

Karťičky pro formativní hodnocení studenta učitelství

Doporučení pro práci s Kompetenčním rámcem studenta učitelství Učitel naživo

Chceme učitele, kteří vědí kam jdou,
vytvářejí a udržují vztahy založené na
vzájemné důvěře, vytvářejí podnětné
příležitosti pro učení každého dítěte
a reflektují svou práci s oporou o důkazy.

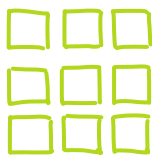
vize učitelské větve organizace Učitel naživo

Obsah

4	1. Co jsou to Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství
6	2. Studijní program, v němž jsou Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství využívány
11	3. Komu jsou Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství určeny
13	4. Jak Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství vznikaly
17	5. Popis Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství
19	6. Kdo s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství pracuje
23	7. Práce s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství na začátku studia
28	8. Práce s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství v průběhu studia
32	9. Práce s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství v závěru studia
36	Literatura
38	Slovníček pojmů
41	Přílohy

1 Co jsou to Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství?

Nástroj, který vám chceme představit, vzešel z laboratoře organizace Učitel naživo. Na jeho vzniku a vývoji se podílel tým ve složení Blanka Vaculík Pravdová, Jitka Michnová, Barbora Zavadilová, Michal Dubec, Matouš Bořkovec, Radek Marušák, Alexis Katakalis, Jan Šimek a Ivan Čermák. Na metodologii a analýze tým spolupracoval s řešiteli projektu TL03000556 *Vývoj evaluace programů vzdělávání učitelů* financovaného TA ČR, především s Danielem Prokopem a Michalem Kuncem. K vývoji nástroje přispěli také studenti, kteří v letech 2017 až 2021 absolvovali studijní program Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (program v rámci celoživotního vzdělávání) realizovaný organizací Učitel naživo, z. ú. ve spolupráci s Vysokou školou mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o. p. s.



Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství jsou nástrojem, který studentovi učitelství pomáhá plánovat a reflektovat jeho rozvoj v roli učitele. Kartičky studentovi umožňují orientovat se – zatím alespoň v části – úkolů a požadavků, které před něj práce učitele staví. Student prostřednictvím kartiček hledá cesty, jimiž už prošel a zná je natolik dobře, že může být nápomocný ostatním. Odhaluje cesty, s nimiž dosud nemá zkušenost. Rozhoduje se, kudy se vydat. Může sledovat, popisovat a vyhodnocovat kroky na cestě k dosažení chtěné – ale také požadované – podoby svého učitelského já. Využíváním **Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství** rozvíjí student své reflektivní dovednosti a v závěru studia je připraven na to, aby reflexi svých profesních zkušeností zařadil do své učitelské praxe jako její klíčovou součást.

Obsahem **Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství** je (a) vymezení profesních kompetencí, které je potřebné zvládnout, má-li student učitelství úspěšně vstoupit do role autonomního učitele; (b) popis postupu na cestě k dosažení těchto kompetencí. Základní funkce **Kartiček pro formativní hodnocení** je proto dvojí: jsou studentovi **rámcem vymezujícím**, kterými kompetencemi by student učitelství měl disponovat, a současně mu nabízejí **průběžnou podporu** a možnost získávat formativní podněty potřebné pro osvojení si těchto kompetencí.

Při přípravě studentů učitelství na profesi modelujeme takové učení a hodnocení, který bychom rádi viděli i ve školách, při práci s dětmi. Co to znamená konkrétně? Výuka našich studentů probíhá ve stálých studijních skupinách, které se svou velikostí a heterogenitou podobají školní třídě. Sebezkušenostní forma výuky studentům dává možnost posoudit, jaké přínosy pro ně má učení, které sami plánují, ovlivňují a vyhodnocují; zjišťují, jak může být vymezením přiměřeného, smysluplného a ověřitelného cíle učení zkvalitňován celý proces učení. Zvědomují si význam bezpečného prostředí a vztahů založených na důvěře pro takto připravený proces učení a hodnocení. Popisná zpětná vazba a formativní podněty, které získávají od spolužáků i od svých vzdělavatelů (tedy od průvodců studiem i od provázejících učitelů na praxi) jim umožňují rozvíjet se a posouvat se v roli učitele tak, aby byly naplněny jejich osobnostní i profesní potřeby. Za důležitou funkci **Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství** považujeme i to, že zpřehledňují a systemizují výše popsané procesy.

V této souvislosti je potřeba zmínit, že způsob, jakým formativní hodnocení při výuce studentů učitelství využíváme, koresponduje s šesti klíčovými komponentami formativního hodnocení, jak je formulovalo OECD: (a) školní klima podporující interakci a užívání hodnotících nástrojů – bez navození atmosféry bezpečí, důvěry a respektování individuálních odlišností nelze formativní hodnocení ve třídě realizovat; (b) stanovování učebních cílů, které činí učební proces srozumitelnější, a jejich míra naplnění formulována v podobě kritérií; (c) užívání široké palety výukových metod k zajištění různorodých potřeb žáků – poskytování možností volby při práci a rozvoj vzájemné pomoci při učení; (d) užívání různých hodnotících postupů ke zjišťování výsledků učení žáků; (e) rozmanité podoby zpětné vazby (ústní i písemná) a následná adaptace výuky na základě identifikovaných potřeb žáků; (f) aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu (v podobě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení). (OECD, 2005, s. 46–51; český překlad in Starý, 2007).

Podobně jako autoři dokumentu, z něhož citujeme, se domníváme (a vycházíme při tom z našich reflektovaných zkušeností s výukou studentů učitelství i dětí ve školách), že formativní hodnocení se nevztahuje pouze k hodnocení studentovy či žákovy práce, ale ovlivňuje celý proces výuky a učení.

2 Studijní program, v němž jsou Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství využívány

Předkládaný nástroj je využíván v kontextu konkrétního studijního programu. Považujeme proto za důležité tento kontext představit a poukázat na strukturu studijního programu a na vztahy mezi jeho jednotlivými komponentami.

Jak je program strukturován

Příprava studentů učitelství na profesi v rámci studijního programu se skládá ze tří základních komponent: praxe, reflexe praxe a výuky zaměřené na utváření profesních kompetencí (od znalostí, přes dovednosti až po postoje). Výuka je postavena na principu od zkušenosti přes reflexi této zkušenosti k pojmům a teoriím a zpět.

PRAXE Profesní praxe je chápána jako nezbytné východisko pro výuku ve studijním programu. Studenti učitelství se (vždy jeden den v týdnu po celou dobu studia) na tréninkových školách seznamují s profesí učitele: pozorují výuku zkušeného učitele, připravují a reflektují vlastní výuku (týmovou i samostatnou), získávají zkušenosti s kurikulem příslušného typu školy a s dalšími (nevýukovými) činnostmi učitele: účastní se porad, komunikují s ostatními pedagogy, připravují pomůcky, hodnotí práce žáků, seznamují se s fungováním školy jako instituce a s postavením učitele v ní. V současné pandemické situaci tato praxe probíhá – podobně jako výuka ve školách – v distančním režimu. Studenti se podílejí na přípravě, realizaci a vyhodnocování online výuky ve třídách svých provázejících učitelů. Běžnou součástí kurikula studijního programu jsou také skupinové reflektované exkurze na školách různých typů. I ty jsou nyní realizovány v online podobě.

REFLEXE PRAXE Reflexe praxe je chápána jako proces, který zásadním způsobem zefektivňuje profesní přípravu učitele a napomáhá studentovi učitelství jak v procesu utváření profesního sebepojetí, tak při sledování dopadu vlastní práce na učení žáků. Jako podpůrný nástroj využívají studenti učitelství reflektivní deník. Do něj si zaznamenávají postřehy, které si odnášejí z praxe, podněty z výuky, otázky, které si kladou. K reflexi praxe je využíván (od začátku studia až do jeho závěru) kompetenční rámec studenta učitelství, který představujeme v tomto textu. Pracují s ním všichni aktéři (studenti učitelství, průvodce studenta učitelství a provázející učitel).

Zkušenosti získávané v rámci studijní oblasti Učitel a jeho reflektovaná praxe reflektuje student (a) individuálně – průběžně prostřednictvím reflektivního deníku; (b) ve dvojici – průběžně s provázejícím učitelem či se spolužákem; (c) v jednotce praxe – reflexe probíhá průběžně a účastní se jí oba studenti a provázející učitel, případně i mentor; (d) ve studijní skupině. Studenti analyzují konkrétní pedagogické situace, vztahují je k pedagogickým a psychologickým teoriím a hledají spolu se svými vyučujícími nová, efektivnější řešení, která mohou vyzkoušet v praxi. Na reflexi praxe je postavena také závěrečná práce, tzv. profesní výzva.

VÝUKA ZAMĚŘENÁ NA UTVÁŘENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ (OD ZNALOSTÍ, PŘES DOVEDNOSTI K POSTOJŮM) Výuka je realizována ve čtyřech studijních oblastech, které zahrnují čtyři roviny vztahů: (a) studentův vztah k sobě v roli učitele; (b) studentův vztah k žákům v roli učitele; (c) studentův vztah k vytváření příležitostí pro učení žáků; (d) studentův vztah k oboru či oborům, které vyučuje. Oblast **Učitel a jeho osobnostní rozvoj** se zaměřuje na osobnostní a profesní rozvoj studenta učitelství prostřednictvím procesu sebereflexe. Porozumění sobě samému, identifikace vlastních silných a slabých stránek ve vztahu k roli učitele a formulace z toho vyplývajících rozvojových cílů jsou chápány jako východiska pro učitelovu úspěšnou práci se žáky. Student konfrontací aktuálního já s chtěnými a požadovanými podobami učitelského já vyhodnocuje vlastní posun v procesu stávání se učitelem. Práce ve studijní oblasti směřuje k utváření studentovy učitelské vize, vycházející z vlastního – v průběhu studia transformovaného – pojetí výuky, žáka a role učitele.

V rámci oblasti **Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové** se student učí budovat vztahy s dětmi, založené na vzájemné důvěře a respektu, eliminovat možné překážky učení v rovině vztahové. Získává kompetence potřebné k budování, reflexi a rozvíjení vztahů nejen mezi učitelem a žákem, ale i na úrovni žák-žák, učitel-rodíč žáka, učitel-učitel. Získává dovednosti potřebné pro efektivní práci se školní třídou jako se sociální skupinou, zejména dovednost rozvíjet u dětí jejich vlastní odpovědnost za učení a chování.

Studijní oblast **Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých** umožňuje studentovi učitelství získat znalosti a dovednosti potřebné pro vytváření příležitostí pro učení druhých, tedy znalosti a dovednosti potřebné pro plánování, realizaci a hodnocení vlastní výuky, pro formulaci výchovně-vzdělávacích cílů s ohledem na kurikulární dokumenty, na možnosti a potřeby žáků, na vlastní učitelskou vizi, ale i na svůj aktuální životní kontext. Student se učí využívat metody a formy výuky podporující aktivní a kooperativní učení žáků. Ty zkouší ve vlastní výuce a reflektuje jejich účinnost. Také hodnotí průběh a výsledky učení dětí a využívá k tomu důkazy o učení žáků i různé formy a nástroje formativního hodnocení.

Cílem studijní oblasti **Učitel a jeho vzdělávací obor** je propojit studentovy znalosti studovaného oboru s porozuměním kurikulárním dokumentům (RVP, ŠVP). Učí se promýšlet výuku ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí dětí, tzn. formuluje nejen krátkodobé, ale i dlouhodobé cíle učení. Student koncipuje výuku konkrétního oboru s ohledem na individuální charakteristiky dětí. Zprostředkovává poznání vzdělávacího oboru žákům tak, aby jej propojoval s reálným životem dětí. Student je veden ke sdílení zkušeností a poznatků v rámci odborné (oborové) komunity. Pátá studijní oblast **Učitel a jeho reflektovaná praxe** je popsána výše, v podkapitole Praxe.

Charakteristiky studijního programu

Integrované kurikulum

Integrace se projevuje (a) v pojetí jednotlivých studijních oblastí studijního programu, kdy je tradiční disciplinární pojetí předmětů nahrazeno pojetím tematickým a názvy studijních oblastí i jejich obsah korespondují s klíčovými oblastmi práce učitele a (b) v pojetí závěrečné zkoušky.

Profesní výzva jako podpůrný nástroj na cestě k utváření profesního sebepojetí studentů učitelství

Profesní výzva je závěrečnou prací, která provází studenta učitelství již od počátku studia na cestě vědomého utváření profesního sebepojetí. To se rodí z postupně osvojovaných profesních kompetencí, tedy ze znalostí, dovedností a postojů, jež student při přípravě na profesi učitele získává a které je schopen reflektovat a dále rozvíjet. Práce na profesní výzvě je propojena s kompetenčním rámcem, který vede studenta učitelství od jeho prekonceptů spojených s rolí učitele, s představami o žákovi a o výuce, přes procesy (a) seznamování se s rolí učitele v celé její šíři i hloubce, (b) identifikace s rolí učitele až po (c) utváření vlastní učitelské vize, jež vychází z transformovaného pojetí sebe v roli učitele, pojetí žáka a pojetí výuky. Zásadní – a na této cestě stále přítomná – je otázka: **Jaký dopad má to, o čem přemýšlím, co plánuji, realizuji a reflektuji, na učení dětí, s nimiž pracuji?**

Stálá studijní skupina a kontinuita práce, učící se komunita

Studenti v průběhu studia pracují ve stálé studijní skupině. Dlouhodobost spolupráce a zaměření vyučujících na budování vztahů ve studijní skupině umožňuje vytvářet bezpečné prostředí, v němž studenti mohou sdílet své názory a zkušenosti. Díky práci ve stálých studijních skupinách získávají nové příležitosti k vrstevnickému učení a možnost nahlížet na řešenou problematiku i skrze odbornost svých spolužáků.

Potřeba sdílet své profesní zkušenosti, inspirovat se příklady dobré praxe a budovat profesní komunitu, je vlastní nejen studentům učitelství, ale i provázejícím učitelům. Studenti učitelství se v průběhu studia setkávají se svými provázejícími učiteli i mimo prostor tréninkové školy, například při společných reflektivních seminářích a při dalších příležitostech, které otvírají možnosti spolupráce mezi jednotlivými učiteli i školami a přinášejí inspiraci pro další práci, a to i po skončení studia.

Individualizace a personalizace

Při plánování i reflexi výuky vyučující respektují skutečnost, že každý ze studentů vstupujících do studijního programu se nachází ve specifickém stadiu profesního a osobnostního rozvoje, a z toho vyplývají jeho odlišné vzdělávací potřeby. S tím souvisí také zvědomění procesu „zrání“, při němž je sledován dopad působení výuky na studenty v dlouhodobém horizontu. Kompetenční rámec studenta učitelství je nástrojem, který individualizaci a personalizaci posiluje.

Izomorfismus a sebezkušenostní učení

Výuka ve studijním programu se opírá o koncept izomorfismu, to znamená, že klade důraz na to, jakým způsobem vzdělavatelé budoucích učitelů (v našem případě průvodci) vyučují, zda-li umožňují studentům projít zkušeností s konkrétním typem metody či formy výuky ap. Výuka je tedy směřována k tomu, aby se studenti učitelství neučili jen (například) o konstruktivismu nebo o kooperativním učení, ale aby výuka, kterou v rámci vysokoškolské přípravy na profesi učitele sami procházejí, byla vystavěna na principech konstruktivismu a kooperativního učení. Koncept izomorfismu je úzce propojen se sebezkušenostním učením, skrze něj se studenti seznamují s pozitivními dopady, ale i s limity a riziky jednotlivých metod a forem výuky.

