

Reflexe a sebehodnocení pomocí obrázkových karet

Postup formativního hodnocení

I. Identifikační údaje:

Autor materiálu: Lenka Rybová

Název školy, na níž autor působí: MŠ a ZŠ Čachrov, Čachrov 10, Klatovy 339 01

II. Kontext:

Cílová skupina: (MŠ), ZŠ 1. stupeň (1.–5. ročník ZŠ)

Předmět, v němž byla technika realizována: V ZŠ probíhá vyučování v blocích, které neodpovídají běžným názvům předmětů, ale popsané techniky lze realizovat napříč výukovými oblastmi.

III. Realizace a hodnocení postupu formativního hodnocení:

Popis využití vybraného postupu formativního hodnocení (jeho modifikace)

Obrázkové karty jsou karty libovolného formátu a zpracování, které mohou pomoci popsat prožité emoce. Pod tímto pojmem si lze představit libovolné obrázky (např. pohlednice, fotografie z kalendářů, výstřižky z časopisů), ale i karty profesionálně zpracované. Může se jednat o sady obrázků z deskových her (např. Dixit, Maminko vyprávěj) nebo o cíleně vytvořené obrázkové karty pro práci s emocemi (např. Moře emocí).

Níže popsaná technika reflexe (sebehodnocení) je rozdělena do několika etap, protože zkušenosti s obrázkovými kartami jsou vícevrstevnaté a jejich využití je velmi bohaté. V materiálu uvádím pouze ty, u kterých se domnívám (mám vyzkoušeno v rámci práce se



třídou), že mají potenciál pro ucelený koncept formativního hodnocení; lze je však využít i jednorázově (nepravidelně).

Postup zavádění a realizace postupu formativního hodnocení

V rámci reflexe a sebehodnocení se vždy zamýšlím nad cílem zvolené techniky. Některé směřují k cílům vzdělávání (co se žák naučil, v čem dříve neměl jasno, k čemu mu to může být dobré, kde to využije, co mu dále zůstává nejasné, na co by chtěl znát odpověď, zda musel přehodnotit něco z toho, co si o tématu myslel na začátku aktivity) nebo mohou směřovat k procesům (co žákovi pomohlo dospět k novému poznání, jaké postupy učení se mu osvědčily nebo již opakovaně osvědčují v určitých situacích, co by příště udělal jinak, protože se to tentokrát neosvědčilo, zda se v průběhu aktivity vyskytla nějaká situace, se kterou si nevěděl rady apod.). Neméně důležitá je i zkušenost, že je potřeba reflektovat (sebehodnotit) i emoce (můj vztah k učivu, mé pocity při práci, před prací, volba skupiny a pocit bezpečí při práci v ní atd.) (Průcha, 2002).

Pojmenovat vlastní pocity je však náročný úkol i pro mnohé dospělé, natož pro žáka např. prvního ročníku základní školy. Proto je vhodné s tímto tématem pracovat stejně cíleně, jako pracujeme s cíli vzdělávacími.

U sebehodnocení vnímám jako klíčovou víru učitele, že tento způsob práce má smysl a je sám o sobě dostatečným nástrojem hodnocení. Domnívám se, že i u práce s emocemi je nutná víra, že systematické úsilí zaměřené na tuto oblast má význam a ovlivňuje celý vzdělávací proces. Nestačí tedy jednoslovné vyslovení pocitu (cítím se špatně, dobře), ale jde zejména o hlubší rozbor tohoto konstatování (a to až už vysloveného, nebo proběhlého v hlavě žáka). Klíčem k takovému rozboru jsou otázky a čas. Alespoň toto je moje zkušenost.

Už samotné vyslovení: „Cítím se špatně/dobře“ může být pro žáka náročné, protože pojmenovat vlastní emoce není jednoduché. Proto se často uchylujeme k nicneříkajícím slovům, popř. si je každý vysvětlujeme podle svých zkušeností.

