

SAMOSTATNĚ KE GRAMOTNOSTI
GUERRILLA LITERACY LEARNERS



MANUÁL

Part 3





GUERRILLA LITERACY LEARNERS (GuLL)
Agreement number: 2014-1-BE02-KA200-000472



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

SAMOSTATNĚ KE GRAMOTNOSTI



MANUÁL

EDITOŘI:

Alba Graziano - Patricia Huion - Colin Gilfillan

EDITOŘI ČESKÉ VERZE:

Ondřej Duda, Alena Jůvová

ČESKÝ PŘEKLAD

Ondřej Duda, Barbora Hrabalová

AUTOŘI:

Adéla Antlová
Teresina Barbero
Guido Cajot
Ondřej Duda
Peter Frühmann
Magdalena Galaj
Alba Graziano
Grzegorz Grodek
Patricia Huion
Alena Jůvová
Judit Kertesz
Liz Mackie



Elisabeth Mueller Nylander

Kati Orav

Carolina Purificati

Carmen Radulescu

Anna Romagnuolo

Alessandra Smerilli

Silvia Tobaldi

MANAŽER PROJEKTU:

Patricia Huion

FORMÁTOVÁNÍ ČESKÉ VERZE MANUÁLU:

Ondřej Duda, Alena Jůvová



WEBOVÉ STRÁNKY PROJEKTU:
www.pleasemakemistakes.eu

Publikace neprošla jazykovou úpravou. Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých kapitol.

Obsah

Předmluva k Manuálu Samostatně ke gramotnosti	7
<i>Patricia Huion</i>	
Samostatně ke gramotnosti: Definice	8
<i>Patricia Huion</i>	
Manuál – část 3	10
Posuzování a hodnocení v GuLL.....	10
1 Současné způsoby posuzování a hodnocení	10
2 Sebehodnocení a vzájemné hodnocení v praxi.....	14
3 Posuzování a motivace v informálním vzdělávání	16
4 GLAT: Nástroj hodnocení v GuLL	18





Předmluva k Manuálu Samostatně ke gramotnosti

Patricia Huion

Být žákem, vzdělávaným, může být fascinující cesta. Před několika lety jsem byla požádána, abych vymyslela způsob výuky začínajících učitelů, kteří opakovaně neuspěli při základních testech gramotnosti. Jednalo se o kurz doučování: místo setkání pro všechny ty, kteří nevěděli, jak číst, psát ani mluvit svou mateřštinou na vysoké úrovni. Kurz měl vlastní rozpis a každý student, který vstoupil do učebny, už byl označen jako neúspěšný. Nemyslím si, že bych kdy vstoupila do více ušlápnuté skupiny studentů: tiší, se sklopenými hlavami, plno napětí. Byla tam také cítit atmosféra 'teď nebo nikdy': pokud neuspějí teď, nebude jim již nikdy dovoleno stát se učiteli.

Polkla jsem. Pro mě to byla dlouhá doba, co jsem vyučovala jazyky. Také jsem se divila, proč tito lidé měli tolik potíží s těmito základními dovednostmi. Jazyk pro mě nikdy nebyl příliš těžký. Proto jsem se cítila nekompetentní, nevěděla jsem, co dělat. Jednalo se o smíšený kurz. Obsahoval mnoho dokumentů o Toledu: vynikající kurz, hodně příkladů a testů. Pracovalo se ale s omezeným množstvím tváří v tvář monitorovanými třídami. Musela jsem začít s posuzování jejich vstupní, což zahrnovalo i třiminutový rozhovor. Během tohoto rozhovoru jsem si musela zapsat všechny výslovnostní chyby do předtištěném posudkového dokumentu. Navíc jsem ještě musela rozhovory zaznamenat a sdílet je, aby si je mohli znovu poslechnout a chyby pospojovat s těmi, které jsem zaznamenala. Celkem živě si vzpomínám, že jsem přemýšlela, jak umělý a odrazující tento systém byl. Pro usnadnění tohoto utrpení jsem navrhla tři otázky položené v předstihu, z nichž jedna byla *"co se stalo v kurzech základní gramotnosti?"* K mému naprostému překvapení si většina studentů zvolila právě tuto otázku. Znovu a znovu jsem čelila příběhům se zповědí, kde studenti prozradí všechny své hříchy: *"O gramatice nevím vůbec nic."*, *"Interpunkce mi nedává smysl"*, *"Tato slova jsem nikdy nepoužil."*, *"Kdybych měl takto mluvit, smáli by se mi!"* Všichni nakonec přišli s něčím jako *"Asi jsem se nenaučil/a dostatečně"*. Měla jsem velké obtíže se sepsáním mé analýzy všech chyb. Všichni totiž vypadali tak poražení. Rozhodla jsem se začít učit o interpunkci, což se mi zdálo být tou nejjednodušší částí. Ukázala jsem jim stránku, na které byla vysvětlena všechna pravidla a požádala studenty, aby je vysvětlili ostatním. Absolutní chaos. *"Jak víte, kdy začíná věta?"*, *"Jak se pozná hlavní sloveso?"*, *"Co je předmětem věty?"*

Byla jsem zmatená. Ale taky jsem se ocitla v rozpacích a ztracená. Neměla jsem odpovídající jazykové dovednosti, abych je to naučila. Zoufala jsem si, nemohla jsem pochopit, jak a proč přišli s jejich velmi překvapivými odpověďmi. Po 90 minutách jsme se na sebe dívali naprosto zmateně. Mí studenti panikařili a já se cítila naprosto zahanbena, že jsem všechno jen zhoršila.

V další hodině jsem se svým studentům omluvila. Řekla jsem jim, že jsem neměla ani ponětí o tom, jak je naučit tyto dovednosti. Zeptala jsem se jich, jestli by mi byli ochotni pomoci hledat způsoby, jak tyto problémy řešit. Koneckonců byli všichni kousek od toho stát se učiteli. Zeptala jsem se jich také, jestli by byli ochotni přemýšlet nahlas při plnění cvičení. To se jim moc nezamlouvalo. Avšak do té doby než viděli, že jsem pouze analyzovala, co se děje. A tímto způsobem jsme objevili proces selhání, proces chybování a jeho strukturu. Vtipkovali jsme, povzbuzovali se navzájem *"prosim, dělej chyby!"* A v pravém outsiderském stylu jsme hledali přezdívku a tak jsme se začali nazývat *"Samostatní učni"*.



Samostatně ke gramotnosti: Definice

Patricia Huion

Gramatická pravidla jsou orientační body. Můžete se tam dostat omylem.

Het is de persoonsvorm.

Tegenwoordige tijd.

Derde persoon enkelvoud.

De stam is infinitief min en, dus lev.

De v staat niet in 't kofschip.

Dus is het hij leefd met een d!

Gramotnost je ve své základní definici schopnost číst a psát. Tak jednoduché, jak se to však může zdát, to není, protože v současné době se nacházíme v globální krizi učení, v níže se 250 milionů ze 650 milionů dětí mladšího školního věku na celém světě neučí základní gramotnosti. V západní Evropě 96% takových dětí dosahuje dovednosti číst 5té úrovně. **Přesto jeden z 15 žáků ve věku 15 let stále ještě neumí číst správně.** Evropa se potýká s velmi velkou skupinou studentů, kteří nejsou schopni získat základní gramotnost. Studenti i nadále nesplňují testy a mnozí přestali studovat, i když se mohly stát velmi dobrými odborníky v různých oblastech. Jako důsledek potom učitelé a vědci hledají nové způsoby výuky základních dovedností gramotnosti.

Kromě toho dnešní společnost umožňuje občanům volný pohyb mezi různými zeměmi. Tato příležitost vytvořila nový druh negramotnosti, kde vysoce kvalifikovaní a vzdělaní lidé ve svém rodném jazyce se stávají tzv. NEET lidmi (v zahraničí bez zaměstnání, bez vzdělání a odborné přípravy).

