



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Smysluplné hodnocení pro školu 21.století

Mgr. Zitková Helena, Ph.D.
Mgr. Hezká Martina



Smysluplné hodnocení pro školu 21. století

Mgr. Helena Zitková, Ph.D.

Mgr. Martina Hezká

2021

Anotace

Tento materiál vznikl jako podpora učitelům, kteří nejsou spokojeni se současným většinovým systémem hodnocení žáků na českých školách a jsou otevření změnám. Přinášíme zde inspiraci, jak žáky smysluplně hodnotit a podporovat je na jejich cestě v učení, a to zejména prostřednictvím užitečné a přínosné zpětné vazby. Zaměřujeme se také na smysluplné způsoby uchopení závěrečného hodnocení na vysvědčení. Čerpaly jsme z legislativních a kurikulárních dokumentů, odborných zdrojů, výročních zpráv České školní inspekce a také z vlastní dlouholeté učitelské praxe.

Obsah

Úvod	2
Co o školním hodnocení říká a neříká legislativa	2
Co je školní hodnocení a k čemu je dobré	3
Typy hodnocení	4
Formy hodnocení	5
Známky	5
Známka je subjektivní nástroj moci	5
Známka je škůdce	10
Závěrečné slovní hodnocení	13
Smysluplné hodnocení - jak na to	14
Bezpečné prostředí	14
Cíl a kritéria	14
Práce s chybou	14
Kvalitní zpětná vazba a její principy	17
Kdo může dávat kvalitní zpětnou vazbu	17
Zpětná vazba od učitele	18
Zpětná vazba od spolužáka čili vrstevnické hodnocení	18
Zpětná vazba sobě samému čili sebehodnocení	20
Podklady pro kvalitní zpětnou vazbu	21
Mapy učebního pokroku	21
Žákovské portfolio	24
Sebehodnotící dotazník	24
Konzultace formou triád	27
Co s vysvědčením a záležitostmi souvisejícími...	31
Závěr	32

Úvod

Tento materiál určený **učitelům** se zaměřuje na to, jak ve škole **smysluplně hodnotit**, aby byly naplňovány cíle základního vzdělávání 21. století. Z aktuálních kurikulárních dokumentů vyplývá, že cílem vzdělávání v dnešní škole není odříkat z paměti naučená fakta, definice a poučky, ale utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence žáků a poskytnout jim základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání¹. Žák by se měl tedy ve škole například učit vyhledávat a kriticky vyhodnocovat informace, účinně a otevřeně komunikovat, spolupracovat s ostatními a řešit problémy či si hledat vlastní účinné způsoby a strategie pro celoživotní učení². Těmto požadavkům je potřeba přizpůsobit nejen styl a metody výuky³, ale i způsoby školního hodnocení. Základní otázka tedy zní: **Jaké hodnocení je z pohledu učení smysluplné?**

Co o hodnocení říká a neříká legislativa

Hodnocení žáků ve školách je upraveno platnou legislativou, kterou je nutné se řídit. Současná školská legislativa výslovně upravuje pouze **hodnocení výsledků** vzdělávání žáků, přičemž **jediným právně závazným** hodnocením v rámci školní docházky je **vysvědčení**. Hodnocení na vysvědčení může být vyjádřeno buď známkou, slovně nebo jejich kombinací. O zvoleném způsobu tohoto hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.⁴ Hodnocení výsledků žáka na vysvědčení ještě doplňuje vyhláška⁵, která v souvislosti s **klasifikací** specifikuje škálu hodnocení na stupnici od 1 do 5 (výborně - nedostatečně). V kontextu **slovního hodnocení** upřesňuje, že se jedná o "posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji a naznačení dalšího rozvoje žáka a obsahuje zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a jak je překonávat"⁶.

Základními tendencemi ve vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je prosazování změn směrem k **průběžnému individuálnímu hodnocení** žáků a k širšímu využívání slovního hodnocení tak, aby si žáci mohli osvojovat strategie učení a byli motivováni pro celoživotní učení⁷. Mimoto, tento závazný dokument jasně říká, že "žákům **musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní**".⁸

Jak již bylo řečeno, jakékoliv školní hodnocení, tedy i každá jednotlivá známka, musí mít parametry, které jsou v souladu s legislativou. A jaké to jsou? Kromě toho, že má být pedagogicky zdůvodněné, doložitelné a odborně správné **v souladu s moderními**

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017)

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017)

³ Tedy ustoupit od zažitého transmisivního způsobu výuky s převahou frontálního vyučování, a namísto toho využívat konstruktivisticky orientovaný přístup, který je zaměřený na rozvoj každého jednotlivého žáka společně za využití různých organizačních forem (individuální, párová, skupinová, týmová práce) a výuku individualizovat a diferencovat v souladu s potřebami jednotlivých žáků (více například v Spilková, V. a Tomková, A. (2010), Škoda, J. A Doulík, P. (2011), Výroční zprávy ČŠI (2019 a 2020), Petty, G. (2013), Spurná, M. (2019))

⁴ zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

⁵ vyhláška č. 48/2005 Sb.

⁶ vyhláška č. 48/2005 Sb.

⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017)

⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017)

pedagogickými přístupy, školní hodnocení má zejména **respektovat individuální vzdělávací potřeby** žáka, **posuzovat** u něho **individuální změny** a vyjadřovat úroveň vzdělání žáka nejen ve vztahu k očekávaným výstupům, ale také k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku⁹.

Pravidla, způsoby a kritéria hodnocení a sebehodnocení výsledků žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení jsou povinnou součástí školního řádu každé školy. **Legislativa** však **neurčuje** žádné konkrétní **způsoby získávání podkladů** pro hodnocení, ani žádná **konkrétní kritéria hodnocení**. Ta jsou v plné kompetenci ředitelů škol a jednotlivých učitelů. Je tedy jen na uvážení školy, respektive jejího ředitele, jaká konkrétní kritéria a způsoby získávání podkladů pro hodnocení do školního řádu zakomponuje.

Naopak, **legislativa určuje**, že povinností každého učitele při hodnocení je **reflektovat moderní pedagogické přístupy** (konstruktivistický přístup, učení zaměřené na žáka, individualizace a diferenciaci, učení zaměřené na rozvoj kompetencí¹⁰), přistupovat ke každému **žákovi** jako k **individualitě** a hodnotit jeho proces učení a výsledky bez porovnávání s ostatními. Dále je nezbytné nechat žáka chápat chybu jako přirozenou součást učení a na základě práce s chybou mu umožnit další růst. Tím učitel vytváří každému žákovi prostor pro zažívání úspěchu, který je silným vnitřním pohonem pro další učení.

Co je školní hodnocení a k čemu je dobré

Každý má v sobě přirozenou touhu objevovat, prozkoumávat, zjišťovat a dozvídat se nové věci, jednoduše - učit se. Nedílnou součástí jakéhokoliv učení je také ověřování a vyhodnocování toho, co funguje a vede k cíli, a co naopak k cíli nevede. Vzhledem k této těsné provázanosti má hodnocení sloužit zejména tomu, kdo se učí - tedy žákovi.

Hodnocení, které je pro žáka **smysluplné**, má tři základní **funkce**: informační, motivační a osobnostně-vývojovou¹¹. To znamená, že mu poskytuje **užitečné a přínosné informace** pro jeho proces učení, podporuje jeho **vnitřní motivaci** k učení a přispívá k jeho **osobnostnímu růstu**. V současném pojetí má mít školní hodnocení charakter **kvalitní zpětné vazby**, která respektuje individuální možnosti každého žáka, hodnotí zejména pokrok v učení a každému žákovi umožňuje se zlepšovat a zažívat úspěch¹². Z tohoto důvodu jsou pro žáka nejcennější takové informace, které přicházejí **v průběhu učení**, aby podle nich mohl své učení ovlivňovat a směřovat.

Pro učitele a rodiče má školní hodnocení význam převážně informační. Učitel i rodič získávají na základě hodnocení informace o tom, jak na tom dítě v procesu učení je, kde se nachází na cestě za cílem a zda jeho úsilí k cíli vůbec vede.

⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017), vyhláška č. 48/2005 Sb., zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

¹⁰ Škoda, J. a Doulík, P. (2011), Petty, G. (2013)

¹¹ Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. (2008)

¹² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017), Výroční zpráva ČŠI (2019), Spilková, V. a Tomková, A. (2010)

Školní hodnocení je tedy zpětná vazba na proces a výsledek učení žáka v souvislosti s daným cílem a jeho základním smyslem je **provázet žáky** na cestě za poznáním a **podporovat** je v jejich procesu učení a směřování k cíli.

Typy hodnocení

Ve škole se žák běžně setkává s průběžným hodnocením výsledků a procesu učení nebo s hodnocením sumativním, tedy konečným hodnocením výsledků.

Konečné hodnocení výsledků je závěrečnou informací o výsledcích učení na konci pololetí a oznamuje, zda byly cíle učení za dané období splněny, případně do jaké míry, či zda splněny nebyly. Pokud žák ví, jaký je cíl, tedy jak má vypadat výsledek jeho učení, dokáže sám posoudit, zda k cíli dospěl či nikoliv.

Konečné hodnocení **neříká nic** o tom, jak se žák k výsledkům dopracoval, co si konkrétně osvojil, v čem se ještě k cíli nepřiblížil, na co se má zaměřit a co může změnit, aby byl příště úspěšnější. Pro samotný proces učení **není** toto hodnocení nijak **užitečné**, informuje pouze o jeho výsledcích. Pro ilustraci si to ukážeme na sportovním příkladu:

ilustrativní příklad: Představte si hráče basketbalu, který se učí střílet trestné hody (tzv. šestky). Cílem je tedy trefit se do koše. Konečným hodnocením by v tomto případě byl počet úspěšně vstřelených košů na konci tréninku, který si hráč dokáže spočítat sám. Tato informace ho ale neposouvá k lepším výsledkům.

Průběžné hodnocení výsledků dává informaci o dílčích výsledcích v průběhu pololetí. Informační hodnota a užitečnost tohoto hodnocení pro proces učení je stejně nízká jako u hodnocení konečného výsledku. Vrátime-li se na basketbalový trénink, pokud bude hráč dostávat informace pouze o počtu vstřelených trestných hodů v průběhu tréninku, jde o průběžné hodnocení výsledků. Takto se ale hráč umí ohodnotit sám, ale nedozví se nic o tom, co ho dovedlo k tomu, že koš trefil, nebo netrefil, a co má případně změnit či znovu zopakovat. Ani průběžné hodnocení výsledků tedy **nezajistí**, že bude hráč příště v trestných hodech úspěšnější.

Průběžné hodnocení procesu informuje žáka o tom, co dělá dobře, co dělá špatně, jak jeho jednání vede či nevede k cíli, a co a jak má změnit, aby byl příště úspěšnější. Tento typ hodnocení vybízí žáka k zamyšlení nad vlastním učením, podněcuje ho k tomu, aby odkrýval své silné i slabé stránky a **nabízí mu prostor pro zlepšování a převzetí zodpovědnosti** za své učení.