Při práci s dětmi (a to již s dětmi od dvou let věku) se mi v souvislosti s popsáním emocí, pocitů osvědčila práce s obrázkovými kartami. V současné době je k dispozici mnoho sad karet, které

na tuto problematiku přímo cílí. Níže uvádím několik z nich, které pravidelně využívám a u kterých mám zpětnou vazbu od žáků, že i jim tyto sady vyhovují (tuto zpětnou vazbu získám např. tak, že nechám žáky, aby si sami vybrali, co použijí k vyjádření svých pocitů, a následně se dotazují – ústně, písemně –, co bylo důvodem, že zvolili právě tuto pomůcku) (Lokšová, Lokša, 1999).

V počátku, když jsem s obrázky začala pracovat, jsem ale běžně používala i fotografie, obrázky ze starých kalendářů, popř. kartičky z pexesa. Jednoduše jsem poznala, že pokud žák (dítě) drží v ruce obrázek, snáze se mu o jeho pocitech (emocích) hovoří a zároveň se mu je daří lépe pojmenovat a popsat (William, 2016).

Nyní představím sérii aktivit, které jsem vyzkoušela s kartami z deskové hry Dixit. Z důvodu nezevšednění techniky i z důvodu, že žáci jsou z hlediska typologie osobnosti různí, všechny aktivity jsem pravidelně realizovala i s jinými sadami karet (viz příloha číslo 1).

Samotné pořadí aktivit koresponduje s tím, jakým způsobem jsem aktivity realizovala. Řazení odpovídá i hledisku jisté gradace, podle nějž jsem si soubor aktivit nastavila a zároveň se ukázalo, že opravdu v tomto pořadí fungují.

Aktivita číslo 1

Na koberci rozmístíte větší počet karet, než je žáků ve třídě. Karty můžete předem vybrat, aby se mezi nimi objevily karty s hodně abstraktní i konkrétní kresbou, barevně veselé i ponuré (i když už zde je nutno připomenout, že toto rozdělení může být zcela individuální a může být dvěma různými osobami vnímáno zcela opačně). Jednoduše vyberte co nejpestřejší sadu obrázků. Žáci se posadí kolem karet. Zazní výzva: „Prohlédněte si obrázky, použijte zatím pouze oči.“

Následovat může společná diskuse nad obrázky. Co mají společného, čím se liší. Co na obrázcích vidíte? Touto diskusí můžeme pomoci těm, pro které jsou některé obrázky neznámé. Zároveň se již nyní ukáže, že na každého může daný obrázek působit jinak. Mohou se objevit momenty, které mají potenciál pro osobnostně-sociální rozvoj (ruku v ruce s tím jde i posílení třídního klimatu a tvorba bezpečného prostředí, což je pro práci s emocí naprosto klíčové). Nyní



mám na mysli situace posměchu, hádky nad neuznáním názoru jednoho žáka druhým, nekorektní hodnotící komentáře (což mohou být i komentáře pochvalné). V tento moment je vhodné upozadit cíl sebehodnocení a nejprve se pokusit společně nastavit pravidla, která budou při práci s kartami (a pravděpodobně i při jiných aktivitách) důsledně platit. Pokud tato situace zabrala hodně času a oslabila schopnost soustředit se, můžeme tímto momentem činnost ukončit. V opačném případě pokračuje další výzva, popř. ji realizujeme při další vhodné příležitosti.

Zazní výzva: Vyberte si očima jednu kartu, která vám nejlépe pomůže... popsat, jak se cítíte, pojmenovat, co pro vás bylo těžké při práci ve skupině, pojmenovat, na co jste po skončení práce mysleli atd.

Žák se učí pomocí obrázku pojmenovat své pocity, emoce nebo myšlenky, které ho během činnosti mohou ovlivňovat. V rámci následné diskuse může dojít k pojmenování řešení, které by v budoucnu pomohlo situaci vyřešit lépe/stejně, popř. jí předejít.