Všechny tyto změny poskytují výzvy k učení gramotnosti, a tudíž vyzývají k novému didaktického přístupu. Samostatně ke gramotnosti (dále jen GuLL, z anglického originálu Guerrilla Literacy Learners) je přístup či metoda zaměřená na žáka/studenta, která pomáhá studentům jazyků zlepšit jejich akviziční dovednosti. GuLL metoda přepíná ze stádia, jak by se studenti měli učit, na to, jak se vlastně učí opravdu a tak přijímá evropské doporučení, že v případě neúspěchu žáka by učitelé mohli učit jiným způsobem. GuLL metoda žádá studenty, aby přemýšleli nad svými myšlenkovými pochody, byť neortodoxními (systém samostatného učení) a pak s nimi pracují. Dosud pozorované systémy jsou:

- hádání;
- míchání pravidel bez pravidel
- používání správných pravidel ve špatných kontextech;
- uplatňování matematické logiky k řešení jazykových problémů;
- překládání doslova z jednoho jazyka do druhého;
- spoléhání se na řeč těla a tak opravit chyby.

Příkladem takové kombinace přístupu je použití několika správných pravidel společně špatným způsobem:

**did he gave*

V „*did he gave*“ máme studenta, který zná minulost, ví jak klást otázky v minulosti, a zná nepravdělná slovesa, ale plete dohromady dvě minulosti spíše než minulý tvar pomocného slovesa a infinitiv plnovýznamového slovesa. Pozorovali jsme, že když žádáme studenty, aby popsali své samostatné kombinace gramatických vzorců a pomůcek, pomáhá jim to zlepšit jejich jazykovou úroveň. Jako taková metoda Samostatně ke gramotnosti vede studenty k jejich autonomii ve vzdělání jazyka.

GuLL si rovněž klade za cíl rozšířit repertoár učitele jazyka. Jazyky jsou často vyučovány v rámci jazykovědy. V GuLL, nicméně, design výzkumu, jiné přístupy zaměřené na žáka a narativní přístupy budou přidány, aby studenti viděli smysl v těch vlastních. Tradičně se většina jazyků učí skrze memorování zaměřené na jeden správný způsob, jak řešit problém. GuLL studenti na druhou stranu nejprve získají vhled do jejich chybování a porozumí mu skrze plnění cvičení zaměřená na přemýšlení nahlas. Jsou také vyzýváni vymýšlet nové způsoby výuky těchto GuLL mechanismů lingvistiky pro své vrstevníky, které se pohybují směrem od chyby na správné používání jazyka. V tomto návodu, nebo chceme-li manuálu, vyvíjíme „partyzánské, nezávislé, samostatné“ obrácené třídy, po vzoru „partyzánského či odbojového hnutí zahradnictví/pletení“, které má v úmyslu zlepšit veřejná prostranství prostřednictvím tvůrčího přínosu občanů. Cílovými skupinami jsou samostatní studenti či žáci, učitelé, veřejní činitelé, knihovníci a katedry a instituce zaměřené na edukaci a učitelství hledající metody zaměřené na studenta a způsoby, jak zlepšit základní gramotnosti, čímž se snižuje počet dětí, které předčasně ukončí školní docházku. Tento manuál umožňuje a usnadňuje učitelům použít GuLL metodu učení.



Manuál se skládá ze šesti hlavních kapitol: výuky zaměřené na jazyk, metody se zaměřením na žáka k osvojení jazyka, případové studie o angažovanosti žáka, osobní úvahy o výuce jazyků, metoda GuLL - Samostatně ke gramotnosti, způsoby vyhodnocování a evaluace GuLL přístupu.

První kapitola začíná přehledem z historického hlediska výuky jazyků od strukturalismu/behaviorismu, racionalismu a kognitivní psychologie, k sociálnímu konstruktivismu, od memorování k rozhovoru. Učitelé se zaměřují na správné odpovědi a jazykové chyby, či dlouhodobě zakořeněné chyby, které jsou pouze chybami - omyly. Stávají se tak ústředním bodem zájmu v další části: analýze chyb. Na základě výsledků testů italských studentů angličtiny z vysokých škol je předkládán rámec k zařazení těchto chyb pomocí anglické gramatiky jako metajazyka. Doposud se tyto přístupy zaměřují na samotný jazyk, který se studenti musejí učit.

Ve druhé kapitole pokročíme k agentům (učitel a studující) a k tomu, že chyby jsou součástí jazykového vzdělávání: Freinetovská sebe-korekce a morální vzdělání, Rogerův model sebehodnocení a vzdělávání zaměřené na žáka, neohrožující a nenucené učení, touha Marie Montessori zjistit, kdy se chyby stanou vašim přítelem. Dále se posuneme k daltonským školám, Helen Parkhurstové a jejímu reflexnímu učení a sebe-opravování s odpovědností, gamifikaci a autentickému učení, vycházející z předchozí znalosti vzdělávaného ke zvýšení motivace a tělem, hlasem a rukou se vypořádat s obtížnou emoční zátěží migrantů. Kapitulu pak uzavíráme přístupem, kdy důraz klademe na učení za podpory technologií v knihovnách a objevování možností pro trávení volného času vzděláváním.

GuLL metoda se vzdaluje od jazykově zaměřené výuky, kde učitel ukazuje na chyby, které studující učinily a kde je gramatika používána k popisu těchto pochybení. GuLL se zaměřuje na znovuvytvoření touhy učit se jazyky pomocí plánu zaměřeného na uživatele, tréninku vyprávěním a umění hostování. Cílem je produkovat hrdé studenty schopné sebe-posouzení jejich používání jazyka mezi společenstvím vrstevníků prostřednictvím grafického zjednodušení. Cílem je vytvořit studenty, kteří mají pod kontrolou své vlastní učení a jeho trajektorii: setkání v on-line komunitách z praxe a inovování studijní cestu skrze znalostní klipy - EduClips. Takoví studenti si navrhují nové identity a popisují své chyby v neprofesionálním jazyce, který dává smysl nefilologům. I oni používají příběhy, hry, písničky, autentické učení v kontextu k překlenutí k novému způsobu učení, ve kterém jsou chyby příležitostmi. Zde není důležité, jaké chyby udělali; není důležité, zda mohou posoudit výkon svůj či ostatních; ale důležité je, aby pochopili, jak vytvořili onu chybu a jak ji mohou napravit. Nestandardní způsoby, kterými tyto chyby konstruují, se nazývají právě přístupem GuLL - Samostatně ke gramotnosti. Pokud tyto přístupy budeme kombinovat se správným použitím jazyka, říkáme tomu gramotnost. Tato příručka učí učitele, budoucí učitele, knihovníky a komunitních pracovníky způsoby, jak odhalit tuto GuLL gramotnost.

Samozřejmě musíme také znát způsoby ověření tohoto nového přístupu. Proto se obracíme k Evropskému rámci, evropské identitě učitele a evropskému multikulturnímu nástroji. Nicméně, jak se domníváme, hodně schopností, kterou budou muset tito studenti použít, zde není uvedeno, vyvinuli jsme proto tzv. GLAT: Guerrilla Learner Assessment Tool, neboli „*Nástroj samostatného učení ke gramotnosti*“ a také otevřené odznaky, abychom mohli digitálně odměnit postup žáků. Rovněž navrhujeme reflexní učební deník, vzájemné hodnocení ve skupině a způsoby, jak zlepšit motivaci a sebehodnocení.

Nyní je prostor k představení poslední součásti a tou je tzv. intermezzo. Mnoho učitelů se jaksí odpojí od své studentské identity, jakmile se stanou učiteli. Tudiž jsme sepsali příběhy o našich vlastních zkušenostech jako studující. Doufáme, že si manuál vychutnáte a v případě zájmu se dále v problematice pohybovat, navštivte náš MOOC. Samozřejmě se nemůžeme dočkat, až se přiučíme z vašich zkušeností. Můžete nás kontaktovat prostřednictvím našich webových stránek:

<http://www.pleasemakemistakes.eu/contact.html>

Reference:

EFA Global Monitoring Report, *Teaching and Learning. Achieving Quality for All*, Unesco 2013/4, Web. 4 April 2016. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>>



Manuál – část 3

Posuzování a hodnocení v GuLL

1 Současné způsoby posuzování a hodnocení

Teresina Barbero (La Tuscia)

Otázky posuzování a hodnocení

V angličtině existují dva pojmy pro indikaci způsobu, jak měřit výsledky učebního procesu a důsledky tohoto měření na výuku a učení, tj. posouzení a hodnocení. První z nich – posuzování – je „...zastřešující pojem pokrývající celou řadu nástrojů, jejichž cílem je stanovit, co se student naučil ve vztahu k určitému předmětu, jakož i kvalitativní metody sledování a zaznamenávání studentského učení, jako pozorovacích archů, kontrolní seznamy, rubriky“ (Brindley, 2001). Druhý – hodnocení – je proces shromažďování, analýzy a interpretace dat, včetně informací vyplývajících z posouzení tak, aby se zlepšila jak výuka, tak i proces učení. Jinými slovy, hodnocení přesahuje žáka a bere v úvahu všechny aspekty vyučování a učení, zatímco posouzení je důležitou součástí hodnocení, možná nejdůležitější, neboť dává zpětnou vazbu o procesech vyučování a učení a umožňuje uspořádat vzdělávací dráhy (Genesee, 2001).

