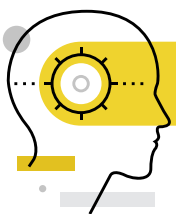
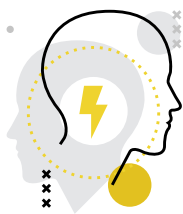




# Formativní hodnocení



KOGNITIVNÍ PROCES



KONFLIKT



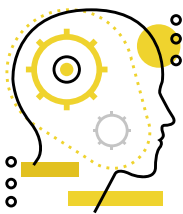
VNITŘNÍ DIALOG



MEDIACE



DUŠEVNÍ ZDRAVÍ



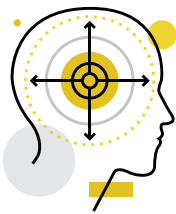
MYŠLENÍ



HRA



STRATEGIE



METAKOGNICE



SOUSTŘEDĚNÍ



LÁSKA



UČENÍ



# Formativní hodnocení

Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 6/2021

# OBSAH

Úvod .....	3
------------	---

## Formativní hodnocení

<b>Co ve škole hodnotíme?</b>   Václav Mertin .....	4
<b>Nová éra hodnocení ve školách</b>   Vladimíra Nováková .....	8
<b>Kde se vzalo formativní hodnocení?</b>   Jan Spěváček, Gabriela Kermesová .....	11
<b>Principy formativního hodnocení</b>   Zdeněk Dlabola, Ivan Čermák, Pavla Lioliasová .....	14
<b>Formativní hodnocení v praxi učitele: několik tipů do výuky nejen pro začátečníky</b>   Tereza Kolumber .....	17
<b>Formativní hodnocení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami</b>   Lenka Hečková, Anna Kubíčková .....	20

## Pohled ze školy

<b>Přípravy bych hotové měla, teď ještě to formativní hodnocení</b>   Markéta Popelářová .....	25
<b>Podmínky formativního hodnocení ve strategii Líného učitele</b>   Robert Čapek .....	28
<b>Labyrintem formativního hodnocení</b>   Pavlína Loňková, Petr Mihalco .....	31
<b>Formativní hodnocení je jako yetti</b>   Lukáš Šlehofer .....	34
<b>Škola, kde si žáci píšou vysvědčení</b>   Andrej Novik .....	38
<b>Formativní hodnocení jako proces „bytí na cestě“</b>   Zdeněk Dlabola .....	44
<b>Jak zformovat svépřávného člověka</b>   Jan Jícha .....	48

## Více o hodnocení

<b>Nepotěšil jsi mě, ani já tě nepotěším</b>   Bohuslav Bohuněk .....	51
<b>Responzivní výuka – další akademický pojem, nový trend nebo pedagogické prozření?</b>   Michal Orság, Květa Sulková .....	56
<b>Směrem k lepší zpětné vazbě</b>   Dominik Lipovský .....	60

## Slovo závěrem

<b>Chce to čas</b>   Daniel Pražák .....	62
Tipy na čtení .....	64

# ÚVOD

Dlouhý, těžký diktát. Tato slova jsem si připsala do žákovské knížky, když jsem ve třetí třídě dostala čtyřku z angličtiny. Paní učitelka moji poznámku červeně přeškrtnla, přepsala na *krátký, pět vět* a pozvala si rodiče do školy. Tak skončil můj první a zároveň poslední pokus o sebehodnocení v základní škole. Při pohledu zpátky se nejedná o nic výjimečného. Málokdo z dnešních třicátníků zažil během školní docházky něco jiného než klasické známkování. Trendem posledních let se však stává formativní hodnocení a s trochou nadsázky lze říct, že právě formativní hodnocení spolu s distanční výukou jsou „buzzwords“, které pandemie vynesla v edukační realitě do popředí. Po nečekaném přesunu školní výuky do virtuálního prostředí se formativnímu hodnocení dostalo také politické podpory, a sice ministra školství Roberta Plagy, který apeloval na jeho zavedení namísto známek.

Přestože se jedná se o fenomén, který je řadu let skloňován v širší odborné veřejnosti, až nyní nazrála v tuzemském prostředí doba, kdy se principy formativního hodnocení začínají ve větší míře ve školách objevovat. Je to zajisté pozitivní trend, který může přispět ke zvýšení kvality výuky pro každého žáka. Proto jsme se rozhodli věnovat formativnímu hodnocení speciální vydání Učitelského měsíčníku, které právě držíte v ruce. Tato monotematicky zaměřená příloha vás provede formativním hodnocením od historického shrnutí, popisu základních principů přes zkušenosti s realizací až k pohledu do zahraniční praxe i responzivní výuce. A jelikož existuje řada definic, které se snaží pojem formativního hodnocení uchopit, dovoluji vám závěrem zmínit tu, kterou vyslovil snad nejznámější propagátor formativního hodnocení Dylan Wiliam: „Formativní hodnocení popisuje způsoby, jakými učitelé spolu s žáky používají informace o studijním pokroku pro úpravu dalšího vzdělávání“.

Vážení čtenáři, přeji vám nejen příjemné čtení, ale především mnoho inspirace při zavádění formativního hodnocení ve vaší výuce.



*Markéta Beková,*  
odborná editorka Učitelského měsíčníku

# FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

## Co ve škole hodnotíme?

VÁCLAV MERTIN

*Každý, kdo má před sebou úkol hodnotit vzdělávací výsledky dítěte, měl by nejprve sám sobě odpovědět na otázku, které informace potřebuje jako uživatel ve chvíli, kdy se má v nějaké dovednosti zdokonalit nebo má zvládnout něco úplně nového, např. na počítači. Nejen ve škole a pro školu a případnou zkoušku, ale pro vlastní praktický život. Odpověď nebude tak složitá. Ten, kdo se chce / má povinnost se cokoli naučit, zvládnout konkrétní činnost, kterou dosud vůbec nebo plně neovládá, potřebuje informace, jež mu umožní novou dovednost si osvojit nebo posunout dosavadní úroveň svých znalostí a dovedností na vyšší úroveň. Nepochybně zde existují značné rozdíly. Někdo potřebuje připomenout opravdu nejzákladnější kroky, jiný má pouze některou dílčí neznalost z dřívějších etap, dalšímu stačí jednou ukázat a je mu vše jasné. Rozhodně však nikdo nepotřebuje připomínat, že tohle už měl dávno umět, nebo že mu to moc nejde, že je neschopný, že nevíme, jestli to zvládne, že je zatím hodnocen dostatečnou nebo nedostatečnou. Z hlediska požadovaných pokroků v učení jde totiž o zcela nefunkční informace. Dosavadní znalosti a dovednosti dotyčného (byť jsou na začátku téměř nulové) by měly být zdokonalovány, tedy formovány k lepším výsledkům. Je ovšem pravda, že ten, kdo chce někoho vyučovat, musí znát dobře jeho aktuální výchozí úroveň (vycházející z komplexního sumativního hodnocení), jinak může jít o plýtvání energie vyučovaného i vyučujícího nebo o hru na náhodu.*

Závěr každé formální nebo logické etapy učení ve škole a snad i v životě tedy může (měl by) představovat dílčí sumativní hodnocení. Nejde o nic nepřírozeného – měli bychom se dovědět, jak jsme zvládli danou oblast, ucelený úsek látky či konkrétní lekci, jestli tedy už můžeme jít dál, nebo ještě potřebujeme dosavadní látku cvičit. Případně co ještě k jejímu zvládnutí potřebujeme. Kolikrát se nám totiž stalo, že jsme byli přesvědčeni o dobré dovednosti, aby se v praxi ukázalo, že nám nějaký (ne)podstatný kousek schází, takže celek zatím nefunguje a nemůžeme pokročit dál. Postupujeme tak i v běžném životě, jen někdy je velmi složitá a hlavně náročná na přemýšlení zachytit přiměřeně a smysluplně komplexnost i podstatné prvky vyučované

dovednosti. Proto také ve škole rádi zkoumáme dílčí znalosti či dovednosti, protože úkoly pro jejich zjišťování se nejjednodušeji vymýšlejí, zadávají a následně i objektivně hodnotí. Sumativní hodnocení si provádí nevědomky a pro sebe i naše paní sekretářka, když pro sebe hodnotí počítačovou gramotnost a její uplatnění v praxi u jednotlivých učitelů na katedře psychologie. Za některého raději udělá potřebnou úřední operaci sama, protože ví, že příslušnou činnost pořád ještě vůbec nezvládá, jinému znovu ukáže některý dílčí krok, který vylepší jeho dosavadní dovednosti, takže následně už může příslušný úkon zvládnout sám. Trpělivě opakuje po několikáté stejnou věc – věří, že nakonec se jí to podaří. Někomu nezasahuje do činnosti vůbec, protože má zkušenosti, že vše spolehlivě zvládá.

Není vlastně totéž smyslem školního vzdělávání? Tedy dovést každého žáka ve znalostech a dovednostech (dnes šířeji kompetencích) tak daleko, jak jen to lze. Takže srozumitelná věta sumativního hodnocení je, že dítě konkrétní látku ovládlo, případně které partie si z vyučované látky osvojilo a co je tedy ještě čeká (hned teď a posléze). Na všech stupních vzdělání jsou dnes formulovány výstupy zachycující kompetence, které si žák/student osvojil nebo si je má osvojit. Připouštím, že učitel to má výrazně těžší, než tomu je v běžném životě. On má totiž časové milníky, které nemůže svévolně měnit, případně jen v menší míře – školní rok skončí a následně děti přecházejí k dalšímu učiteli. V potaz musíme brát i obsahová omezení. Když je dítě ve třídě s látkou hodně napřed, je problém, a když je víc pozadu, je úplně stejný problém. Podobně není zatím příliš přínosné, když má znalosti bohaté, problém je, i když výrazněji nestíhá. Navíc vidíme i u dospělých, že komplexní kompetence se naplňují různým způsobem. Který z aspektů má tedy učitel při hodnocení žáka zdůraznit, když jeho budoucnost nezná? Jednoduché je hodnocení pouze v případě, když dítě zvládne úplně všechno, nebo naopak vůbec nic.

Neměli bychom zapomínat na to, že ve formativním je skrytě obsaženo i sumativní hodnocení. Nebudeme nabízet žákovi náročné a komplikované vymyšlenosti, osvojování nových složitých operací, když zatím teprve jakž takž zvládá základní jednoduché úkony. Naopak nebudeme chtít po prvňákoví, který počítá bez problému v oboru do sta, opakovaně příklady na sečítání do deseti – jde o spolehlivou cestu k demotivaci žáka. Nová látka by měla vždy navazovat na právě dosaženou úroveň. V běžném životě se o to snažíme, škola ovšem toto pravidlo často nemůže příliš respektovat, protože je svázána obecnými pravidly. Takže poskytuje novou látku všem žákům ve třídě vcelku bez ohledu na to, jak a zda vůbec zvládli látku předcházející a jestli odpovídá jejich vývojové úrovni.

Přestože mnozí učitelé tradiční sumativní hodnocení v podobě známek stále ještě vehementně obhajují, jeho faktický přínos ke zlepšování učení žáka je poměrně malý. Ze známky se dozví, že něco udělal lépe nebo hůře. Ani jednička však nesděluje žákovi „už umíš úplně všechno“, naopak pětka neříká „neumíš vůbec nic“. Aby měla známka význam pro pokroky učení v budoucnosti, musel by žák rozumět nejen

všem operacím, jež ho dovedly k výsledku, ale znát i konkrétní postupy, které by tento výkon zlepšily. Znamka nic takového neobsahuje. A samotný žák tyto vědomosti nemá. Příslušné informace by měl proto sdělit a také často spolu se známkou sděluje učitel. Nedostatky ovšem přináší i sumativní slovní hodnocení, byť samozřejmě může začlenit mnohem víc aspektů ovlivňujících učení, a nejen těch, které přímo vedly k dosaženému výsledku. Připomínám, že podobně koncipované sumativní slovní hodnocení bylo možné používat při hodnocení dyslektiků už v polovině osmdesátých let minulého století. Text hodnocení tehdy odrážel nejen dosaženou úroveň samotné vyučované látky, která nebyla vždy úžasná, ale i snahu, ochotu spolupracovat.

Zcela oprávněně argumentujeme také tím, že jsou to zejména rodiče, kteří odmítají akceptovat dosud nepříliš běžně používané sumativní slovní hodnocení. Určitě nedělají rozdíly mezi sumativním a formativním, podstatné pro ně je, že nemají k dispozici známky, které sami zažili a jimž rozumějí. Jejich snaha o zjednodušení komplikovaných informací je legitimní, kdyby se ovšem nejednalo o tak závažnou oblast, jakou je vzdělávání dítěte. Zjednodušení by proto nemělo postihnout podklady potřebné pro rozvoj učení.

Sami žáci by zřejmě měli s formativním hodnocením nejmenší problém, zejména tehdy, kdybychom začali prvními ročníky, kdy sice o jedničkách slyšeli, ale nemají je tak zafixované. Je pravda, že pouhá změna postupů hodnocení by byla nedostačující, musel by se změnit celkový přístup k učení, což je mnohem zásadnější úkol.

Povšimněme si, jak málo intenzivní vysvětlování a přesvědčovací kampaň provádí v tomto směru samo školství. Jestliže má něco dlouhou tradici a známky máme zažité všichni, je třeba investovat množství soustředěného a systematického úsilí, abychom veřejnost posunuli v názorech. Nejprve je třeba přesvědčit všechny učitele, paralelně s tím je nutné edukovat i rodiče. Nevím, jestli disponujeme přijatelnou platformou, prostřednictvím které bychom mohli edukovat rodiče.

Je škoda, že revidovaný RVP 2021 uvádí stručnou podporu slovního hodnocení (str. 6), formativní hodnocení zmiňuje na jednom řádku pouze v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nehledám důvody, proč nelze rychle zavádět formativní hodnocení, jen naznačuji, jaké překážky stojí v cestě. Výraznější systémová individualizace přístupu k žákům by jednu překážku zmírnila.

Formativní hodnocení je vždy zaměřeno pozitivně, je vedeno pozitivním přístupem a obsahuje faktické pozitivní informace pro učení žáka. Vzhledem k tomu, že samo učení je pozitivní, rozvojová, život obohacující aktivita, dříve či později budeme muset přistoupit k výraznému posílení formativního aspektu i školního hodnocení.

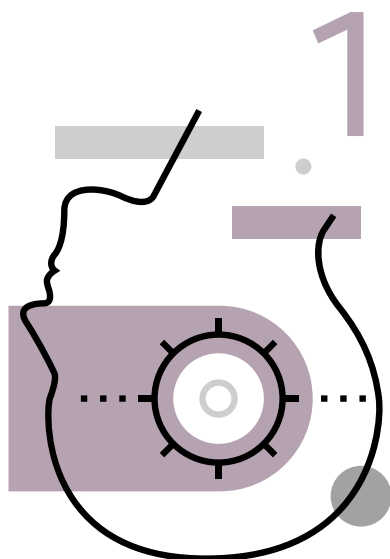
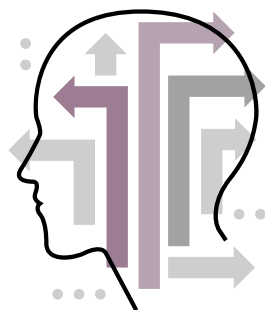


## Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Václav Mertin** – dětský psycholog, katedra psychologie FF UK

Kromě samých jedniček v první třídě jsem byl vždy hodnocen velmi průměrně. Tedy obvykle jedna, dvě trojky (doufám, že by mě vysvědčení neusvědčila z omylu), jednou na základce a pak na ekonomce i náhodná čtyřka v pololetí. Jednou byla součástí mého hodnocení i ředitelská důtka. Postupně se mé hodnocení spíše zlepšovalo a na vysoké škole už nebyl se známkami vůbec žádný problém.



1  
3  
4





# Nová éra hodnocení ve školách

VLADIMÍRA NOVÁKOVÁ

***Technologické změny a rychlost jejich zavádění, stejně tak hospodářské, sociální, kulturní, ale i environmentální proměny lze bez nadsázky označit za čtvrtou průmyslovou revoluci. Je nutné světu kolem nás přizpůsobit také způsob a obsah vzdělávání, modernizovat ho tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. Strategie vzdělávací politiky 2030+ na této myšlence staví. Její dva hlavní cíle jsou: zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků i studentů. Jedním článkem v mozaice změn českého školství pro příští dekádu je způsob hodnocení. Sumativní či formativní hodnocení školáků? Které je lepší?***

Pokud by se mezi oběma způsoby hodnocení povedlo v průběhu následujících deseti let najít rovnováhu, bude to pro české školství velký pokrok. Formativní hodnocení přitom není žádný nový pojem. Svou cestu si začalo prošlapávat už v devadesátých letech, ale stále se s ním setkáváme spíše výjimečně. V České republice jsou jeho počátky spojeny zejména se snahou zavádět slovní hodnocení. Řada učitelů, kteří jsou nakloněni netradičním vzdělávacím metodám, formativní hodnocení už používá (nebo k němu mají velmi blízko), často i bez povědomí, že právě tento způsob patří k tomu formativnímu.

## Rozdíly mezi formativním a sumativním hodnocením

Zatímco první z nich shrnuje výsledky žáka na konci jeho činnosti, formativní pak představuje hodnocení průběžné. Většina z nás důvěrně zná právě sumativní a také pro většinu rodičů je stále ještě nejpodstatnější výsledná známka na vysvědčení. Formativní rival však sumativnímu hodnocení začíná šlapat na paty. V současné době se s ním setkáme zejména v inovativním školství, pomalu ale jistě si začíná probíjovat cestu také do „běžných“ škol. Velkou podporu má ve Strategii vzdělávací politiky 2030+, protože efektivně přispívá ke vzdělávacímu pokroku žáků a k rozvoji jejich kompetencí.

## V čem spočívá přínos formativního hodnocení?

Díky němu žák dostává užitečnou informaci o tom, co už ví nebo čemu rozumí průběžně v rámci výuky, nasměruje ho k tomu, co by mohl a jakým způsobem zlepšit.



Sleduje vlastní pokrok, vede ho k řízení svého učení a pomáhá rozvíjet jeho osobnost. Tolik z pozice žáka. Přínos má ale také pro učitele, kterému pomůže identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit vyučování tak, aby každý učivo pochopil a zvládl. Individuální přístup učitele je zcela zásadní.

Dosavadní sumativní hodnocení nelze pochopitelně šmahem odsoudit, ve školách má stále svůj význam. Je ale načase podporovat především formativní hodnocení, které je pro rozvoj dovedností, znalostí a postojů, které žák zúročí v osobním i profesním životě, důležitější. A ruku na srdce, tyto kompetence se známkami hodnotí špatně.

Formativní hodnocení představuje celou škálu metod a nástrojů, se kterými se učitel potřebuje nejprve sžít. Měnit zažité postupy vyžaduje čas na straně pedagogů i žáků, aby je obě strany přijaly za své. A nestane se tak ze dne na den. V rámci Strategie vzdělávání 2030+ se pochopitelně počítá s tím, že školy obdrží maximální podporu v podobě podpůrných materiálů, vzdělávání pedagogů či personální metodické pomoci. A nebude chybět ani osvěta mezi rodiči, aby pochopili a akceptovali zavedení nových způsobů hodnocení pro své děti.

## Od slov k činům

V tomto specifickém školním roce vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy metodická doporučení k hodnocení žáků na vysvědčení za první pololetí a pro vzdělávání distančním způsobem. Na vysvědčení bylo možné hodnotit klasifikací, slovně i kombinací obou způsobů, pro výuku on-line jsou vhodnější zejména formativní způsoby hodnocení, které nabízí žákovi popisnou a nehodnotící zpětnou vazbu k jeho učebním činnostem. Je dobré se zaměřit především na posilování odpovědnosti žáků za vlastní učení, práci s časem a plnění svých povinností. Důležité je umožnit žákům identifikovat své silné i slabé stránky, sledovat vlastní pokrok a nalézat vhodné cesty a nástroje pro další rozvoj. Distanční způsob výuky je dobrou příležitostí pro sebehodnocení žáků, zadání úkolů je však třeba formulovat tak, aby z nich byla jasná kritéria dobrého výkonu. Jednou ze žádoucích změn je i práce s chybou, která nemá být vnímána jako selhání či důvod k trestu, nýbrž jako přirozená součást procesu učení, hledání řešení a osvojování si efektivních postupů. Kroky Strategie 2030+ směřují k tomu, aby se formativní hodnocení v našem školství usadilo natrvalo a přineslo užitek všem jeho účastníkům nejen v této nestandardní době.