Pro průběžné hodnocení procesu se běžně používá označení "**formativní hodnocení**", my však souzníme s termínem "**hodnocení pro učení**"¹³, které lépe vystihuje jeho podstatu. Základem hodnocení pro učení je **kvalitní zpětná vazba**, která podporuje a motivuje žáka k dalšímu učení, tedy k objevování, zkoumání a získávání dalších informací, kladení si otázek, hledání odpovědí a nalézání řešení. Jedná se v podstatě o vzájemnou komunikaci, díky které se žák učí.

¹³ Wiliam, D. a Leahy, S. (2020)

ilustrativní příklad: Pojdme znovu na basketbalový trénink: Pokud hráč dostane v průběhu tréninku trestných hodů informace o správné technice hodu na koš, to znamená, dozví se, co dělá dobře a co špatně, a co na své technice zlepšit, aby byl příště úspěšnější, je to pro něho užitečná a smysluplná zpětná vazba, která může vést k jeho zlepšování.

Důležité je zmínit, že průběžná hodnocení výsledků a procesu nejsou izolovaná, jdou ruku v ruce, vzájemně se doplňují a prolínají.

Soukromě řadíme mezi hodnocení ještě jeden typ, a to **hodnocení “deformativní”**. Patří do něho například posuzování vlastností a osobnosti žáka, sarkasmus a ironie, manipulace, ponižující výroky a vyhrožování¹⁴. Tento typ hodnocení **nezajišťuje bezpečné prostředí a nerespektuje** základní funkce hodnocení pro smysluplné učení, tedy informační, motivační a osobnostně-vývojovou. Nenese v sobě žádnou konkrétní a užitečnou informaci k procesu, ani k výsledkům učení. Není tedy pro žáka nijak přínosné, **deformuje** jeho přirozené chtění se učit, vzbuzuje nechuť objevovat a v učení ho vlastně brzdí. Zkrátka žáka nijak **nepodporuje ve smysluplném učení**. Naopak ho podporuje v učení nesmyslném, do kterého kromě “biflování” bez porozumění a bez souvislostí, řadíme také učení se ze strachu a učení se pro test, respektive pro známku, kterou je test ohodnocený. V tomto případě deformativní hodnocení sice žáka zdánlivě motivuje, ale zejména k vymýšlení a využívání strategií, které mu zajistí “dobře napsaný” test” a tím “dobrou” známku. Deformativní hodnocení navíc vytváří tlak, vyvolává úzkost a způsobuje u žáků pocity nejistoty, viny nebo strachu, a tím se **negativně dotýká** jejich **sebepojetí** a vnímání **vlastní hodnoty**¹⁵.

ilustrativní příklad: Při basketbalovém tréninku by deformativní hodnocení vypadalo takto: “Kam to střílíš?”, “Kde máš tu ruku?”, “Už jsem tě snad učil, jak máš stát, takže to už máš dávno umět!”, “Jestli těch šestek nenastřílíš aspoň deset, budeš dělat kliky.”, “Seš úplně neschopnej, nebo co?” nebo “Možná bys měl radši chodit na balet.”

Formy hodnocení

Ve škole lze používat různé formy hodnocení¹⁶, zaměříme se zde ale pouze na dvě formy, které jsou určené zákonem, tedy na klasifikaci známkou a slovní hodnocení.

Známky

Vzhledem k tomu, že na našich základních školách stále přetrvává převaha hodnocení prostřednictvím klasifikace známkou¹⁷, považujeme za nutné uvést několik zásadních informací, které s touto formou hodnocení souvisí.

Známka je subjektivní nástroj moci

¹⁴ Kopřiva, P. a kol. (2008), Rosenberg, M. (2020), Nazare-Aga, I. (2011)

¹⁵ Kolář, Z. a Šikulová, R. (2009), Helus, Z. (2004), Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. (2008), Nováčková, J. (2016)

¹⁶ formy hodnocení: formální, neformální, verbální, neverbální, kvantitativní, slovní

¹⁷ Výroční zpráva ČŠI (2020)

Pro nás jsou známky subjektivními soudy vyneseny na základě neměřitelných kritérií neobjektivními soudci¹⁸. **Vnímání** hodnocení, tedy i “hodnoty” **známky**, je totiž **individuální** a čistě **subjektivní** záležitostí. **Jinak** vnímá známky **každý žák**, jinak **každý rodič** a jinak také **každý učitel**.

Co může znamenat známka pro rodiče

Rodiče mohou mít pocit, že prostřednictvím známek dostávají rychlou a jasnou informaci o tom, jaké výsledky jejich děti ve škole mají. Porovnávají “hodnotu” známky s tím, co znají ze svých školních let a ze známky podle svých školních úspěchů či neúspěchů usuzují, co dítě umí nebo neumí a zda se potřebuje doma více učit, či ne.

Co může pro rodiče znamenat například známka 3 v žákovské knížce jeho dítěte? Předně známka neříká nic o tom, co se dítě skutečně naučilo. **Rodič se** z ní **nedozví**, co dítě konkrétně **umí**, co **neumí**, co udělalo **dobře**, co **špatně**, v čem se má **zlepšit** a co může udělat pro to, aby bylo příště v učení úspěšnější. Zároveň není ze známky vůbec zřejmé, na základě čeho byla žákovi udělena a co je v ní konkrétně obsaženo. Rodič si tak může pouze domýšlet buď podle toho, co mu řekne dítě, nebo co sám kdysi ve škole zažil.

Co všechno může znamenat známka pro žáka

Zeptaly jsme se žáků z různých ročníků na otázku: “Co pro tebe znamená trojka?”. Z jejich rozmanitých odpovědí je patrné, že do žákova vnímání známky se promítá několik proměnných:

- rodiče - “Rodiče se budou zlobit.”, “Budu mít zakázaný počítač.”, “Budu mít zaracha a budu se muset učit.”
- známky spolužáků ve třídě - “Je mi to líto, když kamarádka dostane jedničku.”, “Všichni měli trojku, nebo horší, takže ok.”
- dosavadní zkušenost - “Trojka mi vadí, protože vždycky dostávám jedničky.”, “To je pro mě dobrá známka, minule jsem dostal čtyřku.”
- sebereflexe - “Trojka mě štve, když jsem se před testem učil.”, “Z matiky je to dobrá známka, z angličtiny bych byla naštvaná.”, “Měla bych se asi víc učit.”

Vnímání žáka se tedy může různit třeba podle toho, jak známky vnímají jeho rodiče, jaké známky mají spolužáci ve třídě, jak žák vidí své vlastní učení v kontextu známky nebo na jaké známky byl doposud zvyklý.

Co znamená známka podle učitele

Učitel se při hodnocení známkou řídí klasifikačním řádem své školy. V tomto řádu školy uvádějí kritéria hodnocení podle jednotlivých klasifikačních stupňů.

¹⁸ Toto naše pojetí je inspirováno definicí A.W. Chickeringa (1983), který říká, že známka je “neadekvátní zpráva o nesprávném rozsudku, který vyřkl zaujatý a nestálý soudce o tom, do jaké míry žák dosáhl nedefinované úrovně znalosti neznámého rozměru v rámci neomezeného materiálu”. (v William, D. a Leahy, S. (2020))

Příklad klasifikace známkou 3 ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření (matematika, český jazyk, cizí jazyk, přírodopis, fyzika apod.):

“Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí **nepodstatné mezery**. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů **se dopouští chyb**. Jeho **myšlení je vcelku správné**, ale **málo tvořivé**, v jeho logice se vyskytují chyby. **Grafický projev je méně estetický** a má **menší nedostatky**. **Písemný projev** žáka je **neurovnaný a s chybami**. **Grafická úprava** žákových prací je **nevyvážená** a **neodpovídá požadavkům vyučujícího**.”¹⁹

V souvislosti s těmito kritérii se nabízejí následující otázky: **Jak se pozná** nepodstatná mezera?; Kolika chyb se tedy může žák dopustit?; **Podle čeho učitel určí**, zda je myšlení žáka vcelku správné/ málo tvořivé? Jak se pozná míra tvořivosti?; Podle čeho učitel posoudí, co je estetické? Jak požadovanou míru estetiky určuje a **podle čeho ji změří**?; **Jaká je měřitelná definice** nedostatku? Který nedostatek je menší a který větší? Kdo a podle čeho to určuje?; **Jak konkrétně vypadá** neurovnaný písemný projev a nevyvážená grafická úprava? a Z jakého důvodu by mělo dítě upravovat svůj grafický projev podle toho, jak to požaduje učitel? Má učitel právo určovat, jakým způsobem si bude dítě dělat úpravu **ve svém vlastním sešitě**, a ještě ho za to hodnotit známkou?

Jedná se o **neměřitelná a neobjektivní kritéria**, se kterými může učitel naprosto volně manipulovat. To znamená, že **známky** dítěte **záleží** z velké míry na učiteli, **na** jeho **vnímání kritérií** a také na jeho **osobnostních rysech**. Není totiž možné, aby všichni učitelé vnímali tato kritéria stejně. **Každý má jiné estetické cítění**, každý posuzuje tvořivost v myšlení **jinak**, každý má **jinou škálu** měřitelnosti a každý má **odlišné požadavky** na grafickou úpravu či písemný projev. Podle čeho konkrétně se tedy učitel rozhodne, jakou známku žákovi například za test nebo ústní zkoušení dá? **Když bude učitel chtít**, použije takto obecně a neměřitelně nastavená kritéria pro **jakoukoliv známku**, kterou chce žákovi udělit.

Kromě toho, **do známky se může přidat a schovat ledasco** - nálada a emoce učitele, hodnocené domácí úkoly, pětky za opisování, zapomínání pomůcek nebo neodevzdané domácí úkoly²⁰ či “poslušnost”, snaha, přístup k učení a aktivita žáka. Tu například žák i učitel vnímá ze svého pohledu. Žák ví, jak moc se snažil nebo nesnažil, ale učitel to nemusí vnímat stejně²¹. Může to dokonce vnímat i přesně naopak.

Tím to ale nekončí. Z nepochopitelných důvodů pak učitel známky zprůměruje a vznikne tak výsledná známka na vysvědčení. Rodič ani dítě z ní však bohužel nezískají **žádné konkrétní informace** o tom, jak se dítě učí, jaké má výsledky a co učitel vlastně hodnotil. Pokud má žák tedy na vysvědčení trojku, může to znamenat, že má ve svých znalostech nepodstatné mezery (nikdo však neví, jaké to jsou), nebo že jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé (co to vlastně znamená?), nebo se v hodinách “málo” snažil či jeho grafická

¹⁹ Klasifikační řád náhodně vybrané základní školy

²⁰ Více o problematice vyžadování a známkování domácích úkolů v Zitková, H. a Hezká, M. (2019)

²¹ William, D. a Leahy, S. (2020)

úprava v sešitě neodpovídala požadavkům učitele. S těmito **nicneříkajícími a subjektivními známkami** pak žák dále postupuje školským systémem.