Proto má posouzení velký vliv na celý vzdělávací proces, protože obsahuje mnoho efektů, které mohou být škodlivé nebo prospěšné: pokud je test považován za důležitý, pak příprava na něj může ovládnout veškeré výukové a studijní aktivity (Hughes, 1989). Výzkum na přírodovědné gramotnosti ukazuje, že většinu času ve výuce je věnována přípravě studentů na to, jak odpovědět na zkušební otázky. Podle autorů výsledkem je, že poznatky získané zřídka přesahují úroveň „kopírování, kde jedinec je schopen recitovat nebo číst informace, ale má jen málo pochopení významu a omezenou pravomoc v souvisejících konceptech a odůvodňováním osobních názorů“ (Wellington, Osborne 2001, str. 139).

Z tohoto důvodu je třeba proces posouzení pečlivě analyzovat z různých úhlů pohledu, aby mohl přesně reagovat na určité vzdělávací cíle:

- ▶▶ Jaké jsou vzdělávací cíle? (proč?)
- ▶▶ Co chceme, aby posoudila: výsledky, výkon, proces? (co?)
- ▶▶ Jaké nástroje jsou zapotřebí? (jak?)
- ▶▶ Kdo posuzuje: učitel, student, ostatní studenti? (kdo?)

Účely posouzení (proč?)

Podle účelu, pro který se zkoušení provádí, existují tři hlavní druhy posouzení (Briggs et al. 2008):

- Posouzení učení.
- Posouzení pro učení.
- Posuzování jako učení.



Posuzování učení je „sumativní“ hodnocení, z velké části se skládá z testů a zkoušek odebraných na konci studijních oborů za účelem kontroly progresu přes osnovy. Zkoušky způsobilosti pro jazyky, které obecně provádějí zvláštní organizace, jsou určeny k měření a certifikování schopností lidí v jazyce bez ohledu na jakékoliv přípravy, které by mohly mít v tomto daném jazyce. V odborných komunitách, jako jsou obchod, právo, zdraví, případně týkajících se jiných oborů (historie, zeměpisu, matematiky), znalost obsahu je stanovena pro účely certifikace. To je případ s IGCSE (International General Certificate of Secondary Education). V obou případech se ověření úrovně dosažené kompetence a mají jiné účely, než posouzení pokroku ve škole, i když mohou být také referenční pro školy.

Posuzování pro učení je „formativní posouzení“, neboť má za cíl informovat plánování budoucího učení a vyučování. Jde o učitele a studenta v neustálém přezkoumávání pokroku. Formativní hodnocení má tři důležité vlastnosti: je *plánováno*, protože učitelé musí shromáždit důkazy o současném stavu znalostí frekventantů; je *reaktivní*, protože učitelé musí přizpůsobit své výukové aktivity ve světle informací, které získal; to je *vzájemné*, protože učitelé i studenti mohou zlepšit kvalitu učení podle informací, které dostanou od formativního hodnocení. Formativní hodnocení zajišťuje zpětnou vazbu pro studenty a potřeby hodnotících nástrojů, protože „tradiční“ způsoby hodnocení jsou nevhodné pro tento účel.

Posuzování jako učení má formativní cíl: zvyšuje povědomí o procesu učení zevnitř; studenti a učitelé sdílejí výukové záměry a kritéria úspěchu, hodnotí učení také prostřednictvím alternativních forem hodnocení, jako je autonomní a vzájemné hodnocení, a nástrojů, jako jsou portfolia, pozorovací sítě a jiné nástroje.

Všechny tyto druhy posouzení mohou být použity ve škole, ale jedná se o formativní hodnocení, které vyhovuje učení ke zlepšení a umožňuje učitelům poskytnout cílené účinky na vzdělání.

Vyhodnocení výsledků a aktivit (co?)

Posouzení zahrnuje přesné údaje o **výsledcích** školních aktivit, protože aktivity jsou způsob učení. Můžeme je členit do dvou velkých skupin: *cvičení* a *úkoly* (Barbero, 2012). Obecně lze říci, že cvičení zkouší jednotlivé prvky teoretických znalostí či jednotlivých dovedností. V jazykových kurzech jsou cvičení především zaměřeny na formální aspekty jazyka a vyžadují pouze jednu odpověď, obvykle *shrnout* do slova nebo fráze nebo jednoduché věty, nebo dokonce beze slov, jako například v odpovídající činnosti, u nichž se prostě musí spojit segmenty fráze, slova nebo obrázky. Jsou obecně strukturovány učitelem; tvořivosti studenta a autonomie nejsou vyžadované v žádném případě, je hodnocena pouze jeho/její znalosti nebo dovednost.

Úkoly zahrnují praktické využití znalostí za účelem dosažení výsledku; pokud se jedná o jazyk, zaměřují se na pragmatický smysl a žákům je necháno více svobody, aby si vyzkoušeli své vlastní jazykové struktury. Ve skutečnosti bylo již publikováno mnoho definic pro slovo úkol a jeho praktické aplikace do výuky/učení. Tak například, úkol je definován jako „...*kus práce nebo činnosti, která vyžaduje, aby studenti dospěli k výsledku z uvedených informací prostřednictvím procesu myšlení*“, nebo jako „...*činnost, která vyžaduje, aby studenti používali jazyk, s důrazem na to, aby byl objektivní*“ (Ellis, 2003, s. 4). Navzdory rozmanitosti definic, rysy *úkolu* byly jasně popsány:

- ▶ Úloha či úkol je pracovní plán.
- ▶ Jejím primárním zájmem je smysl: to zahrnuje nějakou mezeru, která motivuje studenty, aby používali jazyk, aby ji uzavřeli.
- ▶ Jde o reálný proces užívání jazyka.
- ▶ Zapojuje kognitivní procesy, jako je výběr, třídění, objednávání a vyhodnocování informací, aby bylo možné provést úkol; tyto procesy ovlivňují, ale neurčují volbu jazyka.
- ▶ Úkol má jasně definovaný *komunikativní výsledek* (ibid., s. 9).

Cvičení i úkoly mohou mít své místo ve výuce, v různých krocích pedagogické dráhy a s různými účely, ale nemusí být posuzovány stejným způsobem. Pro cvičení, kde, obecně řečeno, je jen jedna odpověď přijata jako správná, jsou výsledky posuzovány s odkazem na **normu** a konečné skóre může samo o sobě představovat úroveň získaných znalostí. Tento druh testování by mohl ještě lépe definován jako **kontrola** namísto hodnocení.

Naopak tradiční formy hodnocení, kde jsou výkony jednoduše měřené pomocí skóre, nejsou vhodné k posouzení úkolů a jejich složitosti. Je zapotřebí alternativní formy hodnocení; paleta definic upozorňuje na jejich vlastnosti a účel: mezi nimi je **autentické hodnocení, které propojuje testování na pragmatické a realistické povaze úkolů**. Posouzení je autentické, když přímo zkoumá výkon studentů na vhodných intelektuálních úkolech. Tradiční hodnocení se opírá o nepřímé faktory, úsporné, zjednodušující náhrady, z nichž si myslíme, že platné závěry mohou být vyvozeny z výkonu studenta. Chceme vyhodnotit studentský problém či řešení problémů v matematice? Experimentální výzkum ve vědě? Mluvení, poslech, a usnadnit diskusi? Dělat dokument založený na historii? Důkladně revidovat nápadité psaní, dokud to „nevyhovuje“ čtenáři? Tak ať je naše hodnocení postaveno na takových příkladných intelektuálních výzvách! (Wiggings, 1990).