*„Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili, aby ve školách neměl místa křik, pocit ošklivosti, vědomí marné práce.“*

J. A. KOMENSKÝ

Formativní hodnocení je součástí aktivit Strategie 2030+.

Ta je ke stažení na webu EDU.CZ.

Napište nám své postřehy a dotazy na e-mail: [edu2030@msmt.cz](mailto:edu2030@msmt.cz).

Sledujte, diskutujte a sdílejte také na profilu Edu2030:

<https://www.facebook.com/Edu2030plus>.

## Jak jste byla hodnocena ve škole?



**Vladimíra Nováková** – Oddělení podpory škol MŠMT

Učení mě bavilo, i když samozřejmě ne vše stejně. Samu sebe bych charakterizovala jako „snaživce“. Pěkné známky v žákovské mě těšily a hlavně dělaly radost mojí mamince. Možná jsem se snažila víc pro ni než pro sebe. Ráda vzpomínám na paní matematikářku na 2. stupni ZŠ, která nás učila, že netřeba se čísel bát a stejně tak i hodnotila. Na gymnáziu mne nejvíc zajímal dějepis, profesor byl velmi přísný, ale uměl zaujmout. Dokonce tak, že jsem dlouho uvažovala o studiu archeologie. Profesionální cesta mě nakonec přivedla do jiného oboru, ale jeho netradiční výklad dějin už z paměti nevymažu.



# Kde se vzalo formativní hodnocení?

JAN SPĚVÁČEK, GABRIELA KERMESOVÁ

*Pojem „formativní hodnocení“ se v posledních letech ve společnosti skloňuje stále více, a to především v kontextu smysluplnosti vzdělávacího procesu a individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám i možnostem každého žáka. V souvislosti s pandemií covidu-19 slovní hodnocení, případně klasifikaci doplněnou slovním hodnocením dokonce doporučilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V Doporučení MŠMT pro hodnocení prvního pololetí (vydáno 5. ledna 2021) se uvádí, že v tomto specifickém školním roce 2020/2021 je vhodné zaměřit se především na posilování odpovědnosti žáků za vlastní učení, práci s časem a plnění vlastních povinností, protože právě tyto dovednosti jsou stěžejním předpokladem nejen pro úspěšné zvládnání distanční výuky.*

## Kdy a proč se pojem formativní hodnocení objevil?

*Při nahlédnutí do etymologického slovníku zjistíme, že latinské „formo“ znamená utvářet či dávat tvar. Vždyť i sloveso formovat běžně užíváme v mluvené řeči. Formativní hodnocení by tedy mělo pomáhat formovat žákovo učení, ne ho jen hodnotit.*

Formativní hodnocení se v odborné oblasti objevilo v USA. V roce 1967 navrhl Michael Scriven, aby se v souvislosti s vylepšováním kurikula rozlišovalo mezi sumativními a formativními přístupy k hodnocení žáků. Scriven při té příležitosti poprvé použil termín **formative education**. Tím vlastně stručně řečeno spustil diskusi o smyslu tradičního amerického testového hodnocení, které obzvláště slabším či neúspěšným žákům neumožňovalo zlepšování v učení. Tato diskuse vedla mimo jiné k úvahám o tom, jak shromažďovat formativně hodnotící informace, tj. nejen skrze tradiční školní testy, ale také jakými metodami. Z nich se nabízí pozorování a dotazování žáků, diskuse ve třídě, projektová výuka, portfolia, relevantní domácí úkoly, skupinová práce v vrstevnickým hodnocením, žákovo sebehodnocení atd.

Podle jiných zdrojů (STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2006-11-23) se termín formativní hodnocení objevil na počátku 70. let a je spojován se jménem Benjamina Blooma a jeho spolupracovníky. Jedná se o posun především v tom, že by hodnocení nemělo pouze měřit výkony žáků, ale mělo by také žákům poskytovat zpětnou vazbu, pomoci jim, pokud jdou ještě jejich chybné učební postupy napravit.

## Formativní hodnocení u nás

V České republice tento termín použil v 90. letech 20. století Jan Slavík v publikaci *Hodnocení v současné škole* (1999, s. 38), kde jej charakterizuje takto: „*Formativnímu hodnocení můžeme říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní (lat. formo odpovídá českému upravuji, přetvářím...). (...) Pomáhá tedy učitelé nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.*“

U nás pomohly šířit povědomí o formativním hodnocení především alternativní typy škol, zejména waldorfské školy. Přestože ve světě existují přes sto let, u nás mohly začít vznikat až po roce 1989. Vzdělávací program waldorfských škol byl dlouho experimentálně ověřován ministerstvem školství, hlavní pochybnosti panovaly právě kolem slovního hodnocení a délky učebních jednotek. Inspekce ale nakonec nenašla ani u jednoho zásadní problém.

Waldorfské školy bez nadsázky pomohly společensky akceptovat slovní hodnocení. To je dnes legislativně zrovnoprávněno se známkovou klasifikací, což ale platí pouze pro průběh vzdělávání, a nikoliv pro jeho ukončení. Znamky stále zůstávají jako jediný přípustný způsob při přechodu na střední školu. Proto dochází ve waldorfských školách v osmých a devátých ročnících k přepisování slovního hodnocení na známky. Znamkování v posledních ročnících pomáhá žákům se částečně vyrovnat se změnami, které na ně čekají na středních školách. Jedná se tak ovšem o paradoxní situaci vzhledem k tomu, že známky jsou s podstatou waldorfské pedagogiky neslučitelné. Slovní hodnocení ale v dnešní době používá mnohem více škol než jen školy waldorfské. Jak již bylo zmíněno, využívají ho především alternativní typy škol, jako např. ScioŠkoly apod. Pro své potřeby i pro zpětnou vazbu žákům ho však začíná používat stále více učitelů i v běžných školách, jak je uvedeno například v textu *Formativní hodnocení v rámci webové aplikace Zapojmevšechny.cz*.

## Příklad z praxe

Mladá, nově nastupující učitelka Blanka navazuje kontakt s problematikým žákem přes komunikaci a slovní zpětnou vazbu, chce po něm, aby měnil své návyky a dopracoval se k úspěchu. Postupem času zjistí, že je tato metoda již rozvinuta, podstoupí školení a doplní si své vzdělání v této oblasti a následně pracuje touto metodou s celou třídou.

Nejen že založila pravidelný kruh, kde žáci sdělovali, jak prožili týden, a hledali na sobě to pozitivní i to, co mají zlepšovat. Bavili se především o strategiích, které dovedly konkrétního žáka k úspěchu. Blanka vždy nechala ostatní žáky pojmenovat, co přesně k úspěchu vedlo, a ptala se, jestli to můžou použít také. A protože se tématem opravdu nadchla, rozhodla se do své pedagogické praxe zařadit i další formy,

především portfolio. Ačkoli Blanka hodnotila ve vnějším rámci školy sumativně, začala postupně aplikovat formativní hodnocení. V praxi to vypadalo tak, že výrazně ubrala na počtu známek získaných testovou formou, do celkového hodnocení pak zahrнула i hodnocení portfolio, v potaz brala i sebehodnocení žáka.

Tip: Vyzkoušejte různé způsoby formativního hodnocení v kombinaci se sumativním hodnocením a výsledky na sebe nenechají dlouho čekat. Prokazatelné pozitivní dopady překvapí nejen vás, ale hlavně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

**Jan Spěváček**, speciální pedagog a učitel – spoluautor článku

## Jak jste byla hodnocena ve škole?



**Gabriela Kermesová** – pracuje v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B) pro Národní pedagogický institut ČR.

„Kermesová, k tabuli!“, vyzývá mě učitelka dějepisu se širokým úsměvem, „Dneska to bude za tři.“ Začnu se smát, nic se nemění. A ať dělám, co dělám, opravdu dostanu trojku. To byla specialita jedné učitelky na gymplu. Druhá známkovala navíc vzorečky, takže pokud nevycházely, mohl někdo dostat i dvě pětky z jedné písemky. A dělo se to ☺. A samozřejmě průměry, žádná pořádná zpětná vazba, nálepky... Jednička, dvojka nebo trojka? Jak se dnes paní učitelka vyspala?“



# Principy formativního hodnocení

**ZDENĚK DLABOLA, IVAN ČERMÁK,  
PAVLA LIOLIASOVÁ**

***Co to vlastně je formativní hodnocení, jste si už mohli přečíst na předchozích stránkách. Ve veřejném prostoru je toto slovní spojení za poslední rok slyšet víc než dřív, školám ho doporučuje také ministerstvo školství. Formativní hodnocení pomáhá učitelům i žákovi k efektivní výuce a učení. Učitel jej využívá, když probíhá žákovské učení. Výsledek učení může učitel ohodnotit sumativně, tedy známkami. Poskytuje tak žákovi informaci, na jakou úroveň se v souhrnu v konkrétním tématu/dovednosti dostal. Formativní hodnocení někdy bývá zaměňováno za slovní hodnocení. Rozdíl je ale v tom, jaký cíl má samotné hodnocení naplnit.***

Hodnocení formulované slovně může být formulováno sumativně i formativně. Důležité je, zda se s hodnocením dál pracuje. Zdá se, že není ani tak moc důležité si říct, jestli hodnotím tak, či onak, ale jak mně (učitelům a vzdělavatelům) a žákovi pomáhá v konkrétní třídě a hodině realizovaný způsob hodnocení růst. Cílem je vyprovokovat přemýšlení a diskusi, ne vynášet hodnotící soudy.

Přinášíme několik vybraných principů formativního hodnocení a vysvětlujeme, jak ovlivňují učení.

Učitel hodnotí formativně	Učitel formativní hodnocení nepoužívá
<b>Co má vliv na průběh výuky</b>	
Učitel vnímá výuku jako dialog se žáky. Sleduje jejich práci v hodině a přizpůsobuje tomu průběh hodiny (tempo, zadání, cíl, případně téma).	Učitel řídí výuku bez toho, aby se zajímal, zda a jak efektivně se žáci učí. Při realizaci výuky nemá potřebu získávat zpětnou vazbu na její efektivitu.
<b>Kdy se ve škole hodnotí?</b>	
Učitel využívá hodnocení především k tomu, aby pomohl formovat žákovské učení (porozumění cíli výuky, zvolené aktivity, uvědomění posunu žáka apod.). Hodnocení probíhá průběžně s cílem prohloubit efektivitu učení.	Učitel používá hodnocení především k tomu, aby žákovi sdělil míru zvládnutí učiva na dané škále. S hodnocením dále nepracuje žák ani učitel.

<b>Jak se pozná dobře odvedená práce?</b>	
<p>Žák má dopředu dostatek informací o tom, jak vypadá kvalitně zvládnutá práce, např. proces, produkt. Je zvyklý se doptávat, když tyto informace nemá. Učitel i žák společně opírají hodnocení o tato předem stanovená kritéria kvality.</p>	<p>Žák nemá dostatečnou představu o tom, jak se pozná kvalitně zvládnutá práce. Ve výuce není cíleně vytvářen prostor pro samostatné/společné přemýšlení žáka o kvalitě a smysluplnosti jeho učení.</p>
<b>Co dělá žák, když nerozumí?</b>	
<p>Žák je zvyklý dávat učiteli zpětnou vazbu, zda mu rozumí a ví, co má dělat. Učitel jej v tom podporuje a žák je zvyklý na pozitivní reakci učitele v takových chvílích. Tuto komunikaci vnímá on i třída jako prospěšnou.</p>	<p>Když žák nerozumí či neví, co má dělat, nedává to znát. Může mít pocit, že to není žádoucí. Když dá najevo, že nerozumí, je to vnímáno jako překážka a komplikace pro učitele i žáky.</p>
<b>Co může žák ovlivnit?</b>	
<p>Ve škole panuje prostředí, kde je žádoucí a běžné, že učitelé a žáci společně přemýšlejí o efektivitě a smysluplnosti výuky a učení. Většina se cítí v tomto prostředí bezpečně. Žáci se takto mj. učí autonomně přemýšlet o svém učení.</p>	<p>Učitel plánuje výuku sám, bez ostatních učitelů i žáků. Ve fázi plánování i během výuky má žák minimum příležitostí cokoliv ve výuce ovlivnit. Tento přístup může podporovat pasivitu žáka.</p>
<b>Jak spolupracuje škola s rodičem a rodič se školou?</b>	
<p>Role rodiče je důležitá. Na setkání do školy přichází proto, aby společně s učitelem a žákem sdíleli své pohledy na průběh a výsledky učení žáka doma i ve škole. Všichni zúčastnění mají ze setkání prospěch.</p>	<p>Na setkání do školy přichází rodič na vyzvání proto, aby byl informován o prospěchu žáka. Učitel rodiče a rodič učitele nevnímá jako partnera ve společném úsilí směřujícím k efektivní výuce a učení.</p>



## Jak jste byl/a hodnocen/a ve škole?



**Zdeněk Dlabola** – lektor kurzu mentorských dovedností pro provázející učitele v programu Učitel naživo



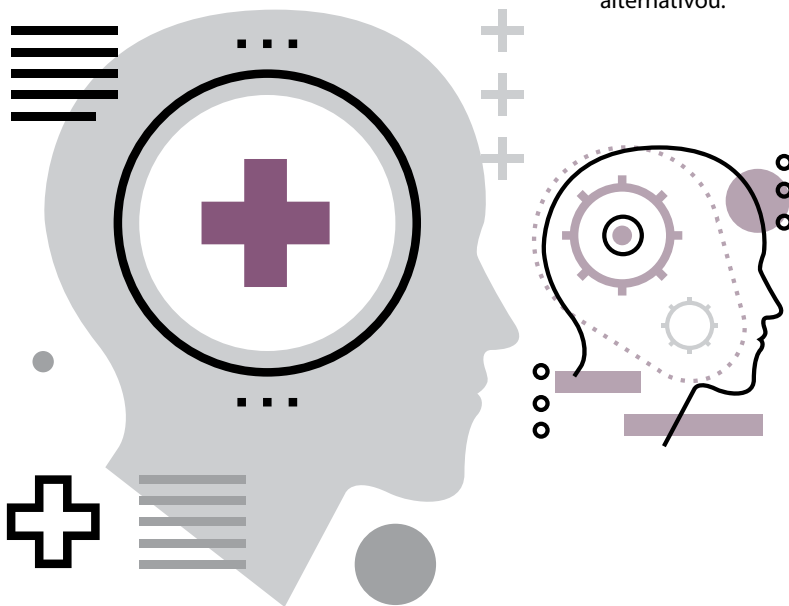
**Ivan Čermák** – průvodce v týmu pro provázející učitele programu Učitel naživo

Hodnocen jsem byl celý život známkami bez jakékoliv alternativy.



**Pavla Lioliasová** – tisková mluvčí a vedoucí komunikace EDUin

V první třídě jsem byla hodnocená slovně. Dodnes si pamatuju větu z vysvědčení, kde mě paní učitelka chválí, jak hezky čtu. Pak už nastoupily známky a až do konce gymnaziálního studia jsem se nesetkala s žádnou jinou alternativou.



# Formativní hodnocení v praxi učitele: několik tipů do výuky nejen pro začátečníky

TEREZA KOLUMBER

***Na českých školách je v posledních letech věnováno čím dál více pozornosti formativnímu hodnocení. Mnoho vyučujících ale nemusí být přesvědčeno o tom, zda je pro ně a pro jejich žáky vhodné. Pokud se přece jen někteří odváží učitelé rozhodnou ve výuce takový způsob hodnocení využít, často si ani nevědí rady, jak začít a jaké konkrétní techniky používat.***

Učitelé se z mnoha stran dovídají, že by měli začít formativně hodnotit a takovýto způsob hodnocení ve výuce podporovat, protože má nesporné přínosy. Někdo samozřejmě namítá, že formativní hodnocení je náročné jak pro učitele, tak i pro žáky. Proto si ukážeme pár jednoduchých technik, které může každý učitel zařadit do své výuky, a s jejich pomocí si vyzkoušet, jak formativní hodnocení funguje.

## Třídění chyb

Při výuce českého a cizího jazyka jsou žáci zvyklí psát slohové práce a diktáty, v nichž se někteří z nich dopouštějí více či méně chyb. V běžné třídě učitel při kontrole písemných prací přeškrtně červenou propiskou chyby, práci žákům následně vrátí, ale více už se k ní a ke vzniklým chybám nevrací. Při technice třídění chyb učitel chyby v textu podtrhne, ale žáci si je sami rozřadí do několika skupin (špatné *y/i*, chyba v *s/z* apod.) a opraví. Pokud si některý z žáků neví rady, může požádat o pomoc spolužáka, který mu s korekcí chyby pomůže.

## Tečka na konci řádku

Tato technika se hodí většině kantorů. Ať už učitelé opravují matematický příklad, anebo pravopisné cvičení, stačí označit tečkou řádek, v němž žák udělal chybu. Úkolem žáka je identifikovat chybu a opravit ji. Pokud si učitel tuto techniku osvojí a žáci jsou na ni zvyklí, je možné místo tečky na konci řádku psát i symboly či písmena, jež vyjadřují, jakého typu chyby se žák dopustil. Při kontrole anglické eseje je například možné napsat na konci řádku písmeno *G* a žák už ví, že udělal gramatickou chybu.

## Tři otázky

Jednou z neméně zajímavých technik formativního hodnocení je pro učitele jazykově a humanitně orientovaných předmětů položení tří otázek. Bez ohledu na to, zda žák napsal práci výborně, anebo o něco hůře, napíše učitel do žákova písemného projevu čísla. Většinou se jedná o místa, kde by si měl žák něco uvědomit a nad něčím se více zamyslet. Na konci písemné práce učitel tato čísla pod sebe napíše a nechá pod každým z nich pár prázdných řádků, kde žák napíše svou reakci.

## Tříbarevný test

Pokud chce učitel zvolit zajímavý způsob opakování, může pro své žáky připravit cvičný test. Každý žák sám za sebe nejprve jednou barvou vyplní zadaná cvičení. Potom se žáci rozdělí do menších skupin a doplní si jinou barvou, co nevěděli. Nakonec mohou žáci využít učebnice, sešity, případně jiné zdroje a třetí barvou vyplní zbytek cvičení. Učitel pak s žáky projde správné řešení testu, aby si žáci byli jisti, zda jsou jejich odpovědi správné. Díky barevnému rozlišení odpovědí si jsou žáci vědomi, co zvládli vyplnit sami a k čemu potřebovali buď pomoc spolužáků, či informace z knih. Takto se mohou při domácí přípravě zaměřit na to, co je zapotřebí procvičit a v čem mají ještě mezery.

## Vrstevnická pomoc & vzájemné hodnocení

Při psaní, ať už kratších, či delších textů, je dobré zahrnout do hodnocení také samotné žáky. Po zhotovení určitého úseku práce si žáci vzájemně ve skupinách přečtou své texty a říkají si, co se jim povedlo a líbí se jim, a co je naopak nejasné a je třeba zlepšit. Pokud se žákovi zdá, že hodnocení od spolužáků není dostatečné a nikam ho neposouvá, může požádat svého učitele o hodnocení a zpětnou vazbu. Učitel mu ji poskytne. Žáci si mohou vzájemně pomoci nejen se psaním textů, ale i s opravou doplňovacích cvičení. Spolužákovi mohou také napsat, jakých chyb se dopustil, a doporučit mu, které jevy by si měl procvičit.