Příklady z praxe - hodnocení testů známkami

Ten samý test může být různými učiteli **ohodnocen různě**, a to nejen z již zmíněných důvodů, ale také na základě hodnocení různých aspektů učiva, různé váhy známky nebo různé škály hodnocení.

Hodnocení různých aspektů učiva - test z angličtiny:

Žák, který v testu použil výrazy z americké angličtiny, měl tyto výrazy označené jako chybné. Učitel, který test hodnotil, považuje americkou variantu angličtiny za nepřipustnou. Kdyby test hodnotil učitel, který nepreferuje žádnou z variant angličtiny, nebude výrazy z americké angličtiny označovat za chybné.²²

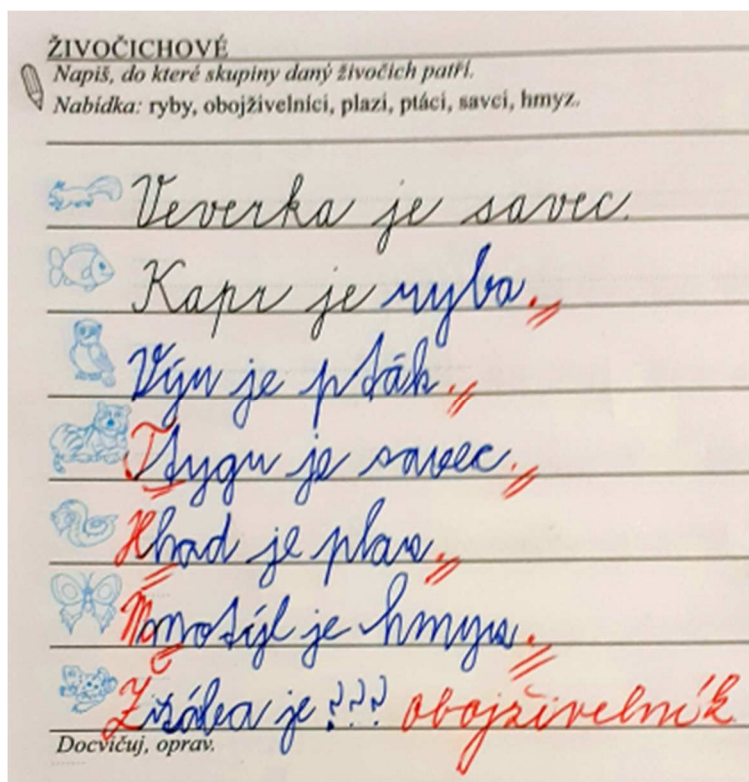
Známka z testu u těchto dvou učitelů **se bude** pravděpodobně **lišit**. Jaká je tedy pro žáka výpovědní hodnota této známky? Má se v něčem zlepšovat nebo dané učivo zvládá? Má v příštím testu raději používat jen britskou angličtinu vyžadovanou učitelem, aby dostal lepší známku?

Různá váha známky - diktát zaměřený na vyjmenovaná slova:

Žák může v diktátu chybovat nejen ve vyjmenovaných slovech, ale také v tvrdých a měkkých souhláskách nebo i v interpunkčních znaménkách či velkých písmenech. V tomto případě záleží na tom, co učitel považuje za "hrubou" chybu a zda do hodnocení zahrnuje i "malé" chyby, které se netýkají procvičovaného jevu. **Známka za stejný počet chyb se bude** u různých učitelů opět **lišit**.

bonusový úkol: Jak myslíte, že podle těchto kritérií ohodnotil učitel tento test v písance žáka 3. třídy? Jak byste ho ohodnotili vy?

²² Existují různé varianty anglického jazyka a v žádných kurikulárních dokumentech není definováno, že by některá z nich byla správná nebo špatná. Jsou rovnocenné. Nicméně, někteří učitelé z nějakého neznámého důvodu preferují a vyžadují britskou variantu angličtiny a tu americkou považují za chybnou a nepřipustnou.



“Správná odpověď”: Žák dostal z tohoto testu **pětku**.

Různé škály hodnocení - test s maximem 10 bodů:

Z následující tabulky je zřejmé, že test s celkovým počtem deseti bodů bude třemi různými učiteli ohodnocen naprosto odlišnými známkami - známkou **4**, známkou **3** a známkou **2**. To znamená, že žák může **za stejný výkon** dostat od třech různých učitelů **rozdílné známky**.

Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3
10 bodů 1	10 bodů 1	9 - 10 bodů 1
9 bodů 2	8 - 9 bodů 2	7 - 8 bodů 2
8 bodů 3	6 - 7 bodů 3	5 - 6 bodů 3
7 bodů 4	5 bodů 4	3 - 4 body 4
6 a méně bodů ... 5	4 a méně bodů ... 5	2 a méně bodů ... 5

Jak je možné, že každý učitel ohodnotí stejný výkon rozdílně, když se všichni řídí stejným klasifikačním řádem? Která z těchto známek skutečně vypovídá o tom, co žák umí? Jaká je tedy výpovědní hodnota známky?

V kontextu kritérií z klasifikačního řádu ukazují tyto příklady z praxe na **subjektivitu**, **absurditu a nebezpečí** hodnocení známkou. Je totiž evidentní, že “trojka” u jednoho učitele nemusí znamenat zdaleka to samé, co “trojka” u jiného učitele, nebo že “trojka” na

vysvědčení z jedné školy může mít úplně jinou „hodnotu, než ta, kterou dostal žák z jiné školy. Učitelé tak mohou ovlivňovat životy dětí svými subjektivními soudy, na jejichž základě je mnohdy určován jejich další život při přijímání na vyšší stupeň školy.

Díky této subjektivitě hodnocení mohou být známky **snadno zneužitelné**. „Mocensky“ uvažující učitel²³ si vždy najde cestu, jak žáka ohodnotit známkou v jeho neprospěch, nebo naopak v jeho prospěch. Pokud bude hledat to, co žák neumí, **vždy něco najde**, a naopak. Znamka se v tu chvíli stává **nástrojem moci** v rukou učitele (mnohdy v podobě odměny a trestu), a neměřitelnost kritérií to bohužel umožňuje. Navíc kritéria při hodnocení ani zmiňovat nemusí a hodnocení ústního zkoušení tak může vypadat třeba takto: „No, dneska ti to moc nešlo, takže za 4.“

Znamka je škůdce

Hodnocení známkou je v přímém rozporu s funkcemi, které má hodnocení mít v souvislosti s učením. Patří tedy do „deformativního“ typu hodnocení, které žakovu učení vlastně škodí. Kromě toho, že je pro žáka zbytečné, protože mu neposkytuje užitečné informace o jeho učení a výsledcích, jak bylo popsáno v předchozí kapitole, **neplní ani funkci motivační a osobnostně-vývojovou**.

Znamka poškozuje vnitřní motivaci k učení

Z pohledu učení patří známka do oblasti **vnější motivace**, to znamená, že je pro žáka cílem, kterého se snaží dosáhnout. Žák k tomu používá různé prostředky a strategie, které ho k tomuto cíli dovedou tou **nejsnazší cestou**. Přirozená **touha objevovat a prozkoumávat** se tak postupně **vytrácí** a dítě nemá potřebu se zlepšovat, aby dosáhlo svého maxima²⁴ („Stačí mi dvojka, nemusím už nic dělat.“). Žák se pak učí **pouze pro známku**, která je pro něj dostačující v souvislosti s důsledky, které z ní vyplývají. Těmi jsou buď touha po pochvalě, vidina odměny nebo strach z trestu.

Ukázka škodlivých dopadů známkování na vnitřní motivaci žáka k učení:

„Chci dostávat jedničky, protože mi za ně rodiče dávají peníze.“

„Rád dostávám jedničky, protože udělám radost rodičům a babičce.“

Znamka poškozuje psychiku a sebepojetí

Hodnocení známkou **negativně ovlivňuje psychiku a sebepojetí** žáka. Znamka se může stát pro žáka nálepkou, která ho zaškatulkuje a z této škatulky se pak žák jen těžko dostává

²³ mocenské uvažování je založeno na manipulativních technikách, například na vyvolávání strachu či pocitů viny; více Nazare-Aga, I. (2011) nebo Kopřiva, P. a kol. (2008)

²⁴ Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. (2008); Kolář, Z. a Šikulová, R. (2009), Nováčková, J. (2016)

²⁵. Negativní nálepka typu: “Je to přeci “čtyřkař”, takže ty správné odpovědi někde nejspíš opsal.”, může vést k negativnímu sebepojetí, snižování sebevědomí a **ztrátě motivace k učení**. Pozitivní nálepky ve smyslu: “Je to “jedničkář”, tak to mu nebylo asi dobře, když se mu ten test nepovedl. Jinak to přeci umí.”, nejsou ve skutečnosti vůbec “pozitivní”, protože **podporují vytváření nerealistického náhledu sama na sebe**.²⁶ Tyto zdánlivé pozitivní nálepky mohou také vést ke ztrátě motivace k učení, protože žák může nabýt dojmu, že jako “jedničkář” už se nemusí zlepšovat. Nebo naopak, aby neztratil svou pozici “jedničkáře”, je v permanentním tlaku a strachu, protože má pocit, že už nesmí dostat jinou známku než jedničku. Navíc, známka vyloženě “láká” žáky, učitele i rodiče k **porovnávání a poměřování**, a vyvolává tak **pocity méněcennosti** nebo naopak **nadřazenosti** nad ostatními²⁷.

Ukázka škodlivých dopadů známkování na sebepojetí žáka:

“Stejně zase dostanu pětku, co bych se snažil.”

“Nic ze mě nebude, protože mám špatný známky. Jsem hloupej.”

“Já už se nemusím nic učit, dostala jsem jedničku.”

“Bojím se, že když dostanu špatnou známku, nebudou mě mít učitelé rádi a řeknou si to mezi sebou.”

Zámka poškozuje vztahy

Srovnávání dětí mezi sebou na základě známek neovlivňuje pouze psychiku a sebepojetí. Vyvolané pocity nadřazenosti či podřízenosti mají také vliv na způsob vzájemné komunikace, která významně ovlivňuje vztahy. Zámky a diskuse o nich mohou vyvolávat u všech zúčastněných stran různé emoce a reakce. Zámka je v tomto případě **pouze spouštěčem emocionálně “nabitých” diskusí, konfliktů a hádek**. Pokud jsou zejména ze strany dospělého vedeny posuzujícím, ponižujícím, vyhrožujícím, manipulujícím či jinak nerespektujícím způsobem, **poškozuje to vzájemné vztahy**, a to jak mezi žákem a učitelem, dítětem a rodičem, rodičem a učitelem, tak mezi učiteli navzájem.