Vyhodnocení prostřednictvím tabulky (jak?)

Nejvhodnější nástroje pro vyhodnocení integrované schopnosti v autentických disciplinárních úkolech jsou tabulky **pro posouzení výkonu studujících**. Je třeba definovat, co studenti vědí a co jsou schopni udělat. Tato tabulka se skládá se řádků pro popis výkonů, které budou hodnoceny a sloupců **pro popis označující vlastnosti výkonu a odpovídajících výsledků**. Existuje mnoho výhod při používání těchto šablon, protože:

- ▶ poskytují zpětnou vazbu pro učitele i studenty
- ▶ představují vodítko pro studenty a učitele, mnohem jednoznačnější, než jen počty bodů
- ▶ činí tak posouzení více objektivní a konzistentní,
- ▶ snižují množství času, který učitelé tráví hodnocením práce studentů.

K dispozici jsou především dva typy tabulek: **holistický a analytický**. **Holistické tabulky** hodnotí produkt nebo výkon jako celek, popisují aktivitu na různých úrovních kvality, každá z nich odpovídá určitému skóre. Jedná se o druh sumativního hodnocení, neboť vyžaduje, aby učitel ohodnotil celý proces nebo produkt, aniž by soudil jeho součásti odděleně (Mertler, 2001). Zaměření v holistické je na globální kvalitu specifických obsahů a dovedností. Výhodami jsou rychlost v bodování a jeho ustanovení v přehled výsledků studentů. Nevýhodou je, že poskytuje jen omezenou zpětnou vazbu (Taggart et al., 1998).

Analytické tabulky jsou řízeny kritérii a vyhodnocují sumativní nebo formativní výkony v několika různých rozměrech (Taggart et al., 1998). Míra zpětné vazby pro studenty je vyšší než u tabulky holistické. Výhody jsou poskytnutí podrobnějšího posouzení úkolů a vytvoření profilu specifických silných a slabých studentů (Mertler, 2001). Nevýhody jsou většinou pro učitele: analytické tabulky jsou časově náročnější než holistické tabulky a jako individuální práce by měly být zkoumány odděleně a pro každou ze specifických kritérií vybraných k posouzení úlohy. Analytické tabulky nutně vyžadují tyto komponenty:

- ▶ identifikované chování v rámci **úkolů**;
- ▶ charakteristiky úlohy, které budou vyhodnoceny – **kritéria**;
- ▶ tzv. „**popisovače**“, které popisují úroveň odborné způsobilosti k výkonu;
- ▶ stupnici **skóre**, na třech či více úrovních výkonu, které mají být použity při hodnocení úlohy (Taggart, 1998).

Musí existovat celkový soulad mezi výukovými cíli, výběrem kritérií a popisem a vyhodnocením výsledků. Stručně řečeno, kroky v procesu posuzování mohou být následující (Barbero, Maggi, 2011):

1. Autentické úkoly: „Jaké úkoly jsou typické pro toto téma/předmět?“
2. Vývoj souboru norem v souladu s výukovými cíli: „Co budou žáci schopni dělat?“
3. Identifikace kritérií: „Jaké jsou základní prvky úkolů?“
4. Identifikace úrovně kompetencí pro každé kritérium (obvykle mezi dvěma a pěti) a přisuzování skóre pro každou úroveň: „Jaká je úroveň schopností, které by měli dosáhnout?“
5. Nalezení popisu kompetence pro jednotlivé úrovně a pro každé kritérium zvlášť. Deskriptory mohou být vyjádřeny synteticky (například: vynikající, dobré, vyhovující, téměř vyhovující, nevyhovující, nebo kompletní, částečné, vůbec), nebo analyticky: „Jak je možné popsat schopnosti pro každý skóre a ve vztahu ke každému kritériu?“
6. Vytvoření tabulek, které mají být vypracovány na základě výkonu a přizpůsobeny každému výkonu zvlášť: „Jaký druh zpětné vazby je poskytován žákovi?“



Sebehodnocení a vzájemné hodnocení (kdo?)

Kromě zřejmé úlohy učitele, mohou žáci sami poskytnout důležitý příspěvek k formativnímu hodnocení. Tabulky popisující jejich výkony dávají studentům nástroje k monitorování jejich vlastního pokroku: pochopení jasněji, co se od nich očekává, že budou postupně více schopni kriticky zhodnotit svou vlastní práci. Navzdory některým možným problémům, jako je například neochota ze strany některých studentů k účasti na procesu hodnocení nebo na potřebě více času, sebehodnocení a vzájemné hodnocení mají řadu výhod, neboť:

- ▶ povzbuzují studentskou autonomii;
- ▶ dávají studentům pocit příslušnosti k procesu hodnocení, čímž se zlepšuje motivace;
- ▶ zlepšují kritické myšlení tím, že umožňují studentům získat vhled do vlastního výkonu a posoudit práci druhých;
- ▶ zvyšují povědomí o silných a slabých stránkách s cílem ověřit oblasti, které potřebují zlepšení (Maggi, 2012).

Reference

- Barbero, T. (2012). *Assessment tools and practices in CLIL*. In Quartapelle, F. (ed.), *Assessment and Evaluation in CLIL*, Pavia: Ibis.
- Barbero, T., Maggi, F. (2011). "Assessment and Evaluation in CLIL. In Marsh, D., Meyer, O. (eds.), *Quality Interfaces, EAP*, Eichstätt: Eichstätt Academic Press UG.
- Briggs, M., Woodfield, A., Martin, C., Swatton, P. (2008). *Assessment for Learning and Teaching*, Exeter: Learning Matters.
- Brindley, G. (2001). "Assessment". In Carter, R., Nunan, D. (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 137–142.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Genesee, F. (2001). "Evaluation". In Carter, R., Nunan, D. (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 144–150.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Maggi, F. (2012). *Evaluation in CLIL*. In Quartapelle, F. (ed.), *Assessment and Evaluation in CLIL*. Pavia: Ibis.
- Mertler, C. A. (2001). *Designing scoring rubrics for your classroom. Practical assessment, Research & Evaluation*, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Taggart, G., Phifer, S., Nixon, J., Wood, M. (1998). *Rubrics. A handbook for Construction and Use*. Lancaster-Basel: Technomic Publishing.
- Wellington, J., Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham: Open University Press.
- Wiggins, G. (1990). "The case for authentic assessment". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 2, <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>



2 Sebehodnocení a vzájemné hodnocení v praxi

Guido Cajot (UCLL)

Ve vzdělávání v 21. století jsou neustále se měnící pojetí výuky a učení a je stále více a více přijímáno, aby učitelé a studenti změnili své role. Někdy se učitel ujme vedení a někdy zase studenti. A dokonce v mnoha vzdělávacích prostředcích pracují společně jako partneři procesu učení. Většinou kurzy mají cíle jako: „studenti se stanou účastníky celoživotního učení“ a „studenti budou schopni efektivně fungovat v týmech spolu s učiteli“: společně vytvářejí komunity. Učitelé si uvědomují, že připravují studenty pro pracovní místa budoucnosti a uzpůsobují tomu příležitosti k učení, které odrážejí principy konstruktivistického učení. Tento přístup klade důraz na aktivní zapojení studentů do vlastního procesu učení, odpovědnosti studenta, na meta-kognitivní dovednosti a dialogický model spolupráce. Učitelé, kteří vidí dialog a vzájemnou součinnost znalostí jako základní součást svých učebních koncepcí, musí vzít v úvahu, že je důležité pozvat studenty, aby více spolupracovali ve svém hodnocení. Posouzení skutečnosti, v níž učitel má veškerou moc a dělá všechny možnosti, omezuje potenciál pro rozvoj žáka. Existují různé druhy posouzení, ale tento článek se zaměřuje na sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Do značné míry se sebehodnocení a vzájemné hodnocení překrývají, ale pro přehlednost budou projednávány odděleně.

Co je sebehodnocení?

Andrade a Du (2007) poskytují užitečnou definici sebehodnocení, která se zaměřuje na formativní učení:

Sebehodnocení je proces formativního hodnocení, během něhož studenti musí reflektovat a vyhodnocovat kvalitu jejich práce a jejich učení, posoudit, do jaké míry budou odrážet stanovené cíle nebo kritéria, identifikovat silné a slabé stránky v jejich práci, a to odpovídajícím způsobem.