Týmová výuka

Týmová výuka je v rámci studijního programu využívána jak při výuce studentů učitelství, tak v rámci praxe na základních a středních školách. Model založený na spolupráci dvou vyučujících přináší do profesní přípravy učitelů řadu pozitiv. Ovlivňuje proces výuky ve školách, kde studenti praktikují (nabízí větší prostor pro individualizaci výuky, různé úhly pohledu umožňující připravit výuku pro různé typy žáků, zefektivňuje výuku díky rozdělení úkolů mezi dva učitele ap.), a má přímý pozitivní dopad i na proces učení žáků (např. každodenní pozorování účinného modelu kooperace vede k jeho nápodobě ad.).



Další podmínky úspěšného naplnění cílů studijního programu

Motivace k profesi učitele

Studijní program je koncipován tak, aby rozvíjel a prohluboval motivaci studentů stát se v budoucnu učiteli. Svou motivaci ke studiu učitelství a základní předpoklady pro práci s dětmi musí uchazeč o studium prokázat už u přijímacího řízení. V prvním kole přijímacího řízení uchazeč předkládá svůj životopis a esej, v níž objasní svou motivaci ke studiu učitelství. V rámci druhého kola přijímacího řízení uchazeč připraví a realizuje výukovou situaci, v níž vytvoří příležitost k učení pro skupinu 15 žáků; následně v rozhovoru se členy přijímací komise uchazeč reflektuje realizovanou výukovou situaci.

Tréninkové školy

Pro úspěšnou realizaci praxe studentů učitelství bylo navázáno partnerství se základními a středními školami různých typů. Vedení těchto tzv. tréninkových škol umožňuje nejen praxi studentů učitelství ve škole, ale i: (a) účast učitelů, u nichž studenti učitelství praktikují, na vzdělávacím programu, který podporuje rozvoj reflektivních a mentorských kompetencí učitelů, kteří vstupují do role provázejícího učitele; (b) vstup externího mentora do výuky ad. Spolupráce s tréninkovou školou a její účinnost je pravidelně vyhodnocována.

Provázející učitelé a jejich rozvoj

Provázející učitelé jsou získáváni z řad zkušených učitelů na tréninkových školách. Preferovanou variantou praxe je zařazení dvou studentů učitelství odpovídající specializace/aprobace k jednomu provázejícímu učiteli. Spolupráce ve trojici zefektivňuje proces přípravy, realizace i reflexe výuky. Provázející učitelé jsou vybíráni na základě těchto kritérií: (a) ochota poskytnout prostor studentům učitelství pro práci se žáky; (b) ochota sdílet své zkušenosti, otevřenost reflexi a sebereflexi; (c) ochota učit se a pracovat na sobě – účastnit se vzdělávacího programu, v němž jsou rozvíjeny dovednosti potřebné pro roli učitele provázejícího studenty učitelství na praxi a jehož cílem je, aby se provázející učitelé stávali reflektujícími praktiky.

Mentorská podpora

Spolupráce studenta učitelství a provázejícího učitele je podporována externími mentory, kteří navštěvují jednotky praxe ve školách a zaměřují se na pozorování výuky studentů učitelství a na komunikaci provázejících učitelů se studenty při rozboru výuky. Pomáhají provázejícím učitelům rozvíjet jejich reflektivní a mentorské dovednosti. Mentoři své zkušenosti ze setkání se studenty učitelství a jejich provázejícími učiteli mezi sebou průběžně sdílejí a vyhodnocují.

Hospitační tým

Studenty učitelství na praxi navštěvují také členové hospitačního týmu. Cílem hospitace ve výuce studenta učitelství je pomoci mu s hledáním jeho silných stránek a nastavit konkrétní kroky k jejich dalšímu rozvoji, případně odkrýt problémy, které studentovi v dalším profesním rozvoji brání.

3 Komu jsou Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství určeny

Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství vznikly jako podpůrný nástroj pro studenty, kteří se připravují na profesi učitele ve studijním programu *Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ (program v rámci celoživotního vzdělávání)*. O tom, jakým způsobem jsou v programu využívány, se dočtete v následujících kapitolách.

K sebehodnocení v roli učitele mohou tento nástroj využívat i studenti dalších učitelských studijních programů. Může být nápomocný jejich vzdělavatelům – a to jak těm vysokoškolským, tak těm, u nichž studenti praktikují na základních a středních školách, tedy jejich provázejícím učitelům.

Využít jej mohou začínající učitelé, pomůže jim zaměřit pozornost na konkrétní rozvojové cíle a vyhodnocovat vlastní posun, nyní již v roli autonomního učitele. Mohou jej využívat například při spolupráci se svým uvádějícím učitelem. Stejně tak ale může být užitečný pro všechny učitele – bez ohledu na délku praxe – kteří chtějí rozvíjet své reflektivní dovednosti a stát se reflektujícími praktiky. Kompetenční rámec má potenciál i pro sladování učitelských týmů ve školách a pro hledání společného profesního jazyka. A ani tímto příkladem výčet možností nekončí.



4 Jak Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství vznikaly

Nástroj, s nímž vás seznamujeme, je výsledkem několikaletého úsilí jeho tvůrců. Jeho původní název Kompetenční rámec studenta učitelství byl nahrazen označením **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství**, které odpovídá současné vizuální podobě nástroje i způsobu, jakým je ve výuce studentů učitelství využíván. Zrekapitulujme si nyní, jakým způsobem nástroj vznikl a která zjištění ovlivnila jeho současnou podobu. V následujícím textu se označení kompetenční rámec, nástroj, kartičky pro formativní hodnocení nebo kartičky vztahují k těmto.

První krok: tvorba struktury kompetenčního rámce

1. Kompetenční rámec byl navržen tak, aby jeho členění odpovídalo jednotlivým oblastem kurikula studijního programu, a umožňovalo studentům učitelství i jejich vzdělavatelům sledovat studentův posun ve všech studijních oblastech v průběhu dvouletého studia. Původní rozsáhlá matice cílů byla na základě výstupů analýz, redukována na dvě až tři klíčové kompetence vztahující se ke konkrétní složce práce učitele: (a) práce na osobním i profesním rozvoji; (b) vytváření a udržování pozitivních vztahů s dětmi, rodiči, kolegy, ale i mezi dětmi navzájem; (c) vytváření příležitostí pro učení každého žáka; (d) expertní zvládnutí oboru, který vyučuje. (Pátá studijní oblast zahrnující praxi je prostorem, který umožňuje využívat a reflektovat výsledky učení oblastí 1 až 4.)

Kritériem pro zařazení konkrétní kompetence do kompetenčního rámce bylo, zda se jedná o kompetenci skutečně jádrovou, jejíž osvojení je východiskem pro úspěšný vstup do učitelské profese. Kompetenční rámec proto nezahrnuje všechny kompetence, jimiž by měl učitel disponovat, ale pouze ty základní, jejichž zvládnutí predikuje další pozitivní vývoj v profesi učitele. Kompetence mají podobu tzv. rozklíčované kompetence, tedy popisují, co učitel či student učitelství konkrétně dělá, když příslušnou kompetencí disponuje.

Druhý krok: popis jednotlivých úrovní kompetencí

2. V červnu 2019 byly analyzovány závěrečné práce (tzv. profesní výzvy) studentů učitelství, na nichž studenti pracovali v průběhu celého dvouletého studia. Profesní výzva tedy poskytovala záznamy o tom, jakým způsobem se studentům dařilo osvojovat si v průběhu studia jednotlivé profesní kompetence. Obsahová analýza profesních výzev 20 studentů umožnila identifikovat konkrétní projevy naplnění jednotlivých kompetencí a přiřadit je k pěti stupňům ordinální škály vycházející z Whitmorovy (2009) škály od nevědomé nekompetence k nevědomé kompetenci. Důvodem pro využití Whitmorovy škály bylo, že s jeho pojetím učení a osvojování si kompetencí pracují studenti i v rámci studia. Vzhledem k plánované pilotáži nástroje byl tento přístup zvolen i přesto, že byly identifikovány jeho limity. Zaprvé: byly analyzovány práce pouze 20 studentů, což přinášelo nejistotu v tom, zda budou data zcela nasycena. Zadruhé: rozložení studijní skupiny z hlediska studijní úspěšnosti mohlo znamenat (při absenci některého stupně hodnocení ve skupině) nedostatečný popis některé z úrovní dosažených kompetencí.

Třetí krok: pilotní ověření kompetenčního rámce

3. První verze kompetenčního rámce (viz přílohu 2) byla v průběhu školního roku 2019/2020 pilotně ověřena. Nástroj byl využíván pro (a) sebehodnocení studentů učitelství; (b) jako podpůrný nástroj pro hospitační činnost průvodců a (c) při spolupráci studenta učitelství s provázejícím učitelem; (d) pro tripartity, na nichž se setkávají k hodnocení posunu v studentově profesním rozvoji student se svým spolužákem z jednotky praxe, jejich provázející učitel a jejich průvodce (vysokoškolský vzdělavatel).

Čtvrtý krok: získávání dat od všech aktérů využívajících kompetenční rámec

- 4.** Na začátku studia (v říjnu 2020) využili studenti učitelství kompetenční rámec k sebehodnocení (viz přílohu 2). Data byla získána od 30 studentů. V květnu a červnu 2020 byla získána zpětná vazba vztahující se k práci s pilotní verzí kompetenčního rámce i k nástroji samotnému : (a) od 36 studentů 1. a 2. ročníku, (b) od 5 průvodců studentů učitelství, kteří kompetenční rámec využívali při výuce a při hospitacích na praxi, a také (c) od provázejících učitelů, kteří s kompetenčním rámcem pracovali na praxi studentů učitelství. Sebehodnoticí dotazníky, v nichž studenti budou posuzovat své profesní kompetence v závěru studia, budou distribuovány v červnu 2021.

Pátý krok: ověření návaznosti jednotlivých úrovní kompetenčního rámce

- 5.** Na základě analýzy sebehodnocení studentů na začátku prvního ročníku programu ověřili řešitelé projektu Vývoj evaluace programů vzdělávání učitelů návaznost ordinální škály (tedy jednotlivé úrovně) kompetenčního rámce. Výstupem ověření ordinality škály byla identifikace možných úzkých hrdel (kartiček s nepřiměřeně vysokou obtížností, které tak znemožňují rozpoznat skutečnou vyšší úroveň kompetencí studenta) a kartiček, jejichž vágní formulace může naopak vést k jejich příliš nízké obtížnosti (a potom zkresluje úroveň dovedností studenta směrem nahoru).¹

Šestý krok: revize pilotní verze kompetenčního rámce

- 6.** Ze zpětné vazby vyplynulo, že se kompetenční rámec setkal s pozitivní odezvou studentů i provázejících učitelů (viz přílohu 1) a byl přijat jako podpůrný nástroj zefektivňující přípravu na profesi učitele. Dále se ukázalo, že nezbytným kritériem pro funkčnost kompetenčního rámce je jeho živost. Tedy potřeba, aby byl materiálem, k němuž se student bude pravidelně vracet, protože mu poskytuje podporu na cestě jeho profesního rozvoje. Pilotáž přinesla otázky, jimiž bylo potřebné se zabývat: Jaká podoba kompetenčního rámce podpoří jeho formativní funkci (a tím i průběžnou práci s ním)? Jak fungovala nastavená škála (od nevědomé nekompetence k nevědomé kompetenci)? Jakým způsobem je možné zintenzivnit práci s kompetenčním rámcem v průběhu studia?

Pro posílení formativní funkce kompetenčního rámce byla změněna jeho grafická podoba. Při srovnání s pilotní verzí nástroje (viz přílohu 2) je patrné, že nová verze – kartičky – je lépe využitelná při každodenní práci s kompetenčním rámcem, upořádá sumativní funkci nástroje a podporuje princip personalizace učení. Jakým způsobem?

¹ Protože by samotné pravidelnosti v datech v takovém případě neměly být samonosným důkazem, je nutné výstupy zmíněné analýzy podrobit věcnému posouzení členy autorského týmu. K tomu v čase napsání tohoto textu (duben 2021) ještě nedošlo, neboť čekáme na doplnění zmíněné analýzy o data z odpovědí studentů na konci prvního ročníku programu a studentů na konci druhého ročníku programu, jejichž sběr proběhne v květnu 2021.

- Posiluje uvědomění jednotlivých kroků (od znalostí přes dovednosti až po postoje), které student musí zvládnout, aby dosáhl potřebné profesní kompetence.
- Přispívá k zaměření pozornosti na konkrétní projevy či důkazy o dosažení profesních kompetencí a umožňuje uživatelům odpoutat se od průběžného posuzování toho, které úrovně student aktuálně dosahuje. Nezaměřuje se tedy primárně na sumativní funkci kompetenčního rámce.
- Napomáhá ke zvědomování silných stránek studenta i k prožitku úspěchu při zvládnutí jednotlivých kroků.
- Umožňuje vzdělavatelům reagovat na studentovy konkrétní profesní potřeby.
- Respektuje odlišnou úroveň osobnostního i profesního rozvoje studentů učitelství.
- Nabízí studentovi možnost volby vlastní strategie při práci s kompetenčním rámcem.

Z pilotáže rovněž vyplynulo, že – ve shodě s výše zmíněnými limity – nebyla data zcela nasycena, a je proto třeba doplnit či zpřesnit formulace některých úrovní. Nejvýrazněji se to projevilo u čtvrté studijní oblasti, Učitel a jeho vzdělávací obor, která byla v původní verzi kompetenčního rámce rozpracována nejméně. Také došlo k několika úpravám v návaznosti jednotlivých úrovní.

Jako vhodnější se ukázalo formulovat jednotlivé úrovně jako postupné kroky vedoucí od znalostí, přes dovednosti až po postoje, a tím až k popisu dosažené kompetence jako dlouhodobému či trvalému postoji studenta učitelství, který mu umožňuje dosažené znalosti a dovednosti uplatňovat ve své učitelské praxi.

Pilotáž ukázala, že práce s kompetenčním nástrojem zefektivňuje studentovu přípravu na profesi, a je proto žádoucí, aby byl co nejlépe využíván ve výuce i na praxi. Byly připraveny workshopy zaměřené na práci s kompetenčním rámcem, a to pro všechny zapojené aktéry: (a) pro studenty učitelství na úvodním institutu; (b) pro provázející učitele na společném setkání provázejících učitelů a studentů učitelství; (c) pro mentory provázejících učitelů; (d) pro hospitační tým. Cílem těchto workshopů bylo (a) představení funkcí nástroje; (b) diskuse nad možnostmi práce s ním; (c) sladování v porozumění jednotlivým kompetencím. V návaznosti na realizované workshopy pak byly – především pro potřeby této publikace – zaznamenány příklady inspirativní praxe při práci s kompetenčním rámcem.

5 Popis Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství

Kartičky jsou úzce provázány s kurikulem studijního programu. Na rubové straně každé kartičky (viz obrázek 1) nalezneme název a číslo studijní oblasti, do níž kartička spadá. Jedná se o jednu z těchto studijních oblastí: 1. Učitel a jeho osobnostní rozvoj, 2. Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové, 3. Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých nebo 4. Učitel a jeho vzdělávací obor.

Na obrázku 1 vidíme kartičky ze studijní oblasti 1 – Učitel a jeho osobnostní rozvoj. Pod názvem studijní oblasti najdeme číselné označení a pojmenování profesní kompetence či (jako v případě příkladu na obrázku) dosažené fáze profesní kompetence: 1.2 Stávám se reflektujícím praktikem.