Může se také stát, že nepříjemné situace, které dítě v komunikaci s učitelem zažívá, mohou výrazně ovlivnit nejen jeho vztah k danému učiteli, ale také k předmětu, který učitel vyučuje. Pokud si žák vytvoří tento negativní postoj k více předmětům, ovlivňuje to také jeho celkový vztah ke vzdělávání.

Příklady škodlivých výroků v souvislosti se známkami:

vztah učitel - žák

“Učitel je pitomej, dal mi čtyřku.”

²⁵ Upozorňujeme, že i slovní hodnocení může žáky škatulkovat a nálepkovat a ovlivňovat tak jejich psychiku a sebepojetí, pokud není psáno popisným jazykem. (Více v kapitole Závěrečné slovní hodnocení)

²⁶ Kolář, Z. a Šikulová, R. (2009), Helus, Z. (2004), Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. (2008), Nováčková, J. (2016)

²⁷ Szabados Filasová, K. (2017), Spurná, M. (2019), Slavík, J. (1999), Hansen Čechová, B. (2009)

“Tvůj test je nejhorší ze třídy. Kdyby ses učil, nemusel jsi dostat čtyřku!”

vztah žák - žák

“Posmíval se mi, že jsem dostal špatnou známku, nebudu se s ním kamarádit.”

“Já jsem dostal jedničku, jsem lepší, heč!”

vztah dítě - rodič

“Naschvál si zapomínám žákovskou knížku ve škole, aby se mamka a tatka nezlobili.”

“Za tu pětku dneska nesmíš na počítač. Budeš se učit!”

“Seš úplně pitomej, žeš dostal čtyřku z násobilky?!”

vztah učitel - učitel

“Prý je na prvním stupni nic nenaučíme. Zhoršil se o dva stupně.”

“Jak mohl tenhle žák mít na vysvědčení dvojku! Cos' je to ten minulý rok učila?”

vztah dítě - vzdělávání

“Zase za čtyři - 'se na to můžu vykašlat, abych se učil.”

“Nejhorší předmět ve škole je dějepis, protože z něj mám samý čtyřky. Kašlu na to, stejně ho nebudu v životě potřebovat.”

Abychom to shrnuly...

V souvislosti s aktuálními cíli základního vzdělávání se **hodnocení** vyjádřené **známkou** jeví jako naprosto **zbytečný, nevyhovující a přežitý způsob hodnocení**. Vnímáme, že známka může být pro někoho “železnou košili”, protože “ve škole se vždycky hodnotilo známkou”. To ale neznamená, že je to v pořádku, a že se to tak musí dělat stále. Mění se společnost, cíle a přístupy ke vzdělávání, mění se i způsoby výuky. Proto **je důležité se ptát** a zamýšlet nad tím, **jaký vliv má hodnocení na žáka a jeho učení** a zda má hodnocení známkou v dnešní době ještě smysl. Čím více se totiž ve společnosti prosazují tendence k rozvoji dovedností, vyšších myšlenkových procesů a klíčových kompetencí, tím nesmyslnější se ve škole jeví hodnocení známkou. Tvořivost, kritické myšlení, dovednost navazovat a udržovat vztahy, řešit konflikty, nebo osvojování učebních strategií či třeba dovednost se sebehodnotit prostě **známkou ohodnotit nelze**. Navíc **známka nemá atributy kvalitní zpětné vazby**, a tudíž patří do “deformativního” typu hodnocení, který není podporou úspěšného učení, ale mnohdy **je spíše jeho překážkou**²⁸.

Ačkoliv to pro někoho může znamenat výstup z komfortní zóny, místo ztracení energie a času opravováním hromady testů, ústním zkoušením a “vytvářením rádoby objektivních” známek, by bylo smysluplnější **věnovat se tomu, co žákům skutečně v učení pomůže**. **Soustředit se** tedy zejména na proces a pokroky žáka a zaměřovat se **na kvalitní zpětnou vazbu a smysluplné hodnocení**.

Názory rodičů, kteří “prozřeli”:

²⁸ Nováčková, J. (2016), Šteffl, O. (2018)

“Pro mě jako rodiče už není známkování konkrétního úkolu důležité. Dítě by mělo rozumět tomu, co se probírá, a k tomu známky nepotřebuje. **Neznámkování** v dětech **nevyvolává** zbytečný **strach a stres**, a to také **prospívá** lepšímu **chápání učiva**.”

“**Neznámkování** je pro mě **úleva**, konečně nikdo neporovnává moje dítě s ostatními spolužáky. Nechci mít dítě ve škatulce 1 - 5, nechci, aby se učilo pro známky. Co já bych teď za to dala být dítě a nemít strach, co zase dostanu za známku, i když jsem se snažila a učila. Moje **dcera je ve škole šťastná** a to je pro mě, pro nás s manželem, to nejdůležitější.”

“Moje dítě už se neučí proto, aby dostalo jedničku. Učí se pro vlastní motivaci, chtění a zvědavost. Není ve stresu, není nijak časově omezeno a hnáno výkonem. Také není vystaveno tlaku a srovnávání se spolužáky. **Není zaškatulkované, a to je nejvíc!**”

“Až poté, co jsem viděla své mladší vystresované dítě při testech v online výuce a při tom, co nastalo po nástupu do školy po koronavirovém lockdownu, jsem pochopila, jak jsou **známky škodlivé a zničující**, jak **pro dítě**, tak **pro mne i náš vztah**. Byla jsem na známky zvyklá, ale teď už chápu, jak jste to s tím neznámkováním myslela. Buďte k nám, prosím, tolerantní a trpělivě to vysvětľujte natvrdlým rodičům, jako jsme my. Stojí to za to.”

Závěrečné slovní hodnocení

Z platných kurikulárních dokumentů vyplývá, že hodnocení žáků má být založeno na pozitivně laděných hodnotících soudech²⁹. Konkrétní **forma, obsah ani rozsah** závěrečného slovního hodnocení **nejsou dané** a nikým ani ničím určené. Pokud má být toto **hodnocení smysluplné**, mělo by splňovat několik podmínek. Předně by informace o výsledných znalostech a dovednostech žáka měly být vztažené k **očekávaným cílům** vzdělávání, aby mělo slovní hodnocení **informační hodnotu**. Zároveň by formulace slovního hodnocení měly respektovat principy **kvalitní zpětné vazby**, tedy za použití **popisného jazyka** pojmenovávat, čeho konkrétně žák dosáhl a na jaké úrovni.

Pokud je slovní hodnocení napsáno nekvalitní zpětnou vazbou, to znamená posuzujícím jazykem, může mít stejně škodlivé efekty jako známka. Ty se pak mohou projevovat stejným nálepkováním a škatulkováním a poškozovat tak sebepojetí žáka a vzájemné vztahy.

Ukázka části závěrečného slovního hodnocení žáka v prvním pololetí 3. třídy:
(zvýrazněné části nerespektují principy kvalitní zpětné vazby - v tomto konkrétním případě jde o nálepkování)

“V českém jazyce jsi prošel úvodním opakováním učiva minulých ročníků. Zcela nové učivo jsou pro Tebe vyjmenovaná slova a stavba slova, což je třeba neustále procvičovat. Tvé písmo je upravené a čitelné. Jen si občas dávej pozor na úpravu v sešitě.

Díky své dovednosti číst ses dozvěděl mnoho zajímavostí nejen k projektovým tématům. Do konce školního roku Tě čekají dvě knihy, které přečteš, abys je zapsal do svého čtenářského

²⁹ Stejnou podmínku, tedy že hodnocení má být postavené na pozitivně laděných hodnotících soudech, má splňovat i známka. To je z našeho pohledu absurdní - jediné snad, že by učitel například ke čtyřce nakreslil kytičku nebo smajlíka.

deníku. V psaní jsi udělal pořádný kus práce! Snažíš se, aby Tvé písmo bylo úhledné. K úplné dokonalosti Ti postačí nezapomínat občas tečku na konci věty.

Jsi **chytrý, správný, bystrý a moc kamarádský** kluk a skaut. V kolektivu pracuješ výborně a jsi schopný se s ostatními rozumně dohodnout. Moc si vážím Tvé ochoty pracovat a být **neustále veselý**. Přeji Ti hodně štěstí ve druhém pololetí.”

Smysluplné hodnocení - jak na to

Smysluplné hodnocení je takové, které je **užitečné** pro **žáka** a jeho **učení**. Jeho základem je bezpečné prostředí, práce s cílem a kritérii, práce s chybou a používání kvalitní zpětné vazby, ať už hodnotí učitel, vrstevník či se hodnotí žák sám.

Bezpečné prostředí

Potřeba bezpečí je základním předpokladem pro kvalitní učení, protože když má člověk strach, jeho mozek mu nedovoluje se učit³⁰. Pokud se žák cítí ohrožen způsobem hodnocení (například když je s někým srovnáván, obává se špatné známky a reakcí učitele nebo rodičů), je velmi pravděpodobné, že mu v jeho učení nijak nepomůže. **Podmínkou** pro smysluplné hodnocení je tedy **bezpečné prostředí**, ve kterém se žáci cítí **respektováni** a mohou beze strachu sdílet své myšlenky, pocity a názory. Učitel toto prostředí vytváří prostřednictvím respektujícího přístupu k dětem a **nenásilné komunikace**,³¹ která je základem dobrých mezilidských vztahů.

Cíle a kritéria

Se smysluplným hodnocením velmi úzce souvisí cíl jako očekávaný výsledek učení, ke kterému má žák dojít. Obecné a dlouhodobé cíle, kterých má žák při učení ve škole dosahovat, vycházejí ze Školního vzdělávacího programu každé školy³². Žáky k dosažení dlouhodobých cílů vedou krátkodobé dílčí cíle, které stanovuje učitel sám nebo ve spolupráci se žáky na základě jejich individuálních potřeb. Tím si žáci dovednost stanovovat cíle osvojují a budou poté schopni si je určovat a vytvářet sami. **Cíle** je proto potřeba formulovat tak, aby byly dostatečně specifické, měřitelné, pro žáky srozumitelné, reálně uchopitelné a dosažitelné³³. Na základě takto stanovených cílů jsou pak vytvářena **kritéria**, která pomáhají žákovi na postupné cestě k dosažení těchto cílů. Pokud jsou cíle a kritéria **předem známá**, umožňují jak průběžné, tak závěrečné hodnocení.