Sebehodnocení pomůže studentům zvolit stanovené cíle a tím se učit sami pro sebe. Další učení je možné pouze po zjištění, co je třeba se naučit. Pokud student dokáže identifikovat jeho/její postup učení, může to motivovat k dalšímu učení. Student cítí zodpovědnost za své učení a chce/dostane vlastnictví svého učení. Důraz se přesouvá z něčeho uloženého někým jiným k potenciálnímu partnerství. Sebehodnocení může skýtat rozmanitost žáků, připravenosti, zkušeností a zázemí. Většinou bude student provádět úkoly spojené s posouzením výhradně v duchu potěšit učitele. Ale stále více a více se sebehodnocení posouvá směrem ke kvalitě výuky: student by měl být spokojen s jeho vlastním učením snažením.

Navíc proces sebehodnocení může pomoci připravit studenty nejen k řešení problémů, na které již známe odpověď, ale řešit problémy, které nemůžeme ani předvídat. Učitelé mají připravit studenty na zaměstnání, které ještě neexistují a to si učitelé nemohou ani představit. Proto je důležité zapojit studenty, formulovat kritéria pro úlohy sebehodnocení, které jim pomohou prohloubit znalosti o tom, co představuje kvalitní výsledky v určité oblasti.

Jak implementovat sebehodnocení?

Učitelé mají intenzivní rozhovory se studenty před zavedením jakékoli praxe sebehodnocení. To je zvláště důležité, aby se prozkoumaly předpoklady a principy, které jsou základem inovace sebehodnocení. Proto studenti potřebují příklady a modely: způsob, jakým je realizováno sebehodnocení, je rozhodující pro jeho přijetí. Podle Bouda (1995) musí proces implementace obsahovat jasné zdůvodnění, explicitní postupy, jistotu bezpečného prostředí, ve kterém studenti mohou být upřímní o své vlastní činnosti (bez strachu), a věří, že ostatní studenti budou dělat totéž. Studenti by měli být zapojeni do kritérií pro posouzení, jakož i při hodnocení jejich vlastní práce.

Co je vzájemné hodnocení?

Vzájemné hodnocení vyžaduje, aby studenti poskytli ostatním účastníkům zpětnou vazbu nebo známky (nebo obojí) se svými vrstevníky na výstup nebo výkon, na základě kritérií excelence, při jejichž sestavování mohou být studenti zapojeni (Boud, Falchikov, 2007, s. 132).

Pro studenty je zpětná vazba nástrojem, který může podpořit učení založené na spolupráci prostřednictvím výměny. Výsledkem by to měla být dobrá/lepší práce. Takže spolupráce je klíčové slovo, a pokud se očekává, že studenti vynaloží větší úsilí v jejich zapojení do aktivit vzájemného učení, pak může být nutné, aby tato snaha byla rozpoznatelná v zaměření posouzení. Spolupráce může pomoci studentům najít smysl v mezerách v jejich učení a porozumění a získat sofistikovanější pochopení procesu učení.



Studenti mohou být zapojeni do komentáře na práci druhých a to může zvýšit vlastní kapacity pro tvorbu úsudku a intelektuálních možností. Výzkumy naznačují, že zpětné vazby mohou být použity velmi účinně ve vývoji psaní. Navíc díky získávání zpětné vazby od svých vrstevníků mohou studenti získat širší spektrum nápadů. Těžištěm vzájemné zpětné vazby může být proces, podpora studentů k objasnění, recenze a upravování svých nápadů. Vzájemné hodnocení může také pomoci studentům naučit se přijímat a poskytnout zpětnou vazbu, která je důležitou součástí většiny pracovních procesů. Ve skutečnosti se vzájemné hodnocení vyrovnává s tím, že je důležitou součástí procesu učení a postupně se snaží pochopit a artikulovat hodnoty a standardy „komunity“. Učení zahrnuje aktivní účast v komunitě, ve které členové zjišťují a strukturují své vlastní postupy a budují identitu ve vztahu k jiným komunitám.

Jak implementovat vzájemné hodnocení?

Studenti potřebují praxi a získat důvěru na základě vzájemného posouzení. Učitel se musí ujistit, že kritéria pro jakýkoliv pokus o vzájemné hodnocení jsou jasná a plně projednána se studenty. Mnoho času by mělo být vynaloženo na vytvoření prostředí důvěry ve třídě, aby učitelé zajistili, že učební prostředí zahrnuje vzájemné učení a spolupráci v celé řadě způsobů.

Učitel by si měli uvědomit, že zavedení známek vytváří další řadu složitých otázek. Pokud se učitelé rozhodnou pro známkování vrstevníků, mělo by to být pouze jednou z možností posouzení procesu. Obecně platí, že nejcennější aspekt vzájemného hodnocení je jeho potenciál na podporu studia, známky mohou činit problémy, protože mají tendenci upoutat pozornost lidí na úkor všeho ostatního.

Posuzování v digitálních komunitách (DIGICoPS)

Pro posouzení v digitálních komunitách je důležité odhalit obrysy učící se komunity. Posuzování poskytuje strukturu, na které je postavena zpětná vazba uvnitř komunity z praxe. To odráží vyvíjející se kolektivní znalosti a zkušenosti komunity, pokud jde o to, co je důležité a co to znamená být efektivní odborník v oboru. Co je důležité, je hodnoceno. V projektech, jako je tento, je obtížné měřit standardizovanými testy z důvodu složitosti a multidisciplinarity, protože to, co by mělo být hodnoceno, jsou spíše události nežli fakta. Vzdělávací komunita tvoří autentické komplexní problémy se spektrem potenciálních dobrých řešení. Vytváří rozmanitost autonomních studujících v několika rolích, včetně začátečníků i znalců, což umožňuje každému účastníkovi najít své nejlepší místo.

Vhodný systém hodnocení zajišťuje flexibilitu, která umožňuje více způsobů přes doménu znalostí a podporuje ty, kteří se učí na různých úrovních odbornosti v různých intenzitách a v různých kontextech. Měla by také vytvořit prostor pro použití: někdo posuzuje jako vrstevník nebo odborný posuzovatel. To je důvod, proč projekty jako GuLL musí poskytnout vnitřní a vnější validaci znalostí a dovedností. Struktura a postupy komunity musí poskytovat signály odborné znalosti a zkušenosti účastníka a vytvořit důvěryhodné symboly v rámci komunity, stejně jako k vnějšímu světu. To umožňuje odměňování různých typů dovedností „odznaky“, které uvádějí motivaci a informace o autorovi, postupy nebo úspěchy a aspirace ve vztahu k určitému tématu nebo oblasti obsahu. Dovednostní odznaky jsou udělovány prostřednictvím vzájemného hodnotícího procesu, který vyžaduje zapojení uživatelů, kteří mají vyšší úroveň odborných znalostí (např. mentorů či uživatelů, kteří již obdrželi odznak). Ale jsou tu i komunitní odznaky: zvyk posuzování vrstevníků tím, že si poskytují zpětné vazby, je akt „kritického přátelství“, kde se vyvíjí vyšší schopnosti pozorování a analýzy, zatímco pomáháme druhým zlepšovat se. Zde studenti rostou, aby se stali mentory. Jak vstoupí do společností jsou vyzváni k roli členů komunity přijetím vhodných postupů a terminologií a naučí se použít užitečnou kritiku k práci druhých.

Závěr

Platnost sebehodnocení a vzájemného hodnocení systémů vyžaduje, aby byl generován komunitou, a musí být otevřený neustálému zlepšování. Komunita se zapojuje do procesu učení vlastních znalostí a identity. To zahrnuje nejen zlepšení platnosti hodnotících nástrojů – zajistí se i opatření pro posuzování co je hodnotou společnosti a také sledování měnící se znalosti, a to trvale. Takže posouzení odráží současný stav techniky, stejně jako kolektivního vyhodnocení znalostí komunity.

Je potřeba přemýšlet o posuzování způsobem, který sladí ideály konstruktivistického učení a sebehodnocení a vzájemného hodnocení a mohou tak hrát důležitou roli v procesu učení. Aktivní účast studentů v hodnocení, výběru kritérií a rozhodování je nejlepší příprava pro život.

