že pedagogicko psychologická poradna navrhne integraci je vypracován ve spolupráci s rodiči a speciálním pedagogem individuální vzdělávací plán, podle kterého se s dítětem během roku pracuje. Obsahuje závěry a doporučení z vyšetření v PPP, konkrétní způsoby reedukace, pomůcky, které se budou při nápravě používat, způsob hodnocení, jméno odpovědného pedagoga. Každý týden probíhá jedna vyučovací hodina pravidelné dyslektické nápravy se souhlasem a za spolupráce rodičů. Při klasifikaci těchto žáků přihlížíme k vývojové poruše a hodnotíme s tolerancí.

Specifika vzdělávání těchto žáků:

- neustálé posilování získaných dovedností prostřednictvím přiměřených metod a respektování osobního tempa žáků
- zařazování cvičení na doplňování

- reedukace specifických chyb (záměny písmen a slabik, číslic, vynechávání diakritických znamének, dvojí čtení)
- kladení reálných cílů, postupné zvyšování nároků
- cvičení dovedností (psychomotorické koordinace, slabikování, sluchové analýzy a syntézy, zrakové vnímání, pravolevé orientace, rozlišování měkkých a tvrdých slabik)
- rozvíjení prostorové představivosti, matematické představivosti, paměti, komunikační schopnosti, orientace v čase
- podporování snahy, pochvala při sebemenším zlepšení výkonu
- vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný
- zařazování relaxačního cvičení

Žáci hyperaktivní, kteří nerespektují některé normy společenského chování, jsou nepřizpůsobiví, impulsivní a snadno unavitelní, budou na návrh pedagogicko-psychologické poradny vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. V procesu vytváření klíčových kompetencí bude nutné klást zvýšený důraz na samostatné rozhodování, kritické myšlení, jednání bez podléhání manipulacím a výchovu k práci a spolupráci.

Učitel musí s žáky stanovit přesná pravidla chování a způsob komunikace ve třídě i mimo vyučování s tímto žákem. Zavést systém pochval a trestů.

### **3.10.2. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením**

Žáci se budou vzdělávat podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. Ve spolupráci a na doporučení speciálně pedagogického centra budou realizovány případné změny v učebním plánu. Zajistíme potřebné kompenzační a didaktické pomůcky. Žákům bude věnována týdenní hodinová dotace speciální péče. Podle stupně postižení bude požadována přítomnost osobního asistenta. Škola není bezbariérová.

### **3.10.3. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním**

Při práci se žáky přicházejícími z prostředí sociálně, kulturně a jazykově odlišného budeme věnovat pozornost nejen osvojení si českého jazyka, seznámení s českým prostředím, kulturními zvyklostmi a tradicemi, ale ve shodě se školským zákonem umožníme těmto dětem budování vlastní identity, která bude vycházet z jejich původního prostředí. V případě potřeby bude vypracován individuální vzdělávací plán, zajištěna

skupinová nebo individuální péče, případná pomoc asistenta pedagoga, úzká spolupráce s rodiči a pedagogicko psychologickou poradnou.

#### **3.10.4. Vzdělávání žáků mimořádně nadaných**

Škola vyhledává a rozvíjí talent a mimořádné nadání žáků. Tato skutečnost vyžaduje od učitelů podstatně náročnější přípravu na vyučování v jednotlivých předmětech, neboť tito žáci mají své specifické vzdělávací potřeby, na které je nutno reagovat. Žáky motivujeme k rozšiřování základního učiva do hloubky především v těch předmětech, které reprezentují jejich nadání. Je jim dáván prostor pro hlubší bádání a zkoumání, jsou jim zadávány problémové úkoly, hlavolamy, kvízy, náročnější samostatné úkoly (referáty, pracovní listy, práce se slovníky, encyklopediemi). Je využíváno jejich aktivity a iniciativy při řízení skupin. Na žáky s hudebním a výtvarným nadáním klade učitel vyšší nároky odpovídající jejich dovednostem a schopnostem, směřuje je k zapojení do zájmových aktivit organizovaných školou nebo základní uměleckou školou. Pohybově nadaní žáci jsou podporováni v rozvíjení všech pohybových aktivit, především těch, kde žák projevuje největší zájem a talent. Žáci jsou zapojováni do vyhlášených soutěží.

Spolupracujeme s PPP a v případě doporučení vypracováváme individuální vzdělávací plán. Na základě doporučení PPP či SPC je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.

## 3.11. Informovanost rodičů o hodnocení

System hodnocení je potřeba nastítnit nejen žákům, ale také rodičům. Následující dokument obdrží na začátku školního roku rodiče každého žáka. Snažíme se tím předcházet možným nedorozuměním a nedostatečné informovanosti rodičů - žák ve škole ví, ale k rodiči se již informace nedostane. Následující ukázka je pro 5. ročník, v příštím roce bychom rádi systém jednotlivých ročníků ujednotili.