Práce s chybou

Chyba je přirozenou součástí učení, protože kdybychom chyby nedělali, už bychom se nemuseli nic učit. **Chyba** je pro nás **cenná** zpětná vazba, tedy **informace**, která je v procesu učení ve skutečnosti nevyhnutelná. Prostřednictvím **práce s chybou** se může žák rozvíjet a

³⁰ Nováčková, J. (2016)

³¹ více Rosenberg, M. (2020)

³² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017)

³³ formulace cílů dle techniky SMART; k formulaci kognitivních cílů lze jako pomůcku využít revidovanou Bloomovu taxonomii; více také Korda, J. (2020)

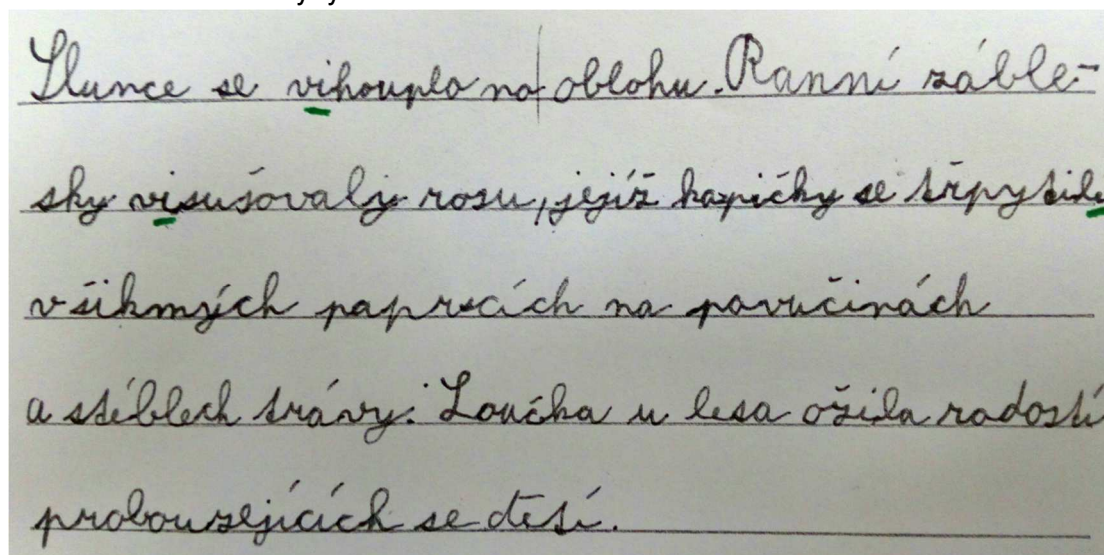
dále růst, díky chybě mohou vznikat nové nápady, postupy a řešení. Proto je potřeba k ní ve škole přistupovat jako k důležité a užitečné informaci a **k učení ji využívat**. Pokud bychom dětem říkali, že dělat chyby je nežádoucí nebo je dokonce za chyby trestali a vyvolávali tím pocit selhání, strachu či studu, popřeli bychom tím samotnou podstatu učení.

Jak tedy chybu v procesu učení využívat a **jak** v práci s chybou **postupovat**? Cílem je, aby žák dokázal chybu v ideálním případě odhalit sám, zjistit, proč k ní došlo, tedy zažít tzv. aha-moment, a pak hledat správné řešení. V tomto postupném procesu ho vede učitel.

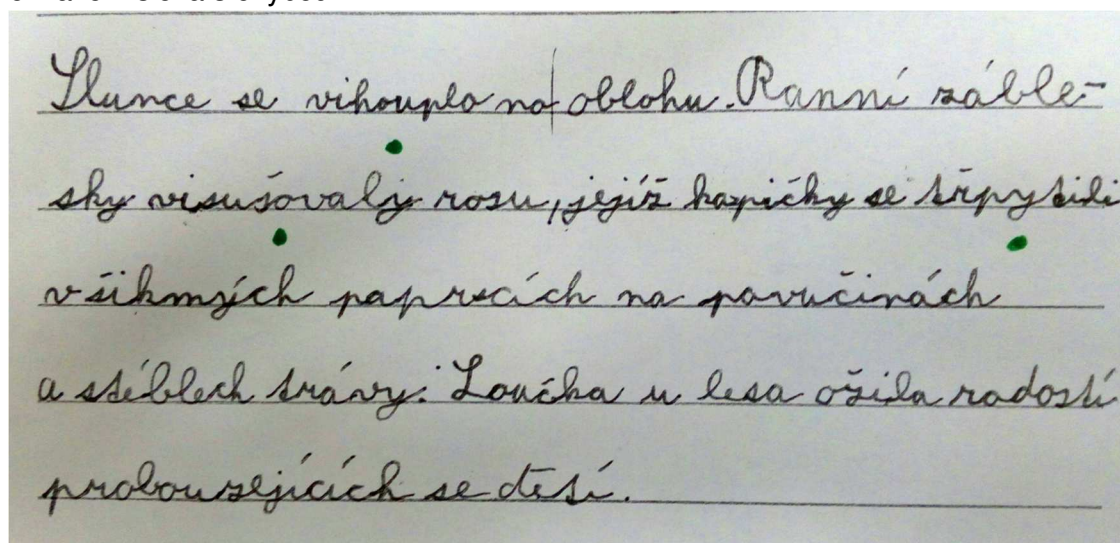
První fází procesu práce s chybou je **identifikace chyby**. Žákovi může pomoci buď označení konkrétní chyby, nebo označení konkrétní části, kde se chyba nachází, nebo jen uvedení konkrétního počtu chyb. Toto "navádění" žákovi pomáhá, aby se učil chybu sám rozpoznávat a mohl s ní dále pracovat.

Příklady možností identifikace chyb:

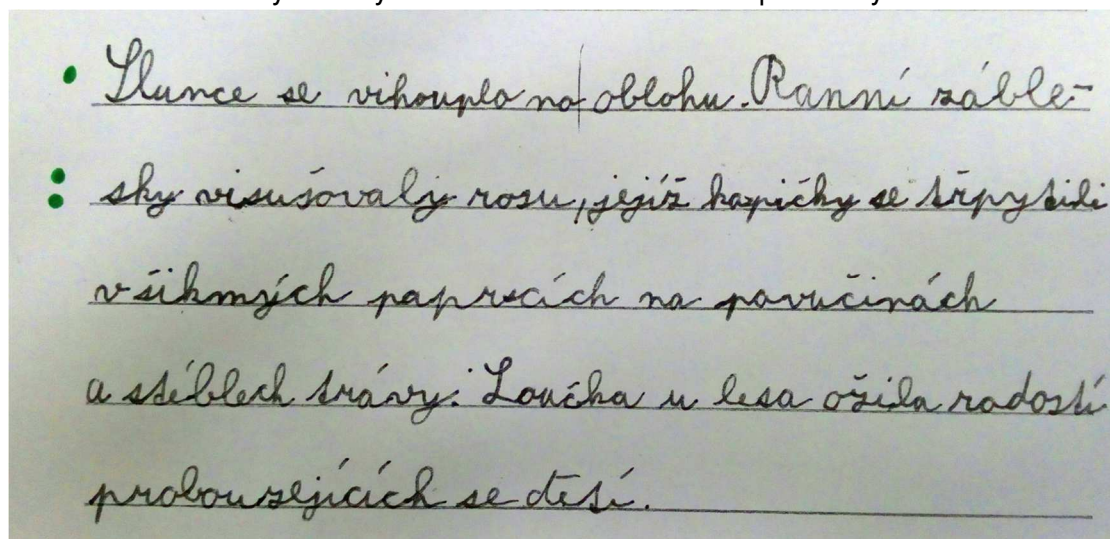
označení konkrétní chyby v textu:



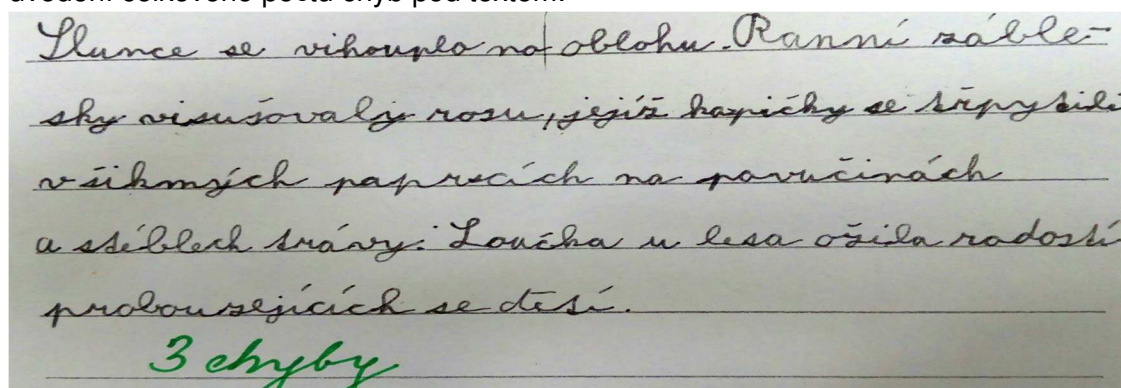
označení slova s chybou:



označení řádku s chybou/chybami a uvedení konkrétního počtu chyb:



uvedení celkového počtu chyb pod textem:



Druhou fází procesu práce s chybou je **aha-moment**. Dochází při něm k důležitému zjištění a uvědomění, proč k chybě došlo. ("A jo! Já zapomněl, že to musím ještě sečíst.") Toto uvědomění vede ke změně uvažování a náhledu z nové perspektivy. Teprve v této chvíli je možné začít hledat nová řešení.

Třetí fází procesu práce s chybou je tedy **hledání nových řešení**, během kterých se znovu celý postup opakuje. Je to nekonečný proces hledání a objevování, který vede ke zlepšování a růstu žáka.

Smysluplnou součástí procesu **práce s chybou** může být pravidelné cvičné **testování**. Žáci bohužel často nevnímají písemné práce a testy jako podporu k učení, ale mají ho spojený se známkováním. Učitelé totiž většinou zadávají žákům testy proto, aby je mohli ohodnotit a hlavně oznámkovat³⁴. Komu tedy v tomto případě testy slouží? Jednoznačně učitel. Žáci pak píšou test kvůli známce.

³⁴ Výroční zpráva ČŠI (2020): „Na druhém stupni přetrvává jasná převaha hodnocení prostřednictvím klasifikace na základě získaných podkladů z ústního či písemného projevu žáků.“

Význam testu je ale mnohem širší. Pokud je totiž součástí **testování** vědomá práce s chybou (**identifikace chyby - aha-moment - hledání nových řešení**), stává se **účinným a užitečným nástrojem** pro žáka, který podporuje jeho zlepšování a růst. Test tedy, kromě zjišťování toho, co se žák naučil a kde se v souvislosti s cílem v danou chvíli nachází, poskytuje informace o tom, v čem se žák může zlepšovat, a vytváří tak prostor k přiblížení nebo dosažení daného cíle. Důležité je, aby učitelé žáky s tímto významem testů seznámili a jejich potenciál pravidelně a smysluplně využívali.

Kvalitní zpětná vazba a její principy

Dalším důležitým prvkem smysluplného učení a hodnocení je průběžná kvalitní zpětná vazba. **Kvalitní zpětná vazba** je informace, která **podporuje žáka** v uvědomění si a posouzení toho, co v jeho jednání vede k zamýšlenému výsledku, nebo naopak nevede, a dává svobodný prostor pro změnu³⁵. Z toho je zřejmé, že zpětnou vazbu nepotřebuje pouze žák, který nezná řešení nebo udělal chybu, ale ke svému učení ji potřebuje i žák, který správnou odpověď zná. Teprve v průběhu zpětné vazby si totiž ověřuje správnost svého uvažování.