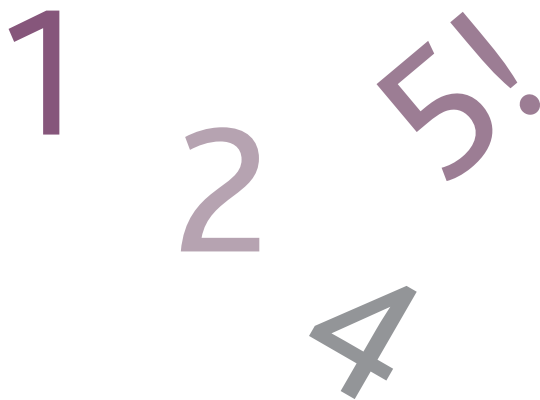
Formativní hodnocení má vést žáky k tomu, aby se stávali čím dál méně závislími na učiteli a uměli si sami řídit své učení. Není důležité, jakým způsobem je do výuky začleněno, ale zda učitel dává smysl a rozvíjí v žácích chuť učit se. Na závěr je nutné zdůraznit, že zavedení formativního hodnocení je dlouhý proces, protože vyučující i žáci si musejí zvyknout na něco nového. I přesto by se učitelé neměli nechat na začátku odradit, ale raději postupovat při jeho implementaci do výuky pomalu, neboť méně znamená někdy více.

## Jak jste byla hodnocena ve škole?



**Tereza Kolumber** – doktorandka v Ústavu pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity

Na škole probíhalo hodnocení tak, že nám vyučující dal za náš výkon pouze známku, o formativním hodnocení se nám mohlo zdát. Pamatuji si, že někteří učitelé rozdávali i pětky s vykřičníkem a komentářem „fuj“ (možná snaha o slovní hodnocení). Velmi často se stávalo, že jsme ani netušili, proč jsme takovou známku dostali. Vzpomínám si na spolužáka, který dostal ze slohové práce čtyřku, ale neměl v textu zaznačenou jedinou chybu. Při reklamaci známky najednou dostal dvojku, ale pořád nevěděl, co má tedy pro příště zlepšit. Dnes už můžu jen doufat, že podobné praktiky ze škol vymizely.



# Formativní hodnocení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

LENKA HEČKOVÁ, ANNA KUBÍČKOVÁ

***Hodnocení, ať již sumativní (známkou, slovně, symbolem), či formativní, je nástroj, pomocí kterého pomáháme dětem dosahovat vzdělávacích cílů a rozvíjet jejich znalosti, dovednosti a kompetence. Každé hodnocení je primárně zpětnou vazbou, informací pro dítě. A druhotně také zprávou pro učitele a rodiče o potřebách dítěte a o jejich možnostech upravit své působení na něj.***

Například u (často benevolentního) známkování ve výtvarné výchově si uvědomíme, že **hodnocení nemá být trestem** za jiné estetické vnímání, úroveň talentu nebo strategií a schopností učit se výtvarné techniky. Stejně tak by nemělo být hodnocení trestem za méně efektivní učební strategie, potřebu většího počtu opakování v určitých oblastech či nižší podporu rodičů při práci na domácích úkolech. Tím spíše děti zažívající pravidelný neúspěch od vzdělávacího obsahu v daných předmětech odradíme. Pokud však s pomocí formativního hodnocení dítěti pomáháme reflektovat jeho vlastní pokroky a učíme ho **nastavování, dosahování a oslavování realistických cílů**, motivujeme ho ke konzistentnímu zlepšování. Takový přístup pomáhá všem dětem a **pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je citlivý, motivující a spravedlivý**. Nesrovnáváme totiž děti mezi sebou, ale každé dítě se sebou samým.

## **Přínosy formativního hodnocení:**

- podporuje dosahování vzdělávacích cílů u všech dětí,
- má pozitivní vliv na motivaci k učení,
- přispívá k wellbeingu dětí (naplňuje jejich potřeby v oblasti kognitivní, emocionální a sociální),
- přispívá k pozitivnímu klimatu a budování vztahů založených na důvěře a respektu,
- snižuje výskyt náročného chování dětí,
- u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je způsobem, jak spravedlivě hodnotit, citlivě motivovat a podporovat děti, které mají různá znevýhodnění, jež jim neumožňují dosahovat obvyklých výstupů anebo k nim musejí vynaložit nesrovnatelně větší úsilí než spolužáci; a přitom je nesrovnávat s ostatními dětmi a nevystavovat je kontinuálnímu pocitu neúspěchu.



**Příklad z praxe č. 1:** Chlapec s těžší dyslexií napíše diktát s 20 chybami. Dostane pětku. S významnou podporou pedagoga a za vynaložení velmi usilovné přípravy a nasazení po určité době napíše diktát s deseti chybami. Neuvěřitelný výkon, velký posun a výrazné osobní zlepšení úhlem pohledu formativního hodnocení. Dostane však opět pětku!

Ve školách a vzdělávacích institucích je běžnou praxí hodnotit převážně sumativně, tedy zhodnotit na konci určité vzdělávací etapy, co se žáci naučili či do jaké míry dosáhli určitého vzdělávacího cíle. Zároveň je v našich školách obvyklé děti testovat, zkoušet a srovnávat mezi sebou. Formativní hodnocení, které v současnosti získává stále větší pozornost, hodnotí proces učení tak, aby pomohl dítěti (i učiteli) na tomto procesu dále pracovat. Má podobu **průběžného vyhodnocování potřeb jednotlivých dětí ve vztahu k dosahování stanovených vzdělávacích cílů**.

Využívání formativního hodnocení pomáhá učitelům získat zpětnou vazbu o jejich vzdělávacím působení na děti, a tak mohou efektivně přizpůsobovat výuku specifickým potřebám skupiny i jednotlivců. Zároveň také **podporuje vzájemné vztahy, zlepšuje učení a má pozitivní vliv na chování dětí**.

**Příklad z praxe č. 2:** Dívka s Downovým syndromem v důsledku svého zdravotního a kognitivního znevýhodnění potřebuje při vzdělávání pomalejší tempo. Z toho důvodu má individuální vzdělávací plán a minimální výstupy v některých předmětech, v jiných se vzdělává se stejnými výstupy spolu se spolužáky. Formativní hodnocení, které hodnotí její individuální drobné úspěchy a motivuje ji k dalším cílům, je pro ni nezraňující a motivační zpětnou vazbou, přestože v inkluzivní třídě velmi dobře vnímá, že její spolužáci jsou v řadě oblastí napřed. Kdyby i spolužáci byli hodnoceni formativně, nikoliv tradičně sumativně na škále 1–5, bylo by to pro ně vhodnější a pro dívku lépe uchopitelné. V tomto nastavení je i ona ráda, když si v rámci nezraňujícího a motivačního formativního hodnocení odnese od paní učitelky občas jedničku.

## Základy formativního hodnocení jsou pro děti se SVP stejné jako pro ostatní

Cílem formativního hodnocení je zjištění vzdělávacích potřeb dětí, získání zpětné vazby k efektivitě výuky, zlepšení vzdělávacích výsledků dětí, rozvoj realistického sebehodnocení a kladného sebepojetí dětí. Formativní hodnocení probíhá průběžně se zapojením dětí samotných a rolí učitele je poskytovat okamžitou zpětnou vazbu

podporující proces učení. Formativní hodnocení podporuje a cílí na **zvyšování vnitřní motivace dítěte k učení a seberozvoji**. Dopady formativního hodnocení jsou silné a dlouhodobé. **Časová investice do formativního hodnocení se tedy při výuce navrácí v podobě efektivnějšího vzdělávání.**

Při formativním hodnocení je zcela zásadní respektující komunikace, která **nezraňuje důstojnost a akceptuje osobitost každého dítěte**. Dítěti (nebo společně s ním) poskytujeme informaci o tom, co se již v dané vzdělávací etapě naučilo, co dalšího se ještě naučit má a jakými způsoby lze pokračovat v dosahování daného cíle.

### **Hodnocení by mělo splňovat následující funkce:**

- **informativní** – poskytuje dostatek konkrétních informací, aby se dítě mohlo zorientovat v tom, jak se mu aktuálně daří v učení,
- **korektivně-konativní** – poskytuje konkrétní vodítka ke zlepšení,
- **motivační** – povzbuzuje ke zlepšení,
- **rozvíjející** – podporuje rozvoj sebehodnocení a kladného sebepojetí, odráží učitelovu důvěru ve schopnosti dítěte,
- **pomáhá budovat vztah** – je realizováno v partnerské rovině.

(Sedláčková a kol., 2012)

Čím je informace konkrétnější, tím lépe jí děti porozumí, a to platí i u starších dětí. K lepšímu porozumění můžeme při formativním hodnocení uvádět konkrétní příklady, co se dítě naučilo, co dalšího se naučit má a jak vypadá dosažení cíle. Zároveň je důležité hodnocení provádět pravidelně a také co nejdříve po dosažení konkrétních kroků směřujících k cíli. K tomu, aby dítě co nejlépe vzdělávací cestě porozumělo, je důležité nastavovat cíle srozumitelně a realisticky. Především u dětí se SVP se snažíme dítěti pomoci cíle správně formulovat. Toho můžeme docílit například diskuzí o minulých zkušenostech s podobným typem práce/úkolů: „*Jak se ti podařilo naučit se sčítání pod sebou?*“, „*Pamatuješ si, jak ses připravoval doma? Počítali jste s rodiči?*“, „*Vzpomeň si, co ti nejvíc pomohlo, když ses učil sčítat pod sebou?*“.

Nezapomínejme však, že někdy **děti potřebují dosažené cíle oslavit a užít si svůj vzdělávací úspěch** (to u dětí se SVP platí několikanásobně). Nemusíme tedy při každém dosažení cíle hledat, co dalšího by se dalo zlepšit. Stejně tak bude jistě vítán vzkaz rodičům, který čas od času jen shrne, co se dítěti daří, a nebude současně upozorňovat na to, co je potřeba zlepšit – přece jen, rozvíjet se budeme celý život a někdy nás jediná pochvala dokáže opět namotivovat k práci. Stejně tak můžeme děti učit nejen sebehodnocení ve smyslu formativním, ale také k prosté pozitivní zpětné vazbě k práci své vlastní, druhých a celé skupiny.

## Proč je tedy formativní hodnocení právě pro děti se SVP vhodnější než hodnocení sumativní?

Děti jsou citlivé a vnímavé na své postavení a úspěšnost ve skupině v naší na výkon a srovnávání zaměřené společnosti. Sumativní hodnocení ve školách tuto rovinu živí a exponuje již od raného věku. Přirozeně nadané a šikovné děti mají v našem školském prostředí jedničky, zažívají úspěch opakovaně a v podstatě zadarmo bez vynaložení velkého úsilí. A to často po celou dobu základního vzdělávání, aniž by se o to musely aktivněji zasadit. Naopak děti znevýhodněné, děti se SVP, které na každý drobný pokrok často vynakládají značné úsilí a obvykle se velmi intenzivně a cíleně připravují (pokud k tomu mají v rodinném prostředí vhodné podmínky), v případě sumativního hodnocení zažívají opakovaný neúspěch.

- Dítě si nevybírá, s jakým znevýhodněním nebo do jakého prostředí přichází. A o to větší podporu ve vzdělávání potřebuje.
- Děti se SVP přirozeně zažívají úspěch méně často.
- Obvykle musejí vynaložit mnohem větší úsilí, a přesto úspěchu ve srovnání s vrstevníky nedosáhnou.
- Opakovaný neúspěch je demotivující.
- Formativní hodnocení oceňuje individuální snahu a pokrok každého dítěte, tedy i dítěte jakkoliv znevýhodněného.
- Formativní hodnocení motivuje k další práci a pokroku.
- Pozitivní motivace je u dětí se SVP často ještě více třeba než u intaktních vrstevníků.
- Špatné známky, poznámky a tresty nefungují.
- Formativní hodnocení je spravedlivé a zohledňuje individuální vzdělávací potenciál každého dítěte.
- Formativní hodnocení reaguje na nerovnosti ve vzdělávání a individuálně motivuje každé dítě bez ohledu na znevýhodnění.
- Každé dítě (každý člověk) potřebuje zažívat úspěch.
- Praktické tipy a inspirace pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami najdete na našem inspiromatu Podpora inkluze: <https://www.podporainkluze.cz/>

### ZDROJE

- SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.



## Jak jste byla hodnocena ve škole?



**Lenka Hečková** – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

Ve škole jsem byla hodnocena tradičně stupnicí známek na škále 1–5. Na základce jsem měla převážně jedničky, minimálně vždy na vysvědčení. Na gymnpu byla již škála mnohem pestřejší. S formativní zpětnou vazbou jsem se poprvé, ale také spíš výjimečně, setkala až na vysoké škole. Také zde jsme však byli hodnoceni výhradně slovními ekvivalenty tradiční stupnice známek, tj. výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný.



**Anna Kubíčková** – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

Jako žákyně jsem se setkávala výhradně se sumativním hodnocením. Pro mě to byla poměrně pohodlná cesta sbírání jedniček, která se však změnila na druhém stupni při rozvodu rodičů. V období jedničkářky jsem se nemusela nijak výjimečně snažit a nyní vidím, že by mi více vyhovovala pozitivní motivace k vlastnímu posunu. A při rozvodu rodičů mě naopak přestaly známky zajímat a snažila jsem se pouze vejít do rozmezí „povoleného“ počtu dvojek na vysvědčení. V tomto období bych byla vděčná, kdybych v učitelích nacházela oporu, motivaci a citlivý přístup namísto pětěk z diktátu.



## Přípravy bych hotové měla, teď ještě to formativní hodnocení

**MARKÉTA POPELÁŘOVÁ**

***Jako začínající učitelka jsem v září vstupovala do svého povolání s velkým množstvím nejistot. Jak se představit novým žákům? Jak správně zapsat do třídnice? Jak upravit práci pro rychlejší a pomalejší děti? Existovaly obavy z prvních dní ve škole, ale nové obavy se přidaly v momentě, kdy jsem měla děti začít hodnotit. Že hodnocení rozhodně není procházka růžovou zahradou, jsem zjistila poměrně brzo. Nejen při průběžném hodnocení, ale i při známkování, kdy mi najednou škála pěti známek přišla pro 25 dětí ve třídě nedostatečná. Věděla jsem také, že děti se na opravenou a oznámkovanou písemku jen zběžně kouknou, jedním okem zkontrolují známku a poté papír zastrčí hluboko do lavice. Není to málo? Není to málo pro to, aby jim to pomohlo v jejich budoucím učení?***

Delší dobu před svým učitelským startem jsem zaregistrovala pojem formativní hodnocení, který na mě začal vyskakovat doslova ze všech stran. Klidně bych ho mohla zařadit do série oblíbených slov našeho vzdělávání začínajících na F, a to hned za feedback a Finsko. Jenže tímto zvučným pojmem se formativní hodnocení nestalo náhodou. Řeší totiž mnoho problémů učitelů, ale co je důležitější – je daleko užitečnější pro samotné žáky.

Jako žákyně na „základce“ a poté na gymnáziu jsem sama zažila primárně sumativní hodnocení, o to těžší se mi zdálo správně aplikovat formativní hodnocení do své vlastní výuky, u sedmáků a deváťáků. Kde bych vlastně měla začít? Kde se inspirovat, pokud jsem se k formativnímu hodnocení během svého studia dostala jen okrajově? A jak to řeší mí kolegové, začínající učitelé?

*„Snažím se na formativní hodnocení myslet hlavně u hodnocení samostatných prací. Vypadá to tak, že popisuju, co se žákům podařilo z kritérií naplnit, a někdy mě napadne,*

*co by se ještě dalo zlepšit. Snažím se nastavit si kritéria hodnocení a na jejich základě pak píšu ten popis žákovy práce nebo jeho výkonu,*“ popisuje například svou zkušenost kolegyně Klárka z jižních Čech. Zároveň ale také se mnou sdílí časté trápení začínajících učitelů: *„Někdy jsem ráda, že mám přípravu, a na to, aby byla výuka formativní, dopředu tolik nemyslím,*“ přiznala.

Možná ale prvky formativního hodnocení v hodinách již v určité míře používám, jen si to neuvědomuji. A pravděpodobně tomu tak bude i ve vašem případě. Pokud jste již někomu poradili, na co se v látce zaměřit, odkud čerpat, na co si dát příště pozor, pomohli jste mu v odhalování jeho vlastních chyb, předali část učebního procesu do jeho rukou, potom jste použili formativní hodnocení.

Formativnímu hodnocení se ale intenzivně věnuje Veronika Laufková z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání z Pedagogické fakulty UK, a proto jsem ji požádala o několik tipů právě pro začínající učitele. Jaká jsou její doporučení?

Za nejdůležitější považuje od začátku si vybudovat dobrý vztah s žáky založený na vzájemné důvěře a respektu. *„Protože v případě, že se žáci dobře cítí, mohou se i efektivně učit. S komunikací potom souvisí i to, že bychom se měli vyvarovat komunikačním překážkám, neporovnávat žáky mezi sebou, ale snažit se je poznat a naučit se sledovat jejich pokrok. Zároveň právě tyto činnosti jsou pro začínajícího učitele nesmírně náročné – protože musí pravidelně vyhodnocovat třídu jako celek a zároveň sledovat naplnění cílů u jednotlivých žáků,*“ vysvětluje Veronika Laufková.

Mezi její další doporučení patří postupně začít žákům předávat zodpovědnost za učení – ať už tím, že si budou moci vybrat, jakým způsobem úkol zpracují, nebo jestli ho vytvoří sami či ve skupince. Zapomenout bychom neměli ani na správné stanovení cílů: takových, které neskončí v našem šuplíku, ale podle kterých si nastavíme prostředky k jejich dosažení a s nimiž budeme následně aktivně pracovat při hodnocení práce dětí. To všechno patří k formativnímu hodnocení.

Sečteno a podtrženo, zajímavých výzev tu pro začínající učitele máme opravdu mnoho. Věřím ale, že vypořádání se s nimi má pro nás i pro žáky nevyčísitelnou hodnotu. Pokud však jako já stále trochu tápete a výsledky vyhledávače po zadání pojmu „formativní hodnocení“ vám nepřijdou dostatečné, existuje mnoho zdrojů, které vám (nejen) na začátku s pochopením a aplikací formativního hodnocení mohou pomoci. Mně samotné nejvíce pomohly následující zdroje.

Mezi knižní zdroje určitě patří *Formativní hodnocení ve výuce* od Karla Starého a Veroniky Laufkové nebo *Zavádění formativního hodnocení* od Dylana Wiliama a Siobhán Leahy.

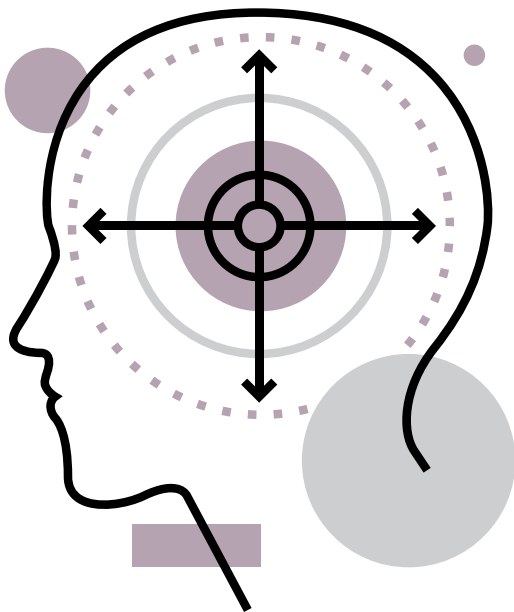
Pokud upřednostňujete audio nebo video materiály, užitečný vám bude záznam webináře s Pavlínou Loňkovou, učitelkou na 1. stupni, organizovaného v rámci série Učíme nanečisto, který nese název *Formativní hodnocení aneb dáme to na jedničku*. Pokud preferujete podcasty, pak jsou tu Hovory z kabinetu od Danie-la Pražáka, konkrétně epizoda s Alexisem Katakalisem, učitelem na pražském gymnáziu.

## Jak jste byla hodnocena ve škole?



**Markéta Popelářová** – studentka, začínající učitelka, členka hnutí Otevřeno, jehož cílem je zlepšení kvality vzdělávání budoucích učitelů

Celou svou školní kariéru jsem dostávala známky. Užitečné formativní zpětné vazby se mi příliš nedostalo, nikdy mi moc také nebyl vysvětlen její význam a možný přínos do budoucího učení. O to víc jsem si vážila, když se mi jí v ojedinělých případech dostalo! Těm učitelům bych chtěla ještě teď dodatečně poděkovat!