Obrázek 1.
Ukázka rubové strany
Kartiček pro formativní
hodnocení studenta
učitelství.



Pokud kartičku otočíme, vidíme konkrétní kroky, které studenta učitelství vedou k dosažení profesní kompetence (viz obrázek 2). Číselné značení slouží především pro snazší orientaci při práci s kartičkami. Jednotlivé kroky jsou uspořádány tak, aby popisovaly utváření profesní kompetence, a to od získávání a uplatňování znalosti, přes kroky při osvojování a upevňování dovedností až po utváření postojů. Na lícové straně kartiček je patrný barevný přechod – část kartiček má žluté pozadí, část bílé. Kartičky se žlutým pozadím označují, co by měl student učitelství zvládnout již v průběhu přípravy na profesi. Kartičky s bílým pozadím (viz obrázek 3) pak mohou zůstat pro studenta výzvami pro další období profesního růstu. I přesto se setkáváme se studenty, kteří už v rámci studia pracují i s kartičkami s bílým pozadím. Často je to díky délce a účinnosti učitelské praxe. Ta studentům umožňuje efektivně rozvíjet jejich silné stránky v roli učitele.

Obrázek 2.
Ukázka lícové strany
Kartiček pro formativní
hodnocení studenta
učitelství.

1. 1. 1	1. 1. 2	1. 1. 3
Mám popsáno, jakým (ne)chci být učitelem/jakou (ne)chci být učitelkou.	Mám popsáno, co toto (ne)chtěné já znamená pro mne, co pro děti.	Ujasnil(a) jsem si, jaké kroky musím udělat, abych mohl(a) dosáhnout tohoto chtěného já, případně, abych se nepřiblížil(a) podobě nechtěného já.

Na obrázku 3 je patrná tzv. volná kartička. Do těchto kartiček mohou studenti zapisovat vlastní příklady toho, jak se jim příslušnou kompetenci podařilo naplnit, včetně dílčích kroků, které museli zvládnout, a které nástroj nepopisuje či nepředpokládá. Využívání tohoto typu kartiček posiluje personalizaci učení studenta učitelství.

Obrázek 3.
Ukázka prázdných
Kartiček pro formativní
hodnocení studenta
učitelství.

2. 2. 7	2. 2. 8	
Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích ohrožujících důvěru ve třídě.	Vedu žáky ve výuce (i mimo ni) k rozlišování jejich interpretací a reálného stavu věcí (příklad: Ivan po mně hodil botu versus přiletěla ke mně bota), a tím rozvíjím jejich porozumění rozdílu mezi příčinami a následky jednání. Díky tomu upevňuji jejich důvěru ve spravedlnost.	

6 Kdo s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství pracuje

Ve výše charakterizovaném studijním programu jsou kartičky využívány několika skupinami aktérů. Způsob, jakým s kompetenčním rámcem pracují, popisuje následující kapitola.

Studenti učitelství

Kartičky rozkrývají studentovi několik oblastí práce učitele. Ačkoliv je kartiček, které používáme 125, zdaleka ještě neukazují celou šíři učitelské profese. Směřují studenta především k rozvoji dovedností, které považujeme za nezbytné pro jeho úspěšný vstup do profese učitele – tedy ty, na jejichž rozvoj se soustředíme v našem studijním programu.

Důležitým principem uplatňovaným ve výuce studentů učitelství (tedy i při práci s kompetenčním rámcem) je Whitmorův model učení (viz Mládková, 2005). Učíme-li se jakoukoli novou dovednost, procházíme při tom několika fázemi. V našich hlavách se vytvářejí základy nových neuronálních sítí, nutných pro používání nových dovedností. Ty jsou uloženy v operativní paměti. Pokud se neposilují, vyhasnou a zmizí. Pokud se posilují, přesunou se do dlouhodobé paměti a člověk je schopen používat novou dovednost „automaticky“. Každý student si v rámci studia postupně vybírá konkrétní dovednosti (například používat popisný jazyk v situacích, kdy reaguje na konkrétní chování žáků). Na tyto své dovednosti zaměřuje pozornost jak při výuce, tak při reflexi a vyhodnocuje, jak se projevuje jeho zaměření se na konkrétní dovednost při práci s dětmi. Díky tomu, že se během studia student zaměřuje na omezený počet konkrétních dovedností, dostává se postupně většinou při jejich použití na úroveň podobnosti podstatné – používá je ve smysluplném kontextu, nikoli mechanicky, ale s ohledem na daný stav žáků, sebe, a především tak, aby použití přinášelo reálný výsledek. K zaměření se na omezený počet konkrétních dovedností nás vedlo zjištění, že je-li student seznámen s velkým množstvím dovedností, které má rozvíjet, dochází často pouze k podobnosti jevové: dovednost student sice má, ale v praxi ji buďto vůbec nepoužívá, nebo ji používá formálně, tedy bez smysluplného výsledku.

Práce s kompetenčním rámcem podporuje u studentů učitelství rozvoj kompetence reflektivní. Ve školách chceme mít učitele, kteří reflektují svou praxi s ohledem na všechny aktéry vzdělávání: na sebe jako učitele, na každého žáka, na rodiče žáků, na vedení školy i na společnost. Musíme si ale uvědomit, že se jedná o kompetenci, jejíž osvojení je dlouhodobým procesem. Ten zahrnuje získávání znalostí (např. konkrétních reflektivních technik), jejich aplikaci (např. odlišení reflexe od popisu situace), rozvoj klíčových dovedností (např. nenapravovat pouze následky pedagogických situací, ale automatizovat nutnost hledání příčiny problému). Tento proces se často dotýká i postojů studentů – identifikace s výsledky reflexe je přivádí ke změně postoje (např. převzetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí.) Tato profesní kompetence – učitel jako reflektující praktik – se utváří postupně a pozvolna. Studenti získávají příležitost sledovat, kde konkrétně se ve svém vývoji nacházejí a jaké kroky jsou před nimi, chtějí-li se stát reflektujícími praktiky.

Kartičky ukazují začínajícímu učiteli cestu i po absolvování programu (vycházíme-li z předpokladu, že se učitelé učí soustavně, po celou dobu své profesní praxe). Reflektující učitel nachází příčiny svého (ne)zdaru, analyzuje konkrétní pedagogické situace a stanovuje si další kroky.

Záznam z tripartity (sebehodnocení studentky)

Víš, Jitko, ty cíle, jako tu šestku (myšleno 3. 1. 6) už děláme dávno, i ta sedmička (myšleno 3. 1. 7) nějak jde, ale trápí mě, jak přizpůsobit cíle všem? Jak nenarážet na individuality? Osmičku (myšleno 3. 1. 8) děláme dávno, ale chci být v devítce (myšleno 3. 1. 9). To teď chci. Ale ty potřeby dětí, to není jen tak. I když už se mi i něco podařilo i zjistit. Vlastně teď jdu nejvíc po potřebách dětí, ta sedmička mi vlastně už až takový problém nedělá, i když ty individuality. No, jo, vlastně jsem teď asi nejvíc na devítce, ale ta mi ještě teda nejde. S těmi potřebami to není jen tak.

Průvodci studentů učitelství

Jakým způsobem používají tento nástroj ve výuce studentů učitelství jejich průvodci, popisujeme v následujících kapitolách. Níže uvádíme několik dlouhodobých cílů, k jejichž naplnění společná práce průvodců a studentů učitelství směřuje.

- A Student získává orientaci v komplexitě učitelské profese a identifikuje nároky, které na něj profese klade.
- B Student identifikuje a ověřuje své prekoncepty spojené s pojetím žáka, výuky i vzdělávacího oboru.
- C Student identifikuje vlastní silné a slabé stránky v roli učitele.
- D Student při práci s kompetenčním rámcem využívá profesní jazyk a hledá společné porozumění (se spolužáky, s průvodci, s provázejícími učiteli) jednotlivým pojmům.
- E Student hledá příčiny (nikoli jen následky) jevů, s nimiž se setkává v různých pedagogických situacích.
- F Student si postupně utváří své profesní sebepojetí (tzn. pojetí sebe sama v roli učitele, pojetí žáka, pojetí výuky, pojetí vzdělávacího oboru).²

Kromě těchto cílů slouží průvodcům **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** také k vyhodnocování účinnosti konkrétního výukového bloku – studenti vždy vyhodnocují dopad výukového bloku s ohledem na svůj posun u konkrétních profesních kompetencí. Podobně slouží nástroj i k vyhodnocování účinnosti celého studijního programu.

Provázející učitelé studentů učitelství

Práce provázejících učitelů se studenty je intenzivní a z hlediska účinnosti studijního programu má zásadní význam. **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** pomáhají k nalezení společného jazyka mezi provázejícím učitelem a studentem nebo v rámci tripartity mezi provázejícím učitelem, studentem učitelství a průvodcem.

Provázející učitel a student diskutují nad konkrétními kartičkami při přípravě na výuku i při její reflexi, společně hledají porozumění jednotlivým pojmům. Kartičky přispívají k nastavení hodnot a pravidel spolupráce v rámci jednotky praxe. Současně pomáhají provázejícímu učiteli i studentovi pojmenovat konkrétní oblasti, ve kterých jednotka praxe sleduje u studenta problémy či naopak silné stránky. **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** ukazují i kroky, které student potřebuje zvládnout, aby své silné stránky mohl rozvíjet a slabší posilovat.

Ze zpětné vazby od provázejících učitelů víme, že díky kompetenčnímu rámci nacházejí oblasti, ve kterých se chtějí sami rozvíjet. V rámci vzdělávacího programu pro provázející učitele nabízíme spolupracujícím učitelům prostor k seberozvoji, a to jak formou vzájemného sdílení, tak formou volitelných workshopů.

² To mimo jiné znamená, že prošel těmito etapami utváření profesního sebepojetí: (a) seznamování se s rolí učitele; (b) konfrontace; (c) transformace. Podrobněji viz Pravdová, B. (2014). Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství. Brno: PdF MU:

Zpětná vazba – workshop pro provázející učitele

U přemýšlení nad cíli výuky (celá oblast 3. 1.) jsme si kladli otázky stejně jako se studenty. Při distanční výuce si klademe podobné otázky. Je pro mě důležité, že je v pořádku reagovat na potřeby dětí, a cíl případně změnit (3. 1. 9.).

Hospitační a mentorský tým

Hlavním úkolem obou zmíněných týmů je navštěvovat jednotky praxe přímo na školách ve vyučovacích hodinách, v pandemické situaci pak v synchronní online výuce. Hospitační tým cílí na rozvoj studentů. I zde jsou **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** využívány k pojmenování silných a slabých stránek studenta učitelství a ke společnému nastavení konkrétních kroků směřujících k dalšímu rozvoji studenta, tentokrát ve zcela individuální rovině.

Mentorský tým pomáhá nastavit spolupráci v rámci konkrétní jednotky. I zde proto **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** plní důležitou úlohu při sladování jednotlivých členů jednotky praxe. Mentor současně podporuje (především v oblasti rozvoje reflektivních dovedností) provázejícího učitele, který jeho pomoc využívá dle vlastního uvážení.

Jak mentorský, tak hospitační tým využívá nástroj při společném setkávání průvodci studentů učitelství. Cílem těchto setkání je (a) sladování se v porozumění jednotlivým kompetencím formulovaným na kartičkách, a především (b) rozvoj profesního vidění mentorů, hospitujících i průvodců, tedy k dovednosti identifikovat konkrétní projevy jak dětí, tak učitelů, které se za formulacemi ukrývají.

Z diskuse týmů nad tím, co lze konkrétně pozorovat při výuce, jestliže student naplňuje kompetenci popsanou na kartičce 2. 2. 3 – Vede žáky k tomu, aby se poznávali.

U dětí: Děti se vzájemně oslovují jménem. Odehraje se drobnost, ze které vidím, že o sobě něco vědí. Například: jeden jde za jiným a žádá o pomoc, protože ví, že je v oboru dobrý. Ví, že tenhle hraje fotbal apod. Ve třídě je automatické vzájemné smysluplné pomáhání, děti vědí, za kým jít pro pomoc nebo komu ji nabídnout.

U učitele: Zařadí seznamku, ledolamku. Využívá učiva k vzájemnému poznávání i sebepoznávání (kruhy, reflexe). Vede děti ke zpětným vazbám, oceňování, peer hodnocení, vzájemnému pomáhání apod. Vede děti k určování a rozdělování rolí ve skupině i ve třídě apod.

Z diskuse týmů nad tím, co lze zjistit při návštěvě studenta o jeho dovednostech nad konkrétními kartičkami

Kartička 3. 1. 1. Znáám RVP pro ZŠ

v přípravě na výuku uvádí odkazy (citace) z RVP; v rozhovoru zmiňuje, jak dané učivo zapadá do RVP; pohlíží kriticky na ŠVP s odkazy na RVP; ví, že existuje RVP a nehovoří o osnovách.

Kartička 3. 1. 2. Porozuměl jsme pojům: klíčové kompetence, vzdělávací oblast, vzdělávací obor, průřezová témata a očekávané výstupy učení.

Z přípravy na hodinu je čitelný kompetenční cíl nebo průřezová témata. Komunikuje se žáky smysl jednotlivých kroků ve výuce. Uvádí žáky do kontextu. Dokáže u realizovaných aktivit určit, na který očekávaný výstup aktivity míří. Adekvátně používá zmíněné pojmy při zpětnovazebním rozhovoru.

7 Práce s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství na začátku studia

Následující kapitoly nabízejí inspiraci jak s kartičkami pracovat. Chceme čtenářům zprostředkovat několik příkladů z naší praxe, tedy zkušenosti, které jsme získali používáním kartiček při profesní přípravě budoucích učitelů. Jsme ale přesvědčeni o tom, že možností, jak **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** využít, je celá řada, a budeme rádi, když je s námi budete sdílet.

Jak je uvedeno výše, profesní kompetence obsažené v předkládaném kompetenčním rámci studenta učitelství jsou rozděleny do čtyř oblastí, odpovídajících příslušným studijním oblastem:

- Studijní oblast 1** Učitel a jeho osobnostní rozvoj
- Studijní oblast 2** Učitel a jeho intervence vztahové
- Studijní oblast 3** Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých
- Studijní oblast 4** Učitel a jeho vzdělávací obor

Na začátku studia se studenti seznamují s jednotlivými studijními oblastmi postupně. Studenti prvního ročníku dostávají do rukou kartičky vztahující se ke studijní oblasti, na níž právě začali pracovat (viz tabulku 1). Výjimku tvoří oblasti 3 a 4, které spolu úzce souvisejí, a proto studenti dostanou kartičky k nim náležející současně. Jedním z důvodů postupného seznamování studentů s kompetenčním rámcem studenta učitelství je snaha nepřesytit studenty informacemi a požadavky kladenými na profesi učitele dříve, než o ní získají jasnější představu. Máme zájem na tom, aby byly kartičky od prvního setkání studentů živým nástrojem, který studenti považují za užitečný a běžně ho používají. To vyžaduje konkrétní činnosti a zadání.