Reference

- Andrade, H., Du, Y. (2007). “Student responses to criteria-referenced self-assessment”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 2, pp. 159–181.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*, London: Kogan Page.
- Boud, D., Falchikov, N. (2006). “Aligning assessment with long-term learning”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 4, pp. 399–413.
- Boud, D., Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Kogan Page.



3 Posuzování a motivace v informálním vzdělávání

Adéla Antlová (Univerzita Palackého v Olomouci)

Cílem této kapitoly je najít způsob, jak může jedinec použít hodnocení a pracovat s chybami během informálního učení.

Už je to dávno, co vědci připustili, že to nejsou výsledky ve škole, které činí člověka úspěšným v jeho životě. Je toho mnohem více, než pouze znalosti získané ve škole. Po celém světě jsou školní osnovy přepracovávány v souladu s potřebami tzv. znalostní společnosti, ale kritika neschopnosti školy připravit děti pro jejich budoucnost pokračuje. Jako důsledek těchto procesů se význam informálního učení zvyšuje spolu s uznáním celoživotního vzdělávání jako důležitou součástí našeho života.

Není snadné vytvořit takovou zásadní změnu jako přechod od vzdělávání založeného na předávání znalostí do konstruktivistického přístupu, protože současný systém se vyvíjí po staletí a je to velmi složitý proces. Nezmění-li se všechny jeho součásti, není možné dosáhnout požadovaného výsledku (Kalhoust, Obst, 2009, s. 410). Například pokud se škola domnívá, že rozvoj klíčových kompetencí by měl být hlavním cílem školní docházky, ale všechny zkoušky (přístup, testy) se zaměřují na poznatky získané z přenosu znalostí, pak se učitelé nebudou zaměřovat na rozvoj kompetencí. Co považujeme za obtížné ve formálním vzdělávání, však můžeme nalézt mnohem jednodušeji v neformálním vzdělávání.

Neformální učení se rozumí učení, který nebude „nikdy organizováno, nemá stanovené cíle z hlediska výsledků vzdělávání a nikdy není záměrné z hlediska učícího se. Často se označuje jako učení ze zkušenosti, nebo jen jako zkušenosti. Myšlenka je, že pouhá skutečnost být neustále vystavuje jedince učení, například v práci, doma nebo ve volném čase“.¹ V informálním učení se učící se jedinec stává středem vyučovacího procesu. Učí se prostřednictvím zkušeností, které jsou si volí veden prioritami a hodnotami. Hodnoty jsou zdrojem motivace; jedinec se rozhoduje podle svých preferencí – usiluje o to, co se mu „líbí“. Proto jsme to my, kdo rozhoduje, co se budeme učit. Zároveň jsme to hlavně my, kdo rozhoduje, jakým způsobem se vyhodnotíme a jaký to bude mít vliv na naše učení. Mohl by to být někdo, kdo nám říká, co jsme udělali správně nebo špatně, ale jsme to jen my, kteří se rozhodnou, jak se vypořádat s kritikou druhých.

Informální učení nabízí mnohem větší svobodu v učení. Je to individuální způsob učení, ke kterému se můžeme dostat. Na druhé straně, je to také důvod, proč bychom se mohli ztratit v procesu, a nedělat to úplně nejlepší, co bychom mohli. Proč? Vzhledem k tomu, že jsme nebyli poučeni, jak motivovat nebo posoudit sami sebe během našich školních let. Toto bylo hlavně úkolem pro učitele, a proto se to musíme naučit během našeho života.

Pozitivní prvkem je, že při neformálním vzdělávání je motivace vysoká, protože jsme přirozeně nuceni našimi hodnotami, aby byl výběr podle našich potřeb a přání, stejně jako naše vůle ke zlepšení. Chyby by měly být považovány za prostředky našeho zlepšení. Bohužel, místo aby nám ukazovaly cestu ke zlepšení, chyby nás mohou vést ke stavu setrvačnosti kvůli nedostatku motivace. Hlavním předpokladem úspěšného in-formálního učení je neztratit motivaci kvůli chybování. Člověk musí cítit chyby pozitivně jako výzvu.

Jaké jsou možnosti využití hodnocení jako nástroje pro výuku v přístupu GuLL? Jsme zvyklí na to, že jsme hodnoceni ve škole. Ve formálním vzdělávání je hodnocení vždy přítomno. Během posledních desetiletí bylo školní posuzování kritizováno za jeho nedostatek podpory pro jednotlivce, jemuž by mělo posouzení sloužit jako míra vývoje, spíše než srovnání mezi studenty. Nicméně společnost potřebuje toto přirovnání (Kalhoust, Obst, 2009, str. 408), a proto sumativní hodnocení nelze opomenout ve škole.

Situace je odlišná v informálním učení, kde se jedinec nemusí srovnávat s ostatními lidmi, pokud nechce. Posouzení našeho vývoje má silný vliv na naše učení. Například Fisher (1997, s. 137–143) se domnívá, že posouzení našich jednání je důležitý krok při formování našeho sebevědomí. Pouze tehdy, když budeme věnovat pozornost tomu, co jsme udělali, co jsme udělali správně a co špatně, se z toho můžeme poučit. Boud (1995, s. 11) poukazuje na to, že žáci tradičně zhodnotí svoji práci, i když to nebylo provedeno tak, jak vědomě a systematicky mělo být.

Není snadné pro děti a mládež zhodnotit výsledky svého učení a proto se to musí naučit prostřednictvím odstupňovaných kroků. Dospělí jim mají pomoci. Košťálová, Miková a Stang (2012, str. 67–78) navrhují několik metod, které již byly použity v minulosti a jeví se jako užitečné. Mladí studenti bez jakýchkoli zkušeností se sebehodnocením by měli začít s pomocí gest a symbolů a posoudit, zda považují svoji práci za dobře, nebo špatně odvedenou, nebo jejich ocenění jejich práce mohou vyjadřovat v jakékoliv stupnici. Od tohoto okamžiku by měl pedagog klást důraz na otázku: *proč mám soudit svou práci takto?* Žáci se tak učí charakteristiky dobré práce, aby mohli později porovnávat svou práci s touto normou. Například, je dobré pro děti, když nejen

¹ <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>



říkají, že obraz je dobrý nebo špatný, ale vyjádří také důvod, proč je něco dobré a co by se dalo zlepšit nebo udělat jinak. V dalším kroku se žáci učí dávat a přijímat popisnou zpětnou vazbu. Poté se učí vyjádřit svůj posudek v rámci praktického způsobu, zatímco pedagog jim přestane vnucovat abstraktní představy posudku. Posledním krokem, který z nich dělá být schopni připojit své sebehodnocení k dalšímu vzdělávání, je nutnost dodržovat tyto zásady, kdykoli budou řešit nějaký úkol:

- ▶▶ Na začátku úkolu – analyzovat instrukce, přiřazení a stanovit kritéria, která musí být splněna, aby se dokončil úkol.
- ▶▶ Použít kritéria při práci.
- ▶▶ Poté, co dokončí úkol – posoudit proces a výsledky podle nastavených kritérií.

Ačkoli to bylo prezentováno jako přístup pro děti a mládež jak budovat své dovednosti sebehodnocením, může to také sloužit studentům, kteří nevědí, jak začít se sebehodnocením.

Nyní můžeme přejít na konkrétnější způsoby využití chyby v GuLL – Samostatně ke gramotnosti. Jako GuLL studenti považujeme chybu za výzvu, které musíme čelit. Existují tři části práce s chybou v GuLL přístupu:

- ▶▶ Použití jazyka.
- ▶▶ Chybování a jejich rozpoznávání.
- ▶▶ Najít cestu ven (tj. objevovat příběh chyby a rozloučení se s chybou).
- ▶▶ Učení z této zkušenosti (tj. co fungovalo, použijí příště).

Lidé se někdy bojí použít jazyk, když mají pocit, že nejsou „dokonalí“ v jeho znalosti, ale musíme být stateční a používat jazyk všude. Měli bychom najít odvahu a použít ji ústně nebo písemně, kdykoli můžeme, protože to je jediný způsob, jak se můžeme poučit z našich chyb.