# Podmínky formativního hodnocení ve strategii Líného učitele

ROBERT ČAPEK

***V tomto čísle plném textů o formativním hodnocení se dozajista objeví mnoho názorů a definic, co to formativní hodnocení je. Nebude to ani zdaleka poprvé, neboť volání po formativním hodnocení – jakkoliv se někomu zdá být nové – má mnohem delší historii. A jako vždy, když se v našem školském prostředí objeví nějaký takový pojem, objeví se velké množství názorů, textů a školení.***

Slovo „formativní“ pak neúprosně buší do hlavy učitelů tak dlouho, až pro mnoho z nich úplně ztratí význam a stane se jen součástí grantového a byrokratického new-speaku. Vznikají různé mutace a pohodlné zkratky. Někteří učitelé se domnívají, že formativní hodnocení vlastně používají pokaždé, když ke známce připojí několik hodnotících vět. Nebo třeba jen jednu. Zpětná vazba? Jak mi řekla jedna učitelka na gymnáziu: „Žák se podívá na známku z testu a to je pro něj ta nejlepší zpětná vazba!“ K podobně hloupým a zmateným názorům se lze dobrat snadno. Také v materiálech o formativním hodnocení je mnohdy vidět, že jsou formulovány od psacího stolu. Dočetl jsem se třeba, že u formativního hodnocení trvá „delší dobu“, než ho budou žáci akceptovat, nebo že učitel nemůže počítat s „rychlým efektem“. Podobných nesmyslů můžeme objevit mnoho a odvádějí celou věc od podstaty. Pro formativní hodnocení je důležité, aby podávalo žákovi zpětnou vazbu, aby umožňovalo auto-korekci, aby bylo pestré, ale zároveň jasné a dobře srozumitelné. Formativní hodnocení je nejdůležitějším hodnotícím způsobem pro společnou cestu žáka a učitele. Ale aby opravdu fungovalo, je také nutné ho realizovat ve vhodném třídním klimatu a za některých nezbytných podmínek. Těm se budu v tomto textu věnovat a pokusím se je ukázat v kontextu strategie Líného učitele.

## První podmínka formativního hodnocení: DIFERENCIACE OBTÍŽNOSTI

Někteří učitelé mi na seminářích a webinářích dávají najevo, že formativní hodnocení je pro ně stará vesta. Prostě zadají žákům úkoly a slovně ohodnotí, jak si kdo z žáků vedl. A je hotovo! Ovšem kvalitní výuka znamená, že učitel respektuje ten nejzákladnější pedagogický princip – individuální přístup k žákům. Takže ke správně používanému formativnímu hodnocení patří i to, že úkoly jsou zadávány diferencovaně, žákům na míru. To je možné nejen rozdílnou obtížností, ale i umožněním volby a volnějším zadáváním úkolů. Vždyť právě i co nejsvobodnější volba žáka, jak bude



zadání plnit, je následně skvělým podkladem pro sofistikované hodnocení a jeho další formování. Raději to napíšu velmi jasně: učitel by měl u úkolů diferencovat obtížnost a současně (!) by měl tyto úkoly hodnotit formativně.

## **Druhá podmínka formativního hodnocení: ELIMINACE VÝKONOVÉHO HODNOCENÍ**

Sám jsem viděl mnoho způsobů hodnocení, sdílených učiteli, které zároveň obsahovaly skryté nebo zjevné způsoby výkonového hodnocení. Nevím, kdy český učitel pochopí tu základní věc, že výkonové hodnocení nemá mít v dobré výuce žádný významný prostor. A popisovat v různých metodikách rozličné postupy formativního hodnocení, jež nesmyslně korunuje tabulka, za kolik bodů se žákům uděluje která známka, je pak vyloženě trapné. Zkusme se vžít do pocitů žáka, který obdrží čtyřku za nějaký test, aby vzápětí přispěchá učitel s „formativním hodnocením“! Nemíchejme shnilá jablka s krásnými pomeranči a držme výkonové hodnocení dál od žáků, jimž dáváme individuální a formativní zpětnou vazbu. Totéž platí pro procenta, váhy, průměrování známek a další podivnosti, které s kvalitním hodnocením nemají nic společného. V hodnocení Líného učitele samozřejmě převažuje formativní hodnocení, zejména pak procesní nebo kriteriální. Špatné známky, stres z testů nafouknutých učivem, přetápnutá obtížnost, trestání chyb žáků – nic z toho tu nemá místo.

## **Třetí podmínka formativního hodnocení: SUPPORTIVITA HODNOCENÍ**

Jedna z důležitých vlastností hodnocení je jeho suportivita. Hodnocení žáka musí být vyvážené, optimistické, vlídné a má předávat pozitivní emoci a dobrou náladu. Má motivovat. Samozřejmě jsou v něm i kritické momenty a odhalení rezerv, ale předávané s dobrým úmyslem. Problém je, že někteří učitelé nemají zejména s méně úspěšnými žáky trpělivost a chybí jim pro ně empatie a sympatie. To se pak odráží i do hodnocení. Penalizují chyby, trestají žáka špatnou známkou za svou vlastní slabou pedagogickou práci. To je znak vyhořelosti a nekompetentnosti. Hodnocení musí žák cítit jako přátelskou pomocnou ruku, zejména pak to formativní, které účinně působí nejen na jeho učení, ale i na jeho osobnostní rozvoj.

## **Čtvrtá podmínka formativního hodnocení: KVALITNÍ DIDAKTIKA**

Je zřejmé, že formativní hodnocení jen samo od sebe neudělá kvalitní výuku. Kdo mizerně učí, ten ani nemůže dobře hodnotit, protože nemá co. Co má učitel formativně hodnotit ve frontální výuce? Jak pozorně sledují žáci na jeho výklad? Jak koulí

očíma seshora dolů na prezentaci? Formativnímu hodnocení sluší kvalitní, otevřená didaktika plná pestrých metod a aktivit. Pak má opravdu široké pole využití a co víc, samo formativní hodnocení by mělo být realizováno rozličnými způsoby. Protože právě tímto způsobem předává bohatou škálu kompetencí a soft skills. Je to vlastně učení na druhou – žák získává zpětnou vazbu na své učení a tím se učí ještě něco dalšího.

## Pátá podmínka formativního hodnocení: RŮZNÉ HODNOTICÍ ROLE

S předchozí podmínkou souvisí i následná podmínka, formativní hodnocení má být realizováno nejen pestrými způsoby, ale žáci ho mají používat a prožívat v různých rolích. Neučíme žáka jen být hodnocen učitelem. Stejně tak je důležité být sebehodnotitelem, hodnotit jiné (včetně učitele) a poradit si i s tím, že jsme hodnoceni spolužáky! A žádná z těchto rolí není méně důležitá než jiná. Čím víc je učitel schopen předat hodnotící procesy do rukou žáků, tím lépe pro ně a pro třídní klima. Jedním z hlavních cílů učitele by mělo být dosažení co největší vzdělávací autonomie žáků – včetně hodnotících procesů.

Hodnotící aktivity jsou stejně důležité jako ty „učební“ a měly by spolu být rostlé jako strom a jmelí. Ve strategii Líného učitele to tak je – učitel se žákem bok po boku kráčí za objevy, dobrodružstvím a zábavou, které kvalitní výuka představuje.

### Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Robert Čapek** – lektor, psycholog, učitel, didaktik a Líný učitel

Na základní škole jsem byl typický lajdavý trojkař, na střední škole jsem byl lajdavý dvojkař a na vysokých školách lajdavý jedničkář. Vždy byl ale dostatek prostoru na nějakou hezkou čtyřku nebo pětku, kterých jsem obdržel nepočítaně. Na všech stupních škol jsem byl ten, koho mé vlastní hodnocení zajímalo úplně nejméně z celého okolí. Starosti ostatních spolužáků, co dostanou z testu nebo ústního zkoušení, jsem nechápal a své výsledky jsem vnímal s mírným pobavením, nehranou lhostejností a permanentní otráveností. V podstatě úplně stejně jako celou tehdejší výuku.

3... 2... 1

# Labyrinthem formativního hodnocení

PAVLÍNA LOŇKOVÁ, PETR MIHALCO

***Jak by mělo formativní hodnocení vypadat, se dočtete v celé řadě knih. Jak ale skutečně vypadá, žité v realitě konkrétní školy, se dozvíte málokde. Otvíráme tedy bránu Labyrinthu a rádi Vám uděláme průvodce.***

V Labyrinthu hodnotíme formativně, sumativně a bez známek. Využíváme slovní hodnocení, učitelé se scházejí na ročníkových schůzkách, pracují s měsíčními plány... Mohli bychom vytvořit dojem zázračné školy, kde se všechno daří. Můžeme zatajit přešlapy, slepé uličky i tu spoustu energie a času, kterou vkládáme do toho, abychom se posouvali vpřed. Když říkáme „hodnotíme formativně“, neznamená to, že jsme mistři v oboru. Znamená to, že nám formativní hodnocení dává smysl, že se snažíme zavádět některé formativní prvky do hodin, učíme se říkat si o pomoc, nabízet si podporu nebo hledat inspiraci u druhých. A také to znamená, že jsme na cestě a každou chvíli i na rozcestí.

Jana Kratochvílová z PdF MU, od níž dlouhodobě čerpáme inspiraci, zmiňuje úryvek z knihy *Alenka v říši divů*. Alenka v ní stojí na rozcestí a ptá se kočky Šklíby, kterou cestou se má vydat. „Záleží na tom, kam se chceš dostat,“ odpoví jí kočka. „To je mi jedno, kam,“ řekne Alenka. „Pak je jedno, kudy půjdeš...“ Jak to souvisí s formativním hodnocením? Všechno totiž začíná u cílů. I proto je **plánování** jedním z našich základních principů. Potřebujeme vědět, kam jdeme, abychom mohli přemýšlet, jak se tam dostaneme.

Labyrinth letos slaví 5. výročí a už má za sebou spoustu změn. Začínali jsme s týdenními plány, které přinášely souhrn učiva a tři cíle pro každého žáka – podpůrný, rozvojový a osobní. Přibývalo tříd, žáků i zkušeností a s nimi i potřeba shrnout, co přináší užitek a co bude dobré opustit. **Reflexe** se stala dalším principem, na němž stavíme svůj posun vpřed.

Na 2. stupni dnes plánujeme v dvouměsíčních cyklech, na 1. stupni používáme plány měsíční. Děti je dostávají v online podobě na začátku hodnotícího období. Nový plán společně tvoříme v rámci pravidelného sdílení učitelů v ročníku. Vycházíme z ŠVP, komentovaných plánů z minulých let a reflexe aktuálního měsíce. Jak děti zvládnou naplnit cíle v současném období? Čemu je třeba se ještě věnovat? Jak to souvisí s tématy, která nás čekají? Měsíční plán obsahuje výukové cíle ke každému předmětu. Zůstali jsme u tria rozvojový, podpůrný, osobní cíl a pracujeme i s cíli kompetenčními. Tam, kde má třídní učitel většinu úvazku ve své třídě, se nám to zatím daří lépe než ve třídách, kde se střídá více učitelů. I na tom ale pracujeme. Nápady pro systém



hodnocení hledáme v zahraničí i u nás. Inspiruje nás tým ZŠ Kunratice, SSŽ Litvínov, ZŠ a MŠ Chraštica nebo Jiřka Hrbáčová ze ZŠ Háj ve Slezsku. **Sdílení** je dalším ze základních principů, na nichž stavíme vlastní učení.

Měsíční plán nám pomáhá formulovat cíle jednotlivých hodin a výstupy daného období promýšlet s předstihem. My, děti i rodiče tak máme jasně dáno, kam máme dojít a kolik na to máme času. Dalšího brouka do hlavy nám nasadila Hanka Košťálová a kolegové z projektu Pomáháme školám k úspěchu, a to otázkou „*Jak poznáme, v jaké kvalitě KAŽDÝ ŽÁK v naší třídě stanovený cíl splnil?*“. Když plánujeme hodiny, pomáhá nám zajišťovat to, čemu se říká zdroje důkazů o učení. Využíváme k tomu pozorovací archy, propustky, bílé mazací tabulky nebo pracovní listy a pátráme v nich, kde naši žáci na své cestě k cíli právě jsou, abychom na to mohli reagovat. **Responsivita** je dalším principem, kterým se snažíme řídit. A víme, že abychom mohli jít skutečně do hloubky, bude nás to stát ještě hodně práce.

Díky průběžnému sbírání důkazů si vedeme poznámky, jež nám pomáhají vyhodnocovat pokrok žáků v čase. Nejméně třikrát měsíčně se vracíme k měsíčnímu plánu, kam jednou ze sady čtyř dohodnutých barev a slovním komentářem zaznamenáváme, jak se žákům daří cíle plnit. Do komentářů shrnujeme, na čem mají ještě zapracovat, díky online formě v nich děti nacházejí i odkazy na další trénování nebo link k úkolům, které je třeba vylepšit či dopracovat. Ta nejrychlejší průběžná zpětná vazba se ale odehrává přímo v hodinách, krátké komentáře také připojujeme k některým výstupům. **Během měsíce zajišťujeme „tréninkové pole“ – bezpečný prostor, kde je v pořádku dělat chyby, protože se JEŠTĚ UČÍME.** Na konci období pak měsíční plán zavíráme sumativně, a pokud cíl nepřevádíme do dalšího měsíce, slouží nám výsledný záznam jako podklad pro závěrečné hodnocení na vysvědčení.

Čím jsou děti starší, tím zásadněji se na celém procesu hodnocení samy podílejí. Začínáme hned v 1. ročníku, kde pracujeme s pěti razítky, zastupujícími „rytířské ctnosti“ – vědomosti, umění, rychlost, spolupráci a odvahu. Od prvních školních dní se děti učí oceňovat sebe i své spolužáky za to, co se jim během dne vydařilo. Razítka ve školním diáři děti časem doplňují i komentářem, ve vyšších ročnících je opouštíme, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení ale rozvíjíme dál, s oporou o cíle i kritéria očekávané kvality.

Psalí jsme, že není naším cílem vytvořit iluzi dokonalé školy. Realita mívá k dokonalosti daleko a to, co může na papíře vypadat jako honosná rychlodráha, se optikou běžných dní někdy mění na polňačku po dešti. Občas je to těžké. Docházejí síly a čas je proti nám. Naše vedení ale vytváří prostor k tomu, aby k dalším žitým principům patřila i **podpora**. Nabízíme si ji navzájem, ať už jsme na svých cestách k formativnímu hodnocení kdekoliv. Nejsme totiž sami. Ani na tom rozcestí...

## Jak jste byl/a hodnocen/a ve škole?



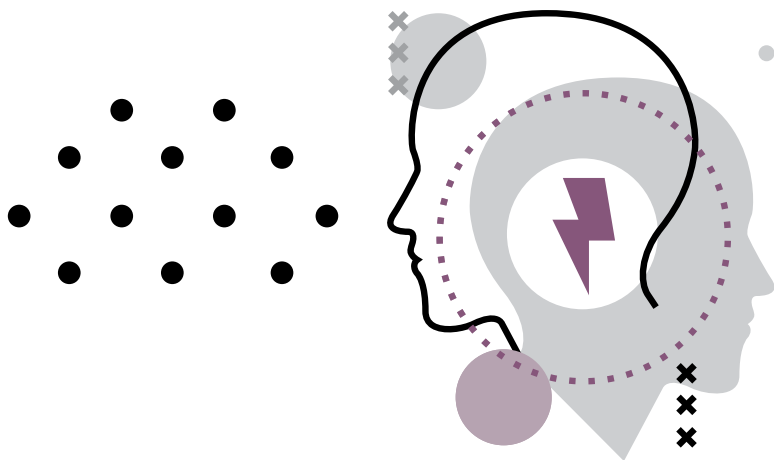
**Pavlína Loňková** – učitelka 1. stupně  
a interní mentor ZŠ Labyrinth Brno

Má školní léta provázela razítka, puntíky, soutěže a známky. Jsí šikula, piš lépe, oprav, chybí podpis. Z třídních nástěnek všichni věděli, že často zapomínám, že umím zpívat a že mi nejde matika. Myslím tedy, že by to věděli i bez nástěnky, ale bůhví proč to na ní všechno viselo. Diplom ze školního slavíka, dvanáct černých teček za zapomínání a předposlední místo v nevyžádané soutěži o nejlepší čtvrtletní práci. Asi abych to měla pořád na očích i já. Kdybych náhodou zapomněla.



**Petr Mihalco** – učitel 1. stupně  
a interní mentor ZŠ Labyrinth Brno

Ve škole, ať už základní, střední, či vysoké, jsem nikdy nebyl hodnocen příliš kladně. Považoval jsem za jednodušší a praktičtější pracovat na půl plynu a pak se všechno doučit během pár dní. Znamky ve mně nikdy nezbuzovaly touhu po vědění. Až s návratem do základní školy v roli učitele jsem si začal uvědomovat, že všechno může být trochu jinak. A díky inspirativním a otevřeným kolegům pomalu zjišťuji jak.



# Formativní hodnocení je jako yetti

**„Formativní hodnocení je trochu jako yetti. Všichni o něm mluví, někteří tvrdí, že ho viděli, ale praktických důkazů o jeho fungování máme pramálo,“ říká v rozhovoru Lukáš Šlehofer, koordinátor programu ALT na pražském Gymnáziu Na Zatlance.**

**?) Lukáši, proč si myslíte, že je v posledním roce o formativním hodnocení tolik slyšet? Je to něco nového, nebo se věnuje pozornost něčemu, co tu již dávno funguje, přestože si řada učitelů své hodnocení názvem formativní nepojmenovala?**

Myslím, že distanční výuka v době epidemie covidu přinesla řadu nových výzev. Jednou z nich bylo i hledání způsobu, jak hodnotit za těchto netradičních podmínek. Při této příležitosti se začal mnohem více skloňovat pojem formativní hodnocení. Zcela osobně si myslím, že tlak na zavádění tohoto modelu hodnocení za těchto podmínek byl velmi nešťastný. Pokud se má ujmout a fungovat, bylo by podle mého potřeba mnohem intenzivněji vést debatu mezi pedagogy, poskytnout jim masivní podporu při jeho zavádění, podporovat vzájemné sdílení a ukázat velké množství fungujících příkladů. Nic z toho se však, alespoň z mého pohledu, nestalo, ostatně stejně jako při zavádění dalších inovativních konceptů v rámci českého školství. Zůstali tak jen izolovaní učitelé či školy, které se snaží s tímto konceptem nějak poprat. Odvážuji se říct, že zůstala i velká řada těch, kteří na jakýkoliv pokus už dopředu úplně rezignovali. Nedával bych jim to ale za vinu. Podoba systémové podpory zavádění inovací v českém pedagogickém prostředí je velmi nedostatečná. Fakticky jsme tak podle mě v situaci, kdy formativní hodnocení je tak trochu jako yetti. Všichni o něm mluví, někteří tvrdí, že ho viděli, ale praktických důkazů o jeho fungování minimálně na středoškolské úrovni máme pramálo.

**?) Jak se sám při výuce stavíte k hodnocení? Co má přinést vám a co žákům?**

Úplně na rovinu, myslím si, že na středoškolské úrovni ve školách gymnaziálního typu, kde jsou velmi inteligentní a motivovaní studenti, by bylo nejlepší hodnocení zcela zrušit. Místo toho bych pracoval se zpětnou vazbou. To ale asi není realizovatelné.



