

Tvorba kritérií s žáky 2. stupně (na metodě životabáseň)

Postup formativního hodnocení

I. Identifikační údaje:

Autor materiálu: Mgr. Pavla Štěpánová

Název školy, na níž autor působí: Základní škola, Praha 4

II. Kontext:

Cílová skupina: žáci 6. ročníku

Předmět, v němž byla technika realizována: dějepis

Další relevantní informace:

Práci s kritérii u životabásně jsem využila v 6. A, kde je 25 žáků (13 dívek, 12 chlapců). Výuka probíhala online přes platformu Google Meet během uzavření škol z důvodu pandemie covidu-19. Třída je živá, komunikativní a spolupracující a ani během distanční výuky nedošlo k výraznému zhoršení aktivity. Ve třídě jsou čtyři žáci s podpůrnými opatřeními (dyslexie, dysortografie, dyskalkulie). I když z prvního stupně byla třída zvyklá diskutovat, když došlo na tvorbu samostatných textů nebo vlastního zápisu, bylo to pro žáky hodně obtížné a většina třídy pouze doslova opisovala informace z učebnice. Domnívám se, že i proto byly první výsledky životabásni velice chabé.



III. Realizace a hodnocení postupu formativního hodnocení:

Popis využití vybraného postupu formativního hodnocení (jeho modifikace)

Jedná se o tvorbu kritérií společně s žáky; kritéria nám sloužila k hodnocení kvality žakovského výstupu, konkrétně životabásně.

Postup zavádění a realizace postupu formativního hodnocení

V hodinách dějepisu často využíváme metody kritického myšlení a jednou z mých oblíbených je životabásně. Jedná se o metodu, která je však zpočátku pro žáky obtížná. Do životabásně žáci doplňují nedokončené výroky (*Přeji si..., Slyšel jsem..., Sním o tom, že...*), případně jednotlivá slova týkající se např. historické osobnosti (viz příloha 1).

Navzdory podrobnému zadání a modelování z mé strany jsem zjistila, že se v pracích žáků objevují tytéž chyby, především opakování stejných informací. Místo psaní individuální zpětné vazby jednotlivým žákům, která by byla pro většinu z nich podobná, jsem se rozhodla s žáky životabásně analyzovat a na základě společné diskuse vytvořit kritéria.

Vybrala jsem několik prací, které měly výrazné nedostatky a s žáky jsme diskutovali o tom, v čem jednotlivé příklady nesplňují zadání (viz příloha 3a–c). Žáci sami celkem rychle uváděli, že se v básních „opakují stejné nebo podobné věci“, že „je to jen samý boj“ „nebo vojáci a vojsko“, „že tam (= v básni) něco chybí“, „že chybí některé věty“ apod. Sama jsem pak dodala, že některé práce jsou hůře čitelné. Klíčová slova jsem zapisovala na tabuli (na Jamboard). Jednalo se o: opakování informací, chybějící výroky či (ne)čitelnost.

Na závěr jsem žákům přečetla vybrané výpovědi: *Za pár let budu dospělá. Často sním o tom, že se mi splní mé sny. Přeji si uspět.* Ptala jsem se žáků, co spojuje tyto výroky, proč se nejedná o vhodné příklady. Toto nám dalo trochu zabrat, ale nakonec jsem otázkami žáky dovedla k tomu, aby si uvědomili, že se jedná o obecné výroky platné pro kohokoli („to vlastně můžu říct o každém“, „každý si přeje, aby se mu splnil jeho sen“), případně nesouvisející s obsahem, o němž žáci četli. Na tabuli jsem dopsala slovo obecnost.

Na základě diskuse s žáky a podle klíčových slov, která jsme společně definovali (viz výše), jsem vypracovala kritéria hodnocení životabásně. „Interpretaci“ žáků jsem pouze převedla do obecnější a odbornější terminologie: z „opakování stejných věcí“ se stalo opakování informací, z „něco tam chybí“ dodržení zadání, z „to můžu říct o každým“ obsah. Sama jsem pak doplnila kritérium grafická stránka, kam patří v tomto případě čitelnost a přehlednost. Následující hodinu jsem kritéria žákům představila (viz příloha 2). Společně jsme je prošli a žákům jsem nabídla možnost životabásně přepracovat. Bohužel toho nikdo nevyužil, ale myslím si, že to bylo způsobeno i distanční výukou.