Podstatou kvalitní zpětné vazby je používání **popisného**, tedy paradoxně **„nehodnotícího“** jazyka, který **podporuje vnitřní motivaci** pro učení³⁶ a vytváří **bezpečné prostředí** pro každého.

Kvalitní zpětná vazba zahrnuje tyto **tři principy**:

1. **popisuje** činnosti a jejich výsledky bez hodnotících soudů
2. **pojmenovává**, co konkrétně se během procesu učení děje
3. **informuje** o tom, k jakému výsledku proces učení vede (zda vede či nevede k cíli)

Ještě důležitější, než samotné poskytování zpětné vazby, je dát žákům **prostor a příležitost se** k ní **vyjádřit** a **využít** ji pro své další učení³⁷. Součástí kvalitní zpětné vazby by proto také měly být **otevřené otázky**, které vedou k účinné reflexi, tedy k zamýšlení se nad vlastními pocity, činnostmi a jejich výsledky, k jejich vyhodnocování a vymýšlení nových cest vedoucích k cíli.

Kdo může dávat kvalitní zpětnou vazbu

Žáka může v jeho učení podporovat zpětná vazba nejen od **učitele**, ale také od jeho **spolužáků** nebo jeho vlastní **sebehodnocení**. Učitel je nicméně tím, kdo je pro žáky hlavním modelem poskytování zpětné vazby³⁸ a žáci si tak její podobu mimoděk osvojují.

³⁵ Scottová, K. (2018)

³⁶ Kopřiva, P. a kol. (2008), Gordon, T. (2015), Rosenberg, M. (2020), Dwecková, C. (2016)

³⁷ Macpherson, R. a Hendrick, C. (2019)

³⁸ Slavík, J. (1999): „Pokud učitel poskytuje kvalitní formativní hodnocení a dává žákům prostor pro sebehodnocení, je každý žák schopen hodnotit svou práci i její výsledky“; kolektiv autorů (2014): „Když žáci vidí, jak hodnocení provádí učitel, mají otevřenou cestu k tomu, aby se naučili kvalitně hodnotit i vlastní výkon.“

Zpětná vazba od učitele

Pokud se učitel při hodnocení žáků řídí **principy kvalitní zpětné vazby**, nabízí jim **užitečný nástroj** pro jejich **zlepšování**. V případě, že se žák zlepšovat chce, bude na zpětnou vazbu pozitivně reagovat³⁹ a bude tak motivován k dalšímu učení. Učitel může žáky podpořit například těmito otázkami: Co se ti dařilo a povedlo? Jak jsi postupoval? Podle čeho jsi poznal, že jsi postupoval správně? Co se ti nedařilo? Co můžeš dělat dál? Jak budeš postupovat? Co změníš, aby to vedlo k cíli? Takto formulované otázky nedávají žákovi hotové odpovědi a správná řešení, ale podporují jej v tom, aby si k nim došel sám prostřednictvím dokazování⁴⁰ a argumentování. Jednoduše vedou žáky k důležité dovednosti reálně posoudit své jednání a povzbuzují je v jejich zodpovědnosti za vlastní učení.

Do smysluplné zpětné vazby v žádném případě **nepatří vyjadřování se ke kvalitě vlastností a osobnosti žáka**. Ať už pozitivní či negativní nálepky typu “Ty jsi šikovný, chytrý, svědomitý, pozorný.” nebo “Ty jsi nepozorný, upovídaný, nepořádný, lajdák, atd. “ dětem ubližují a mají výrazně negativní vliv nejen na jejich vnitřní motivaci a učení, ale zejména na jejich sebepojetí, sebevědomí a vztahy s ostatními⁴¹. Stejně tak je důležité **vyhnout se** ve zpětné vazbě **útočným a agresivním způsobům vyjadřování**, jako je sarkasmus, ironie, obviňování, ponižování nebo urážení. Kromě výše zmíněných negativních dopadů na psychiku dítěte vedou tato vyjádření ke konfliktům, které odvádějí pozornost od učení, a vytvářejí negativní klima, které je pro učení zcela nevhodné.

Pokud učitel používá kvalitní zpětnou vazbu, je velká pravděpodobnost, že si její **principy žáci “zažijí”** a budou je používat při vrstevnickém hodnocení i sebehodnocení. Jen je potřeba, aby k tomu měli příležitost.

Zpětná vazba od spolužáka čili vrstevnické hodnocení

Vhodnou příležitostí pro **vrstevnické hodnocení** je práce ve dvojicích a ve skupinách, při které si žáci zpětnou vazbu často poskytují spontánně již v průběhu učení. Do vrstevnického hodnocení patří i vzájemná kontrola výsledků a porovnávání řešení. Žáci společně porovnávají, k jakým výsledkům došli například v matematické úloze nebo zda jsou jejich odpovědi v úloze na čtení s porozuměním shodné, či se liší. Pokud jsou jejich výsledky stejné, nemusí to znamenat, že jsou správné, mohou je proto konfrontovat ještě s dalšími spolužáky. V případě, že zjistí rozdíly, diskutují, hledají důkazy pro své odpovědi, argumentují, vysvětlují a tím se vzájemně **obohacují**. Dává-li učitel žákům dostatek prostoru pro tuto vzájemnou kontrolu a společnou diskusi, stane se pro ně tento způsob hodnocení zcela automatický. Dodělají úkol, podívají se, kdo jiný má také hotovo a jdou si to spolu prodiskutovat. Tento postup podporuje žáky v užitečné práci s chybou a rozvíjí jejich dovednost otevřené a účinné komunikace. Díky poskytování zpětné vazby se učí nejen **žák, který ji dostává**, ale také ten, **který ji poskytuje** a dochází tak ke vzájemnému učení.

³⁹ Macpherson, R. a Hendrick, C. (2019)

⁴⁰ dokazováním v tomto smyslu myslíme používání argumentů, pravidel, důkazů a zdrojů k vysvětlení a obhájení vlastního tvrzení

⁴¹ více k negativním vlivům na sebepojetí v Slavík, J. (1999), Kolář, Z. a Šikulová, R. (2009), Helus, Z. (2004), Spurná, M. (2019)

Vrstevníkové hodnocení lze zařazovat do výuky nejen při párové či skupinové práci. Užitečné a obohacující může být například v případě, kdy žáci hodnotí ústní prezentaci svého spolužáka. Základním předpokladem je, že prezentace byla vytvořena a realizována na základě předem známých kritérií, podle kterých je pak také hodnocena. Proces vrstevníkového hodnocení může poté být následující: žáci nejprve pojmenují, jaká kritéria byla v prezentaci splněna a jaká splněna nebyla, v čem byla přínosná (Dozvěděl jsem se ..., Zjistil jsem...) případně sdělí pocity, které v nich prezentace vyvolala (Zaujalo mě ... , Líbilo se mi ..., Překvapilo mě..., Nerozuměl jsem...). Na závěr popisným jazykem ocení silné stránky prezentace (Oceňuji...) a doporučí případná zlepšení na příště (Doporučuji...).⁴²

Příklad kritérií ústní prezentace knihy pro 5. ročník:

- název knihy a jméno autora
- proč jsem si knihu vybral/a
- charakteristika nebo popis hlavní postavy
- popis prostředí - kde se příběh odehrává
- děj knihy a hlavní zápletky - o čem kniha je
- krátký úryvek

Ukázka vrstevníkového hodnocení ústní prezentace podle výše zmíněných kritérií:

“Název knihy a jejího autora jsi řekl. Slyšela jsem, proč sis knihu vybral. Řekl jsi, kdo je hlavní postava, ale nic dalšího jsem se o ní nedozvěděl. Z tvé prezentace vím, kde se příběh odehrává a o čem kniha je. Úryvek jsi přečetl. Zaujalo mě, jak ses vžil do atmosféry příběhu. Oceňuji, že sis nevybral *Poseroutku*, ale tenhle historický příběh a doporučuji ti, aby sis čtení úryvku příště lépe připravil, třeba natrénoval, aby ses tak nezasekával.”

Stejný postup může být uplatněn i u procesu tvůrčího psaní, například při psaní úvahy, vyprávění či popisu. Žáci napíší podle předem daných kritérií první verzi práce. Poté dostanou zpětnou vazbu od spolužáka, který bude práci hodnotit podle stejných kritérií a posoudí, zda práce obsahuje vše, co obsahovat má, a případně opět doplní ocenění silných stránek a doporučení pro změnu. Na základě této zpětné vazby pak žáci svou práci upraví a napíší finální verzi. Tento přístup podporuje žáky v dovednosti vyhledávat a identifikovat klíčové části textu, která jsou v souladu s danými kritérii a zároveň je učí formulovat kvalitní zpětnou vazbu.

Jak **spontánní**, tak **záměrné vrstevníkové hodnocení** na základě konkrétních kritérií považujeme za **smysluplné nástroje v procesu učení**. Velkou výhodou vrstevníkového hodnocení je, že žáci spolu mluví “stejným” jazykem, což vede k dobrému vzájemnému porozumění. Pokud navíc žáka hodnotí více vrstevníků, slyší více názorů a pohledů, a dostane tak různorodou zpětnou vazbu.

Naopak, za neúčinné a nesmyslné vrstevníkové hodnocení považujeme praktiku typu: “Vyměňte si sešity a sousedovi cvičení oznámte.” Takto pojaté vrstevníkové hodnocení má

⁴² toto je inspirace, děti nemusí ve své zpětné vazbě obsáhnout všechny položky, případně mohou být dodány i jiné

nulovou informační hodnotu, nijak nepomáhá procesu učení a navíc narušuje vztahy mezi spolužáky a má negativní vliv na celkové klima třídy.

Zpětná vazba sobě samému čili sebehodnocení

Sebehodnocení je dalším užitečným nástrojem, který může podporovat a motivovat žáka v učení. Žák při něm **nejprve reflektuje** svůj proces učení a pak **dává sám sobě zpětnou vazbu** v kontextu zamýšleného cíle. Může se zaměřit na své pocity související s průběhem učení a jeho výsledkem nebo se také může hodnotit na základě předem daných kritérií. Pokud bude žák dostávat dostatek prostoru pro vlastní sebehodnocení, stane se nedílnou a přirozenou součástí jeho učení a získává tím hlavní roli ve vlastním procesu učení.

V procesu sebehodnocení významně pomáhají otevřené otázky, na které si žák odpovídá: Co se mi dařilo nebo podařilo? Co se mi nedařilo nebo nepodařilo? Jaký mám pocit? Co jsem se naučil? Co mi pomohlo? Jaká kritéria jsem splnil? Jaká kritéria jsem nesplnil? U starších žáků mohou následovat otázky, jejichž odpovědi jsou vyjádřeny na základě škály, stupnice nebo jiné “měrné” jednotky, například: Kolik úsilí jsem tomu věnoval? nebo Do jaké míry se mi podařilo splnit zadaná kritéria?