Když se povzbuzujeme, abychom používali jazyk, musíme povzbudit i ostatní, aby nám pomohli při nápravě, což je druhý krok. Musíme najít chyby. Zpočátku se musíme snažit najít je sami – používat různé gramatické knihy, kontrolovat pravopis, požádat lidi on-line o pomoc. Ale když si myslíme, že naše práce je hotová a nemůžete najít žádné chyby sami, měli bychom se zeptat jiných lidí. Proto je naše motto: *Prosím, (ne)dělej chyby. A mohlo by být doprovázeno dalším: Prosím, pomoz mi najít mé chyby.*

Když víme o chybě a zpozorníme – najdeme svůj příběh. Prostřednictvím tohoto kroku se náš vztah k této chybě mění (nebo tento typ chyby) – můžeme si být stále více vědomi toho, že začneme studovat, a že chyby se stanou naším partnerem alespoň na chvíli. Ale jakmile jsme toto pochopili natolik dobře, budeme se muset rozloučit.

Tak se dostáváme k poslednímu kroku. Celý proces uznání chyby je zdrojem inspirace pro příště. Všechny kroky mohou být použity příště – beze změny. Záleží na budoucích podmínkách.

Příklady:

- ▶▶ *Dva přátelé, kteří mluví anglicky, jako jejich druhým jazykem docela dobře se dohodnou na jejich vzájemné korekci. Jeden z nich pořád používá slovo, které ten druhý nezná. Zeptá se a zjistí, že důvod, proč ho nechápe, je špatná výslovnost. Najdou ještě další dvě špatně vyslovená slova. Takže budou věnovat větší pozornost jejich výslovnosti.*
- ▶▶ *Chlapec si nikdy není jistý, kdy je souhláska dvojí v angličtině, takže se bude vždy kontrolovat, protože nechce, aby udělal chyby v psaní.*
- ▶▶ *Někdo se vyjádřil, jak se cítí na FB v angličtině; byla tam chyba a jeden kamarád udělal poznámku. Chlapec je šťastný a opraví ji. Přemýšlí o této chybě podrobněji a zjistí, že již podobné chyby udělal více než jednou. Ted' už ví, čemu potřebuje věnovat pozornost.*
- ▶▶ *Dva začátečníci se dohodli, že budou procvičovat mluvení společně po škole. Jejich angličtina je špatná a je pro ně obtížné porozumět jeden druhému. Ale nevzdávají to. Dělal spoustu chyb, ale nevědí to, je jim to jedno. Nejdůležitější věc pro ně je cvičit a krůček po krůčku si vzájemně rozumět. Používají slovník k slovíček. Dělal si poznámky o frázích, které nebyli schopni vytvořit a později se požádají někoho, aby jim pomohl.*

Reference

Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.

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

Kalhoust, Z., Obbst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál.



4 GLAT: Nástroj hodnocení v GuLL

Patricia Huion (UCLL)

4.1 Učení se jazykům jako „mohu“

Jako učitelka jazyků, školitelka, kurikulární designérka, trenérka učitelů a mentorka vím, že existuje několik nástrojů pro posuzování úrovně jazykových znalostí. Nejvíce známý je Společný evropský referenční rámec pro jazyky (1) s hodnocením dovedností v šesti úrovních pro čtení, psaní, poslech a mluvení. Europass (2) a Evropské jazykové portfolio (3) spoléhají na tyto hodnocení v pokroku studentů také. Dokonce i evropský profil pro učitele jazyků (4) a jeho portfolia (5) jsou založeny na stejné a chtějí definovat, jaké znalosti studenta (*savoir*), dovednosti (*savoir-faire*) a postoje (*savoir être*) by měli mít.

Nicméně, tyto nástroje jsou všechny monolingvní, zatímco GuLL zahrnuje mnohostranný přístup, protože GuLL přístup se může objevit v multikulturním prostředí. Proto odkazujeme na autory, jako jsou Carap/Frepa, kteří vyvinuli škálu hodnocení znalostí, postojů a dovedností, které usnadňují multi- nebo translíngvální přístup.(6) Chcete-li si udělat představu o těchto deskriptorech, zmíníme alespoň některé relevantní pro přístup GuLL:

- K.1.2.2 Ví, že dvě slova, která mohou mít stejný tvar nebo vypadají stejně v různých jazycích neznamenají automaticky totéž.
- K.1.2.3 Ví, že gramatické kategorie nejsou „jen“ replikou skutečnosti, ale jeden způsob, jak se orientovat v jazyce.
- K.1.4.1 Ví, že tato pravidla nebo normy se mohou lišit v přísnonosti nebo pružnosti jejich aplikace a že mohou někdy být záměrně rozděleny, protože reproduktor si přeje předat implicitní obsah.
- K.1.6 Ví, že jazyk funguje odlišně v jeho mluvené i psané formě.
- A17.3 Být připraven učít se z něčích chyb.
- S1.8 Může analyzovat kulturní původ některých chování.
- S7.7.4.2. Může porovnat různé metody učení, přičemž jejich úspěchy či neúspěchy lze brát v úvahu.

Všechny tyto rámce popisují a usilují o bezchybné používání jazyků. Žádný z nich nezačíná od chyb. Žádný z nich nebere v úvahu mnoho jazyků, které mohou uživatelé požívat a nepochopit tak smysl analýzy chyb. Takže GuLL žádá učitele, školitele, knihovníky, vyučující a mentory, aby zvolili jiný způsob myšlení. A to je důvod, proč zařazujeme tento systém ověření stále se učícího učitele, který je ochoten přijmout nový přístup. (7)

4.2 Selhat, znovu selhat a selhat „lépe“: GLAT

Nástroj posouzení v GuLL popisuje pět úrovní GuLL učení a upravuje Bloomovu revidovanou taxonomii: pochopit, uplatnit, analyzovat, hodnotit a tvořit. Nabízí také učební plán počínaje objevem, přípravou až k provedení k reflexi.

1. Samostatný student (dále jen GuLL) dokáže rozpoznat své chyby (zpětnovazební smyčka), (rozumí).
 - 1.1 GuLL umí dekodovat zpětnou vazbu učitele.
 - 1.2 GuLL umí číst řeč těla publika.
 - 1.3 GuLL umí vnímat, když udělá chybu.



2. GuLL vidí chyby jako příležitosti (aplikace).
 - 2.1 GuLL může jmenovat seznam chyb, které často dělá.
 - 2.2 GuLL může vyvolat odezvu publika.
 - 2.3 GuLL dokáže rozpoznat své vlastní chyby, když je někdo jiný dělá.

3. GuLL může napravit své chyby (analyzovat).
 - 3.1 GuLL může popsat svou chybu ve třídě.
 - 3.2 GuLL může napravit své chyby přes Guerrilla přístup (přemýšlí nahlas jako v koučingu či grafické facilitaci)
 - 3.3 GuLL může pomoci jinému GuLL odhalit a napravit své chyby.

4. GuLL může opravovat sám sebe (vyhodnocení).
 - 4.1 GuLL dokáže popsat typ žáka.
 - 4.2 Může se spojit s Guerrilla strategiemi specifické pro jeho identitu.
 - 4.3 GuLL může automaticky opravit svou chybu.

5. GuLL dokáže detekovat nové vzory (vytvoření).
 - 5.1 Může použít strategie, aby se neopakovaly jeho vzory.
 - 5.2 Dokáže přeložit neortodoxní odkazy nových vzorů Guerrilla.
 - 5.3 Dokáže objevit a popsat nové vzory ve svém vlastní používání jazyka. (8)

4.3 Reflektivní deník učení

Odkazujeme se k zápisníku vyvinutým na Aalto univerzitě, abychom prodiskutovali design a koncept deníku učení. Takový deník nezaznamenává lekce a nepopisuje hodiny, ale nabízí pohled na to, co máte a ještě se nenaučili. Důležité otázky jsou:

Co jsem dosáhl?

Jak jsem se učil?

Jak se moje schopnosti zlepšily?

Co si o tom myslím?