Tabulka 1.
Distribuce jednotlivých
částí **Kartiček pro
formativní hodnocení**
studentům učitelství
v 1. ročníku

září – úvodní institut

říjen – první výukový blok

listopad – druhý výukový blok

Studijní oblast 1

Učitel a jeho osobnostní rozvoj

Studijní oblast 2

Učitel a jeho intervence vztahové

Studijní oblast 3

Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých

Studijní oblast 4

Učitel a jeho vzdělávací obor

Seznamování se s **Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství** a první aktivity s nimi se týkají především studentů učitelství a jejich průvodců. Práce s kartičkami je přínosná pro obě skupiny aktérů. Přínos pro studenta i pro průvodce studenta učitelství uvádíme v rámečcích popisující jednotlivé činnosti.

AKTIVITA 1

Seznámení s kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství

Cíle

Studenti získají základní orientaci ve studijním programu i v nástroji, díky němuž mohou posuzovat vlastní pokroky v průběhu studia. Ve studijní skupině probíhá sladování v porozumění konkrétním pojmům, skupina spolu s průvodci začíná využívat profesní jazyk.

Pomůcky

Psací potřeby, kartičky.

Popis aktivity

Na zahajovacím institutu se studenti během prvního dne seznamují se studijními oblastmi, které tvoří kurikulum studijního programu. O těchto oblastech diskutují a získají informace o:

- struktuře studijního programu a o důvodech, proč je studijní program členěn právě do zmíněných oblastí;
- důvodech, proč budou **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** dostávat postupně, právě ve chvíli, kdy se konkrétní studijní oblasti začnou věnovat v rámci studia;
- technikách, které vedou k hlubokým znalostem a k utváření kompetencí učitele, což vyžaduje opětovné návraty ke konkrétním jevům a omezení množství „učiva“ v rámci programu;
- efektivitě vědomého zaměření pozornosti ve vazbě na práci s osobními rozvojovými cíli.

V závěru institutu (po pěti dnech) získávají studenti kartičky ke studijní oblasti 1 – Učitel a jeho osobnostní rozvoj, s nimiž následně pracují:

- porovnávají svá zjištění z prvního dne s formulacemi na kartičkách,
- diskutují o formulacích na kartičkách s cílem zpřesnit své porozumění,
- třídí kartičky do tří skupin: (a) zvládal jsem už dříve, (b) začínám rozumět díky svému posunu na úvodním institutu, (c) formulaci nerozumím, sem zatím nedosahuji;
- porovnávají kartičky se svou první formulací osobního rozvojového cíle.

Přínos pro studenta

Studentovi se prostřednictvím kartiček otevírá širší učitelské profese. Zaznívají otázky či poznámky: *Toho je tolik? To je jasné tohle, ale, že to bude tolik o mně, to mě teda nenapadlo.* Student je schopen vyhodnotit konkrétní oblast ve vztahu k sobě samému, komentuje, co v dané oblasti už zvládá, určuje, kde je a vybírá svůj další krok. Např.: *To mi udělalo radost, že už něco umím, ale třeba tomuhle vůbec nerozumím. Tak mě napadá, že když tomu nerozumím, tak tam prostě ještě nejsem. V rámci skupiny dochází ke sladování porozumění konkrétním pojmům, skupina si nastavuje vlastní jazyk, kterému rozumí.*

Přínos pro průvodce

Práce ukazuje průvodcům, jak se dosavadní zkušenosti studentů získané v roli učitele projevují u jednotlivých studentů ve skupině. Studenti, kteří již někde učili nebo učí, mají jasnější představu o formulacích na kartičkách, zatímco k studentům méně zkušeným promlouvá řada kartiček cizím, neznámým jazykem.

Díky výše popsanému zjištění může průvodce lépe plánovat konkrétní kroky pro další setkání se studenty. Průvodce a studenti začínají společně používat profesní jazyk.

Komentář

Nahlédnutí celkové širší učitelské profese je pro řadu studentů významným objevem. V první fázi, kdy mají tuto skutečnost přijmout, se někteří z nich brání. Zároveň jim však kartičky ukazují, že část této širě už mají zmapovanou a že postupnými kroky mohou zvládnout části další, což působí úlevně. Důležité je hovořit o tom, že cesta k dosažení kompetencí, jak jsou v kompetenčním rámci vymezeny, je dlouhodobá, celoživotní. V rámci studia se studenti na tuto cestu vydávají a dále po ní krácejí ještě dlouho po absolvování studijního programu, samozřejmě zůstanou-li v učitelské profesi. I tato myšlenka je pro mnohé studenty nová, liší se od většiny zkušeností, které ve školství získali.

AKTIVITA 2

Třídění Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství

Cíl

Studenti se seznámí s kartičkami, které se vztahují ke konkrétní studijní oblasti. Kartičky využijí ke zmapování svého posunu v průběhu výukového bloku.

Pomůcky

Kartičky, mobilní telefon s fotoaparátem, psací potřeby.

Popis aktivity

Na víkendovém výukovém bloku, který svým obsahem a svými cíli spadá do studijní oblasti 3, dostanou studenti kartičky vztahující se k této oblasti. Na začátku víkendového výukového bloku mají za úkol roztřídit kartičky do tří hromádek podle toho, zda kartičky popisují něco: (a) čemu rozumím a vím, že už to celkem zvládnou; nebo (b) u čeho tuším, o čem jde, ale zatím to příliš neovládám; (c) co opravdu neumím nebo ani nerozumím tomu, o čem se jedná. Své rozhodnutí studenti dokumentují vyfocením. Stejně studenti postupují v závěru víkendového výukového bloku. Obě fotografie pak porovnají a vyhodnotí posun.

Přínos pro studenta

- Hlouběji porozumí pojmům na kartičkách.
- Nová sada konkrétních kompetencí učitele otevírá a zpřesňuje studentovo přemýšlení o jeho osobním rozvojevém cíli.
- Student posoudí, jak si v uvedené oblasti stojí na začátku a na konci vzdělávacího bloku.
- Monitoruje, vyhodnotí a popíše změnu, která u něj během výukového bloku (ne)nastala.
- Zvědomí si, co konkrétně se během výukového bloku naučil.
- Může naplánovat své další kroky.

Příklady toho, jak studenti vyhodnocují svůj posun

Studentka A: Několik kartiček týkajících se cílů se přesunulo do prostřední hromádky, získávám představu, jak cíle formulovat a jak jejich formulování pomůže v průběhu celé hodiny, jak je pak jejich formulace navázána na jejich ověřování apod.

Studentka B: Seznámila jsem se s RVP a pojmy z něj (kartičky 3. 1. 1 a 3. 1. 2). Získala jsem představu o cílech výuky, výukového bloku či výukové hodiny. Měla jsem možnost si vyzkoušet přípravu a formulování cílů v rámci učební jednotky (ve skupině). Naopak jsem ale ztratila jistotu v tvrzení, že umím vybrat a použít správnou metodu k naplnění cíle. Uvědomila jsem si, že metod může být mnoho a že jich ještě mnoho neznám.

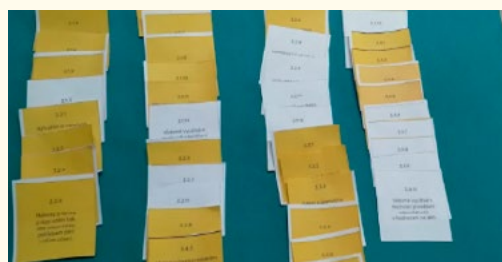
Studentka C: Mám radost, že se mi přesouvají kartičky týkající se dlouhodobých cílů z třetí hromádky do hromádky tuším. Mám v plánu prostudovat si RVP, RVP není strašák, ale dokument, o který se mohu opřít při plánování výuky.

Studentka D: Velký posun kartiček z třetí skupiny do druhé a některé z druhé už čekají na posun k první (po ověření v praxi).

PŘED



PO

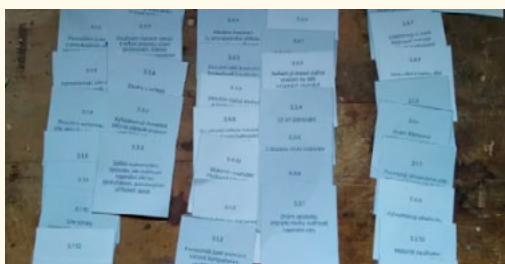


AKTIVITA 2

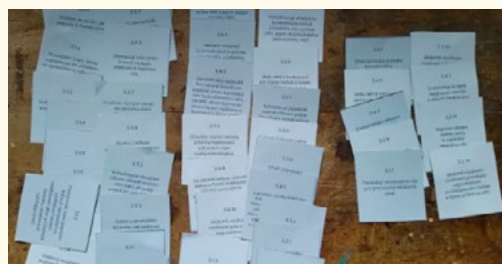
Třídění Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství

Studentka E: Seznámil jsem se s RVP, co obsahuje a jak ho používat. Vyzkoušel jsem si prakticky jak ho naplňovat a využít při výuce. Věci ohledně RVP se mi posunuly z pravého sloupce doprostřed nebo do levého.

PŘED



PO



Studentka F: Posun v kartičkách nenastal, ohledně RVP i ŠVP lepší uchopení.

Přínos pro průvodce

- Díky dokumentaci studentů získává průvodce zpětnou vazbu, může vyhodnocovat efektivitu výukového bloku pro jednotlivé studenty.
- Sleduje první pokroky studenta v dané oblasti, získává informaci o sebehodnocení studenta.
- Provádí diagnostiku skupiny, klade si otázky. Například: Co se stalo, že studentka F nevnímá žádný posun? Je její vyhodnocení dostačující? Co znamená ztráta jistoty studentky B v používání metod?

Komentář

Vedle zmíněných aktivit vede seznámení studentů s kartičkami k dalšímu jevu, a to ke konkretizaci osobních rozvojových cílů. Ty se z (obvykle) obecné, neměřitelné roviny (např. zvládat kázeň; omezit svoje nejistoty ap.) dostávají díky formulacím na kartičkách do roviny konkrétní (např. srozumitelně zadávat instrukce; reagovat na žáky popisným jazykem). Často je tato změna v uvažování studenta provázena rozpracováním konkrétního osobního rozvojového cíle do dílčích kroků: Např. Chci srozumitelně zadávat instrukce, proto:

- při pozorování a vlastní výuce eviduji situace, kdy měli žáci s instrukcemi problém a kdy nikoli;
- situace reflektuji s provázejícím učitelem nebo se spolužákem;
- nalezené techniky zkouším a ověřuji v praxi a opět je reflektuji;
- vytvářím si vlastní pravidla k zadávání instrukcí a řídím se jimi.

8 Práce s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství v průběhu studia

V průběhu studia se do práce s kartičkami zapojují vedle studentů a průvodců další aktéři (viz kapitolu 6). Skutečnost, že kompetenční rámec znají a pracují s ním všichni aktéři zapojení do profesní přípravy studenta, vyžaduje vzájemné sladování, sdílení, hledání porozumění obsahu jednotlivých kartiček. Celá komunita si tak nastavuje společný jazyk. Výše popsané aktivity se tedy v průběhu studia opakují, ale s odlišnými cíli. Zde uvádíme aktivity další.

AKTIVITA 3

Výběr Kartiček pro formativní hodnocení studenta učitelství

Cíl

Student pojmenuje svůj posun po konkrétní absolvované lekci.

Pomůcky

Kartičky, papír, tužka.

Popis aktivity

Při přípravě na seminář vybere průvodce konkrétní kartičky, které se vztahují k tématu semináře, např. k semináři o vnímání vztahové roviny komunikace vybere kartičky:

2. 2. 1	2. 2. 2	2. 2. 3
Znám strategie, metody, aktivity a principy, které podporují důvěru žáků.	Naplnuji základní předpoklady pro vznik prostředí důvěry (plním sliby, chodím včas, oslovuji žáky křestním jménem, nemluví o žácích pejorativně za jejich zády, reaguji na situace porušování pravidel, jsem konzistentní v chování k dětem, zveřejňuji své chyby).	Vedu žáky k tomu, aby se poznávali.

Průvodce má připravené i kartičky další, které však využije jen tehdy, vyvstane-li potřeba ze strany studentů – jako je tomu v případě našeho studenta ze situace (c) níže.

2. 1. 4	2. 1. 5	2. 1. 6
Ve třídě opakovaně zařazuji aktivity a metody, strategie a principy práce, které podporují děti v tom, aby přebíraly zodpovědnost za své chování a vyhodnotil jsem si jejich účinnost.	Při práci s dětmi cíleně zařazuji a vyhodnocuji takové metody, strategie, aktivity, principy práce, které vedou žáky k tomu, aby přebírali odpovědnost za své chování.	Situace ve škole řeším (i bez přípravy) tak, že u žáků podporuji rozvoj jejich odpovědnosti a samostatnosti.

Na začátku semináře si studenti kartičky přečtou a udělají si poznámky k tomu, kde se na úrovni vybraných kartiček vidí. **Například:** (a) Vůbec nevím, jak vést žáky k odpovědnosti za jejich chování. Takže žádná kartička. (b) Viděla jsem, jak učitel řekl žákovi, aby si půjčil tužku od souseda, když ji zapomněl. Napadlo mě, že to mohlo napadnout už toho žáka samotného, že si ji může půjčit. Ale nevím, jestli to sem patří, nebo ne; (c) No, já si myslím, že jsem u 2. 1. 3. Že je to takové to házení věcí zpět na děti. Jako: nemáš pravítko? Co s tím budeš dělat?

Na konci semináře se ke kartičkám a ke svým poznámkám studenti vrací a popíší vlastní posun. **Například:** (a) Překvapilo mě, co všechno vlastně do vedení dětí k zodpovědnosti patří. Musím si hlídat, abych nemakal za ně. U kartičky 2. 1. 1 mám jasno.; (b) Uvědomila jsem si, že to vlastně vím, ale často nedělám. Mám pocit, že je rychlejší, když to žákovi řeknu sama a unikalo mi, že ho tímto zbavuju zodpovědnosti vlastně za svůj život. Posun v kartičkách nenastal, ale u 2. 1. 2 už vím, že to vidím a teď se to budu snažit i dělat. (c) Ano, něco už jsem dělal. Nové pro mě je, že to vlastně můžu plánovat. Že to nejsou jen ty spontánní situace. Třeba ta nabídka, ze kterých si vybírají. Takže asi pořád 2. 1. 3, ale jinak. Možná už trochu i 2. 1. 4.

Přínos pro studenta

Student ví, kam se během semináře posunul, co potřebuje udělat, aby se v rozvoji konkrétní dovednosti či kompetence posouval dále.

Přínos pro průvodce

Průvodce se seznámí se sebehodnocením studentů ve vztahu ke znalostem a dovednostem u konkrétního tématu. Průvodce zjistí, zda měla výuka na studenty plánovaný dopad, co příště potřebuje zachovat, co promyslet jinak.

AKTIVITA 4

Formulace osobního rozvojového cíle a práce s ním

Cíl

Sebepoznávání – popis vlastního rozvoje ve vztahu k učitelské profesi.

Pomůcky

Kartičky.

Popis aktivity

Během studia studenti zaznamenávají své osobní posuny v rámci učitelské profese. Pracují při tom s osobními rozvojovými cíli. Ukázalo se, že vybrat si a smysluplně formulovat osobní rozvojový cíl je pro řadu studentů náročným úkolem. Zejména ve chvílích, kdy studenti nahlédnou celou šíří učitelské profese a mají silnou potřebu „umět všechno“. Kompetenční rámec jim pojmenovává konkrétní oblasti a nabízí konkrétní kroky, které je třeba zvládnout. Výběr toho, na čem má smysl začít pracovat, si student určuje sám.