Na tyto otázky dokáže nejlépe odpovědět právě **sám žák**, protože jen **on ví, v čem je dobrý, co se mu povedlo** a co ne, **co** ke svému učení **potřebuje, čemu rozumí, co umí**, kam se v rámci konkrétního učiva posouvá a také kolik úsilí svému učení ve skutečnosti věnuje⁴³. Sebehodnocení podporuje vnitřní motivaci a autonomní učení, žák pak není závislý na hodnocení od někoho jiného, řídí si svůj vlastní proces učení a je za něj zodpovědný.

Ukázka sebehodnocení ústní prezentace knihy v 5. ročníku podle kritérií uvedených výše u vrstevnického hodnocení:

“Já jsem vlastně zapomněla popsat hlavní postavu, ale jinak si myslím, že jsem všechna kritéria splnila. Byla jsem trochu nervózní, ale nakonec jsem to zvládla odprezentovat a teď se cítím dobře. Pomáhalo mně, že jsem si sedla do tureckýho sedu, uvolnila se, a pomohlo mně to nebýt tak nervózní. Jsem na sebe pyšná, protože jsem se toho bála, ale zjistila jsem, že to vlastně nic není.”

I přes nesporné výhody, které má vrstevnické hodnocení i sebehodnocení pro žáka a jeho úspěch v učení, není využívání těchto forem hodnocení ještě běžným standardem. Výroční zprávy ČŠI z minulých let upozorňují, že právě **nezapojování žáků do procesu hodnocení** je jedním z přetrvávajících **problémů** na základních školách.⁴⁴ Učitelé si tak většinou ponechávají “monopol” na hodnocení žáků a **zavírají jim i sobě cestu** k účinným nástrojům podporujících **úspěšné učení**.

V kontextu všech důležitých informací, které žák ke svému učení získává prostřednictvím kvalitní zpětné vazby, je jakékoliv **hodnocení známkou** irelevantní a pro pokroky a úspěch v učení naprosto **zbytečné a neužitečné**. Přesně v tomto duchu to vystihli žáci na konci čtvrté

⁴³ Nováčková, J. (2016): „Zkušenosti ukazují, že pokud děti nelákáme na jedničky ani nehrozíme špatnými známkami, orientují se poměrně dobře ve svých schopnostech a vybírají si přiměřeně náročné úkoly.“

⁴⁴ Výroční zprávy ČŠI (2019 a 2020)

třídy, kteří si tuto skutečnost uvědomili: **“Paní učitelko, vždyť my ty známky vlastně vůbec nepotřebujeme.”**

Podklady pro kvalitní zpětnou vazbu

Podkladem pro smysluplné hodnocení mohou být například mapy učebního pokroku, žákovská portfolia nebo sebehodnotící dotazník.

Mapy učebního pokroku

Mapa učebního pokroku **obsahuje přehledně uspořádané učivo** za určité časové období a názorně formuluje to, čeho je potřeba dosáhnout⁴⁵. Je jednoduchým pomocníkem pro průběžné učení a **podkladem pro sebehodnocení žáka**. V mapě žák zaznamenává a sleduje svůj pokrok a dosažené výsledky, a může následně plánovat další kroky ve svém učení. Tím je podporována jeho **vnitřní motivace, autonomie a zodpovědnost za vlastní učení**. Mapa učebního pokroku neslouží k porovnávání žáků mezi sebou⁴⁶, je žakovým “osobním majetkem”, který reflektuje jeho individualitu a ukazuje jeho **individuální vzdělávací pokrok**. I přes všechna tato pozitiva nejsou mapy učebního pokroku učiteli téměř vůbec využívány⁴⁷, přitom jejich tvorba je jednoduchá a práce s nimi užitečná a přínosná pro žákovo učení.

V průběhu učení žáci s mapou pracují tak, že když mají pocit, že dané učivo zvládli, v mapě to viditelně označí. **Pokrok a úspěchy** v učení jsou tak na mapě krásně **viditelné**. Tento krok může být podpořen i ze strany učitele, který může potvrdit dosažení cíle svým podpisem (například na základě žákem vypracované samostatné práce nebo testu). Pokud má žák pocit, že něco z učiva ještě nezvládl, do mapy to také může zaznamenat, aby věděl, na co je potřeba se ještě zaměřit.

Vlastní podobu mapy učebního pokroku může vytvořit učitel a dát ji žákům k dispozici. Může vypadat například jako jednoduchá myšlenková mapa. Další možností je, že si ji žáci vytvoří sami na základě podkladů, které dostanou. Každý žák má pak svou originální mapu, kterou si může ztvárnit tak, aby se mu líbila.

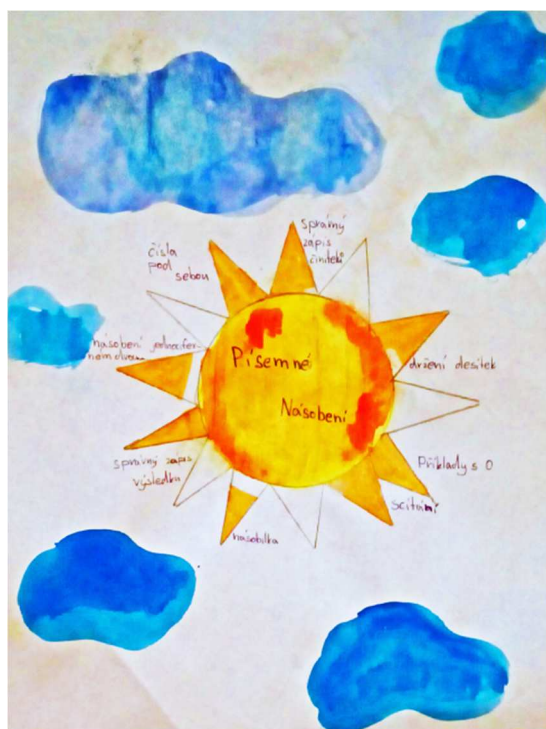
Ukázka jednoduché mapy učebního pokroku⁴⁸ - český jazyk, 3. třída

⁴⁵ Korda, J. (2020), kolektiv autorů (2014)

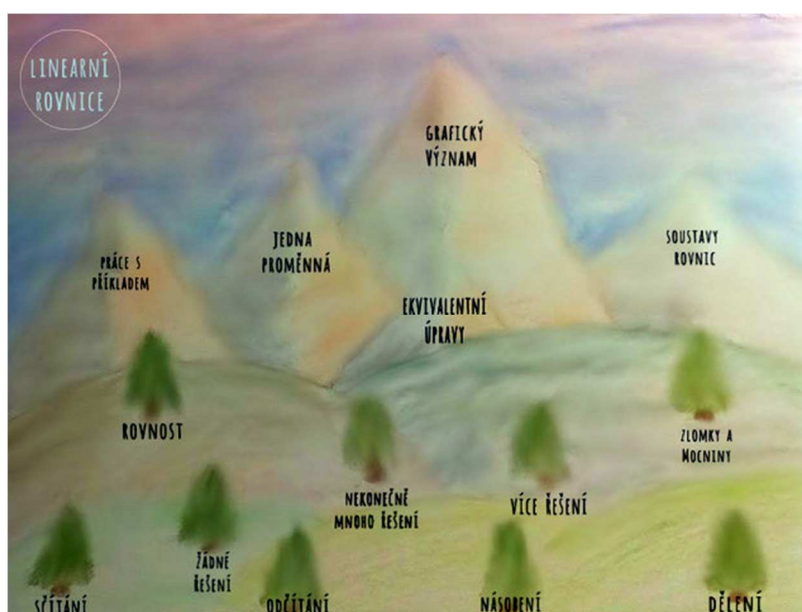
⁴⁶ o negativních dopadech porovnávání na učení a osobnost žáka více v Nováčková, J. (2016), Helus, Z. (2004) a Szabados Filasová, K. (2017)

⁴⁷ Výroční zpráva ČŠI (2020): „Mapy učebního pokroku jsou zatím aplikovány ve velmi malém počtu škol.“

⁴⁸ vytvořeno v programu Microsoft Word



Ukázka připravené mapy učebního pokroku vytvořené žákem - matematika, 9. třída



Při sebehodnocení na základě mapy učebního pokroku a následné diskusi s učitelem si žák odpovídá například na tyto otázky: Co jsem se naučil? Co se mi povedlo? Z čeho mám radost? Co se mi nepovedlo? Na čem ještě potřebuji pracovat?

Mapy učebního pokroku tak mohou sloužit jak k **průběžnému hodnocení výsledků a procesu učení**, tak i ke **konečnému hodnocení** na konci pololetí. Jsou také skvělým podkladem pro konzultace formou triád.

Žákovské portfolio

Portfolio je **uspořádaný soubor materiálů**, se kterými žák pracoval při **dosahování vzdělávacích cílů** za konkrétní časové období. Mohou to být pracovní listy, testy, mapy učebního pokroku, přípravy na prezentace, tvůrčí psaní a cokoliv dalšího, co informuje o pokroku v procesu učení žáka a jeho výsledcích. Žákovské portfolio proces učení a jeho výsledky názorně **dokumentuje**, umožňuje **sledování a podrobnou analýzu** individuálního vzdělávacího pokroku žáků a výrazně přispívá k **individualizaci učení**⁴⁹. Bohužel ani tento užitečný nástroj není v našich školách ještě dostatečně využíván⁵⁰.

Portfolio může mít podobu desek, krabice nebo jakoukoliv jinou, která umožňuje přehlednou organizaci obsažených materiálů. Žák ve svém portfoliu vidí cestu, kterou v učení prošel, a výsledky, kterých dosáhl. Při sebehodnocení na základě portfolia a v následné společné diskusi s učitelem žák zpětně hodnotí svůj **pokrok** v učení **vzhledem k očekávaným cílům** a odpovídá v souvislosti s konkrétním učivem například na tyto otázky: Co jsem se naučil? Co se mi povedlo? Z čeho mám radost? Na co jsem pyšný? Co se mi nepovedlo? Na čem ještě potřebuji pracovat? V čem jsem se zlepšil? Co jsem pro své zlepšení udělal? Jaké jsou v portfoliu důkazy mého zlepšení?

Žákovské portfolio může stejně jako mapa učebního pokroku **sloužit** jak k **průběžnému hodnocení výsledků a procesu učení**, tak ke **konečnému hodnocení** na konci pololetí. Lze ho také využít jako podkladový materiál pro konzultace formou triád.

Sebehodnotící dotazník

Sebehodnotící dotazník obsahuje **učivo**, se kterým se žáci setkali **v průběhu určitého časového období**. Jedná se v podstatě o "rozpitvání" učiva a předpokládaných výsledků učení do konkrétních položek, k nimž je přiřazena **sebehodnotící škála**.