### **System průběhu výuky a hodnocení v 5. ročníku ZŠ Ostopovice**

Dokumentace, která přímo ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces:

- ŠVP Škola pro život
- Školní řád
- Klasifikační řád
- Metodika pro implementaci moderních metod hodnocení
- Tematické plány, Roční plány, Školní metodické materiály
- Kodex učitele
- Třídní smlouva

#### **System ověřování znalostí - hodnocení**

V hlavních předmětech (ČJ, M, AJ, VL, PŘ) jsou v průběhu roku psány malé písemky (tzv. pětiminutovky). V hodinách M a ČJ se průměrují výsledky za celý týden a v pátek žáci dostávají velkou známku. Tyto známky jsou pro žáky, rodiče i vyučující rychlou zpětnou vazbou.

V průběhu hodin učitelé dávají malé známky za vlastní iniciativu žáků a vyřešení drobných úkolů, aktivitě ve vyučování i mimo - 3 malé známky znamenají velkou známku (1 nebo 5). Malé známky se navzájem mažou, nejsou zapsány v žákovské knížce, po získání velké známky je toto zapsáno. V žákovské knížce je u známky vždy napsána látka a známka (1 – 5).

Písemky jsou zadávány tak, aby rodiče i žák zpětně poznali otázku.

Pokud učitel dá žákovi do sešitu mínus, zaokrouhluje tuto známku do ŽK nahoru (2- je v ŽK 3). Znamku s mínusem má zapsanu učitel u sebe.

V průběhu roku jsou psány písemky většího rozsahu, které jsou zaměřeny na větší úsek probraného učiva. V rámci projektu nastavujeme v PŘ a VL novou formu testů včetně

snahy o hodnocení nejen vědomostí, ale i dovedností a případně i postojů žáků. V M, ČJ a AJ budou velké písemky také, na konci roku nás čeká srovnávací písemka se ZŠ Vedlejší.

Součástí ověřování je i ústní zkoušení.

V průběhu roku si budou žáci zaznamenávat svůj postup a zvládnutí probrané látky do zvláštního archu.

Vysvědčení se známkami bude doplněno o slovní hodnocení.

### **Kontrola sešitů**

Učitel kontroluje sešity a upozorňuje žáka na nedostatky. Sešit není známkován, jeho špatné vedení může být řešeno zvláštním úkolem.

### **Domácí úkoly**

Musí být podepsané od rodičů, jejich nesplnění neovlivní známku, problémy jsou řešeny zvláštními úkoly, systém zapomínání (zapomínáček).

### **Osobní portfolio**

Všechny podklady, které žáci dostanou na zvláštních listech nebo si sami vytvoří, zakládáme do osobních portfolií (šanoný). Na jejich vedení bere učitel zřetel v rámci aktivity v hodině a vlastního rozvoje a pečlivosti dětí.

### **Zápisy**

Zavádíme nový systém přípravy na vyučování. Žáci sami jsou ti, kteří objevují novou látku, připravují si referáty, píšou zápisy, připravují se na hodiny s pomocí knih, encyklopedií a počítačů. Myslíme, že jim to jde dobře. Na základě posledních třídních schůzek je nastavována intenzita podobného přístupu. Tento model je využitelný převážně ve vlastivědě a přírodovědě. Žáci si tak zapíšou látku sami - dle vlastních možností je text různě dlouhý. Tyto informace však slouží pouze jako doplnění učiva! Zápis, který bude učitel vyžadovat, je barevně odlišen a je diktován učitelem. K tomuto zápisu žáci používají mapy pracovní sešity a učebnice jako další pomůcku.

### **Informace o probíraném učivu**

Zasíláme na mail jednou týdně (pondělí) předpokládané probrané učivo v daném týdnu. Rozsah je pouze orientační. V případě, že je žák nemocný, neposílá učitel úkoly automaticky. V rámci možností proberou rodiče látku dle pokynů, v případě zájmu požádají pedagoga, spolužáky o upřesnění. Žák má po dlouhodobé nemoci právo na 2 dny mírnějšího režimu, musí si dopsat látku a doplnit učivo. Domácí úkoly zpětně dodělávat nemusí.

## **Informace a schůzky**

Předávání učiva, úkolů a dalších informací - rodiče i žáci mohou kontaktovat pedagoga pomoci sms, e-mailu, telefonicky, osobně dle vzájemné domluvy.

Na začátku roku jsou dány termíny třídních schůzek a hovorových hodin. Ve čtvrtletí a tříčtvrtletí se konají schůzky žák, učitel rodič - termíny určí třídní učitel.

## **Chování**

Při nevhodném chování pedagog zapíše záznam do svého sešitu, při větším problému do deníčku. Systém zapomínání a chování se řeší ve zvláštním pokynu - počet problémů a z toho vyplývající postih.

## **Další náležitosti**

Řídíme se školním řádem, třídní smlouvou a klasifikačním řádem s přílohami.