Ze záznamu studentky

8. říjen 2020, 2. ročník – Jak se vidím na začátku roku

Cítím se být silná:

- v reagování na aktuální potřeby dětí a vytváření vhodného prostředí pro práci;
- v zařazování vrstevnického učení jako běžné součásti výuky;
- v plánování výuky na základě reflexe hodiny;
- v sebevzdělávání.

Slabé stránky:

- oborovost, včetně prekonceptů a miskonceptů;
- práce s dlouhodobými cíli.

Kartička, které se chci v dohledné době věnovat: 3. 4. 5 Zkouším děti hodnotit formativně (využívám popisný jazyk, kontroluji zda hodnotím práci dětí, ne děti, akcentuji rozvojovou funkci hodnocení, formuluji kritéria apod.). Jistý „návyk“ z praxe u předchozího předmětu mám, ale necítím se jistě. Zautomatizuji-li užívání formativního hodnocení u sebe, získám jistotu, budu autentická, a zvýším tak důvěru v informaci, kterou dítěti dávám, ale i samotnou důvěru ve mne. Jistota se přenesne nejen na proces učení dětí, ale i na jejich vlastní sebehodnocení, vzájemnou komunikaci, budování bezpečného prostředí a postupné předávání odpovědnosti za učení na dítě.

Následné kroky:

- zaznamenám si formulace / metody, které používá provázející učitelka;
- zaměřím se na konkrétní mé situace, které nevedly k formativnímu hodnocení, reflektuji je a odpovím si na otázku proč;
- vytvořím si „metodníček“ forem a metod hodnocení;
- postupně každou metodu / formu vyzkouším a vyhodnotím.

AKTIVITA 5

Sladování – práce na sdíleném porozumění

Cíl

Aktéři využívající **Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství** identifikují shody a rozdíly v porozumění konkrétním pojmům.

Pomůcky

Kartičky.

Komentář

Sladování nad kartičkami se děje na několika úrovních:

- v rámci jednotek praxe (jednotkou rozumíme skupinu tvořenou provázejícím učitelem a obvykle dvěma studenty, kteří u něj praktikují),
- v týmu průvodců,
- v hospitačním týmu,
- v mentorském týmu,
- v týmu všech aktérů zapojených do přípravy budoucích učitelů.

Jednotky praxe

V rámci jednotky praxe slouží kartičky především k vyjasňování jednotlivých pojmů a k hledání vazeb mezi nimi. Jednotka praxe si prostřednictvím diskusí nad obsahem kartiček utváří společný (profesní) jazyk. Jednotka praxe pomáhá (s využitím kartiček) studentovi při práci s jeho osobním rozvoje cílem. Kartičky pomáhají jednotce diagnostikovat konkrétní problémy studenta, například při formulaci zakázek pro pozorování výuky apod. Součástí pravidelné práce v jednotce praxe je vedle plánování a výuky také reflexe výuky a rozvoje studentových kompetencí v rámci jednotlivých studijních oblastí. I zde sehrává kompetenční rámec nezastupitelnou roli.

Příklad zpětné vazby na práci s kartičkami od provázející učitelky

Zdá se nám, že by názornější bylo, kdyby u kartiček nešlo o formu kartiček typu pexeso, ale o puzzle. Za pár let, co pro UNŽ pracuju, mám zvědomělé, že relativně dlouho trvá, než studenti porozumí tomu, že jedna kartička souvisí s mnoha dalšími, že jedna bez druhé nic nezařídí, že je třeba k učení přistupovat komplexně.

Tým průvodců

Situace průvodců je specifická tím, že jsou současně spolutvůrci kompetenčního rámce. K jejich vzájemnému sladování docházelo již v průběhu tvorby. Přesto se nadále setkáváme se situacemi, kdy si uvědomujeme, že je stále třeba zpřesňovat, doladovat, opakovaně sdílet své porozumění pojmům, případně reformulovat některé konkrétní kartičky. Významnou úlohu sehrává kompetenční rámec při příchodu nového průvodce do týmu. Prostřednictvím kartiček dochází k naladění nováčka na skupinu. Pohled zvenčí obvykle přináší novou potřebu po vyjasňování a zpřesňování porozumění konkrétním pojmům mezi průvodci studentů učitelství.

Hospitační a mentorský tým

Součástí obou týmů jsou zkušení odborníci. Přesto i mezi členy hospitačního či mentorského týmu dochází k hledání shody v porozumění obsahu kartiček napříč týmem. Při pracovních setkáních týmů diskutují o tom, jakým způsobem se v práci studenta učitelství projevují kompetence popsané na kartičkách. Sdílejí konkrétní situace pozorované při hospitacích (ať už naživo nebo online).

Například kartička 2. 3. 10 (studijní oblasti 2: Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové) obsahuje tuto formulaci: Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích, kdy je narušeno prostředí vhodné pro práci. Členové hospitačního týmu uváděli příklady situací, které byly pozorovány při hospitacích studentů učitelství a které považují za konkrétní projev zmiňované kompetence učitele:

- V situaci narušení prostředí pro učení učitel zastaví aktivitu a vede žáky k tomu, aby sami popsali, co se děje. Ptá se: co s tím?
- Na podnět učitele žák napřímo sdělí kritiku, či popíše problém přímo tomu, koho se týká. Např. Karle, nelíbí se mi, žeš nás pořád vyrušoval v práci.
- Učitel zařazuje aktivitu „slyšel jsem, viděl jsem, udělal jsem“, tzn. vede žáky k odlišení toho, co viděli nebo slyšeli, od toho, co si mysleli, že vidí nebo slyší, a k uvědomění toho, jak následně jednali nebo mohli následně jednat.
- Učitel osloví žáky: Co na to ostatní? a na základě reakcí žáků upraví, změní další program výuky.
- V případě potřeby učitel flexibilně reaguje na podněty žáků a mění připravený program dle situace.

9 Práce s Kartičkami pro formativní hodnocení studenta učitelství v závěru studia

Nejen během studia, ale i v jeho závěru pracují studenti s kompetenčním rámcem. Jedna z dovedností, kterou si studenti v průběhu studia osvojují, je analýza vyučovací hodiny. Tuto dovednost prokazují na rozboru videozáznamu vlastní vyučovací hodiny. Aby mohl student při psaní závěrečné práce prokázat pokročilé dovednosti týkající se analýzy vlastní výuky, prochází několika fázemi příprav.

K závěru studia patří také vyhodnocování posunu v jednotlivých oblastech studia. Jednu z možností jak postupovat, představuje aktivita 8.

Všechny aktivity, které jsme představili, jsme vyzkoušeli jak naživo, tak v online režimu.

Fáze 1 – Zhlédnutí vyučovací hodiny a diskuse o ní ve studijní skupině

Cíl

Student zjistí, co všechno může být v hodině viděno, vnímáno, co lze z konkrétních situací vyvozovat o práci učitele. Toto zvědomení zpravidla otevírá potřebu studentů pozorovat další vyučovací hodiny své i spolužáků, a rozvíjet tak své profesní vidění (srov. Janík, Minaříková, & et al., 2014).

Ukázka z diskuse k rozboru videozáznamu – fáze 1

Mně to přišlo jako taková normální hodina a vůbec mě nenapadlo, co slyším. Jako, že má učitelka s dětmi hezký vztah, vidím taky, ale že ty mapy dělali poprvé, jak to víte? To přece nemůžu vědět, jestli to dělali poprvé. Nebo jo?

Pro všechny následné fáze rozboru záznamu vyučovací hodiny platí:

- Vždy se jedná o záznam vyučovací hodiny některého ze studentů.
- Student učitelství vyplní ke svému záznamu tzv. protokol k rozboru videozáznamu (viz přílohu 3), který však kolektivu k dispozici nedává.
- Autor si může (ale nemusí) stanovit k práci se svým videozáznamem zakázku pro skupiny.
- Skupina se seznámí se záznamem hodiny spolužáka, pracuje s ním s respektem, tolerancí, otevřeně, ale neagresivně.
- Student získává o své hodině i o sobě řadu informací, které následně porovnává s vlastními zjištěními, zanesenými do svého protokolu k rozboru videozáznamu. Je na něm, jaké závěry si z celé akce odnese a jak je dále využije.

Fáze 2 – Rozbor vyučovací hodiny se zaměřením pozornosti

Cíl

Student se učí vnímat, pozorovat a popsat jeden konkrétní jev.

Průběh aktivity

Studenti dostanou výsek vyučovací hodiny (např. 10 minut) svého spolužáka. Vytvoří 3–4členné skupiny. Každá skupina obdrží jeden indikátor (položku popsanou na kartičce), na který se soustředí. Při pozorování části vyučovací hodiny hledá skupina projevy tohoto indikátoru. Skupina následně popisuje, kde projevy indikátoru pozorovala, jakým způsobem se projevil. Diskutuje, které kartičky z kompetenčního rámce tímto učitel naplňuje.

Následně se všechny skupiny sejdou. V diskusi se pak autor dozvídá, co všechno v jeho vyučovací hodině jednotlivé skupiny viděly (viz přílohy 3 a 4). Mezi skupinami se rozvíjí i diskuse o tom, ke kterému konkrétnímu indikátoru patří ten který jev. Tento scénář během studia opakujeme, aby studenti postupně pracovali s různými indikátory.

Fáze 3 – Krokový rozbor vyučovací hodiny

Cíl

Student pozoruje, pojmenuje a popíše více jevů pozorovaných v krátkém úseku hodiny.

Průběh aktivity

Kolektiv studentů má k dispozici 15–20minutový záznam vyučovací hodiny. Tento záznam se rozdělí po přibližně 3 minutách, kdy hranici vytváří nějaký logický celek na záznamu hodiny (dokončená věta, změna formy práce apod.). Kolektiv se rozdělí do 4členných skupin. Každá skupina dostává svou tříminutovou pasáž videa. Jejím úkolem je najít v ní všechny indikátory, které uvidí, posoudit podle kartiček práci učitele a své rozhodnutí argumentovat. Následuje opět vzájemné sdílení práce v celé skupině.

Fáze 4 – Rozbor záznamu vyučovací hodiny

Cíl

Na základě rozvinuté dovednosti pozorovat, pojmenovat a popsat konkrétní jevy ve vyučovací hodině student vyhodnotí kvalitu vyučovací hodiny.

Průběh aktivity

V malých skupinách studenti zhlédnou přibližně 15minutovou část videozáznamu vyučovací hodiny. Podle kompetenčního rámce evidují kvality učitele a diskutují o tom, v čem konkrétně se kvalita projevila. Následuje sdílení a diskuse nad zjištěními jednotlivých skupin.

AKTIVITA 8

Vyhodnocení dlouhodobého posunu konkrétní oblasti

Cíl

Student identifikuje vlastní posun u konkrétní profesní dovednosti, k vyjádření posunu využije Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství.

Pomůcky

Kartičky.

Zadání aktivity

Vyberu jednu konkrétní věc, ve které jsem se při učení žáků od září posunul. Jedná se o jednu konkrétní učitelskou dovednost. Stručně popíši, jak jsem danou věc dělal a jak jsem o ní přemýšlel v září. Stručně popíši, jak danou věc dělám a jak o ní přemýšlím nyní. Vytvořím komiks, báseň, píseň, živou sochu (tu vytografuji), nebo reportáž zachycující můj posun. Vyberu si kartičky z kompetenčního rámce, které mi pomohou vyjádřit, odkud kam jsem se posunul. Svůj výtvar nahraji do padletu a připojím k němu:

- popis toho, odkud kam jsem se posunul podle kompetenčního rámce (stačí citace první a poslední kartičky);
- stručný popis toho, co můj posun způsobuje v chování a myšlení dětí, které učím.

Obrázek 4.
Posun studentky
učitelství Anny.



Obrázek 5.
Posun studentky
učitelství Báry.

**Cesta od PODPORY DŮVĚRY
k OCEŇOVÁNÍ mezi žáky a dávání VZÁJEMNÉ ZPĚTNÉ VAZBY**

ÚPLNÝ ZAČÁTEK učitelské cesty = já jako učitel jsem klíčová postava v PŘEDÁVÁNÍ MYŠLENEK, INFORMACÍ + DÁVÁNÍ ZPĚTNÉ VAZBY

MÍRNĚ POKROČILÝ ZAČÁTEK = jsem více pozorovatelem a moderátorem + zpětnou vazbu si dávají žáci mezi sebou.

PŘÍKLAD: rozdala jsem jim práce ke jejich vzájemnému hodnocení... Výsledkem je pro některé žáky rozbití jejich představy o sobě...

**PARAFRÁZE
INTERPRETACE**

SEBEPOZNÁNÍ

**NOVÝ POHLED
ODPOVĚDNOST**

**Nastavení
zrcadla**

Obrázek 6.
Posun studentky
učitelství Dany.

ZÁŘÍ

**JÁ TOMU
NEROZUMÍM**

**TAK SI ZKUS ZNOVU
PŘEČÍST ZADÁNÍ.
NEBO TO POTŘEBUJEŠ ZNOVU
VYSVĚTLIT?**

PROSINEC

**JÁ TOMU
NEROZUMÍM**

CO S TÍM UDELAŠ?

10 Literatura

- Belz, H. & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Kostková, K., Janík, M., Hublová, G. (2014). Profesní vidění učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika* 64(2), 151–176.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Mládková, L. (2005). *Moderní přístup k managementu. Tacitní znalost a jak ji řídit*. Praha: Beck.
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.
- Whitmore, J. (2009). *Koučování*. Praha: Management Press.
- Wiliam, D. & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: EDULAB.