Pokud mám popsat systém v obecné rovině, pak si myslím, že běžný učitel se při promýšlení hodnocení neustále pohybuje mezi třemi částečně protichůdnými póly. Prvním jsou požadavky státu, resp. jím vydané legislativy. Za sebe vnímám jako velmi omezující požadavek, aby byl učitel schopen kdykoliv převést hodnocení na známky. Rozumím tomu, proč to stát chce, ale na druhou stranu je třeba říct, že to vždy bude brzdit snaha o hledání nějakých nových modelů. Druhý pól jsou představy studentů. Alespoň ti naši by velmi stáli o zprávu, jak se rozvíjejí v klíčových kompetencích či jaké jejich silné stránky vidíme. Je to pro ně logicky mnohem důležitější než zpráva o úrovni nějakých dílčích znalostí. U nás ve škole teď hledáme systém, jak toto postihnout, ale je to velmi komplikované. Na jiných školách budou mít asi studenti a možná i jejich rodiče zase jiné představy. Velkou roli pak hraje i pomyslný třetí pól, a tím je otázka dlouhodobé udržitelnosti práce učitele. Jistě je možné říct, že ve škole direktivně zavádíme slovní formativní hodnocení. Pokud to ale uděláme, musí odpovědné vedení říct i B, a to sice, kde na to mají učitelé vzít čas, protože už nyní jsou spíše za hranou kapacit.

Za sebe tedy vidím budoucnost v hodnocení, které se vztahuje k definovaným kritériím. Myslím, že se dá při troše promýšlení převádět na známky, poskytuje přece jenom popisnější zpětnou vazbu a je pro učitele zvládnutelné. Dá se také dobře kombinovat s nějakou formou další doplňující zpětné vazby.

Myslím, že by mohlo školám hodně pomoci, kdyby vznikly použitelné mapy učebního pokroku a učitelé a studenti se s nimi naučili pracovat. Mapy by asi měly být na třech úrovních – odborné znalosti, oborové dovednosti a klíčové kompetence či měkké dovednosti. K tomu by bylo třeba vymyslet, jak může učitel všechny tři úrovně usledovat a jak a kdo bude k čemu dávat studentovi zpětnou vazbu.

## **?) Hodnotíte formativně? Proč?**

Moc rád bych tak hodnotil, ale nemám na to kapacitu. Nestíhám si během hodiny a konzultací poznamenávat důkazy o učení, cítím se dost vyčerpán už tím, že moderuji vyučovací proces. Necítím se být taky dostatečně vzdělaný na to, abych formuloval nějaké formativní cíle v oblasti rozvoje měkkých dovedností. Snažíme se teď najít nějaký model, jak propojit odborné předměty s osobnostní a sociální výchovou, která se u nás ve škole na rozvoj měkkých dovedností soustředí. To by snad mohlo pomoci.

Snažím se důsledně používat kritéria a při hodnocení větších výstupů ještě dávat studentům zpětnou vazbu. V tom snad lze nějaké formativní prvky nalézt.

**?) Můžete popsat, jakým způsobem poskytujete svým studentům zpětnou vazbu nyní? A pracujete na škole s tím, že studenti poskytují zpětnou vazbu sobě navzájem?**

Studijní program na veřejném gymnáziu, na kterém učím, je trochu specifický a používání zpětné vazby nahrává. Program funguje tak, že se studenti 4 týdny učí a pak mají týden zkuškového období. Během zkuškového období mám dostatek času, abych se mohl se studenty individuálně potkávat (nyní online formou) a dávat jim zpětnou vazbu k jednotlivým výstupům.

Zpětnou vazbu navzájem využívají ostatní kolegové – především v osobnostní a sociální výuce.

**?) Jakou podporu by učitelé při zavádění formativního hodnocení potřebovali? A kdo jim ji má poskytnout?**

Obecně si myslím, že zavedení formativního hodnocení bez silné a finančně zajištěné centrální podpory v zásadě není v masovějším měřítku realizovatelné. Podle mojí zkušenosti potřebují učitelé jasné fungující příklady, potřebují mít prostor a čas na promyšlení a vymyšlení toho, jak by mohli koncept formativního hodnocení uchopit, potřebují mít možnost sdílet zkušenosti. Dále je nutné nabízet učitelům vzdělávání v této oblasti, což se do jisté míry děje, a při zavádění jim nabídnout konzultace u dobrých pedagogických konzultantů nebo senior teacherů, kteří jsou sami zkušenými vzdělavateli a formativní hodnocení sami promysleli i úspěšně praktikovali. Tyto podmínky je nutné zajistit, pokud nemá být realizace myšlenek formativního hodnocení jen pomyslnými kapkami několika škol či pedagogů v moři všech ostatních. Sám za sebe jsem ale k jakémukoliv systémovému kroku státu krajně skeptický.

**?) Na začátku rozhovoru jste zmínil, že pandemie covidu přinesla do školství řadu výzev. Které z nich vám přijdou nejpálčivější?**

Myslím, že mnohem víc otevřela dění ve škole navenek. Rodiče byli mnohem intenzivněji konfrontováni s tím, co se ve škole děje. Někdo byl mile překvapen. Z ohlasů ve svém okolí ale slyším, že u řady rodičů tomu tak nebylo. Problém podle mě je, že více rodičů ví, co nechtějí, ale nevědí, co by měli chtít. Myslím, že by to mohlo otevřít prostor pro zřizovatele nebo stát, aby moderoval vzájemnou diskusi, ukazoval možnosti a pomáhal věci posunout kupředu. Obávám se ale, že se zřizovatelé ani stát této role neujmou. To může u řady lidí jen prohlubovat skepsi vůči subjektům zodpovědným za řízení věcí veřejných. Nakonec to budou opět muset řešit aktivní a poučení rodiče.

Dále si myslím, že pandemie otevřela otázky související s rozvojem studijní autonomie studentů a na to navazující otázku podoby vyučovacího procesu. Podle mého soudu se ukázalo, že klasický přístup postavený pouze na transmisivním způsobu výuky není zcela funkční, ale na druhé straně nemají pravdu ani zastánci svobody výuky a vyzvači absolutní studijní autonomie. Role pedagoga se proměňuje, ale je stále potřebná, ba nutná. Student se má rozvíjet, ale má mu být poskytnuta podpora a v řadě případů i vedení.

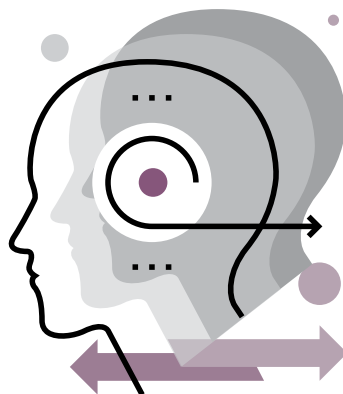
**Rozhovor vedla Markéta Beková**

## Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Lukáš Šlehofer** - koordinátor programu ALT na pražském Gymnáziu Na Zatlance

Chodil jsem na běžnou základní školu i na běžné gymnázium a byl jsem hodnocen klasicky sumativně, formou známek. Osobně nemám na hodnocení moc dobré vzpomínky. Nejednou se stalo nástrojem v rukou učitele k ponižování buď mě, nebo některých jiných spolužáků. Ani v jednom případě to nebylo pěkné. Nerad taky vzpomínám na nevyočitatelnost náhodného zkoušení či náhodného psaní písemek. Ty okamžiky kombinace strachu a nechutě jít do školy, jestli mě náhodou někdo „netasí“. Dodnes smysl institutu náhodného zkoušení nechápu. Po mém soudu má student ukázat, co umí, má vstoupit do dialogu s učitelem, a ne se bát. Škola by měla simulovat řád světa. Pracoval jsem sedm let mimo školství a nestalo se mi, že by mě někdo náhodně zkoušel. Ve všech zaměstnáních byl dán termín, do kdy má být práce hotova a jaké parametry má splňovat. Myslím, že by bylo fajn, kdyby toto ctila i škola.



# Škola, kde si žáci píšou vysvědčení

ANDREJ NOVIK

**Pražské Jižní Město. Socialistická školní velkobudova z roku 1984. Panel a sklo. V levém křídle budovy sídlí 1. Scioškola. Malá škola pro asi 140 žáků od 1. po 9. ročník. Otevíráme dveře a jdeme na průzkum. Chceme zjistit, jak to tady mají s hodnocením. Na sítích se proslýchá, že v této škole si žáci sami píšou dokonce i vysvědčení. Chci zjistit, co je na tom pravdy.**

**Vítá nás deváťáčka Róza. Ptám se, jak vypadá systém hodnocení na této škole.**

*„U nás máme jádra. To jsou oblasti, pro které se můžeme rozhodnout, že je chceme splnit. U jádra je přesně napsáno, co musíme udělat pro to, abychom nabyli danou vědomost, a třeba jaký musíme prezentovat výsledky nebo co můžeme udělat pro to, abychom dokázali, že jsme se to naučili. Taky jsou tam materiály, který ti můžou pomoci se to naučit. No a když dojdeš k tomu pointu, kdy si myslíš, že už to umíš, nebo už můžeš prezentovat finální práci, tak se koukneš na ty kritéria a řekneš si ‚jo, tady součástí byla třeba tahle práce, a tu jsem zvládla třeba takhle, tady s tím jsem třeba měla problémy. Myslím si, že příště by tomu pomohlo, kdybych to udělala takhle...‘. Prostě jsou tam kritéria a ty podle nich reflektuješ vlastní práci.“*

**Marně přemýšlím, k čemu jsou jim pak učitelé, když podle Róziných slov značnou část jejich práce dělají žáci sami.**

*„No tak průvodci třeba píšou ty kritéria a hlavně reagují na naše sebehodnocení. Na to, co mi šlo, co mi nešlo, co bych příště udělala líp. To hlavní je, že vlastně nereagují přímo na moji práci, ale na to, jak jsem sama sebe ohodnotila. Průvodce může třeba říct: ‚Jo, máš pravdu, tady to ti jako úplně moc nešlo, ale myslím si, že jsi vychytala to, jak to udělat příště líp.‘ Nebo může říct: ‚Ne, já si nemyslím, že ti tady to nešlo, myslím si, že ti to šlo skvěle.‘ Nebo: ‚Já si myslím, že tady v tom jsi prostě jako měla nějaký jako mezery,‘ a doporučuje ti nebo tě může navést na to, že takhle bys to mohl udělat příště líp. Taky se může stát, že napíšeš sebehodnocení a on uvidí, že třeba ta kritéria ani nesplnil, tak ti celou tu práci může vrátit a říct, že jsi nesplnil kritéria, nemůžeš se ještě hodnotit, musíš to dopracovat a až pak se o tom můžeme bavit.“*

**Procházíme dál hloučky dětí. Některé z nich koukají do počítače a cosi vyplňují. Jiné se ve skupince baví s průvodkyní Berenikou Kučerovou – sympatickou třicátnicí, která má na škole na starosti žáky na druhém stupni.**

*„Myslím, že jedním z hlavních rysů výuky u nás je, že se snažíme toho co nejvíc překlomit na děti, a to včetně hodnocení. Po dětech proto chceme, aby se hodnotily samy, ale na základě kritérií, která jim buď sestaví samotný průvodce, nebo ve spolupráci s dětmi. Pokud jsou kritéria jasná a zřetelná, pak už pro děti není obtížné vyhodnotit, zda kritérium naplnily, nebo ne, případně v jaké míře.“*

### **K čemu je to dobré, ptám se Bereniky.**

*„Je to dobré z hlediska jejich osobního rozvoje. Je důležité, aby se děti naučily samy posuzovat svůj pokrok, aby dovedly identifikovat překážky a případně navrhnout pro příště jiné řešení. Vedeme je k tomu, aby zúročily svoji zkušenost – ocenily na své práci to, co se osvědčilo, a příště to zopakovaly v jiném kontextu. Je to zásadní moment, který ukazuje cestu k tomu, jak se umět efektivně učit (to, co Scio teď zahrnuje pod kompetenci Poháním své učení). Pro mě jako pro průvodkyni je navíc hodně ulehčující to, že děti vidí, že hodnocení je fér. Úplně odpadá to, co jsem třeba já zažila na své základce, že jsem měla pocit, že si na mě třeba nějaký učitel zasedl. Nebo jsem byla zapsaná jako jedničkářka, takže jsem tu jedničku znovu dostala bez ohledu na skutečný výkon.“*

### **Zda hodnocení vnímají jako férové také žáci, si ověřuji u Rózy. Ptám se, zda někdy zažila zásadní rozpor v hodnocení svém a průvodce.**

*„Stalo se mi to jednou. Já jsem člověk, který se rád zapojuje do hodin. Hodně se vyptávám a někdy se mi stává, že skáču lidem do řeči. Což chápu, že není správně, ale stává se mi to. No a jednou mi průvodce nechtěl dát body za aktivní práci v hodině, protože jsem lidem skákala do řeči. A chápu, že průvodce mi chtěl ubrat body za to, že jsem skákala lidem do řeči, ale určitě by to nemělo být v kritériu aktivní práce v hodině, protože už to samotné naznačuje, že jsem v hodině aktivní byla. Tak asi takové věci se mi někdy stávají. Jakože průvodci nešli přesně podle kritérií.“*

### **Důležitost jednoznačností kritérií potvrzuje i Berenika:**

*„Třeba když je napsáno, že Kristýnka navštíví, popíše a nakreslí pět mostů, a ona dokonce popíše jenom tři, tak ona sama vidí, že to nenaplnila, a pak to nemusím být já, kdo říká, že to nenaplnila. Když je kritérium dobře popsáno, tak to dítě vidí stejně dobře jako já, a navíc to je schopné popsat svými slovy, kterým rozumí lépe.“*

### **To už nás ale vítá vyhublý čtyřicátník Jiří Hokeš, který stál u zrodu školy a současně je ve škole ředitelem. Je toho víc, na co by bylo zajímavé se zeptat, ale zůstáváme u tématu hodnocení. Ptám se, jak si představuje ideální hodnocení.**

*„Ideál, ke kterému směřujeme, je, že děti usilují v různých doménách lidského konání o získání nějakých nových znalostí a dovedností, dobře rozumějí tomu cíli a také dobře vědí, jak to vypadá, když tu znalost nebo dovednost nabudou, a navíc jim to celé dává*



*smysl. Proto, když se bavíme s dětmi o učení a o tom, co je čeká, tak se snažíme, aby první krok byl, že dítě má před sebou nějaký cíl, který bere za svůj. A pokud je to cíl, který je náhodou spíš víc náš než toho dítěte, tak je důležité, aby to tomu dítěti přesto dávalo smysl a ono rozumělo tomu, proč to dělá. Teprve když my i dítě víme, kam směřujeme, tak se můžeme začít bavit o tom, jakým způsobem budeme učení reflektovat. Protože když nemám cíl, tak bych mohl hodnotit pouhou aktivitu a tu pak nemůžu poměřovat ke konkrétnímu výstupu, protože ten prostě nemám. To si myslím, že je podstata hodnocení, kterému se říká formativní, ale já bych mu raději říkal reflektivní, kdy se bavíme o tom, jak jsem já daleko na cestě k cíli, který si navíc v ideálním světě dítě stanoví samo. A takové ohlížení ve smyslu ušlé cesty, jak nám to šlo, co je potřeba udělat pro další průběh cesty apod., se musí dít průběžně. Proto u nás na škole vedeme děti k tomu, aby si samy zvládly vyhodnotit cíl, který je jejich.“*

### **Jak to vypadá konkrétně třeba v češtině nebo matematice?**

*„Tyto obory jsou zrovna specifické tím, že se z nich skládá jednotná přijímací zkouška. Jediný smysl některých cílů pak je, že se to musí naučit kvůli přijímačkám, což v kontextu našeho přemýšlení o vzdělávání není ideální stav. Ale pořád je tam řada smysluplných cílů, které je potřeba popsat. Např. co to znamená, že umím vyjmenovaná slova. Jestli to znamená třeba, že je všechna umím vyjmenovat nazpaměť, nebo poznat v textu, nebo že zkratka dobře píše i/y po obojetných souhláskách a nastavím si třeba nějakou procentuální úspěšnost. Nebo že v nějakém veřejně přístupném online testu určité obtížnosti budu mít třeba alespoň 80% úspěšnost. Těch možností je spousta a ideální je, když se výsledek dá nějak konkrétně změřit.“*

### **Přemýšlím, kdo pak stanovuje ta kritéria úspěšnosti. Také děti? Hokeš vysvětluje:**

*„Do určité míry ano. Může být stanoveno nějaké nepodkročitelné minimum, které musí zvládnout všechny děti. Pokud ale dítě chce jít v nějaké oblasti více do hloubky, měli bychom mu umožnit si ten cíl stanovit jinak. Představme si například situaci: učím angličtinu a před sebou mám skupinu dětí, která se rozhodla, že chce rozšiřovat svoji slovní zásobu. A pak mám další dvě skupinky, které v tu chvíli dělají něco jiného. Tak já v tu chvíli budu především řešit, jakým způsobem si budou slovní zásobu rozšiřovat. Jestli si třeba vezmou nějaký seznam nejfrekventovanějších slov, budou si to překládat, nebo číst knížku a vypisovat si z toho neznámá slova. Tedy zaměřím se na to, jak se k cíli dostat, a potom budu chtít mít nějaký měřitelný cíl. Dítě třeba řekne, že se každý týden naučí 10 nových slovíček. A já u toho konkrétního dítěte můžu usuzovat, že jeho potenciál je třeba někde jinde. Že třeba těch 10 slovíček je pro něj málo, angličtina je třeba pro něj silnou stránkou a zvládl by jich 50. Já mu můžu doporučit, aby si zvolil 50 slovíček, ale pokud jeho cíl je 10, tak já ho do těch svých 50 nikdy nedotlačím. Ten cíl musí být v tu chvíli jeho. Třeba se zamyslí a řekne 30. Anebo taky ne, řekne, že mu stačí 10. A pokud mu stačí 10, tak v tu chvíli moje role skončila.“*

**Popsaný způsob se mi zdá až primitivně jednoduchý. Na co pak jsou všechna ta náročná školení, kurzy, knihy a publikace o formativním hodnocení? Jiří Hokeš k tomu dodává:**

*„Stanovení cíle je jen první krok. To složité je reflektovat cesty a strategie, které děti volí k tomu, aby se třeba naučily těch 10 slovíček. Protože těch cest je přesně tolik, kolik mám ve skupině dětí. A mým úkolem je průběžně reflektovat, jaké cesty a strategie volí, a přitom se s nimi ještě bavím o tom, co to vlastně znamená, že umím 10 nových slovíček. Já průběžně sleduju aktivitu dítěte a oba zjišťujeme, jakým způsobem si takovou věc nejlépe osvojí a co potřebuje k tomu, aby se mu pracovalo dobře a na konci se cítilo úspěšně.“*

**Jiří Hokeš v rozhovoru několikrát zmínil, že je třeba průběžně sledovat aktivitu dítěte. Ptám se, jak se mu to dařilo v posledních měsících, kdy výuka byla online.**

*„Některé věci se dělají velmi snadno ve třídě. Někdy stačí jen kývnout, dát ruku na rameno. Někdy dítě třeba potřebuje jen pohledem ujistit, že zvolený postup vede k výsledku. Tohle všechno v online výuce vymizelo a proces učení ne vždy vidím, protože v online využíváme nějakou kombinaci synchronní a asynchronní výuky a ten proces se převážně děje v té asynchronní části. A tak jsme už v loňském lockdownu přišli na to, že informace o tom, co se děti naučily nového, v čem se rozvinuly, kam se posunuly, mají víc než kdy jindy ony samy. A proto jsme si s kolegy řekli, že když se ve škole snažíme o reflektivní učení, děláme to už pátým rokem a věříme, že tím rozvíjíme schopnost metakognice dětí, tak proč nezkusit třeba i závěrečné slovní hodnocení na vysvědčení psát více s těmi dětmi, nebo jestli bychom to dokonce nemohli udělat tak, že si dítě celé to sebehodnocení napíše samo. To s sebou nese samozřejmě určitá rizika. To hlavní je, že děti si do svého hodnocení někdy promítají spíš sebepojetí, a to je rizikové jak pro děti, které své schopnosti podceňují, tak i pro ty, jež se přeceňují. A toto riziko jsme eliminovali tím, že jsme děti procesem psaní sebehodnocení provázeli. Obzvlášť jsme se věnovali těm dětem, kde jsme toto riziko na základě předchozích zkušeností spatřovali jako velké.“*

**Zní mi to jako sci-fi. Představím si, že přijdu do třídy a řeknu: „Milé děti, letošní vysvědčení si napíšete samy...“ Jiří Hokeš se usmívá:**