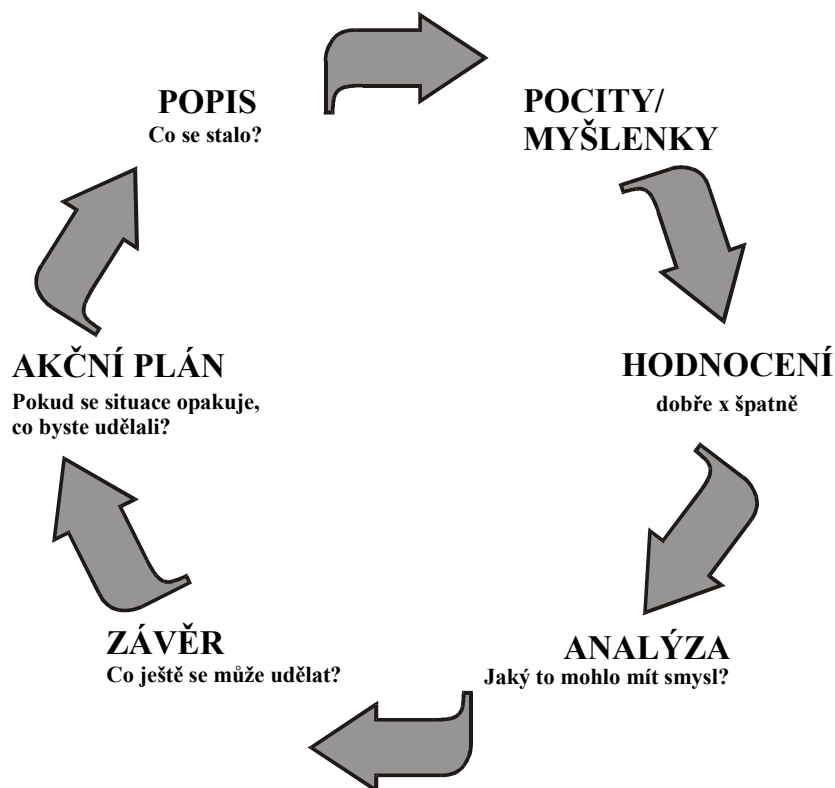
Jak mám postupovat příště?

Jak to mohu použít v budoucnu? (9)

Deník učení čerpá z Gibbsova reflexního kruhu. (10)



Obr. 1: GIBBSŮV MODEL CYKLU REFLEXE



1 Co se stalo?

Stručně popište událost jak nejvíce objektivně, přesně a výstižně jen můžete. Kdo byl zapojen? Kde se to stalo? Máte v úmyslu zaměřit se na strukturu, proces nebo výsledky?

2 Myšlenky

Jaké byly vaše myšlenkyv té době? ... potom?

3 Pocity

Jaké byly vaše pocity nebo emoce, pozitivní i negativní v té době? ... potom?

4 Hodnocení

Jak dobře to šlo? Byly věci uspokojivě vyřešeny?

5 Analyzovat

Jaké byly faktory, které ovlivnily výsledek? Co pomohlo a co bránilo? Můžete vysvětlit tuto událost? Proč se to stalo? Jak se to stalo?

6 Přetvořit

Co by mohlo být považováno za alternativní kroky nebo postupy? Co by jste udělali jinak (i když všechno půjde dobře)? Mohl by docházet k negativnímu události? Pokud ano, jak se jim lze vyhnout? Mohly by pozitivní události být účinnější?

7 Budoucnost

Co budete dělat, když se setkáte s tímto typem situace znovu? Co budete dělat v budoucnu, abyste zvýšil/a pravděpodobnost výskytu podobných pozitivní výsledků a minimalizoval/a pravděpodobnost podobných negativních důsledků? Co je třeba se naučit? Jak byste se to mohli naučit? (11)



S využitím poznatků narativního koučování, grafické facilitace, Art of Hosting a sociální média jsme snažili změnit výuku jazyků. Bereme náměty z alternativní (stínové) pedagogiky a vkládáme je do prostředí, kde jsou studenti podněcováni k tomu, aby si uvědomovali své myšlenky a pocity. V průběhu vytváření svých GuLL reflexí se naučí rozpoznat, která pravidla se uplatňují správným způsobem, která pravidla jsou nesprávná, a která pravidla se používají ve špatném kontextu. Mohou vycházet z GuLL přístupu, oddělit pravidla a kontexty a zlepšit tak své jazykové znalosti. GLAT (Guerrilla Literacy Assessment Tool) jako nástroj umožňuje nejen sebehodnocení, ale také použít metodu GuLL individuálně.

4.4 Otevřené odznaky

V průběhu našeho týdenního kurzu, který se konal na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, jsme zjistili, že hodnocení je velmi důležité. Uvědomili jsme si, že pokud nemůžeme využít ověřený způsob, jak pokrok učícího se žáka hodnotit, naše metoda nemá šanci být přijata ve formálním vzdělávání. Toto téma bude předmětem diskuse na závěrečné konferenci. Předpokládáme, že podnětné články na téma hodnocení pokroku žáků v jazykovém vzdělávání a úrovně gramotnosti budou uveřejněny v časopise pro interdisciplinární výzkum v pedagogice e-Pedagogium. Zatím navrhujeme používat digitální odznaky – způsob pochvaly pro GuLL studenty. Otevřené odznaky nejsou plně obsaženy ve formálním vzdělávání, ale umožní vám jako učitelům, školitelům, knihovníkům vyjádřit svou vděčnost. V MOOC projektu GuLL učíme, jak žák může získat takový otevřený odznak. Zde vám ukážeme rozsáhlý seznam výukových činností, které můžete ověřovat a ohodnotit.

Taxonomie DIGITÁLNÍCH ODZNAKŮ / Otevřené odznaky (12)

1 Kategorie obsahu (co odznak reprezentuje)

- 1.1 Dosažení (demonstrace úspěchů)
- 1.2 Kompetence (prokázání znalosti, dovednosti, kompetence).
- 1.3 Potenciál (ukazatele budoucí výkonnosti)
- 1.4 Účast (důkaz o účasti, např. při události)
- 1.5 Členství (znamená členství, např. v klubu)
- 1.6 Závazky a odevzdání se (postoje, hodnoty, přesvědčení)
- 1.7 Povzbuzení (dobrá práce)

2 Kategorie dle vydavatele (kdo vydal odznak)

- 2.1 Organizační odznaky (vydané univerzitou, zaměstnavatelem)
- 2.2 Týmové odznaky (vydané týmy, skupinami)
- 2.3 Odborné odznaky (vydané znalcem)
- 2.4 Sociální odznaky (vydané vrstevníky, komunitami)
- 2.5 Schvalovací odznaky (schválila organizace, expert, atd.)

3 Kategorie procesů (jak bylo dosaženo odznaku)

- 3.1 Aktivita (na základě jediné měřitelné výukové činnosti)
- 3.2 Mise (založeno na celé řadě aktivit)
- 3.3 Přiřazení úkolu (na základě dokončení jednotného zadání)
- 3.4 Kompozitní odznaky (dosaženy splněním více úkolů)
- 3.5 Pokrok (na základě dosaženého pokroku na daném úkolu)
- 3.6 Stupně (na základě formálních stupňů)
- 3.7 Úroveň (založeno na několika úrovních)

Lze doporučit, aby si vyučující vytvořili takové otevřené odznaky, podělili se o ně ve své skupině na Facebooku a svým žákům a studentům ukázali, jak moc si jich cení a obdivují je.



Reference

- (1) https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- (2) <http://europass.cedefop.europa.eu/en/resources/european-language-levels-cefr>
- (3) http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/
- (4) <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- (5) http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- (6) <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/1/tabid/3593/language/en-GB/Default.aspx>
- (7) <https://next.bloomboard.com/microcredential/provider/ac2f23c8-274d-449d-ac3f-6ad29e399737>
- (8) Developed by Patricia Huion and Guido Cajot.
- (9) <https://wiki.aalto.fi/display/AVotW/Learning+diaries>
- (10) Gibbs, G. (1988), *Learning by Doing: a guide to teaching and learning methods*, London, FEU.
- (11) http://pdp.northampton.ac.uk/PG_Files/pg_reflect3.htm
- (12) <https://ibuchem.wordpress.com/2015/02/28/digital-badges-open-badges-taxonomy/>

SAMOSTATNĚ KE GRAMOTNOSTI



MANUÁL

EDITOŘI:

Alba Graziano - Patricia Huion - Colin Gilfillan

EDITOŘI ČESKÉ VERZE:

Ondřej Duda, Alena Jůvová

ČESKÝ PŘEKLAD

Ondřej Duda, Barbora Hrabalová

GUERRILLA LITERACY LEARNERS (GuLL)
Agreement number: 2014-1-BE02-KA200-000472



Erasmus+