11 Slovníček pojmu

aktuální profesní já	Aktuální profesní já studenta učitelství je utvářeno očekáváními a obavami, které student učitelství vztahuje jak k vlastním silným a slabým stránkám, tak k možnostem a rizikům učitelské profese; dále uvědomovanými nároky, jež na učitele klade jeho profese, a vlastními standardy, jimiž student vymezuje ideální představu sebe sama v roli učitele.
formativní hodnocení	Formativní hodnocení odpovídá častému, interaktivnímu hodnocení žákova pokroku, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení vyučování těmto potřebám. (OECD, 2005, s. 21)
(ne)chtěná profesní já	Koncept označovaný jako chtěná či nechtěná profesní já vyjadřuje studentovu představu o tom, jakým by chtěl, nebo nechtěl být učitelem. Jsou-li studenti vyzváni k přemýšlení o sobě jako o učiteli, spontánně do svého uvažování zařazují svá chtěná a nechtěná profesní já. Ta jsou často ovlivněna pozorováním profesních vzorů, zkušenostmi utvářenými v roli žáka a pedagogickými zkušenostmi získanými v rodině nebo při práci s dětmi v zájmových oddílech či kroužcích. Často se vyznačují pro-žákovským postojem a potřebou pozitivního vztahu k učitelské profesi, jejich prostřednictvím vyjadřují studenti potřebu integrity globálního a profesního já.
požadovaná profesní já	Tzv. požadovaná profesní já vycházejí z představy o tom, co se po jedinci žádá, tedy z úkolů, povinností a nároků, jež jsou na něj kladeny a s nimiž se identifikuje. Tuto podobu profesního já si student učitelství utváří především na praxi, kde je konfrontován s nároky učitelské profese i konkrétní školy jako instituce.
profesní výzva	Jedná se o závěrečnou práci studenta učitelství v programu Učitel naživo, na níž pracuje od úvodního institutu až do dubna druhého roku studia. Jejím cílem je zaznamenat studentův profesní (a s ním související osobnostní) vývoj v průběhu dvou let studia. Při jejím plnění je využíváno hodnocení formativní (peer, autonomní, kritériální) i sumativní. Profesní výzva obsahuje řadu dílčích složek: zkoušení nových postupů a metod ve výuce a jejich reflexi; formulaci osobního rozvojového cíle včetně kritérií pro posouzení jeho naplnění; záznam vyučovací hodiny včetně reflexe, rozbor videozáznamu vlastní výuky a analýzu na základě stanovených úkolů/indikátorů ad. Podpůrným nástrojem pro práci na profesní výzvě je studentovi reflektivní deník, který využívá po celou dobu studia.
provázející učitel	Provázející učitel je učitel ZŠ nebo SŠ, který studentům učitelství zprostředkovává vstup na praxi do škol. Se studentem učitelství spolupracuje při přípravě výuky (dlouhodobé plánování, zpětná vazba na přípravy studentů, společná příprava párové výuky), při vedení výuky i při jejím vyhodnocování. Provázející učitel i student pečují o vzájemný vztah, sdělují si postřehy o vzájemné spolupráci. Smyslem role provázejícího učitele či učitelky je podpora studenta při vstupu do profese; odhalování smyslu a přínosu spolupráce mezi učiteli; podpora při propojování teoretických a praktických zkušeností a v neposlední řadě sdílení a rozvoj profesních dovedností. Provázející učitel by měl disponovat reflektivními dovednostmi, které mu umožňují vyhledávat a rozvíjet příležitosti k učení studenta učitelství, a podporovat jej tak v jeho profesním růstu.

profesní vidění	Profesní vidění zahrnuje procesy výběrového zaměření pozornosti a uvažování založeného na vědě, které vedou jednání profesionálů v situacích spjatých s jejich profesemi. Koncepty profesního vidění, resp. schopnost všimnout si lze využít jako indikátory učitelských kompetencí. (Janík, Minaříková, & et al., 2014, s. 151 a 169)
průvodce studenta učitelství	Jako průvodce studenta učitelství označujeme jeho vysokoškolského vzdělavatele, který (nejčastěji v tandemu s dalším kolegou) připravuje, realizuje a reflektuje výuku studentů učitelství. Pečuje o studijní skupinu studentů učitelství podobně jako třídní učitel o žáky ve škole. Smyslem role průvodce studentů učitelství v základní studijní skupině je: pečovat o vztahy ve skupině a potřeby jednotlivých studentů, tedy nést zodpovědnost za utváření učící se komunity; být pozitivním učitelským vzorem ve vztahu ke konstruktivistickému přístupu k výuce; zachovávat a rozvíjet kontinuitu a zaměřenost procesu učení studentů, a tím i profesní přípravu; propojovat jednotlivé části programu do smysluplného celku a zefektivňovat tak proces profesní přípravy studenta učitelství.
tripartita	Tripartita je setkání tzv. jednotky praxe (tu tvoří dvojice studentů učitelství a provázející učitel, u něž praktikují) s průvodcem studentů učitelství. Koná se dvakrát ročně. Cílem tripartity je společné mapování profesních posunů studenta, poskytnutí zpětné vazby ve vztahu k osobnímu rozvojovému cíli, který si stanovil; propojování poznatků a zkušeností vztahujících se k práci studenta; nacházení společného profesního jazyka; stanovení cílů nebo dílčích kroků pro další období. Významným přínosem tripartity je to, že posiluje partnerství mezi oběma vzdělavateli studenta učitelství: mezi průvodcem (=vysokoškolským vzdělavatelem) a provázejícím učitelem, u něž student realizuje svou praxi. Tripartita probíhá formou kolegiální diskuse s předem stanoveným cílem, případně i otázkami.
úvodní/evaluační institut	Institutem je míněna výuka sestávající z řady na sebe navazujících bloků, které probíhají v několika po sobě jdoucích dnech. V případě úvodního institutu se jedná o čtyři dny na začátku studia, v případě evaluačního institutu v závěru studia.

12 Přílohy

PŘÍLOHA 1

Ukázky ze zpětné vazby od studentů učitelství a provázejících učitelů na pilotní verzi kompetenčního rámce

PŘÍLOHA 2

Pilotní verze kompetenčního rámce

PŘÍLOHA 3

Rozbor videozáznamu vyučovací hodiny

PŘÍLOHA 1

Ukázky ze zpětné vazby od studentů učitelství a provázejících učitelů na pilotní verzi kompetenčního rámce

Studentka Anna

Děkuji za tento geniální dokument, po prvním roce studia potvrzuji, že:

- ve všech kategoriích dokážu identifikovat, kde se právě nacházím a vysledovat posun;
- úrovně logicky navazují;
- dokument pomáhá zorientovat se v tom, co mimoděk proběhlo nebo právě probíhá, a příslušně to pojmenovat;
- dokument naprosto dokonale ukazuje cestu dál;
- oceňuji jasné kroky a srozumitelné formulace;
- jsem si naprosto jistá, že s ním budu pracovat opakovaně a dlouhodobě -- a ráda!

Student Bedřich

Děkuji za přípravu pro mě velmi užitečných kroků na cestě ke zkvalitnění mé výuky!

Student Cyril

Oceňuji popis jednotlivých úrovní, které na sebe navazují a podle kterých se můžu postupně posouvat vpřed. Pomáhají mi plánovat mé další kroky.

Studentka Dana

Nejvyšší úroveň je pro mě nedosažitelná. Přesto je dobré mít i takto dlouhodobé cíle, abych věděla, kam směřuji.

Student Evžen

Oceňuji vznik tohoto materiálu a děkuji za něj. Pomáhá mi upřesnit si, jakým směrem mám zaměřit svou pozornost.

Student František

Na závěr bych rád poděkoval za takovýto materiál. Je v něm vidět neuvěřitelný objem investované práce a pro mě samotného nabízí pomoc při stanovování vlastních cílů. Často totiž umím definovat ideál, kterému se chci přiblížit, ale nevím jak. Kompetenční rámec mi ukazuje cestu.

Studentka Gabriela

Krásná práce! Každopádně takto sestavený kompetenční rámec budu určitě používat! Nejvíce chci ocenit konkrétní a představitelné formulace i velmi širokých oblastí. Každý si je může ještě rozpadnout a pojmut podle svého, ale smysl se už neztratí. Kritéria jsou pro mě uchopitelná a souzním s nimi (tudíž jsem snad ve správném výcviku). Klobouk hluboko dolů před všemi, kteří se na rámci podíleli!:-)

Student Hynek

Pojmenování stupňů, které mě čekají, abych se přiblížil svému chtěnému já. Do teď jsem si neuměl vůbec představit, co konkrétně mám dělat a v jakém pořadí. Ted' mám nabídku cesty, která je uvěřitelná a hlavně vidím, kudy a jak může vést. Přestože se nyní cítím na posun jen o trošičku. (Pozn.: Komentář studenta, kterému se nejvyšší úroveň rámce shodovala s chtěným učitelským já.)

Učitelka Hana

Úžasné motivující materiál. Být student, mám hned chuť něco dělat.

Učitelka Irena

Chtělo by to hned implementovat k nám do školy.

Učitel Jan

Fungovalo nám to jako dobrý komunikační nástroj ke sdílení zkušeností.

Učitel Karel

Od začátku bylo "nalajnováno hřiště".

Učitelka Libuše

Kompetenční rámec rámuje konkrétní situace ze školy: když se v jednotce bavíme, víme, kde jsme.

Učitel Marek

Ukazuje nám cestu.

SEBEHODNOTÍČÍ KOMPETENČNÍ RÁMEC – UČITEL NAŽIVO				
Tento hodnotící arch sleduje jednotlivé oblasti učitelských dovedností dle cílů programu Učitel naživo a připravenost našich studentů na práci učitele. Prosim o vaše ohodnocení, jak aktuálně sami sebe a svou připravenost na práci učitele vidíte. Samozřejmě není možné oddělit vliv UNŽ a jiné vlivy, bereme to v potaz. Nástroj by měl sloužit vám pro reflexi vaší práce a identifikaci oblastí, na něž se můžete dále zaměřit, a pro konzultaci s vašimi průvodci a provázejícími učiteli. Jak hodnotit: u každé učitelské dovednosti vyberte z nabízených úrovní (A-E) tu, která podle vás nejlépe vystihuje aktuální výši vašich dovedností. Vyberte vždy pouze jednu úroveň dosažené dovednosti (A-E). Úrovně na sebe navazují (tedy například abyste mohli vybrat úroveň D, je třeba, abyste zároveň splňovali úrovně A-C). Jsmo si vědomi toho, že nelze dokonale popsat všechny fáze rozvoje dovedností, mělo by však především jít o významovou podstatu, tedy o to, která úroveň dobře vystihuje to, kde se aktuálně nacházíte na své učitelské cestě. Můžete připsat doplňující komentáře k tomu, jak podle vás danou dovednost v praxi naplňujete i uvádět vaše poznámky o tom, jak dobře se vám s archem pracuje, zda jsou formulace přesné a zda na sebe úrovně dovedností navazují apod. (nástroj v letošním roce pilotujeme, budeme rádi za váš názor). Prosim, abyste v hodnocení byli co nejvíce upřímní. Vaše hodnocení bude následně anonymizováno - bude k němu mít přístup pouze evaluační tým UNŽ, a následně ho budeme využívat v souhrnné formě za všechny absolventy.				
JMÉNO:				
ROČNÍK, SKUPINA:				
DATUM:				
Studijní oblast 1 – Učitel a jeho osobnostní rozvoj				
1.1 Používám ORC jako nástroj k vědomému utváření profesního sebepečet				
Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:				
Úroveň A ☐	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐
Formuluji osobní rozvojový cíl.	Formuluji osobní rozvojový cíl ve vazbě ke svým (ne)chtěným učitelským já. a zároveň Rozpracovávám jednotlivé kroky, které mě k naplnění cíle mohou vést. a zároveň Pokouším se o jejich realizaci ve výuce.	Spolupracuji s provázejícím učitelem a spolužákem na plánování toho, jak realizovat svůj osobní rozvojový cíl ve výuce. a zároveň Do svého plánování zařazuji konkrétní kroky, které uplatním (směrem k naplnění ORC) v nejbližší výuce. a zároveň V mé práci jsou pozorovatelné činnosti, jejichž prostřednictvím chci dosáhnout naplnění ORC.	Vyhodnocuji (ve spolupráci s jednotkou praxe), jak se mi (ne) daří naplňovat osobní rozvojový cíl, stanovuji si další kroky pro jeho úspěšné naplnění, případně cíl zpřesňuji. a zároveň Promýšlím konkrétní kontext (konkrétní třída, konkrétní děti), v němž budu realizovat další kroky.	Vyhodnocuji vývoj/kontinuitu svých osobních rozvojových cílů a komentuji ho ve vztahu ke svému profesnímu sebepečet, příp. k některé z jeho složek, např. (ne)chtěným učitelským já. a zároveň ORC vnímám jako přirozenou součást svého profesního i osobnostního rozvoje.
Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):				
1.2 Stávám se reflektujícím praktikem				
Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:				
Úroveň A ☐	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐
Neprovádím reflexi, nepřikládám jí význam.	Zpětně se ohlídám za zkušeností, popisují podstatné znaky toho, co se (ne)stalo, identifikuji, co je příště třeba udělat stejně/jinak.	Vyzádávám si zpětnou vazbu na svou výuku z různých zdrojů (od provázejícího učitele, od dětí). Ze získané zpětné vazby vycházím při plánování další výuky. a zároveň Kladu reflektivní otázky (sobě, dětem, spolužákovi). Co se mi (ne)podařilo? Co si odnáším? Co pro mě bylo důležité?	Analyzuji příčiny popsaných jevů a na jejich základě navrhuji další postup/alternativní řešení.	Zjištění, ke kterým jsem při reflexi došel, konfrontuji s odbornou literaturou (výzkumy, teorie) a nové poznatky dále ověřuji v praxi. nebo V průběhu učení monitoruji emoce a jednání (své i dětí), vyhodnocuji je a přizpůsobuji jim své chování a další kroky. nebo Reflektuji kontinuálně (míněna reflexe obsahující analytický krok), vracím se k psané podobě svých předchozích reflexí a vycházím z nich při plánování své další práce.
Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):				
Studijní oblast 2 – Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové				
2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za (jejich) chování				
Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:				
Úroveň A ☐	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐

Vedení žáků k zodpovědnosti za jejich chování nevnímám jako důležité/jako svůj úkol. Nevedu žáky k odpovědnosti za jejich chování.	Znám (z odborné literatury, z výcviku) metody, jimiž lze vést žáky k zodpovědnosti za jejich chování. a zároveň Při pozorování výuky (své i kolegy, z videozáznamu i při hospitaci) jsem identifikoval situace, kdy byly děti vedeny k přebírání zodpovědnosti za své chování.	Ve třídě jsem vyzkoušel aktivitu a metody práce, které podporují děti v tom, aby přebíraly zodpovědnost za své chování.	Cíleně používám a vyhodnocuji takové metody práce, které vedou každé dítě k tomu, aby přebíralo odpovědnost za své chování. a zároveň Při pozorování výuky (z videozáznamu, při hospitaci) dokážu identifikovat situace, kdy nebyla využita příležitost k vedení dětí k zodpovědnosti za vlastní chování a navrhu možná řešení.	Cíleně používám a vyhodnocuji takové metody práce, které vedou k přebírání zodpovědnosti za jejich chování v rámci skupiny/třídy. a zároveň Při pozorování výuky (z videozáznamu, při hospitaci) dokážu identifikovat situace, kdy nebyla využita příležitost k vedení dětí k zodpovědnosti za vlastní chování a navrhu možná řešení.
Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):			Jen první odstavec.	