Následovat může společné sdílení (každý představí svou kartu, pokud chce, okomentuje svůj výběr). Společné sdílení jsem občasně zařazovala, ale volila jsem i variantu sdílení v menších skupinách (udržet pozornost 28 žáků při sdělování výběru je snadnější u starších žáků).

Další možností této činnosti je, že vybranou kartu si žák vezme k sobě. U předchozí varianty se může stát, že si stejnou kartu vybere více žáků, i když např. z různých důvodů. Zde je naopak opět šance pro zajímavé situace, kdy žák svou kartu věnuje spolužákovi, když vidí, že ji opravdu chtěl.

I samotná úprava sdílení pozmění formu a cíle této metody. Pokud karty rozmístíte po třídě, ve které se žák prochází a vybírá kartu, je aktivita propojena s pohybem a ochota sednout si kvůli sdílení do kruhu bývá větší. Klíčová je samozřejmě otázka, kterou cílíte na to, co byste rádi reflektovali (hodnotili).

Aktivita číslo 2

Zazní výzva: Vyber si jednu kartu, která se ti nejvíce líbí (opět lze vybírat jen očima nebo si ji můžeme vzít k sobě). Touto kartou obdaruj někoho ze spolužáků. Vyslov, z jakého důvodu ji daruješ právě...).

Tato aktivita má velký potenciál pro budování vztahů ve třídě, ale zároveň u jednotlivých žáků vede k zamyšlení, kdo si kartu zaslouží, jaké jsou k tomu důvody. Popřípadě může dojít k momentu sebereflexe, proč já jsem kartu dostal/nedostal, zda bych si ji rovněž přidělil. Žák se učí přijmout pochvalu, ocenit sebe i druhé a na takové situace reagovat.

Po této aktivitě je téměř nezbytné společné sdílení a ošetření případných emočních ran (např. smutek, že jsem nedostal kartu atd.). Učitel tuto aktivitu ideálně moderuje a nechává případné „rady“, jak se se situací vyrovnat, na žácích.

Může dojít k tomu, že žák obdaruje jiného žáka, ale z pohledu učitele je takový dar nezasloužený (neadekvátní). Zde je opravdu velmi důležité, abychom případně takový názor vyjádřili v „já“ sdělení a ideálně bez hodnotících slov.

Aktivita číslo 3

V ranním kruhu, na začátku vyučovací hodiny, ale i na začátku některé aktivity (např. takové, která je nová, náročná na organizaci nebo s ní má třída již zkušenosti, ale např. nebyla úspěšná) vylosujeme jednu kartu. Již samotné losování může mít velký potenciál pro rozvoj osobnosti a nastavování jistých hodnot a pravidel ve třídě (tolik potřebných pro formativní hodnocení, u něž se ukazuje, že nejvíce přináší užitek v bezpečném prostředí). Není jednoduché, aby třída určila, kdo kartu vybere, a určení učitelem s sebou zase nese mnohá rizika (minimálně přebírání zodpovědnosti za vztahy ve třídě). Pokud na takovou diskusi nemáme prostor, popř. není již naším cílem, může kartu vybrat náhoda (s dětmi jsme to např. dělali tak, že každý odebral jednu kartu, a zvolili jsme potom tu, která zůstala navrchu hromádky).

Tato jedna karta je jistým poselstvím pro nás. Co nám chce říct o dnešním dni, následující hodině, aktivitě? Tyto myšlenky mohou zaznít ústně, ale mohou je žáci zapsat i na papír (popř.

do sešitu, který jsme s žáky využívali k záznamu různých reflektivních technik – postupně se stal i dalším materiálem vznikajícího portfolia). Klíčové je, aby došlo k vyslovení (zapsání myšlenky), protože po skončení dne, hodiny, aktivity dojde k reflexi, zda se poselství naplnilo. V praxi se ukázalo, že žáci velmi citlivě a pohotově refleктоvali opravdu stěžejní situace a momenty, proč k naplnění došlo/nedošlo. Velmi často na povrch vyšla konkrétní potřeba, kterou bylo nutné řešit, rozebrat, diskutovat o ní a hledat, co můžeme příště udělat jinak (lépe).