*„To jsem zkusil u jednoho ročníku a ukázalo se, že to byla chyba. Jednak to není pravda, protože to hodnocení si děti napsaly s nějakou naší pomocí, to znamená, že jim nabídne šablonu, kterou mohou využít, ale taky nemusí, budeme hodnocení průběžně číst a dávat jim k tomu tipy, případně je korigujeme atd. Takže správnější bylo říct, že letošní vysvědčení si napíšeme společně, než že ho jen vytvoří průvodci. To jsme udělali v ostatních ročnících a fungovalo to skvěle.“*

## A jaký byl výsledek? Splnil očekávání?

*„Ano, myslím, že se ukázalo, že děti velmi dobře věděly, co se naučily, a byly schopné dobře zhodnotit svůj pokrok. Krásně se vyjevilo, které věci jsou pro děti důležité a kde se cítí být úspěšné, kde spatřují třeba své silné a slabé stránky. A úplně nejlepší bylo, když se vyjadřovaly k oblastem, které nejsou úplně předmětem činnosti školy. K věcem, které se například naučily doma. Třeba se učily programovat nebo rozebíraly staré přístroje a dokázaly popsat, k čemu jim to bylo a co se na tom naučily. Někdo třeba běhal orienták a zjistil, jak je to pro něj důležité. Někdo se staral o mladší sourozence a měl pocit, že mu to něco přineslo. Ve škole se o mladší sourozence obvykle nestará, ale při sebehodnocení to pro něj mohlo být důležité a dokázal popsat, co se na tom naučil.“*

**Poučen o cílech a vizích systému hodnocení na škole, vracím se zpět na chodbu a snažím se vyzvědět od druhostupňových dětí, jak tamější způsob hodnocení vnímají. Zajímá mě hlavně, jak moc těžké to pro děti je.**

*Devátačka Kamila, která po prázdninách nastupuje na gymnáziu v Dánsku, říká: „Já mám největší problém s tím, jak začít. To je nejtěžší. A v tom nám pomáhají průvodci. Na konci projektu si ho nejprve společně zhodnotíme, a pak nám dávají třeba tipy na to, jak začít, na co se zaměřit. A pak už to jde samo.“*

**Přikyvováním vyjadřuje souhlas i skupinka dětí skloněných nad počítačem. Kamila ukazuje směrem k hloučku dětí, které právě v počítači pracují se školní aplikací EduMap, vytvořenou pro účely hodnocení, a dodává:**

*„A pomáhá nám také EduMap. Tam jsou všechna jádra, je tam popsáné, co obsahují, a jsou tam taky návodné otázky pro sebehodnocení ke každému jádru.“*

Uvědomuji si, že všechny děti, které jsou na druhém stupni, nejspíš mají nějakou zkušenost s klasickým známkováním. Ptám se jich na jejich zkušenosti s jinými způsoby hodnocení a jestli by se třeba nechtěly raději vrátit ke známkám. Šest dětí z osmi oslovených kroutí hlavami a uvádějí argumenty, proč by už nechtěly známky: „K čemu by mi to bylo?“ ptá se šestačka Kristýnka. „Dostaneš pětku a co s tím můžeš dělat? My tady máme hodnocení, které nám říká, co máme zlepšit, co můžeme udělat líp, a co udělat k tomu, abychom se zlepšili v aktivitě, která nám třeba nejde.“

S Kristýnkou souhlasí i její spolužák ze třídy Štěpán: „Já potřebuju vědět, co jsem udělal dobře a v čem se můžu zlepšit. A taky je pro mě při hodnocení hrozně důležitý přístup. Je rozdíl, jestli mi průvodci napíší, co jsem mohl udělat líp, nebo mi ve škole dají špatnou známku a budou mi hrozně nadávat.“

**Zajímavé je, že nadšení pro daný způsob hodnocení není stoprocentní. Dva kamarádi z devítky otevřeně hovoří o tom, že by raději známky:**

*„Já mám radši známky. Myslím si, že hodnotit neumím. Ani sebe, ani spolužáky. Ze známky se přímo dozvím, jak jsem si vedl, protože v hodnocení se říká, co jsem udělal dobře a co špatně, ale není to přesně řečený. Když dostanu pětku, tak hned vidím, že je to špatně, a pak se třeba doptám, co jsem udělal špatně.“*

### **Ptám se jich i na zkušenost s psaním hodnocení na vysvědčení.**

*„Já to hodnocení strašně nerad píšu, protože prostě nedokážu na sebe být přísný ani zase moc hodný, a přijde mi lepší, když to píše někdo, kdo nás učil,“* uvádí deváták Jáchym.

V tom s ním souhlasí i jeho kamarád Kuba, se kterým sdílejí nadšení pro motory a auta: *„Lepší je společně se podívat na výstupy a pak si dát zpětnou vazbu s průvodcem ústně. Zapisování mě nebaví a většinou se na zápisy do minulosti nedívám. Známky mi přijdou mnohem jednodušší a taky to zabere méně času.“*

### **Vracím se k průvodkyni Berenice a ptám se, jaké má vysvětlení pro to, že někteří žáci vnímají současný systém hodnocení kriticky.**

*„Ve slovním hodnocení se dost ztrácí srovnání s ostatními a oni by potřebovali nějaké číslo, ze kterého snadno uvidí, jestli jsou na tom líp než třeba zbytek třídy. Chtěli by znát své pořadí, jak jsou na tom vůči kolektivu. Navíc klademe dost velký důraz na samostatnou práci a na hodnocení. To je náročné. Některé děti nerady plánují dlouhodobě, nerady rozvažují, reflektují. Preferují kratší úkoly, ze dne na den. A je to pochopitelné. Je to totiž jednodušší a nese to s sebou menší potřebu zodpovědnosti. Ale já myslím, že i tihle kluci na to jednou budou v dobrém vzpomínat,“* usmívá se laskavě Berenika.

## Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Andrej Novik** – lektor, učitel a metodik

Měl jsem štěstí, že jsem si jako dítě mohl vyzkoušet různé způsoby hodnocení. Od toho plného známek a poznámek v socialistickém Československu přes víceméně moderní a formativní způsoby hodnocení v tradiční sovětské škole 80. let po sebehodnoticí aktivity v rámci domácího vzdělávání. A na každém typu hodnocení zpětně něco oceňuju.



# Formativní hodnocení jako proces „bytí na cestě“

ZDENĚK DLABOLA

***Pamatujete si na pocit, když jste se v dětství konečně vyškrábali na hromadu hlíny a rozhlédlí se po světě pod sebou? Co jste pak chtěli udělat? Pocity, které zažíváme v momentě, kdy se dostavuje úspěch, bývají motorem potřeby zkusit to znovu. Po těle nám proudí teplé příjemno, které chceme zažít zas.***

Když odněkud někam jdeme a potkáváme cestou více překážek, které postupně překonáváme, přináší to silné emoce – nejdříve frustraci, kdy řešíme, jak překážku zdotat, a pak radost, když se to podaří, když zažijeme ÚSPĚCH. Tato emoční vlna frustrace–radost je zásadním prvkem učení – máme chuť dál zkoumat a hledat, odvahu dělat chyby, protože na konci máme šanci uspět.

Učení nemá být jednoduché – učíme se až za hranici komfortní zóny, tam, kde překonáváme překážky, a tím získáváme zkušenosti a učíme se je také využít příště. Formativní hodnocení či formativní přístup k učení neznamená, že se učení stane jen zábavným, nebo dokonce jednodušším, vždy je to o překonávání překážek, které přináší smysl a užitek, a děje se v prostředí, které je vstřícné v tom, že mohu riskovat a dělat chyby, protože potřebuji vyzkoušet, co bude fungovat nejlépe. Bezpečí není v malých nárocích, ale v tom, že se mohu spolehnout na to, že sám sebe vnímám a jsem vnímán jako někdo na cestě, jejíž přirozenou součástí jsou chyby, frustrace, úspěchy a radosti.

V projektu *Growth Mindset – podpora růstového myšlení prostřednictvím formativního hodnocení* jsme s jedenácti zapojenými školami na cestě už třetím rokem. Během těch tří let jsme se učili přijmout, že na ní budeme pořád a že je to tak v pořádku.

Že cílem toho, co děláme, není mít formativní hodnocení, ale používat formativní přístup jako jeden z možných prostředků, jak zvyšovat učitelův dopad na vzdělávací výsledky dětí, jak posilovat smysluplnost a užitečnost toho, co se ve škole děje.

Cestou stále více přemýšlíme o tom, že proměna musí přijít skrz celý systém, na všech úrovních školy, ale že to nejde „utrhnout“ najednou. Že na to můžeme jít z různých konců a zažívat své malé i velké úspěchy – formativní přístup se projevuje v komunikaci na úrovni žáků, žáků a učitelů, mezi učiteli, učitelů a vedení, které podporuje budování celistvé kultury. Ze zkušeností, které na cestě zažíváme, je patrné, že není



možné vést školu neformativním způsobem a mít funkční formativní třídy. Vedení modeluje způsob komunikace, přemýšlení a jednání – to, jak smýšlí o sobě a o učitelích, se odráží v pohledu učitelů na žáky... a jak smýšlejí učitelé o žácích, v mnoha ohledech determinuje to, jak se žáci budou umět učit a jaké budou mít výsledky. Pokud učitel věří ve fixní úroveň inteligence žáka, sám tak bude pravděpodobně modelovat fixní myšlení, a tato okolnost bude mít významný vliv na to, co se ve třídě děje. Tuto naši zkušenost nepotvrzuje jen naše praxe, ale i některé pedagogické výzkumy. (Např.: TIMPERLEY, H. *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press, 2011.)

Jan Kala, jeden ze tří odborných garantů projektu, k tomu dodává: „*Je moderní mluvit o celoživotním učení. Jak to ale udělat, aby dítě vyrostlo v člověka, který se chce a umí učit celý život? Vnímání učení jako cesty přináší v tomto směru dítěti nespornou celoživotní výhodu. Koncem školy totiž cesta nekončí, ale pokračuje přirozeně dále. Dítě se učí na cestě ohlédnout, rozhodnout se, jakým směrem se dále vydat, chápe a přijímá, že cesta není vždy jednoduchá, že je důležité překonat na ní různé překážky. A především, že záleží hlavně na něm samotném. Formativní hodnocení je pro dítě kompasem, který mu pomáhá hledat cestu a učitele brát jako člověka, který ho na jeho cestě může podpořit.*“

Pokud dítě takto vnímá své učení, je mnohem větší šance, že s koncem školy jeho učení neskončí.

Jak napsal futurista Alvin Toffler: „*The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot **learn, unlearn and relearn.***“ – „*Negramotní 21. století nebudou ti, kdo neumí číst a psát, ale ti, kteří se neumí učit, odnaučovat se a znovu se učit.*“

– – –

Vnímáme sílu modelů chování – to, co jako učitel dělám a říkám, musí být v souladu s tím, co chci po svých žácích – když chci, aby si děti dávaly užitečně zpětnou vazbu, pracovaly se smyslem, s cíli, musím to dělat já jako učitel, já modeluji chování – když to nedělám, nemůže to fungovat dětem. „*Sám se snažím být otevřen reflexi a pracovat se svými chybami otevřeně i během hodin. Mohu tak v modelovém chování ukázat, že sám se cítím bezpečně, pokud udělám chybu, nemusím se za ni odsuzovat, cítit se při tom ve stresu. Zároveň se mi vyplácí nenechávat reflexi jen u toho, že proběhla, ale své hodiny na základě ní upravovat. Žáci tak vidí, že reflexe a zpětná vazba dává smysl, že může v jejich životě pomoci měnit jejich prostředí tak, aby odpovídalo jejich potřebám. A především, že je v pořádku říkat si, jak by potřebovali své hodiny mít. Zároveň se snažím udržet své hranice, tedy aby byla případná změna v souladu s mými potřebami. Zásadní mi přijde vytvořit i bezpečné prostředí pro učitele ve sborovně, kdy je k chybě a zpětné vazbě přístupováno formativně. Pokud nepanuje ve škole prostředí, kde chyba je prostorem k učení a dalšímu růstu, modelové chování učitele tím rozhodně*

*bude negativně ovlivněno,“ sdílí svou zkušenost Vojtěch Vykouk z MŠ, ZŠ a SŠ da Vinci v Dolních Břežanech.*

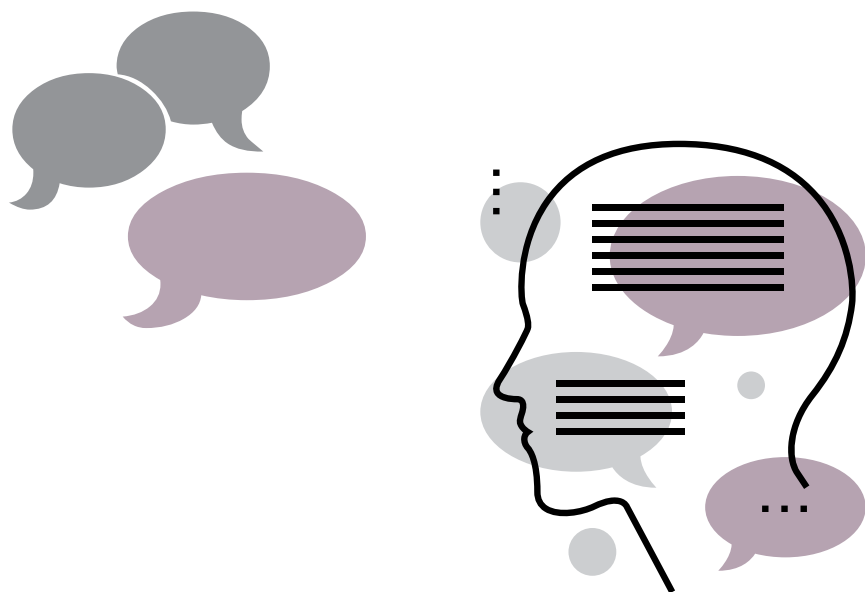
Co jsem se ještě naučili, nebo spíše se v tom ještě více ujistili? Není možné počítat s tím, že se výsledek dostaví pouze prostřednictvím klasického školení o zpětné vazbě, bezpečném prostředí, cílech, kritériích či kterékoliv další části formativního přístupu – je to sice možnost, jak udělat mentální zdvih, ale není to kompletní řešení. Cestou k trvalejší změně je zejména společné učení pedagogů, společné vytváření, společné experimentování, společné pozorování toho, co se nám to děje, společná reakce na to, co to způsobilo, jaký vliv měla učební situace na žáky. Tedy společné spoluutváření formativního přístupu či snad ještě jednodušeji – dobrého učení. Aby se dětem dělo dobré učení, které má dopad na jejich vzdělávací výsledky, musíme neustále hledat a vyhodnocovat smysl toho, co a jak učíme. Když například řešíme redukci učiva, není cílem snížit vzdělanost, ale zvýšit smysl a vytvořit příležitosti a podmínky pro hlubší přemýšlení vedoucí k trvalému porozumění. *„Pokud si (i jako učitelé v rámci profesního rozvoje) osvojujeme nějaké dovednosti, neobejdeme se bez toho, že prostě zkusíme věci dělat, jak právě umíme. Když se za tím pak vědomě ohlížíme, ideálně ve společnosti někoho dalšího, např. kolegy, případně mentora, a máme příležitost společně prozkoumat, nakolik a proč se podařilo naplnit záměr a dojít k cíli, pomůže to také vyhodnotit, na kterých silných stránkách můžeme stavět v dalším pokusu, co by bylo užitečné udělat jinak, a naplánovat si další krok či krůček v tom, jak učit ještě užitečněji a smysluplněji. Když v poslední době na mentorských rozhovorech stále častěji slyším ‚my jsme na tom zatím trochu popracovali s kolegy‘, zažívám pocit vděčnosti a radosti z posilující se kolegiální spolupráce, která výrazně přispívá nejen většímu smyslu a šíření žádoucí kultury v rámci školy, ale také k většímu uspokojení jednotlivce z práce, kterou jako učitelé děláme. Nejsme už osamělí hráči, ale vzájemně se podporující tým.“* Dodává Kateřina Adami, člen mentorského týmu.

Výzkumy i praxe v projektu potvrzují, že je třeba věnovat pozornost pedagogickým lídrům. Kládeme si otázky: jak se pozná, jak ho podpořit, jak funguje jeho role, jak posílit jeho dopad? Bez konkrétních lídrů se proměna kultury školy nestane, prostě nestačí nastavit pravidla, vytvořit plán a realizovat jej. Pedagogičtí lídři jsou hybatelé změn – pokorní, vzájemně se podporující, učící se, jak procházet změnu lépe a lépe. Jedním z jejich úkolů je podporovat vznik a růst komunity, učícího se společenství ve třídě, ve škole, mezi školami. Máme za to, že o lídrech toho ještě mnoho nevíme – lídrovství se může projevat rozmanitě, někde to vypadá, že lídři nejsou, ale z toho, co zažíváme, usuzujeme, že jsou, jen je třeba vyhlížet je a vytvářet jim příležitosti. Jak říká Malý Alenáš ve stejnojmenné knize Ivana Vyskočila: Člověk roste jedině důvěrou a úkoly...

Na závěr jsme požádali o komentář Ivetu Štramberovou, ředitelku ZŠ Deblín (toho času na mateřské dovolené): *„Je známé, že směřování školy je funkční pouze tehdy, pokud je sdílené se všemi pedagogy školy. Předat každému z nich smysluplně vizi*

*a myšlenky ale není jednoduchá věc. Zapojením projektu Growth Mindset našla naše škola cestu formativním směrem. A přestože každý pedagog má cestu svoji a hledá si svoje způsoby, pozoruji ve škole a slyším od žáků i učitelů důkazy o tom, že přece jen jdeme společně. Pohled mentora mě naučil nechat učitele ‚dýchat‘, posouvat se svým tempem, a projekt nám umožnil poskytnout jim podporu jiných mentorů a možnost pravidelného sdílení zkušeností. Když mají učitelé za cíl pokrok každého dítěte, mají chuť a možnost pravidelně diskutovat, učit se od sebe navzájem, přemýšlet nad svým učením, hledat cesty a důkazy o svém učení a převezmou odpovědnost za své učení, může na tom vydělat nejen ředitel, ale hlavně každý žák. Těším se na další zážitky, které nás budou na naší cestě měnit.“*

**Zdeněk Dlabola** – lektor kurzu mentorských dovedností pro provázející učitele v programu Učitel naživo.



? ! : 1 2 3 4 5



# Jak zformovat svéprávného člověka

JAN JÍCHA

***Najdou-li se ještě dnes tací, kdo si čtou Boženu Němcovou i z jiných důvodů, než je služební povinnost, vybaví si možná povídku Pan učitel, v níž dívčí vypravěčka popisuje pedagogické a výchovné metody svého prvního kantora. Bez nadsázky jde o portrét učitele, který by obstál jak z hlediska Komenského principů, tak i ve světle aktuálních debat o proměně českého školství: pozitivní motivace (zrušil černou pamětní knihu a nechal jen zlatou), motivace veřejným příkladem („on s mou odpovědí spokojen jsa, ji opakoval a dětem vykládal, tu já oblažena usednouc, nespustila více s něho očí ani uší“), trpělivost, odstupňovaná obtížnost zadání, využití asistenta pedagoga, Montessori metody výuky psaní (při „m“ napodoboval mumláni medvědovo), cílené mírnění stresu („nemusíš se stydět, učeným se nikdo nenarodil, když jsem já byl tak malý jako ty, také jsem ještě čísti neuměl“), praktické, projektové a venkovní vyučování (štěpování, včelařství), propojování školního vědění s vůkolní realitou...***

Asi tedy nepřekvapí, že tento vzor pedagogické dokonalosti používal také formativní hodnocení: „*Já se učila později zpívat i hrát na klavír, ale po třech letech řekl mi pan učitel: ‚Nemož se s tím, Bětuško, nech toho, z tebe nebude nikdy zpěvačka ani muzikantka, spíše by z tebe byl dobrý student, kdybys chlapcem byla! Vynalož ten čas na něco užitečnějšího!‘ Poslechla jsem ho.*“

Ať už byl pan učitel v povídce idealizovaný, nebo ne, tohle se mu povedlo. Vybudiv si naprostou důvěru a lásku dětí, takže když pak spravedlivě zhodnotil jejich silné a slabé stránky, nebylo to nijak k újmě jejich vzájemného vztahu, naopak to žákům pomohlo nasměrovat se na úspěšnější cestu životem. Kdyby byl dal Bětušce beze slov jen čtyřku ze zpěvu a jedničku z počtů, zanevřela by možná na hudbu a byla deprimovaná z toho, že jakožto dívka své doby nemá jak využít svou bystrou hlavu. Taktó si ale ponechala hudbu jako koníčka a po zbytek života ji provázelo vědomí, že má na to vyrovnat se svými výkony mužům. Nikdy už se tohoto přesvědčení nevzdala a vstoupila do dějin jako jedna z prvních českých bojovnic za rovnoprávnost pohlaví.