2.2 Vytvářím bezpečné prostředí vstřícné pro učení

2.2.1 Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry

Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:

Úroveň A	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc:
☐	☐	☐	☐	☐
Nevím, jakým způsobem bych mohl utvářet prostředí důvěry. nebo Nechci se při své práci zaměřovat na utváření prostředí důvěry.	Uvažuji o tom, jaké kroky mohu jako učitel dělat pro to, abychom ve třídě vytvářeli prostředí důvěry. a zároveň Oslovuji žáky jménem.	Chovám se tak, aby mi děti mohly důvěřovat, tzn. když něco slíbím, splním to, jsem pro děti "čitelný", zdůvodňuji svá rozhodnutí, chovám se vlídně, s porozuměním. Nebojím se přiznat chybu, nebo že něco nevím, neumím.	Ve výuce (i mimo ni) věnuji čas činnostem, které dětem umožňují, aby se učily se rozlišovat mezi domněnkou a faktem (používat popisný jazyk) vzájemně se poznávaly, učily se respektovat, oceňovat a poznávat své silné stránky a utvářely si mezi sebou vlídné vztahy.	Usiluji o to, aby se děti cítily spoluzodpovědné za prostředí důvěry, které ve třídě máme. a zároveň Směřuje-li jednání dětí k narušení prostředí důvěry, jakýkoliv náznak nenechávám být. S dětmi o tom diskutuji (rozlišují už mezi domněnkou a faktem, argumentují na základě popisného jazyka). Hledáme nápravu.
Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):				

2.2.2 Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuje do chování dětí

Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:

Úroveň A	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc:
☐	☐	☐	☐	☐
Nepřebírám zodpovědnost za prostředí vhodné pro práci. nebo Nevím, jakým způsobem bych mohl utvářet prostředí vhodné pro práci.	Stanovujeme (spolu s dětmi) jednoduchá pravidla pro komunikaci a chování ve třídě. a zároveň Hledám způsoby, jak (funkčně) reagovat na porušování pravidel.	Vyhodnocuji, jak se nám daří dodržovat pravidla pro komunikaci a chování ve třídě. a zároveň Reaguji na nevhodné chování dětí (odkazuji na pravidla, vyzývám k diskusi ap.) "nenechávám to být". a zároveň Hledám inspiraci v odborné literatuře (zvláště pro porozumění dětem s vývojovými, zdravotními, sociálními či jinými specifiky).	Já i děti, s nimiž pracuji, máme pravidla zvnitřněná natolik, že je jedno, kdo na jejich porušení upozorní (jestli děti nebo já). a zároveň Vyhodnocujeme, jestli řešení situací, které si vyžádaly řešení, fungovalo nebo nefungovalo a proč. Společně vymýšlíme řešení, co dělat příště stejně/jinak.	Nemusím řešit intervence, protože nastavená, dodržovaná a vyhodnocená pravidla pomáhají udržet (a rozvíjet) takové prostředí ve třídě, díky němuž mohou pracovat všechny děti. A že to tak skutečně je, si průběžně ověřuji.
Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):				

Studijní oblast 3 – Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých

3.1 Vytvářím příležitosti pro učení všech dětí

3.1.1 Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle

Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:

Úroveň A	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc:
☐	☐	☐	☐	☐
Nepracuji s cíli výuky. V mé výuce nejsou (opakovaně) pozorovatelné cíle výuky.	Promýšlím (sám, spolu s provázejícím učitelem, se spolužákem) cíle výuky.	Formuluji cíle výuky s ohledem na potřeby dětí vzhledem k jejich věku a možnostem. a zároveň V mé výuce jsou pozorovatelné smysluplné a přiměřené cíle výuky.	Cíle výuky promýšlím/argumentuji ve vztahu k cílům dlouhodobým (ve vazbě na svou učitelskou vizi/pojetí výuky, na RVP i na potřeby dětí). a zároveň Vedu děti k tomu, aby rozuměly cílům výuky, a tedy i tomu, kam směřuje jejich učení.	Formuluji cíle výuky s ohledem na různorodé potřeby dětí. a zároveň V mé výuce lze pozorovat práci dětí, která respektuje jejich různorodé potřeby. a zároveň Odděluji cíle hodiny od kontextu učení.
Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):			Poslední odstavec jen nejistě.	

3.1.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů

Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:

Úroveň A	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc:	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc:
☐	☐	☐	☐	☐

Znám různé metody a formy výuky. a zároveň Metody a formy práce s dětmi volím nahodile. nebo Používám metody, při kterých se cítím bezpečně (například výklad) a nepokouším se zařadit jiné.	Metody a formy práce volím tak, aby odpovídaly potřebám dětí i cílům učení.	Ohlídám se za tím, jak ta která metoda či forma výuky fungovala v té které třídě/skupině dětí. Zjišťuji, co (ne)fungovalo a proč. Zda metoda vedla k naplnění cíle a pokud ne, proč apod.	Při volbě metod a forem práce zohledňuji i dlouhodobé cíle učení.	Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle. nebo Vedu děti k hodnocení metod a forem učení, k jejich vývoji, k hledání jejich přínosu pro ně samotné.
<i>Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):</i>			Občas.	
3.1.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak)				
Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:				
Úroveň A ☐	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐
Neověřuji naplnění cílů.	Vyhodnocuji dosažení cílů na základě pozorování žáků při práci.	Zjišťuji, jakým způsobem mohu ověřovat, zda každý žák dosáhl naplnění cíle. a zároveň Získávám důkazy o učení dětí (tedy o naplnění cílů) přímo od dětí.	Už při plánování výuky přemýšlím o tom, jakým způsobem budu získávat důkazy o učení žáků. a zároveň Důkazy o učení analyzuji a výsledky této analýzy používám při plánování dalších kroků ve výuce.	Odlišuji důkazy o tom, že dítě "něco umí" od toho, že se "dítě něco naučilo". Tzn., že využívám k posouzení posunů v učení i prekoncepty dětí.
<i>Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):</i>				Občas.
3.2. Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí				
Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:				
Úroveň A ☐	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐
Práci dětí jsem zatím nehodnotil. nebo Při hodnocení jsem se zatím nezabýval podporou autonomního hodnocení učení dětí.	Vnímám/zaznamenávám formulace, které používáme (já, provázející učitel, spolužák) při hodnocení práce dětí. Uvědomuji si, že hodnocení se odehrává i v průběhu výuky (nejen při známkování). Pokouším se využívat popisný jazyk. a zároveň Dokážu identifikovat vztahy mezi formativním, kritériálním, autonomním a peer hodnocením.	Zkouším děti hodnotit formativně: když dávám dětem zpětnou vazbu, využívám popisný jazyk, kontroluji, zda hodnotím práci dětí, ne děti. a zároveň Hledám inspiraci (u provázejícího učitele, ve výcviku, v odborné literatuře) a zjišťuji, jaké podoby může mít formativní hodnocení a zkouším je uplatňovat ve své výuce.	Využívám různé metody a formy hodnocení, které vedou k autonomnímu učení a vyhodnocuji jejich účinnost.	Vedu děti k tomu, aby spoluvytvářely kritéria pro hodnocení, aby si dávaly vzájemně zpětnou vazbu popisným jazykem apod. nebo Uvědomuji si další možnosti rozvoje v oblasti hodnocení (pro sebe i pro děti) a stanovuji si smysluplné cíle pro další období.
<i>Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):</i>				Jen poslední odstavec.
Studijní oblast 4 – Učitel a jeho vzdělávací obor				
4.1 Má vytvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP				
Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:				
Úroveň A ☐	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐
Nepokouším se utvářet své pojetí oboru, přebírám to, co je mi ve škole předkládáno.	Zvažuji smysl/cíle svého oboru pro děti, formuluji, čeho chci při práci s dětmi (z hlediska oborového) dosáhnout.	Z mé výuky je patrné, že děti vedu k oborovým znalostem a dovednostem (příp. kompetencím), tak, aby si je propojovali se svými zkušenostmi a rozumí jejich smyslu a využití v praxi/životě. a zároveň Porozuměl jsem pojetí oboru, jak jej vymezuje RVP a konfrontuji jej s vlastními úvahami o oboru a jeho smyslu pro děti.	Pracuji s oborovými prekoncepty a (mis)koncepty dětí. a zároveň Své uvažování o oboru, který vyučuji vztahuji k dlouhodobým cílům (vycházejícím z RVP, z potřeb dětí i z mé představy o cílech oboru).	Mám vytvořeno pojetí svého oboru pro výuku na ZŠ nebo SŠ a dokážu ho podložit argumenty (opírajícími se o vlastní reflektované zkušenosti i o autority v oboru).
<i>Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):</i>				
4.2 Prokazuji oborové znalosti potřebné pro provázení žáků				
Vyberte, na jaké úrovni se nacházíte:				
Úroveň A ☐	Úroveň B - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň C - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň D - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐	Úroveň E - splňuji předchozí úroveň a navíc: ☐

Ve výuce se opakovaně dopouštím zásadních oborových nedostatků.	Na výuku jsem připraven tak, že se nedopouštím zásadních oborových nedostatků.	Žáky provázím oborem v souladu se soudobým poznáním v oboru a vztahuji jej k aktuálním tématům. a zároveň K přípravě na výuku využívám různé oborové zdroje, dokážu je posoudit jejich vhodnost pro práci dětí konkrétního věku.	Hledám témata, která propojují můj obor s ostatními školními předměty a při výuce se pokouším o integraci oborů (spolupracuji na tom s kolegy).	Výuku připravuji tak, aby žáci měli příležitost zabývat se i etickými otázkami oboru a porozumět limitům a rizikům bádání/využití poznatků mého oboru.
Můj komentář (na základě čeho se hodnotím):				

PŘÍLOHA 3

Rozbor videozáznamu vyučovací hodiny

Zadání pro práci s videozáznamem hodiny	
Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové a Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých	
Jaký má smysl práce s videozáznamem? Abych si ověřil, zda dokážu vidět kvalitu ve vlastním učení, identifikovat nevyužitě příležitosti pro učení, reflektovat apod., zpracuji rozbor vyučovací hodiny k 7 vybraným částem vzdělávacích oblastí kompetenčního rámce. Tento rozbor bude vycházet z natočeného videa z vyučovací hodiny nebo záznamu on-line výuky. Rozebírat budu oblasti Kompetenčního rámce: Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové a Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých. • Písemný rozbor 7 částí vzdělávacích oblastí zaznamenám do protokolu níže, vše opřu o ukázku z videa. • Každá ukázka má maximálně 90 vteřin. K různým částem vzdělávacích oblastí může sloužit stejná videoukázka. • Celkový čas všech ukázek nepřesáhne 10 minut. Rozbor obsahuje: - Čím směřuji k naplnění této oblasti? nebo Jak jsem tuto oblast mohl/a naplnit jinak/lépe? (U jednotlivých oblastí uvedu alespoň jeden popis svého chování a argument, čím toto chování vede k naplnění dané oblasti). - Co (ne)dělaly děti? Co jsem (ne)dělal já? Proč jsem to (ne)dělal? Napadá mě jiné řešení situace? apod. - Čím ještě ve své výuce k naplnění této oblasti směřuji? Po zpracování rozboru: - o Poskytnu spolužákovi (peer hodnotiteli) z kurzu své nastříhané video (nebo video s časovými značkami) s rozбором dle kritérií z tohoto zadání NEBO nabídnou své video do programu reflektivního semináře. - o Vyžádám si od spolužáka písemné peer hodnocení na mé video a můj rozbor: ▪ peer hodnotitel zkoumá, jak autor naplnil kritéria, ▪ peer hodnotitel autorovi nabídne alespoň dvě konkrétní ocenění a jedno doporučení. NEBO poznamenávám si poznámky a podněty od spolužáků během reflektivního semináře. - o Doplním rozbor videa o podněty od spolužáka (v textu prosím zvýrazněte barevně, ať víme, že se jedná o podněty z peer hodnocení) NEBO zpracuji do rozboru videa poznámky z reflektivního semináře (taktéž s barevným označením) a rozbor videa uložím do classroomu jako úkol (odkaz na uložené video je součástí protokolu). - o Poskytnu video k hodnocení průvodcům přes úschovnu nebo Google Drive při dodržení všech zásad o ochraně soukromí (viz níže - na konci tohoto dokumentu). Název videa prosíme: Příjmení_fialový_datum.	

ODKAZ NA VIDEO

Peer hodnocení (včetně jména hodnotitele)

V rámci ochrany dětí odkaz na videozáznam neuvádíme

Protokol k videozáznamu

Studijní oblast 2 – Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové			
2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za (jejich) chování			
Název ukázky:	ČÁST 1	čas na nahrávce: 2:14-2:25	
Rozbor: Při diskuzi o tom, v jakém zpracování viděli studenti Romea a Julii, padne od jednéžačky věta: “Já jsem to četla a nebavilo mě to.” Reaguji na to tak, že tento názor je v pořádku, proto říkám: “jasně”. Zároveň je ovšem zaručeno, že při vyslovení odmítavého názoru ze sebe žáčka nashazuje zodpovědnost, ale musí se pokusit ho zdůvodnit. Proto navazující otázka: “A dokážeš říct, co tě na tom nebavilo?” V reakci (“asi to, jak mluvili”) si žáčka pojmenuje důvod. Otázka ji tedy dovedla k tomu, že se musela analyticky zamyslet. Peer hodnotitelé si zároveň v souvislosti s tímto úsekem všimli, že jde o okamžik utváření prostředí důvěry, protože nejen že se žáčka může takto vyjádřit, ale já zároveň беру její vyjádření vážně a dál s ním pracuji (tím, že se jí zeptám, co ji na knize nebavilo).			
Níže obarví všechny kartičky, které máš zvládnuté, žlutě. Ty, které souvisejí s tvou ukázkou, obarví jinou barvou:			
Znám strategie, metody, aktivity a principy vedení žáků k zodpovědnosti za jejich chování a k samostatnosti a umím uvést jejich příklady.	Při pozorování výuky (své i kolegy, z videozáznamu i při hospitaci) jsem identifikoval situace, kdy byly děti vedeny či mohly být vedeny k přebírání zodpovědnosti za své chování a k samostatnosti.	Vyzkoušel jsem některé z principů, strategií, metod či aktivit, které vedou žáky k odpovědnosti a k samostatnosti.	Ve třídě jsem opakovaně zařadil aktivity a metody, strategie a principy práce, které podporují děti v tom, aby přebíraly zodpovědnost za své chování a vyhodnotil jsem si jejich účinnost.
Při práci s dětmi cíleně zařazuji a vyhodnocuji takové metody, strategie, aktivity, principy práce, které vedou žáky k tomu, aby přebírali odpovědnost za své chování.	Umím bez přípravy řešit situace ve škole tak, abych podporoval u žáků rozvoj jejich odpovědnosti a samostatnosti.	Jiné:	

2.2. Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry			
Název ukázky: ČÁST 1		čas na nahrávce: 1:35-2:15	
Rozbor: V ukázce používám podpůrnou (byť hodnotící) reakci na to, co mi děti říkají (“Hezký”, “Super”). Pokládám doplňující otázky, kterými ukazuji, že mě zajímá, co si děti myslí, jak něco prožívají (“Cos tomu říkáš?” “Jak se ti to četlo?”). Dávám najevo, že vnímám, že se někdo hlásí a skutečně mu potom dávám slovo (“Pát’o, vidím.” Pak se k ní na konci ukázky vracím.). Účinek na žáky je ve videoukázce pozorovatelný: sdílení probíhá dobře, žáci komunikují, nebojí se vyjádřit svůj názor, byť by se od názoru učitele lišil (viz výše). Peer hodnotitelé oceňovali podpůrnou řeč těla (naklonění se k dětem, práce s mimikou a gesty) a osobní sdílení z druhé části ukázky, které dělá učitele lidštějšího a blížešího.			
Níže obarvi všechny kartičky, které máš zvládnuté, žlutě. Ty, které souvisejí s tvou ukázkou, obarvi jinou barvou:			
Znám strategie, metody, aktivity a principy, které podporují důvěru žáků.	Naplnuji základní předpoklady pro vznik prostředí důvěry (plním sliby, chodím včas, oslovuji žáky křestním jménem, nemluví o žácích pejorativně za jejich zády, reaguji na situace porušování pravidel, jsem konzistentní v chování k dětem, zveřejňuji své chyby). Částečně.	Vedu žáky k tomu, aby se poznávali.	Cíleně reaguji na projevy ohrožující důvěru ve třídě. Částečně.
Vedu žáky k tomu, aby se oceňovali a dávali si zpětnou vazbu. Částečně.	Dávám žákům prostor, aby mohli reflektovat, jak, konkrétní situace ve třídě mohla podpořit/ohrožit prostředí důvěry. Učím je rozumět dynamice skupiny.	Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích ohrožujících důvěru ve třídě.	Vedu žáky ve výuce (i mimo ni) k rozlišování jejich interpretací a reálného stavu věcí (příklad: Ivan po mně hodil botu versus přiletěla ke mně bota), a tím rozvíjím jejich porozumění rozdílu mezi příčinami a následky jednání. Díky tomu upevňuji jejich důvěru ve spravedlnost.
Jiné:			
2.3. Utvářím podmínky potřebné pro to, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuji do chování dětí.			
Název ukázky: ČÁST 2.		čas na nahrávce: 16:10-16:25	
Rozbor: Příležitostí pro kázeňské intervence bylo v hodině minimum. Pomohla tomu prevence (kromě nastavování prostředí důvěry z předchozího bodu to byla například možnost volby při zadání - viz dále). Náznak intervence v určeném čase spočívá v tom, že jsem si při výkladu všiml, že děti řeší něco jiného (poznámky v sešitě jedné žačky) než to, co se děje u tabule. Místo toho, abych děti buď okřikl, nebo překřikl, jsem zastavil větu: “Máme tady...” a reagoval jsem na to, co děti řešily větou: “to je krásná stránka poznámek”.			