Žák se učí vcítit do druhých, tedy jistě empatii. Zároveň získává zkušenost s tím, jak vlastní zkušenosti a myšlenky každého z nás ovlivňují a jak může být takové ovlivnění zavádějící pro objektivní pohled na situaci.

V rámci kreativních hodin (hodin VV) jsme po této aktivitě s žáky kreslili kartu, která by více vystihla to, co nám má sdělit.

Jednu z variant realizace této aktivity s žáky třetího ročníku ukazuje video (příloha 2). Ukončení této aktivity potom zachycuje rovněž video (příloha 3).

Vylosovala jsem kartu a vyslovila zadání. S ohledem na vylosovaný obrázek jsem se neubránila osobnímu hodnocení karty, ale naštěstí to žáky neovlivnilo. Na závěr jsem sama svůj názor také vyslovila, což se domnívám vede k autenticitě celého vzdělávacího procesu (William, Leahy, 2016; Spilková, Tomková, 2010). Každý žák vyslovil svůj nápad, u některých se ukázalo, že měli širší potřebu využití obrázkové karty (nehovořili o jedné hodině, ale celkově o hodinách matematiky). Je ale možné, že pro ně zadání nebylo srozumitelné, nebo mu nevěnovali pozornost a odpověděli volně. Celkově je na videu vidět, že jsou žáci zvyklí s kartami pracovat a nemají problém svůj názor vyslovit.

Aktivita 4

Zazní výzva: Napiš vzkaz tomu, kdo si vybral „tuto“ kartu (tu může vybrat učitel, může ji žák vylosovat).



Ačkoliv se vzkaz píše fiktivní osobě, velmi často se v textu objevují osobní postřehy a vlastně se žák může do této osoby projektovat. Tím, že nehovoří za sebe, ale snaží se vcítit do druhé osoby, je mnohdy otevřenější a konkrétnější ve svých myšlenkách i pocitech.

Níže uvádím přepis jednoho vzkazu, který vznikl těsně po hodině matematiky.



Fotografie vylosované karty

„Kartičku si asi vybrala holka, co je v matematice princeznou. Všechno se jí daří, má dobré výsledky a dokáže ostatním pomoci. Ale po této hodině má těžkou hlavu, protože nepochopila nové prostředí a je z toho dost nešťastná. Možná má pocit, že i vypadá hloupě, protože ostatní na ní koukají divně, jako by měla na hlavě mimozemšťana. Je mi jí líto, nevím, co bych jí teď poradila.”

(Anička, 11 let)

Reflexe učitele

Při práci s obrázkovými kartami se mi velmi často podařilo do reflexe (nebo sebehodnotící aktivity) zapojit všechny žáky. Samozřejmě, že někteří nechtěli svůj výběr komentovat nahlas nebo sdílet ve skupině. Ale již samotný výběr karty u žáků nastartoval proces myšlení a k nějaké sebereflexi (zamyšlení) určitě došlo. Zároveň se domnívám, že díky obrázkovým kartám se z dlouhodobého hlediska staly všechny aktivity zaměřené na emoce a pocity mezi žáky vítanějšími a hlavně smysluplnějšími. Pestrost karet, ale i samotných aktivit (i v kombinaci s různými formami sdílení – uspořádání v kruhu, ve dvojici, náhodné skupiny aj.) vedla ke zvýšení zájmu o tuto formu reflexe. S těmito tématy jsem s žáky vždy pracovala dlouhodobě

a sama je stavím na stejnou úroveň jako reflexe vztahující se k učebním procesům nebo k učebnímu obsahu. Ve vyšším ročníku (4. ročník ZŠ) jsem opakovaně zažila, že si žáci sami vybrali obrázkové karty jako pomocníka k popsání nějaké situace ve třídě (např. jsem přišla do třídy, žáci seděli na koberci a požádali mě, zda by bylo možné začít vyučovací hodinu později, protože o přestávce došlo k nepříjemnému konfliktu, který chtějí ho vyřešit; uvnitř kruhu byly karty ctností).