Uznávám, poněkud zkratkovitě zde ztotožňuji literární Bětušku s Barunkou Panklovou a z ní zešlou Boženu Němcovou, ale účel tohoto příměru je snad zřejmý: dobré, správně formulované a vhodně načasované formativní hodnocení, na rozdíl od pěti numerických cejchů, promlouvá k dítěti jeho řečí, stává se myšlenkou, plánem a jako takové ovlivňuje v dobrém smyslu jeho budoucnost.

Sumativní hodnocení přiděluje dítěti číselnou hodnotu (zde napište svůj známkový průměr), v literární a dějinné podobě známe nejeden případ přeměny lidských bytostí na čísla a nikdy to není radostný pohled. Formativní hodnocení naproti tomu tvaruje, pomáhá člověku získat co nejvhodnější výslednou podobu, učitel formuje žáka podle jeho nadání, stejně jako hrnčíř využije různé druhy jílu k výrobě dlaždic, užitných džbánů nebo ozdobných předmětů. Býti trojkařem nemá žádný další obsah – znamená to průměr, který dnešní dravá doba vnímá spíše jako podprůměr, a nic víc. A pěťkař je ortel, lůzr, člověk neschopný. V hrnčířství nic takového neexistuje – keramický betlém není ani lepší, ani horší než keramická dlažba, pouze se trochu jiný materiál využil na patřičný způsob a v obou případech bezchybně slouží svému účelu.

Jako ředitel školy, která hodnotí slovně už od svého založení, jsem nikdy nemusel přesvědčovat své kolegy o důležitosti formativního hodnocení. Bylo pouze potřeba vypracovat se řemeslně, neboť slovní vysvědčení je stejně náročné jako kterýkoli jiný žánr a málokdo prorazí hned se svou prvotinou. Bylo potřeba si dovychovat i rodiče, kteří k nám sice dali děti proto, aby si užily nestresující prostředí bez červených chyb a dehonestujících známek, ale výsledným slohům v podstatě nerozuměli a žádali nás o „srozumitelný překlad“, tj. známky. A nejhorší je v tom jako vždy sám český stát, který ve školství naoko liberalizuje kdeco a vydává RVP, jež jistě nelze obviňovat z úzkoprsosti, leč ve finále, tedy v deváté třídě nebo u maturit, zase všechen rozlet nacpe do trychtýře jednotné normy.

Těžko popsat tu frustraci, kdy se celou základní školní docházku snažíte přistupovat k žákům s respektem k jejich různorodosti a na konci jste nuceni stát se směnárníkem, který rozmanitě kvalitní zboží přepočítává na tradiční tereziánskou škálu.

Formativní hodnocení je nepochybně politikum – hodnotit člověka individuálně podle jeho výkonu ve vztahu ke schopnostem v podstatě znamená nasměrovat ho k lepšímu ponětí o vlastní hodnotě, k sebevědomí a svéprávnosti. Současná vládní linie nepůsobí dojmem, že by právě tyto principy byly pro ni prioritní. Naopak rozškatulkovat občany známkami na chytré alfy a bety a tupé, fyzicky pracující omegy je osvědčený model, jak dosáhnout báječného starého světa, v němž si nikdo nebude vyskakovat. Jenomže tato země ani tato Země nepotřebuje kasty vzdělanců a montérů, ale spíše chytré řemeslníky, fyzicky zdatné intelektuály a vůbec lidi užitečně prožívající svou mnohostrannou osobnost. Škola jim v tom může výrazně pomoci, ale taky to v nich úspěšně potlačit.

## Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Jan Jícha** – Naše škola, zástupce ředitelky

Ve škole jsem byl hodnocen jako každý jiný – známkami. Napřed mi všechno šlo, takže to byly jedničky zadarmo, na gymnáziu už jsem si musel vybírat, jestli se učit pro samé biče, nebo se věnovat tomu, co mě baví, tedy jazykům, a smířit se s trojkami z přírodovědných předmětů. Známký mě ale přestaly zajímat už v šesté třídě a přispěla k tomu příhoda z pěstitelských prací: v úkolu z učebnice bylo vybrat, co patří do kompostu. Podtrhl jsem správné suroviny, ale přišlo mi jich málo – v pražské škole jsem byl jediné dítě z venkova, kompost jsem měl pod oknem a věděl jsem, že do něj dáváme spoustu dalších věcí, a tak jsem je tam připsal. Soudružka však usoudila, že jsem nesplnil zadání, a za každou navíc dopsanou položku strhla stupeň dolů. Celkově to vyšlo na čtyřku, průměrem na vysvědčení za dvě, ačkoli všichni ostatní měli jedničku. A tak jsem už v devíti letech pochopil, že ne vždycky to musí být dítě, kdo je blbec.



## Nepotěšil jsi mě, ani já tě nepotěším

**BOHUSLAV BOHUNĚK**

***Slovní hodnocení žáků představuje pro mnohé školy a učitele noční můru. Časová náročnost, nedostatek kreativity při tvorbě, strach z chyb, a přitom tady máme osvědčený systém známek – to všechno jsou obvyklé námitky. Ty lze dnes ale snadno vyvrátit.***

„Děti ve škole děsí velké zkoušení“ zněl titulěk jednoho článku na Novinkách.cz z počátku května a hned v úvodu byla citace jedné zoufalé matky: „Dcera je na prvním stupni, do školy se těšila, ale byla překvapená, když hned po návratu do školy psala čtyři testy. Prý bylo zapotřebí uzavřít klasifikaci za třetí čtvrtletí.“ I když jistě ne všude, přesto je to taková školní klasika. A to navzdory snaze ministerstva školství i samotného ministra přesvědčit školy, aby v aktuálním a nestandardním školním roce v daleko větší míře využívaly slovní hodnocení. Známkování je u nás totiž stejně staré jako škola sama, tedy přežívá od dob Marie Terezie.

### Proč jsme zahleděni do známek?

Děti o známkách hodně přemýšlejí a sledují je. Rády dělají aktivity, za které si mohou zasloužit jedničku navíc. A pro učitele je nakonec známkování podstatnou součástí jejich činnosti. Ale proč učitelé, rodiče, a dokonce i děti tolik lpí na známkování?

K nesporným výhodám známkování ve srovnání se slovním hodnocením patří jednoduchost. Celou třídu tak lze vměstnat na jeden papír. Rychle, stručně, přehledně a z pohledu všech zúčastněných srozumitelně. Celý školský systém pak se známkami dále pracuje. Třeba tak, že za dobré známky dává bonusové body u přijímacích zkoušek.

A teď ten rub. Vměstnat rozmanité výkony a učební činnosti dítěte do pětistupňové škály je někdy opravdu nadlidský úkol. Známkami jde v podstatě hodnotit vesměs

pouze výkony, které mají těžiště ve znalostech. Ke stylu výuky podle ŠVP a k rozvoji klíčových kompetencí ale známky příliš „nepasují“. Znamky také neumožňují vystihnout postupný vývoj dovedností dítěte. Jak se dítě zlepšuje či zhoršuje a hlavně, specifikovat, kde se to ve výkonu odráží. Co konkrétně a jak dítě udělalo, že se ve výsledném efektu jeho výkon zlepšil. Znamka také nedává dítěti odpověď na otázku, jaké jsou jeho příčiny úspěšného, nebo neúspěšného, tedy nedává mu dostatečné vodítko pro další práci. A nedosti na tom, známky sociálně diferencují třídu – ti, kteří mají špatné známky, jsou demotivováni se dále zapojovat.

## Iluze objektivního srovnání

Ve finále známka funguje i tak trochu jako věc „handlu“, kdy dobrá známka je odměna, která má svou cenu – učitel zadá nějakou práci a první otázka dětí zní: „A bude to na známku; dostanu za to jedničku?“ V extrémním případě vzniká závislost na jedničkách a známkování vede k vyhýbání se neúspěchu všemi možnými prostředky. Žákům jde hlavně o to, aby získali dobrou známku, ale už ne o obsah toho, za co ji mají. Vnější motivace vytlačuje tu vnitřní a zájem o učení a radost z poznávání a objevování nenávratně mizí. Pravidelným sdělením třídních schůzek gymnázia, které navštěvoval můj syn, bylo téma „hroucení se“ některých studentek z toho, že nedostávají jedničky, na které byly po dobu docházky do základní školy zvyklé.

Znamky se přitom tváří jako objektivní kritérium, vždyť je to přece číslo, jasná hodnota, jenže za co by jeden češtinář dal 1, druhý hodnotí za 3. Anebo dokonce i ten samý češtinář jeden den za stejný výkon dá 1 a druhý den za 3. Takže i když každé hodnocení v sobě nese větší či menší míru subjektivity, známkování obnáší navíc značnou dávku nespravedlnosti.

## Nepotěšil jsi mě, ani já tě nepotěším / (nebo: Aničko, udělala jsi mi velkou radost)

Je tedy rozdíl, pokud žák dostane ve škole na vysvědčení z českého jazyka dvojku, nebo jestli dostane 10 vět o svém působení v hodinách, které obsahují samostatná hodnocení za jeho čtenářské dovednosti, mluvený projev, písemný projev či znalosti z mluvnice. Žák obdrží zpětnou vazbu o tom, jak se vyvíjejí jeho dovednosti, co jsou jeho silné stránky, nebo naopak, na co by se měl více soustředit. Klíčový přínos slovního hodnocení spočívá v tom, že zajišťuje mnohem konkrétnější informovanost jak samotných dětí, tak rodičů. Ve slovním hodnocení se učitel také snaží postihnout, nakolik a v čem byl žák úspěšný, co zvládl nebo proč se mu určitá část práce nepodařila.

Pochopitelně stejně jako známkování i slovní hodnocení má své nevýhody. Tou první je zcela určitě časová náročnost. Je to jedna z hlavních překážek, proč se často školám ani učitelům do slovního hodnocení nechce. A s časem souvisí i náročnost formulací. Někdo vedle sebe slova klade s lehkostí, jakou Vančura psal svá nekonečná souvětí, jiný se trápí s trojicí jednoduchých vět, kterými by řekl, že to Honzíkovi v prvním pololetí dvakrát nešlo.

A pak je tu ještě jedno významné nebezpečí, a sice že učitel v domněnku, že dělá slovní hodnocení, ve skutečnosti sklouzne k posuzování osobnosti a chování žáka, nikoliv k hodnocení jeho vzdělávacích úspěchů. To hrozí především pedagogům, kteří se slovním hodnocením dosud nemají zkušenost. Je sice hezké napsat „Toto pololetí jsi mi, Aničko, dělala velkou radost“, ale s profesionálním pohledem na věc to nemá co dělat. Jiní zase mohou klouzat po povrchu a slovní hodnocení sestavit z nicneříkajících frází. Slovní hodnocení by přitom vždy mělo vznikat s ohledem na toho, kdo jej bude číst, což je v první řadě samotný žák a pak jeho rodič. Z toho vyplývá, že v jednoduchosti a srozumitelnosti je základ úspěchu.

## Jak přesvědčit nevěřící

Ve Scio jsme v posledních měsících dost usilovně přemýšleli, jak tyto relevantní námitky překonat a zda by v době, kdy existuje software či aplikace na v podstatě jakýkoliv problém, nešlo vyvinout řešení pro snadnou přípravu slovního hodnocení, a to bez ohledu na dosavadní zkušenosti s touto formou zpětné vazby. Výsledkem je aplikace **hodnoceni.scio.cz**, která v sobě zahrnuje přes 2 000 slovních frází, jež lze dále libovolně editovat. Fráze samozřejmě netvoří nepřehledný „telefonní seznam“, ale velice rychlým a intuitivním způsobem se lze dle kritérií prokliknout k té správné hodnotící větě.

Učitel nic nevymýšlí (ale může), nemusí přemýšlet, zda volí správný komunikační tón směrem k prvňáčkovi nebo deváťákovi, nemusí hlídat, zda v hodnocení nepřechází do nepřijatelné osobní roviny, nemusí mít strach z opakování se, ale ani z nepřiměřeného množství času, který by mu slovní popis zabral. Ze zpětné vazby od testujících pedagogů vyplynulo, že zatímco běžné vypracování jednoho hodnocení může zabrat i hodinu, v případě popsané poloautomatizace zvládneme jedno hodnocení zhruba za 10 minut.

Ano, i tak bude vždy slovní hodnocení (nejen) časově náročnější než klasická klasifikace. Je ale příležitostí pro ty učitele, kteří se při rozhodování nad konečnou známkou žáků dlouhé chvíle trápí s vědomím, jak vše, co o žákovi vědí, shrnout do jednoho čísla. Jak tímto číslem vyjádřit, co vše se žák učil, na čem pracoval, jak to zvládl nebo na co se má zaměřit. Zhodnocení jeho práce, které trvalo třeba i několik měsíců, si tuto nemalou investici bezpochyby zaslouží.

## A jak by například nemělo slovní hodnocení vypadat?

- Jsi šikovná holčička, která tenhle rok skvěle zvládla, musím tě pochválit.
- Jsi hodný a bystrý kluk a letos jsi mi hlavně v českém jazyce dělal velkou radost. Tvé čtení je příkladné a také s pravopisem patříš k nejlepším.
- Myslím, že máš v angličtině ještě velké rezervy. Bylo by dobré, abys byl aktivnější. Při distanční výuce se ti nechce zapojovat, nepřipravuješ se dostatečně.
- Mrzí mě, že se víc nesnažíš. Je vidět, že tě matematika nebaví. Měl bys doma víc počítat, aby ses posunul dopředu.
- Při čtení jsi pomalá a děláš hodně zbytečných chyb. Škoda, že tě nezajímají knížky, ale je dobré, že čteš alespoň články na internetu.
- Matematika ti jde, a protože jsi soutěživý, při počítání patříš k nejrychlejším ve třídě. Bohužel proto i často chybuješ.

## Příklady správných slovních hodnocení:

- Připravuješ se pravidelně na distanční výuku a úkoly odevzdáváš včas. Umíš si čas vhodně zorganizovat. Dodržuješ pravidla online výuky.
- Čteš plynule, většinou se správnou a pečlivou výslovností. Z větší části rozumíš tomu, co čteš, a vnímáš význam jednotlivých slov a vět. Zeptáš se, když je ti něco nejasné. Zdůvodníš, proč se ti něco v textu líbí/nelíbí, a samostatně vyhledáš důkazy pro svá hodnocení v přečteném textu.
- Oceňuji, že aktivně předcházíš konfliktům, a když se vyskytnou, snažíš se je vyřešit klidně a ke spokojenosti všech stran. Respektuješ zkušenosti, přesvědčení a názory druhých. Vážíš si jejich hodnot a čerpáš z toho. Zvládneš se vyjadřovat před publikem.

## Postřehy testujících pedagogů:

*„Aplikace pro slovní hodnocení obsahuje všechno učivo a kompetence daného vzdělávacího období, takže je jen na mně, na učiteli, co vyberu, co konkrétně chci u žáků hodnotit. Aplikace mi zároveň pomůže udržet jednotnou formu hodnocení pro všechny žáky. Vygenerované formulace pak mohu ještě opravit nebo hodnocení doplnit, s čímž mi pomůže i škála aktivních sloves, která jsou pro slovní hodnocení nezbytná. Oceňuji, že mi aplikace usnadní a zkrátí práci při slovním hodnocení a přitom ho mohu vytvořit poctivě.“* (Jana Šváchová, učitelka 1. stupně)

*„Pro mě je tato aplikace velkým pomocníkem při tvorbě slovního hodnocení, kterému dávám přednost před běžnou klasifikací, obzvláště nyní v distanční výuce. Je objektivnější, spravedlivější, zajišťuje žákovi i jeho rodičům mnohem větší informovanost a mně jako učiteli hlubší poznání žáka. Aplikace pro slovní hodnocení je z mého pohledu*

*jednoduchá a uživatelsky příjemná a současně komplexní. Nezaměřuje se pouze na výkon žáka, ale hodnotí jeho schopnosti, dovednosti, přístup k učení apod. Zaměřuje se na popis konkrétních výstupů, kterých žák již dosáhl, a ukazuje mu, v čem se na své cestě k cíli posunul.“ (Iveta Vostrá, učitelka 2. stupně)*

*„Napsat dobré slovní hodnocení pro mě vždy bylo časově náročné. S aplikací od Scio to dokážu mnohem rychleji a se svědomím dobře odvedené práce. Díky jasně definovaným kritériím pro hodnocení i popsáním tématům učiva se nebojím, že bych na nějakou část zpětné vazby pro žáka zapomněla. Tam, kde je to zapotřebí, bez problémů připojím vlastní komentář a upravím tak, aby bylo hodnocení individuální.“ (Klára Vakočová, učitelka 1. stupně)*

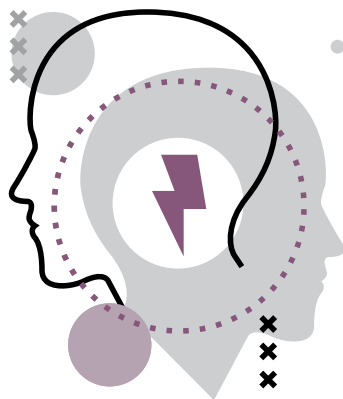
*„Potřebovali jsme ve škole vyzkoušet slovní hodnocení žáků nižšího stupně osmiletého gymnázia. Využili jsme aplikaci od společnosti [www.scio.cz](http://www.scio.cz). Velmi nám pomohla! Členění podle předmětů, jejich členění podle tematických celků, možnost vyhledat učivo podle ročníku. Jako učitel matematik oceňuji jak členění témat podle RVP, tak jejich rozpracování do kritérií, která je potřeba hodnotit. Všechno učivo je tam! A pak už navržené formulace, které nabízejí hodnocení každého kritéria ve třech možných úrovních. Vzniklo velmi komplexní slovní hodnocení každého žáka v každém předmětu. Nakonec je možné přidat vlastní hodnocení žáka učitelem především z hlediska jeho předpokladů, snahy, vytrvalosti a vlastního pokroku. Velmi povedený pomocník!“ (Soňa Křížová, učitelka víceletého gymnázia)*

## Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Bohuslav Bohuněk** – Scio

Jako dítě školou povinné v 80. letech, jsem byl v závěsu za třídními šprty. Kluk, který namísto známek řešil, jak se odpoledne co nejdříve dostat na kolo. Češtinářka mou matku v 7. třídě téměř rozplakala, když jí oznámila, že kvůli špatným známkám silně nedoporučuje mé studium gymnázia. I díky změně češtinářky jsem gymnázium nakonec zvládl levou zadní a po vystudování VŠE mě už přes 20 let živí psaní. Své zkušenosti, jak tvořit obsah, už mnoho let předávám i studentům na vysokých školách.





# Responzivní výuka – další akademický pojem, nový trend nebo pedagogické prozření?

**Michal Orság a Květa Sulková ze vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř představují koncept responzivní výuky, tedy něčeho, co by postupně mohlo nahradit úzkoprofilové vnímání formativního hodnocení.**

**?) Formativní hodnocení, responzivní výuka, prokazatelné učení...  
Není těch relativně neznámých termínů, které popisují podobné věci, tak nějak zbytečně moc?**

**Michal Orság (dále MO):** Je (směje se). A ještě bych přidal pojmy jako *hodnocení pro učení, hodnocení učení* či *explicitní didaktika*. I tak mi ale dává smysl věci pojmenovávat správným termínem. Není náhodou, že jsme od formativního hodnocení postupně přešli k pojmu responzivní výuka (*responsive teaching*), podobně jako Dylan Wiliam – ačkoliv jsme před lety tenhle jeho posun v terminologii vnímali jako slovíčkaření. Jde o to, že my si pod formativním hodnocením dokážeme představit i činnosti, které se přímo hodnocení netýkají, část učitelské či odborné veřejnosti však ne a očekávají pořád a stále hodnocení. Ono se není moc co divit, když to slovní spojení daný pojem obsahuje.