Díky tomu jsem saturoval jejich potřebu pozornosti, případně jim dal prostor odžít si, co si potřebovaly odžít, a mohli jsme pokračovat v práci (účinek je pozorovatelný v tom, že se děti utišily a výklad pokračoval do ticha). Lepší by bylo použít popisný jazyk (srov. Nováčková/Nevalová in Respektovat a být respektován), aby komentář nevyzněl jako pochvala, což se v tomto případě stalo. Přerušení výkladu a čekání na ticho jako alternativa k překřikování a mlčení přes děti je něco, co nyní aplikuji neustále. Děti vědí, že nebudu mluvit, když mluví ony, nezvýším hlas, a musí se proto ztišit, pokud chtějí, aby hodina pokračovala. Zároveň jim tato technika dává možnost odžít si to, co aktuálně prožívají, a tedy se na práci soustředit bez rozptylování. Technika má výhodu oproti překřikování, které jednak zvyšuje hluk ve třídě, jednak jim učitel porušuje základní pravidlo, že když někdo mluví, já mlčím. Oproti okřikování je technika zastavení se výhodnější v tom, že dává dítěti prostor dožít si, co si potřebuje dožít - dítě si samo volí, že přestane mluvit, není k tomu nuceno. Přenáší se na ně zodpovědnost.

Níže obarvi všechny kartičky, které máš zvládnuté, žlutě. Ty, které souvisejí s tvou ukázkou, obarvi jinou barvou:

Znám strategie, metody, aktivity a principy, které podporují ve třídě prostředí vhodné pro práci.	Stanovujeme (spolu s dětmi) jednoduchá pravidla pro komunikaci a chování ve třídě.	Cíleně reaguji na chování dětí, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci. Částečně.	V některých běžných situacích (například nedodání úkolu, nadávka spolužákovi, zesměšnění názoru spolužáka atd.) cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování.
Pro předcházení problémovým situacím a k jejich řešení hledám inspiraci v odborné literatuře.	V případě potřeby vyhledávám pomoc školního poradenského pracoviště.	Vyhodnocuji závažnost konkrétní situace ve třídě a základě toho volím vhodný postup (uspořádání třídnické hodiny, okamžité vyřikávání, individuální pohovor, ochrana poškozeného).	Vždy vědomě (ne)reaguji na chování žáků, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci.
Cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování. Částečně.	Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích, kdy je narušeno prostředí vhodné pro práci.	Dokáži opustit naplánovaný průběh hodiny a věnovat se řešení aktuální situace ve třídě. Částečně.	Analyzuji situace, při nichž došlo ve třídě k narušení prostoru vhodného pro práci s cílem identifikovat možné příčiny (například opakovaných neúspěchů některých žáků nebo táhnoucí se spor z přestávky) a realizuji opatření vedoucí k řešení příčin.
Jiné:			

Studijní oblast 3 – Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých

3.1 Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle.

Název ukázky: ČÁST 1		čas na nahrávce: 3:28-4:06, potom 9:12-9:40	
Rozbor: Lekce měla dva cíle. Ten, kterému se věnují ukázky a který byl zvolen dobře, zněl: Dospívající dokáží popsat struktury vytvářející dojem z uměleckého díla. Cíl je předstupněm očekávaných výstupů z literární výchovy (ČJL-9-3-03 a ČJL-9-3-08), učivově spadá do oblasti “způsoby interpretace literárních a jiných děl”. Protože dětem dělá často problém formulovat dojmy a struktury, které dojmy utvářejí, u textu, začal jsem hudbou, aby byl cíl “přiměřený”. Pokud jde o předstupeň (viz výše), pak dalším stupněm je aplikace stejného postupu na textový materiál. V této hodině směřoval druhý cíl jinam, příklad toho, jak může vypadat práce s jiným uměleckým dílem, než je dílo literární, jako příprava k interpretaci textu je například v této hodině: https://1drv.ms/u/s!AnsBWM4u-lkng09nBauNW2C3Wwnd?e=5fEvj8 Peer hodnotitelé vzhledem k ukázce, která tu dokládá kroky vedoucí ke splnění cíle, navrhovali instrukce neříkat (viz dlouhý monolog), ale napsat, rozdat dětem a zeptat se se dětí: “Jak tomu rozumíte?” Daný postup by vedl k přenesení větší zodpovědnosti na děti. U mě by zase pomohl ověřit efektivnost zadání: viděl bych, jak děti zadání pochopili, což by mi dalo do budoucna možnost zadání zlepšit. Další možností se stejnými účinky pro mě i pro děti by bylo říct: udělejte to tak, jak tomu rozumíte.			
Níže obarvi všechny kartičky, které máš zvládnuté, žlutě. Ty, které souvisejí s tvou ukázkou, obarvi jinou barvou:			
Znám Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (případně RVP pro gymnázia). Částečně.	Porozuměl jsem pojímům: klíčové kompetence, vzdělávací oblast, vzdělávací obor, průřezová témata, očekávané výstupy učení. Částečně.	Znám argumenty objasňující smysluplnost práce s cíli výuky.	Zkouším naformulovat cíle aktivity, kterou vedu.
Vyhodnocuji, zda aktivita, kterou jsem vedl, splnila můj záměr.	Promýšlím (sám, spolu s provázejícím učitelem, se spolužákem) cíle výuky.	Formuluji smysluplné cíle pro provázaný edukační blok.	Stanovuji cíle na základě reflexe předchozích zkušeností. Částečně.
Formuluji smysluplné cíle výuky s ohledem na potřeby dětí. Cíle jsou přiměřené věku a možnostem dětí i mě. Částečně.	Cíle výuky promýšlím/argumentuji ve vztahu k provázanosti výuky.	Cíle výuky promýšlím/argumentuji ve vztahu k cílům dlouhodobým (ve vazbě na potřeby dětí, jejich dlouhodobé porozumění, na svou učitelskou vizi/pojetí výuky, na RVP apod.) Částečně.	Vedu děti k tomu, aby rozuměly cílům výuky, a tedy i tomu, kam směřuje jejich učení. Částečně.
S ohledem na různorodé potřeby dětí diferencuji cíle ve výuce. Částečně.	Vědomě využívám možnosti přenášení odpovědnosti ve stanovování cílů výuky na děti. Částečně.	Jiné:	
3.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů.			
Název ukázky: ČÁST 1.		čas na nahrávce: 3:28-4:06, potom 9:12-9:40	

Rozbor: Výše jsem zmínil volbu hudby jako vhodnou cestu k naplnění cíle, protože je pro děti jednodušší než práce s textem (to, že moje uvažování bylo v tomto ohledu správné, dokládá to, že děti zmiňují složitý shakespearovský jazyk jako důvod, proč je četba nebavila, viz například ukázky k bodu 2.1 a 2.2). Domnívám se, že pokud bychom začali hned prací s textem (například úryvkem z dramatu), naplnit cíl (dospívající dokáží popsat struktury vytvářející dojem z uměleckého díla) by bylo o hodně těžší. Další věc, která pomohla k tomu, že byl cíl naplněn, bylo to, jak bylo zadání strukturované: vycházelo z osobního prožitku/dojmu (tedy zadání, v němž nejsou špatné odpovědi a je tedy prostor zažít si úspěch), při jehož vyjádření měly děti možnost volby (viz kategorie + možnost zvolit si jiné); na něj následovala analýza: tedy popis toho, jaké struktury díla dojem vytvářejí, jak je dílo uděláno. Díky strukturování bylo jasně oddělené, kdy se hovoří o osobním dojmu a kdy probíhá analýza díla. Analýza zároveň nasedala na osobní prožívání, takže děti měly šanci hovořit o sobě a navíc si již v popisu dojmu zažily úspěch. Oddělení dojmů a analýzy zároveň vedlo k tomu, že se děti mohly v zadání dobře orientovat a dojít tak k cíli lekce: bylo jasné, kdy se po nich chce názor a kdy “tvrdá” data.

Níže obarvi všechny oblasti KR, které máš zvládnuté žlutě. Ty, které souvisí s tvou ukázkou obarvi jinou barvou:

Vytvářím si zásobník metod a forem práce. (Využívám různé zdroje: vlastní reflektované zkušenosti, zkušenosti jiných, odbornou literaturu a zkušenosti z výcviku.)	Používám metody, při kterých se cítím bezpečně a které vedou k naplnění cíle.	Obohacuji svou práci o nové metody, směřující k naplnění cílů.	Metody a formy práce volím tak, aby odpovídaly potřebám dětí i cílům učení.
Ohlídám se za tím, jak metoda či forma výuky fungovala v konkrétní třídě/skupině dětí, zda vedla k (ne)naplnění cíle, a hledám proč.	Při volbě metod a forem práce zohledňuji i dlouhodobé cíle učení.	Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod z hlediska cílů, potřeb dětí, jejich dlouhodobého porozumění, RVP.	Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod ve vztahu k cílům, kvalitě učebních procesů a klimatu vyučování
Vedu děti k hodnocení a k vývoji metod a forem učení, k hledání jejich přínosu pro ně samotné. Částečně.	Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti ve stanovování metod a forem práce na děti.	Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle.	Jiné:

3.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak).

Název ukázky:	ČÁST 1	čas na nahrávce: 15:35-16:40
Rozbor: Ověření cíle bylo součástí plánu hodiny a znělo: “Dospívající popíší, jaké aspekty skladby (nástroje, výška, hloubka, tempo, apod.) způsobily, že si danou skladbu spojili s určitým výjevem, scénou, barvou apod.” Děti dokázaly popsat dojmy i identifikovat aspekty, které vedly k vytvoření daného dojmu. Ukázka odkazuje k začátku sdílení s celou třídou, předtím ovšem funguje jako důkaz o naplnění cíle také sdílení v párech (13:00 dál). V ukázce je slyšet, jak děti dokáží formovat dojem: “chvilka smutný, chvilka vtipný (...) veselý”; i technický prostředek, který dojem vytváří: “občas byla ta hudba rychlá (...) chvilka pomalejší”.		

Niže obarvi všechny kartičky, které máš zvládnuté, žlutě. Ty, které souvisejí s tvou ukázkou, obarvi jinou barvou.			
Znám způsoby, kterými mohu ověřovat naplnění cílů.	Vyhodnocuji dosažení cílů na základě pozorování žáků při práci a výstupů jejich práce.	Sdílím a promýšlím způsoby, jak ověřovat naplnění cílů se spolužákem, provázejícím učitelem apod.	Už při plánování výuky přemýšlím o tom, jakým způsobem ověřím naplnění cíle.
V procesu výuky získávám důkazy o učení. (Odlišuji důkazy o tom, že dítě „něco umí“ od toho, že se „dítě něco naučilo“; tedy že využívám k posouzení posunů v učení i prekoncepty dětí.)	Posuzuji, zda jsou důkazy o učení ve shodě se stanoveným cílem.	Využívám různých zdrojů k reflexi procesu učení (pozorování, důkazy o učení, důkazy o dosažení cíle, kolegiální observace, reflektivní rozhovor s provázejícím učitelem ad.).	Závěry z reflexe procesu učení zohledním při plánování další vyučovací jednotky.
Reflektuji dopad svého snažení na děti v různých rovinách a vztazích procesu (znalosti, dovednosti, dlouhodobé porozumění, sociální vztahy, individualizace, inkluze).	Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hledání způsobů ověření naplnění cíle na děti.	Jiné:	
3.4 Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.			
Název ukázky: ČÁST 1		čas na nahrávce: 15:40–16:05	
Rozbor: V hodině nebyla část vyhrazená na proces hodnocení. Zároveň se ovšem do každé hodiny hodnocení dostává. V ukázce funguje hodnocení v reakci na výstup z párové práce. Dobrá praxe spočívá v tom, že se na tabuli objeví přesně to, co děti řeknou (<i>vtipný a smutný</i>). Pozměnění by znamenalo podprahové negativní hodnocení. (Učitel říká dítěti: <i>Nějak jsi to řekl, ale já to umím říct lépe</i>.) Proto je lepší buď psát to, co dítě říká (viz ukázka), nebo se doptat (<i>Ted' tomu úplně nerozumím, můžeš mi to zkusit ještě vysvětlit jinak?</i>), respektive poprosit o přeformulování: <i>Jak to mám napsat na tabuli?</i> Příkladem špatné praxe je v ukázce reakce <i>prima</i>, která v sobě skrývá hodnocení, dítě si může slova jako <i>prima</i>, <i>super</i>, <i>hezky</i> vyložit jako hodnocení své práce. Když potom použiji jiné slovo – <i>děkuji</i> – apod., které nemá pozitivně hodnotící nádech, může to vyvolat pocit, že to, co dítě říká, není tak cenné jako to, na co jsem zareagoval hodnotícím výrazem. Zároveň může dojít k závislosti na pochvalách. Reakce by proto měla být neutrální (srov. Gordon: Výchova bez poražených; Nováčková, Nevolová: Respektovat a být respektován), aby podporovala autonomní učení (kromě již zmíněného <i>děkuji</i> lze využít také techniku aktivního naslouchání, která rovněž dává dětem prostor pro upřesnění, doplnění; viz literatura výše).			
Niže obarvi všechny kartičky, které máš zvládnuté, žlutě. Ty, které souvisejí s tvou ukázkou, obarvi jinou barvou:			
Znám principy a znaky formativního a sumativního hodnocení a dokážu pojmenovat	Vnímám/zaznamenávám formulace, které používáme (já, provázející učitel, spolužák) při	Zaznamenám situace, kdy se hodnocení odehrálo v procesu výuky, a pojmenuji nástroje, funkce a cíle tohoto hodnocení.	Hledám inspiraci (u provázejícího učitele, ve výcviku, v odborné literatuře) a zjišťuju, jaké podoby může mít formativní hodnocení.

jejich význam a místo v procesu žákova učení a rozvoje.	hodnocení práce dětí a jejich dopad na žáka/děti.		
Zkouším děti hodnotit formativně (využívám popisný jazyk, kontroluji, zda hodnotím práci dětí, ne děti, akcentuji rozvojovou funkci hodnocení, formuluji kritéria apod.).	Zkouším různé metody a formy hodnocení, u kterých mám vyargumentováno, proč slouží k rozvoji dětí a zkvalitnění učebních procesů, a reflektuji jejich dopad na děti. Částečně.	Uvědomuji si další možnosti rozvoje v oblasti hodnocení (pro sebe i pro děti) a stanovuji si smysluplné cíle pro další období. Částečně.	Na základě reflexe různých metod a forem hodnocení vědomě využívám ty, které vedou k autonomnímu hodnocení, a tím podporuji autonomní učení (sebehodnocení, peer hodnocení).
Vedu děti k tomu, aby spoluvytvářely kritéria pro hodnocení, aby si dávaly vzájemně zpětnou vazbu popisným jazykem apod. Částečně.	Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hodnocení na děti.	Jiné:	

**učitel
nazívo**

www.ucitelnazivo.cz



**T A
Č R**

Tento projekt je spolufinancován se státní podporou
Technologické agentury ČR v rámci programu ÉTA.

www.tacr.cz
Výzkum užitečný pro společnost.