Občas jsem bojovala a bojuji se správnou formulací a zacílením otázky, podle které si máme kartu volit. Hodně mi pomáhá si tuto otázku (tvrzení) zformulovat předem a napsat si ji doslovně na papír. Nepřesné opakování, doplňování několikrát narušilo myšlenkový tok žáků a výsledek zpětné vazby to značně pozměnilo. Vybavuji si ale jeden zajímavý moment, kdy naopak nejednoznačnost otázky ve třídě vzbudila to, že každý se zamýšlel právě nad tím, co potřeboval. Celkově se ale domnívám, že cíl reflexe je zcela klíčový a dobře položená otázka je základ.

Mé další zamyšlení při práci s obrázkovými kartami směřuje k tomu, jak je využít i pro sebereflexi, stanovování cílů, které ale více než s emocemi souvisejí s konkrétním učebním obsahem. V tomto duchu karty vlastně nevyužívám, protože mi to vždy přišlo jako násilné vložení pomůcky, která se jevila jen jako formalismus. Naopak pro práci s emocemi to vnímám opravdu jako velmi účinný, dostupný nástroj.

Reflexe žáků

Příloha 4 zaznamenává reflexi žáků (jejich názory a postřehy) týkající se používání různých obrázkových karet.

Na videu vidíme pohled na reflektivní kruh žáků třetího ročníku, kde se žáků dotazují, jaký vidí potenciál ve využívání obrázkových karet. Poptávám se, zda je napadá, proč je pro reflexi s dalšími učiteli využíváme. Dále se žáků dotazují na to, s jakými kartami jsou zvyklí pracovat. Zároveň má každý možnost vyslovit názor, které obrázkové karty mu více vyhovují/nevyhovují a proč. Právě toto ukazuje, že co žák, to jiná volba. Potvrzuje to mou zkušenost, že je vhodné sady obrázků měnit a střídát.

Doporučení při využití v praxi

Z vlastní praxe vím, že je opravdu velmi vhodné mít dostatečnou zásobu obrázkových karet. Jeden druh karet může sice urychlit upevnění zvolené techniky, ale také může vyvolat zevšednění. Žáky můžeme dle typologie osobnosti rozdělit do mnoha skupin a podskupin, a proto je vhodné mít různorodé druhy karet: karty obrázkové, karty obrázkové doplněné o text, obrázky konkrétní, obrázky abstraktní, obrázky barevné, obrázky černobílé (obrysové), obrázky malované, kreslené, ale i fotografie. I samotný tvar obrázkových karet může být pro žáka důležitý, vyzkoušejte karty kruhové, otrhané, zalamované, dřevěné.

Aby popsání techniky nebyly jen momentem k popovídání (a slovo jen bych vlastně ráda dala do uvozovek, protože i samotné popovídání může u někoho přirozeně vyvolat zamyšlení nad sebou, nad druhými), ale aby se jednalo o metodu směřující k formativnímu hodnocení, vždy je třeba počítat s následným využitím popsanych emocí, pocitů. Zde asi nelze uvést konkrétní návod, jak takovou následnou činnost uskutečňovat, ale u jednotlivých aktivit jsem se o to alespoň částečně pokusila a uvedla, jak jsme s danými informacemi dále pracovali. Za sebe cítím, že v první řadě je nutná víra učitele, že takové činnosti mají smysl. Díky tomu jim věnuje pozornost, dostatek času, což žák vycítí a sám začne takový čas svému jednání věnovat.

IV. Přílohy, které dokumentují daný postup formativního hodnocení:

Příloha 1: Náměty na sady karet

Příloha 2: Aktivita 3 (video)

Příloha 3: Aktivita 3 – ukončení (video)

Příloha 4: Reflexe žáků k využívání obrázkových karet (video)

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.



V. Literatura

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKAČNÍ LABORATOŘ, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