**?) A co je tedy responzivní výuka?**

**Květa Sulková (dále KS):** Responzivní výuka je koncept pedagogické práce, ve kterém se učitel snaží co nejlépe reagovat na vzdělávací potřeby svých žáků. Podporuje učitele při pečlivém plánování jejich výuky včetně stanovování cílů učení. Pomáhá odhalit, čemu žáci rozumí a v čem konkrétně by potřebovali podpořit. Radí, jak na základě svých zjištění výuku upravovat, jak žáky podporovat, aktivizovat a motivovat v tom, aby se zlepšovali, a jak to vše dělat pro učitele udržitelným způsobem.

**MO:** Není jednoduché v jedné větě sdělit podstatu responzivní výuky, aniž bychom se dopustili zjednodušování a zobecňování. Květa to však vystihla velmi trefně, já bych pouze dodal, že jde o soubor zásad, které řeší šest typických problémů, s nimiž se učitelé mohou potýkat: plánování tematického celku a hodiny, jak ukázat žákům

podobu úspěchu, jak poznáme, co se žáci naučili a co si myslí, a jak jim můžeme pomoci ke zlepšení. Sedmým a bonusovým bodem je pak reálné přenesení výše zmíněného do praxe.

## ? ) Když vás poslouchám, tak mi to opravdu v mnohém připomíná formativní hodnocení. V čem je tedy hlavní rozdíl?

**KS:** Máte pravdu, společných prvků je mnoho. Jejich závěry vycházejí z relevantních výzkumů, cílem obou je podpořit každého žáka v učení a pomoci učitelům, aby toho co nejlépe dosáhli. Přijde mi, že hlavním podnětem, který dal vzniknout responzivní výuce, byla snaha oprostít formativní hodnocení od dvou nešvarů, se kterými snad od samotného vzniku zápolí.

Prvním z nich je samotný název, který v sobě zahrnuje slovo hodnocení (*assessment*). A přestože je zpětná vazba jedním z pilířů formativního hodnocení, není zdaleka pilířem jediným. Často se tedy učitelé zaměřují pouze na hodnocení jako takové, ale plánování výuky, nebo třeba získávání důkazů o učení žáků zůstává v pozadí.

Druhým problémem, a z mého pohledu závažnějším, je vnímání formativního hodnocení jako souboru zaručených technik, s jejichž pomocí, když je učitel vykonává, dělá formativní hodnocení. Dlouhodobě se s tímto trendem setkáváme a snažíme se učitelům vysvětlovat, že žádný nástroj není zázračným lékem na problémy ve výuce, a pokud budou učitelé nástroje používat bez důkladného promyšlení v rámci celého plánovaného konceptu výuky, nebude daný nástroj fungovat dobře.

**MO:** Responzivní výuka nepřináší učitelům konkrétní techniky, nebo alespoň ne v takové míře, ale zaměřuje se spíše na obecnější postupy, které si každý učitel může přizpůsobit svému předmětu a vlastní praxi.

## ? ) Bylo by možné přiblížit responzivní výuku učitelům více prakticky?

**KS:** Zkusím popsat jednu konkrétní situaci – tvorbu tzv. klíčové otázky, kterou představuje Harry Fletcher-Wood v publikaci *Responzivní výuka*. Představte si, že chceme ověřit, zda si žáci osvojili pravidlo přednosti početních operací. Můžeme žákům zadat např. úlohu  $5 + 7 \times 2$ . U takového příkladu ale nejsme schopni zjistit, jestli žáci pravidlo zvládnou. Použijeme proto i úlohy obsahující závorku. Příklad tedy změníme na  $(1 + 2 \times 3) + (4 - 2 + 1)$ . Na základě mylných představ žáků jsme schopni předvídat možné chybné odpovědi. Pokud žáci postupují zleva doprava, jejich výsledek bude 12. Jestliže se domnívají, že sčítání má vždy přednost před odčítáním, dostanou výsledek 8. Když však spojí obě mylné představy, dojdou k číslu 10, což je

správná odpověď. Je proto potřeba příklad upravit, třeba na  $(4 + 2 \times 3) + (7 - 2 + 1)$ . Dopracovali jsme se k úloze, která nejen že odhaluje, kteří žáci učivu nerozumí, ale rovnou také pomáhá přesně identifikovat, s čím konkrétně mají žáci problém, a tím pádem jim může učitel poskytnout cílenou podporu při dalším učení.

**MO:** Postup tvorby klíčové otázky, který Květa popsala, vyžaduje podrobnou přípravu učitelů a jejich znalost mylných představ žáků. Responzivní učitel si uvědomuje, že je pro něj zásadní mít povědomí o tom, jak žáci přemýšlejí a co přesně potřebují, aby byl schopný na jejich potřeby správně reagovat.

Nechci se nikoho dotknout, ale pokud mi někdo po vysvětlení konceptu tvorby klíčové otázky, u které je třeba precizně promýšlet její formulaci, předvídat typické odpovědi žáků a připravit si varianty reakcí na všechny možné typy opovědí (včetně počtu žáků, kteří takto budou odpovídat), řekne, že je to zbytečně složité a vlastně postačí otázka typu *Všichni pochopili?*, tak by dle mého měl uvažovat o změně profese.

## ? ) Je responzivní výuka vhodná pro všechny učitele, pro všechny žáky a na všechny typy škol?

**KS:** U žáků je jednoznačná odpověď ano. U učitelů vstupuje podmínka, že by zásady responzivní výuky měli přijímat a řídit se jimi dobrovolně, tedy nikoliv kvůli nátlaku ze strany vedení školy.

**MO:** Je to stejné jako u jakékoli jiné změny. Když se pro ni učitelé nerozhodnou sami, nebude fungovat. Z toho je zřejmé, že například jakékoli plošné zavádění by ztrácelo smysl.

## ? ) Kde hledat inspiraci?

**MO:** Nechci působit jako obchodník s hrnci, ale u nás – ať už je to publikace *Responzivní výuka* od Fletcher-Wooda, nebo *Zavádění formativního hodnocení* od dvojice Wiliam/Leahy. Tématu se věnujeme i na našich DVPP kurzech či během mentoringu ve školách. Inspirací může být i náš projekt **formativne.cz**, který probíhá ve spolupráci s PedF UK. Jeho součástí je vznik databanky dobré praxe přímo od učitelů. Samozřejmě existuje i zahraniční literatura, tu budeme českým učitelům postupně dodávat.

**Rozhovor vedl Jan Spěváček**

## Jak jste byl/a hodnocen/a ve škole?



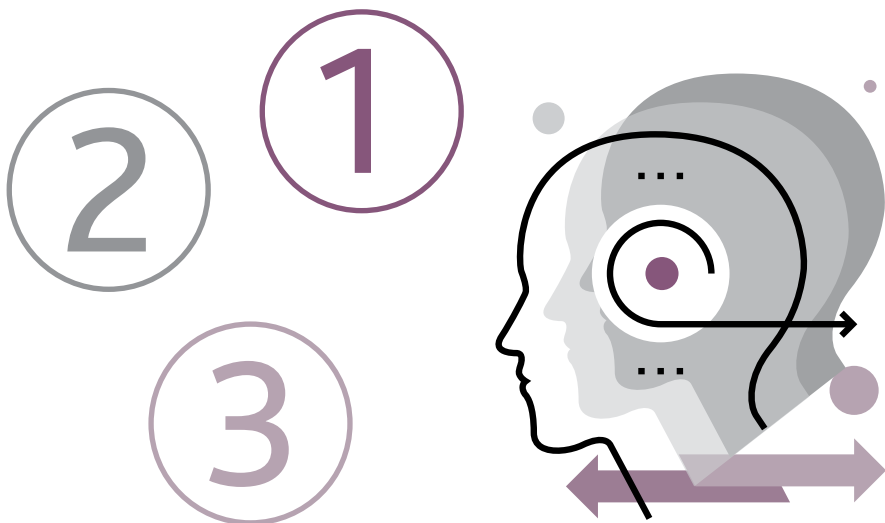
**Michal Orság** – kreativní ředitel,  
EDUKAČNÍ LABORATOŘ

Byl jsem průměrný žák na základní, rebelující student na střední a nikoliv výborný posluchač na vysoké škole. To vše se mohlo odrážet na přístupu učitelů k mé osobě na všech stupních vzdělávacího systému. Avšak nikoliv jen já, ale myslím, že i moji spolužáci, byli všichni hodnoceni zcela klasicky, tedy klasifikací. Nevybavuju si, že by tomu někdy bylo jinak. A jsem si téměř jist, že za větší podporu od učitelů v rámci svého vzdělávání bych byl vděčen.



**Květa Sulková** – vedoucí metodička,  
EDUKAČNÍ LABORATOŘ

Na základní škole a později i na gymnáziu jsem se v rámci hodnocení prospěchu setkala pouze s klasifikací. Známkou byla výjimečně doprovázena komentářem typu Pěkné či Podtrhávej si poznámky! (v sešitě přírodopisu). Jako dítě jsem si často počítala průměr v žákovské knížce, abych věděla, jak na tom jsem. Známkou jsem na základní škole velmi spojovala s kvalitou člověka. Až po přechodu na střední školu jsem si uvědomila svůj omyl.



# Směrem k lepší zpětné vazbě

DOMINIK LIPOVSKÝ

***Formativní hodnocení je sousloví, kterému jako učitel neuniknete. A přestože je stále aktuální, svůj pomyslný boom zažilo už na přelomu tisíciletí, kdy se školské systémy různých zemí snažily revidovat svůj přístup k evaluaci, aby byl ku prospěchu těm, kterých se týká nejvíc, totiž žákům.***

Dříve bylo hodnocení spíše reflexí vzdělávacího procesu než proces samotný. Mělo sloužit jako zrcadlo výkonu a schopností. Formativní hodnocení nebo také *hodnocení pro vzdělávání* – assessment for learning (AfL), jak ho nazývá anglosaský svět – přesunuje pozornost na učebnímu procesu. Zajímá se o to, jak ho nastavit, aby se žák posunul. Základní myšlenkou je, že hodnocení, které pro žáka neznamená zlepšení, je neefektivní.

Hybnou silou k tomu, aby se začala světová školství na toto pojetí adaptovat, byla práce dvou výzkumníků ve vzdělávání, kteří se problematikou zabývali – Paula Blacka a Dylana Williamse. Kniha *Inside the Black Box*, kterou společně vydali v roce 1998, inspirovala vzdělávací systémy po celém světě a z Dylana Williamse udělala celebritu. Svě myšlenky demonstroval v roce 2010 na škole v Herstwoodu, kdy s ním BBC natočila dokument *Třídní experiment (The Classroom Experiment)*.

## Změna napříč kontinenty

Kniha *In the Black Box* podnítila změnu hodnocení ve státech, jako jsou Austrálie, Norsko, Kanada nebo Izrael. Každá z těchto zemí ji do svého systému začlenila jinak, a také jinak úspěšně. Austrálie navázala v roce 2010 formativní hodnocení na zavedený standard učitele.

V Izraeli byla snaha o centralizovaný systém a zájem o přední příčky v mezinárodním testování. Přestože tedy prostoru školské veřejnosti dominovala slova jako „sebehodnocení“ a „projektová výuka“, systematické zavádění se nedařilo. Více než desetiletá studie těchto snah ukázala, že zásadním předpokladem pro začlenění změny do výuky je rozvoj pedagogů prostřednictvím učebních komunit na samotných školách.

Devadesátá léta v Kanadě přinesla snahu o sjednocování standardu, neboť školské systémy provincií se navzájem lišily. Na to naráželo úsilí zavést mezi tamní učitele „hodnotící gramotnost“, stát reagoval iniciativami a formativní hodnocení se stalo součástí širší reformy.



## Formativně v Česku

Pomocí sítě devíti škol v Karlovarském, Ústeckém, Plzeňském a Středočeském kraji podporuje systematicky formativní hodnocení projekt Zavádění formativního hodnocení na základních školách, který společně řídí Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy a organizace EDUkační LABoratoř.

Zmíněných devět škol funguje v regionech jako centra kolegiální podpory a setkává se v nich sto padesát učitelů. Za zmínku stojí také mediální výstupy projektu, které lze nalézt na jeho stránkách **Formativně.cz**.

Formativní hodnocení bylo zdůrazňováno také v současném kontextu distanční výuky, kdy se odborná veřejnost – včetně Národního pedagogického institutu nebo Ministerstva školství – shodla na tom, že by mělo být upřednostněno před hodnocením klasickým. Konkrétní rady, jak ho zahrnout do výuky, mohli učitelé mimo jiné najít také na portálu [koronavirus.edu.cz](https://koronavirus.edu.cz), který zmíněné dva subjekty provozují.

### ZDROJE

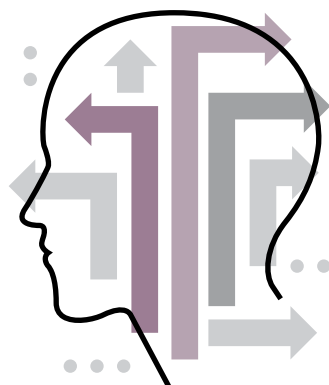
- <https://formativne.cz/>
- <https://koronavirus.edu.cz/clanky/jak-na-hodnoceni-online-vyuky>
- <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210314566733>

Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Dominik Lipovský** – vedoucí olomoucké pobočky spolku Otevřeno, redaktor e-magazínu Perpetuum

Sumativně. Formativní prvky, kterých jsem si vážil, se objevovaly často mimo kontext hodnocení, dokonce i učiva, a většinou měly co dočinění s osobností učitele. Jednalo se o lidsky laděnou rozmluvu, kdy bylo jasné, že mě učitel vnímá nad rámec známek, celistvě. Byly to právě tyto momenty, které ve mně nakonec vybudovaly vůči učitelům respekt a pomohly mi vcítit se do nich.



# SLOVO ZÁVĚREM

## Chce to čas

DANIEL PRAŽÁK

***Absolvovali jste skvělé školení, viděli ne jeden inspirativní webinář, případně jste dočetli tento speciál a těšíte se na využití nových znalostí, postupů a přístupů ve třídě? Možná se v tu chvíli ale neotevřou brány pedagogického nebe, aktivita nezafunguje dokonale a místo toho přijde něco jako: „A kdy se budeme konečně učit?“ „Nemůžeme místo toho prostě dostat známku?“ „Nebudou podvádět, když si to opraví sami?“ Co s tím? Je to mnou? Nebo učím prostě takové děti, že na ně platí jenom zaběhlé postupy a žádné novoty nemá cenu zkoušet? Pochopil jsem něco z kurzu špatně?***

Nechci být škarohlíd, jsem založením optimista. Velmi dobře si ale pamatuji ty chvíle, kdy jsem přišel s něčím novým, skvělým, zábavným do třídy a ono to nezafungovalo. Ostatně, všechny výše uvedené věty jsou z mých hodin. I přes to, že se formativní hodnocení v tomto a předchozím školním roce objevilo snad ve všech diskuzích, které se jen trochu dotkly školství, jedná se stále o něco nového. A pokaždé, když se pouštíme do něčeho nového, může nás to (nepříjemně) překvapit.

Třeba budou tento článek číst pouze zkušené učitelky a zkušení učitelé a následující řádky pro ně budou jen nutným opakováním. A třeba ne. A tak bych se rád podělil o pár tipů, které mi v takových chvílích pomohly.

### Znát smysl

Asi každý pracuje podstatně lépe, pokud zná smysl toho, co dělá. Když zná důvody a cíle. Zní to povědomě – vím, kam jdu a kde na té cestě teď jsem? Není to náhoda. Ve chvílích, kdy zavádění nové věci do výuky „dřelo“, vždy pomohlo, když jsem se s žáky pobavil o tom, proč děláme to, co děláme. K čemu se snažíme dojít. Proč používáme právě tuhle metodu, a ne jinou. Pokud znají žáci smysl, stávají se z příjemců spolupracovníky.

### Ptát se

Někdy se setkávám s názorem, že ptaní se je znakem nejistoty. Přiznám se, že mi to přijde divné, zvláště ve škole. A naopak považuji za velmi důležité se žáků ptát – jak jim daná věc vyhovuje, co by podle nich šlo udělat lépe, co by navrhovali. Často pak



přijde moment, kdy se v hodině učím spolu s nimi, protože mě navedou na něco, co by mě nenapadlo. A stejně jako v předchozím bodu, pokud žáci uvidí, že jejich názor má váhu a že se podle něj učitel řídí, přestávají být pouhými účastníky dění a jsou součástí týmu. A tím to nekončí, postupně můžeme dojít k tomu, aby otázky a kritéria tvořili sami žáci. Můžeme jim ukázat, že ptát se je důležité – stejně tak jako ptát se dobře.

## Všichni se učíme

Pokud začínáme s něčím novým – a může to být využívání nové aktivity v hodině, zapojení nové aplikace nebo změna systému hodnocení – potřebujeme se to naučit nejprve my sami. A stejně jako nás sebelepší studium nepřipraví na všechna překvapení práce ve třídě, nemůže to udělat ani kurz, webinář nebo knížka. Je pravděpodobné, že se budeme učit po cestě. A to nejen my, ale i žáci. Také oni se potřebují naučit onu novou metodu, nový přístup, sami si vyzkoušet, jak se v dané situaci cítí. Nejspíš to nevyjde napoprvé, možná ani napodruhé. Neměl by to ale být důvod k tomu, abychom od pokusů upouštěli. Pavlína Loňková v podcastu Hovory z kabinetu říká: *„Změna hodnocení je věc, která potřebuje čas. Pro spoustu lidí je to krok do neznáma.“*

Tak až budete zavádět ve svých hodinách to všechno, o čem se dočtete v tomhle čísle, nezapomeňte tomu dát čas.

### Jak jste byl hodnocen ve škole?



**Daniel Pražák** – b. d. p., doktorand na Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, učitel ZŠ Stross, Otevřeno

Má cesta vzdělávacím systémem vedla od spádové základky přes jazykovku, domácí školu, státní gymnázium k nestátnímu gymnáziu a pedagogické fakultě. Na jedné straně aktivní student a držitel ředitelské důtky, na druhé straně žák co bojuje o čtyřku z fyziky a později získává prospěchové stipendium („Cože? Vy jste učitel a měl jste čtyřky?“ slyším ještě teď žáky). Vždycky pro mě bylo důležité vědět, proč jsem danou známku (nebo důtku...) dostal. „Spravedlivá“ čtyřka z chemie byla něco úplně jiného než „nespravedlivá dvojka“ z dějepisu. Od tercie jsem na vysvědčení dostával také slovní hodnocení. Jak na to vzpomínám, vytrvale jsem ten druhý papír ignoroval. Proč? To nevím. Hodně by mi jako učiteli pomohlo, abych mohl přijít za svým mladším já a zeptat se: „Dane, není ten druhý papír náhodou důležitější?“ A tak se ptám žáků aspoň teď.



## TIPY NA ČTENÍ

- WILIAM, Dylan, LEAHY, Siobhán:  
*Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy.*
- HENDRICK, Carl, MACPHERSON, Robin:  
*Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí.*
- FLETCHER-WOOD, Harry:  
*Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi.*  
Vydání: září 2021.
- STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika:  
*Formativní hodnocení ve výuce.*
- KOŠTÁLOVÁ Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiří:  
*Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.*
- SLAVÍK, Jan:  
*Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi.*
- KASÍKOVÁ, Hana:  
*Kooperativní učení, kooperativní škola.*
- NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila:  
*Respektovat a být respektován: Cesta k sebeúctě a zodpovědnosti.*
- GORDON, Thomas.:  
*Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.*