Když jsme metodu po delší době opakovali, žáci dostali kritéria předem a před finálním odevzdáním práce si mohli ověřit, jak jejich dílo jednotlivá kritéria naplňuje. Odevzdané práce byly celkově na výrazně vyšší obsahové úrovni (viz příloha 4a–c). Největší pokrok jsem zaznamenala v tom, že všichni ve svých dílech uváděli mnohem více informací. Ty se opakovaly méně, a to i u slabších žáků, příp. žáků s podpůrnými opatřeními. Žáci, kteří metodu zvládli již na první pokus u předchozího tématu, měli texty mnohem propracovanější, uváděli v nich více podrobnějších informací.

Reflexe učitele

Měla jsem velkou radost, že žáci rychle z vybraných příkladů dokázali hlavní problém (opakování informací) identifikovat. Jak jsem již psala výše, rozklíčovat obecnost výroků nám dalo zabrat více. Velice kladně hodnotím diskusi, která na základě této aktivity vznikla. Několik žáků totiž přiznalo, že nevěděli, co mají psát ke (kognitivně) náročnějším výrokům (*Moje oblíbená barva je..., Sním o tom, že...*). Uváděli, že to přeci nemohou vědět a že je nic nenapadlo, tak „tam prostě něco napsali“. Tyto myšlenkové pochody bych se nebyť diskuse nedozvěděla. Znovu jsme si tedy vyjasňovali, jak životabáseň píšeme. Potěšilo mě, že to někteří žáci dokázali shrnout za mě a vysvětlit ostatním.

Velkou nevýhodou této aktivity je samozřejmě časová náročnost na úkor probíraného učiva. Domnívám se však, že čas věnovaný reflexi životabásni byl rozhodně cenný, protože práce,

kteří žáci odevzdali při dalším setkání s touto metodou, byly na výrazně vyšší obsahové úrovni (viz výše).

Myslím, že tento způsob práce hodně pomohl především slabším žákům a ukázal jim cestu, jak metodu životabásně zvládnout.

Reflexe žáků

Žákům kritéria pomohla zlepšit kvalitu odevzdaných prací, jasně věděli, „co se po nich chce“ a jak bude výstup hodnocený. (Ve druhém případě byl hodnocen pouze body.) Také ocenili diskusi po prvním pokusu, kdy mohli svoji práci „obhájit“, vysvětlit své myšlenky. Uvědomili si, co udělali dobře či špatně.

Doporučení při využití v praxi:

Domnívám se, že je třeba si ujasnit, zda chceme věnovat čas reflexi žakovských prací, protože to pravděpodobně bude na úkor učiva. Pokud nám to nevadí, určitě je důležité, aby žáci metodou životabásně pracovali několikrát za rok, ale ne zase příliš často, aby se jim neznechutila. Sami žáci pak mohou porovnávat a hodnotit, jak se kvalita jejich výtvorů vyvíjí a jaký pokrok učinili. Proto je také dobré zakládat práce do portfolia, aby po ohodnocení neskončily v koši.

Hodnocení podle kritérií lze využít i pro vrstevnické sebehodnocení, kdy žáci mohou dávat zpětnou vazbu ostatním spolužákům.

Tabulku kritérií jsem ještě doplnila o body (viz příloha 5) s maximálním počtem 100 bodů. (Body lze samozřejmě rozvrhnout i jinak.) Body jsem již přidělovala sama, ale bylo by mnohem cennější zapojit žáky i do bodování. Zeptat se jich, co je podle nich z těchto kritérií nejdůležitější, mohli by například navrhnout pořadí jednotlivých kritérií a ve skupinkách sami body rozvrhnout.



IV. Přílohy, které dokumentují daný postup formativního hodnocení

Příloha 1: Životabáseň – vzor

Příloha 2: Kritéria hodnocení životabásně na základě společné analýzy nepovedených prací s žáky

Příloha 3a–c: První žákovské práce (s nedostatky)

Příloha 4a–b: Druhé žákovské práce (podle kritérií)

Příloha 4c: Životabáseň – druhá verze

Příloha 5: Kritéria hodnocení životabásně s body

V celém materiálu (včetně příloh) jsou použity fotografie, pracovní listy, obrázky, grafy atd. autora (pokud není uvedeno jinak). Fotografie jsou zároveň v souladu s GDPR.