Jednotlivé položky dotazníku mají podobu **otázek** nebo **tvrzení** a jsou formulované tak, aby **reflektovaly očekávané cíle učení** a konkrétně je popisovaly. Učitel je může vytvářet sám, nebo ve spolupráci se žáky. Budou tak pro ně srozumitelnější a lépe pochopitelné.

Pomocí sebehodnotící škály pak žák posuzuje a určuje, v jaké fázi se jeho proces učení a míra osvojování učiva nachází vzhledem k očekávaným cílům. Škály mohou mít různou podobu, a to právě v souvislosti s cílem, ke kterému se vztahují. Mohou mít libovolný počet stupňů, záleží to zejména na srozumitelnosti pro děti. V kontextu škol, které (stále ještě) hodnotí známkami, se nabízí pětistupňová škála, na základě které, ve společné diskusi žáka s učitelem, vznikne závěrečné hodnocení. V souvislosti s kognitivní zralostí dětí i přesto doporučujeme v nižších ročnících používat škály s nižším počtem stupňů.

⁴⁹ Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. (2008)

⁵⁰ Výroční zpráva ČŠI (2020): „Práce s žákovskými portfolii je uplatňována v menší míře a jde stále o poměrně okrajovou záležitost.“

náměty na sebehodnotící škály:

umím - neumím

zvládám - většinou zvládám - nezvládám

dokážu vždy - většinou dokážu - většinou nedokážu - nedokážu

vždy - téměř vždy - někdy - téměř nikdy - nikdy

zvládám - skoro zvládám - už téměř zvládám - skoro nezvládám - nezvládám

zvládám bez pomoci - zvládám s občasnou pomocí - zvládám s pomocí - potřebuji pomoc a delší čas ke zvládnutí - nezvládám

Ukázka sebehodnotícího dotazníku - anglický jazyk, 3. třída:

ZVÍŘATA ZE ZOO	Ano, všechna	Některá se mi pletou	Skoro všechna se mi pletou	Ne
Umím je pojmenovat				
Umím je napsat				
Rozpoznám je, když jsou napsané				
Rozpoznám jejich názvy, když je slyším				

(Tento dotazník lze adaptovat na jakýkoliv okruh slovní zásoby.)

Ukázka sebehodnotícího dotazníku - anglický jazyk, 5. třída

učivo	Zvládám bez pomoci	Zvládám s občasnou pomocí	Zvládám s pomocí	Potřebuji pomoc a delší čas ke zvládnutí	Nezvládám
Vytvořím otázky se zájmeny WHO, WHEN, WHY, WHERE, HOW, WHAT, HOW					
Dokáži vést rozhovor na konkrétní téma s danou slovní zásobou					
Rozumím obsahu poslouchaného textu					
Se správnou výslovností přečtu text					
Pochopím text při čtení					
Odprezentuji prezentaci podle daných kritérií					

Ukázka sebehodnotícího dotazníku - vlastivěda, 4. třída

učivo	Zvládám samostatně bez pomoci	Zvládám samostatně s občasnou pomocí	Zvládám s pomocí	Potřebuji pomoc a delší čas ke zvládnutí	Nezvládám
VYHLEDÁM VHODNÉ INFORMACE PRO PREZENTACI					
ODPREZENTUJI PRÁCI PODLE DANÝCH KRITÉRIÍ					
NASLOUCHÁM DRUHÝM, KLADU OTÁZKY K DANÉMU TÉMATU					
VYSVĚTLÍM VÝZNAM ŽIVÉ PŘÍRODY PRO ŽIVOT					
ROZPOZNÁM A POJMENUJI LISTNATÉ A JEHLIČNATÉ STROMY					
ROZPOZNÁM A POJMENUJI ZVÍŘATA ŽIJÍCÍ V LESE					

Díky práci se sebehodnotícím dotazníkem se žáci učí zamýšlet se nad svým učením a posuzovat úroveň svých znalostí a dovedností. Učitel se z vyplněného dotazníku dozví, jak své učení a výsledky vidí žák, a na základě toho pak “vede” společný hodnotící dialog. Dotazník tak slouží jako podklad pro **sebehodnocení žáka** a následnou společnou diskusi s učitelem, která může být součástí jak průběžného, tak závěrečné hodnocení. Stejně jako

mapy učebního pokroku nebo portfolio, i sebehodnotící dotazník je užitečným podkladovým materiálem pro konzultace formou triád.

Konzultace formou triád

Individuální konzultace ve formě triád, kterých se účastní **žák, rodiče a učitel**, jsou dnes již obvyklou součástí hodnocení ve školách⁵¹. Smyslem těchto konzultací je **poskytnout** rodičům **informaci** o tom, jak se jejich dítě ve škole učí. Tuto informaci nejlépe poskytne **žák**, protože jedině on **sám ví**, jak na tom v učení je. Z tohoto důvodu považujeme za smysluplné a užitečné pouze ty konzultace, které staví na vlastním sebehodnocení žáka. Jejich hlavním **cílem** je dát **prostor dítěti vyslovit souhrnný názor na jeho vlastní proces učení a výsledky**, a zároveň dát příležitost rodičům, aby si názor dítěte vyslechli, případně se doptali na další podrobnosti. **Učitel** zde působí v roli **průvodce** a pomocníka dítěte, vytváří **bezpečné a respektující prostředí** a umožňuje tak vzájemnou konstruktivní komunikaci. V průběhu konzultace parafrázuje, shrnuje a pokládá otevřené otázky, v žádném případě nehodnotí osobnost a názory dítěte ani rodičů⁵².

Bezpečné prostředí a pocit jistoty při konzultacích je pro vyslovení vlastního názoru dítěte zásadní. Když bude dítě předem vědět, jak budou konzultace probíhat a čeho se budou týkat, posílí to jeho pocit jistoty a bude na vzájemnou komunikaci dobře připraveno. Doporučujeme si proto s dětmi o nadcházejících konzultacích povídat a společně s nimi připravovat i podkladové materiály. Jak už jsme uvedly, podkladem pro komunikaci při konzultacích mohou být jak mapy učebního pokroku, tak žákovská portfolia nebo sebehodnotící dotazník.

V naší praxi nejčastěji používáme **sebehodnotící dotazník**, který si dítě vyplní **předem** před samotnými konzultacemi. Během konzultací slouží dotazník jako **osnova a opora** a je pouze na rozhodnutí dítěte, o čem bude chtít rodičům vyprávět. Dotazníky mají dvě části. První část se týká **aktuálního tématu** ve třídě (viz Nabídka témat níže), které je zpracováno a strukturováno do otevřených otázek, tvrzení, nedokončených vět, případně škál. Žáci se jejich prostřednictvím učí zamýšlet nad otázkami a formulovat své odpovědi. Někteří žáci hovoří plynule a bez obav a v podstatě si sami celou schůzku vedou. Jiní žáci chtějí po učiteli, aby otázky z dotazníku četl, a oni na ně odpovídají. Ve třídě se mohou objevit i žáci, kteří potřebují ze strany učitele více prostoru a pomoci v podobě dalších doplňujících otázek.

Součástí každého dotazníku jsou také **sebehodnotící škály konkrétního učiva** jednotlivých předmětů, na základě kterých je pak s žáky ve společném hodnotícím dialogu diskutováno jejich závěrečné hodnocení. V této souvislosti jsme se setkaly s názorem, že dítě se neumí samo objektivně zhodnotit. Z naší dlouholeté zkušenosti však vyplývá, že názor žáků na jejich úroveň znalostí a dovedností se shoduje s pohledem učitele, a že žáci velmi dobře vědí, v čem jsou jejich silné a slabé stránky.

Nabídka témat do první části dotazníku

⁵¹ více o rodičovských schůzkách formou triád také v Zitková, H. a Hezká, M. (2018)

⁵² jinými slovy používá zásady nenásilné, respektující komunikace; více v Gordon, T. (2015), Rosenberg, M. (2020) a Kopřiva, P. a kol. (2008)

Každá třída je jiná, v různém období se generují různá aktuální témata, problémy a otázky. V naší praxi jsme dosud použily tato témata:

Jaký jsem školák? - co já jako žák zvládám, v čem potřebuji pomoci, jak vnímám chybu, zda mám či nemám strach chyby dělat, ...

Spolupráce žáků ve dvojicích a ve skupinách - je mi spolupráce s ostatními příjemná, co mi vyhovuje, co mi vadí, dokáží přijímat názory ostatních, dokáží obhájit svůj vlastní názor, co se můžu ze spolupráce s ostatními naučit, ...

Společná práce celé třídy při řešení společného problému - jsem v diskusi aktivní nebo pasivní, přispívám k řešení svými nápady, dokáží udržet pozornost, co mi pomůže v případě ztráty pozornosti, ...

Psaní testů - čtu si pozorně zadání úkolů, co dělám v případě neporozumění zadání, jaké strategie mi při psaní testu pomáhají, ...

Přechod na druhý stupeň/střední školu - jaké pocity mám, čeho se týkají, jaké změny očekávám, co můžu udělat pro to, abych změny zvládl, ...

Online výuka - co mi vyhovuje, co mi nevyhovuje, jak vypadá moje "pracovní" prostředí, jakým způsobem řeším technické problémy, ...

Způsob výuky a hodnocení - v čem mi vyhovuje způsob výuky, v čem mi nevyhovuje, co bych potřeboval jinak, můžu při učení bez obav pracovat s chybou, co potřebuji, abych se mohl v učení zlepšovat, pro koho se učím, ...

Očima dětí vypadají společné konzultace takto:

"My jako děti můžeme mluvit, rodiče mohou mluvit a probíhá takový rodinný rozhovor s učitelem."

"Hodně se u toho nasmějeme, mám ráda tento pocit s vámi a s rodiči a já i rodiče jsme po konzultacích spokojeni."

"Líbí se mi, že si na hodně věcí přijdeme a uvědomíme si to." a "Konzultace se mi líbí, protože si vyčistím duši a uleví se mi."

Reakce rodičů na společné konzultace jsou tyto:

"Takto vedené konzultace byly pro nás hlubokým zážitkem. Slyšet mluvit naše dítě s takovým zaujetím o tom, co se děje ve škole a jak se učí, bylo velmi příjemné. Stejnou zkušenost bychom přáli každému dítěti i rodiči."

"Dítě se samo vyjadřuje ke své školní práci, chování - rozvoj zodpovědnosti, komunikačních schopností - hovoří se o zcela konkrétních věcech, pojmenuje úspěch i problém."

"Dítě si samo uvědomuje, v čem by se chtělo (mohlo, mělo) zlepšit, co mu ještě dělá problém."

“Konzultace jsou soukromou a příjemnou půlhodinou, kde učitel s rodičem a žákem vzájemně probírají to, co je aktuálně pálí nebo těší. Učivo, přípravu do školy, pocity z dosažených úspěchů, pocity z nepříjemných situací. “

“Děti s až překvapující přesností dokáží pojmenovat své silné stránky a právě tak vědí, kde je tlačí bota. Učí se sebepoznání, odhadování svých možností, zjišťují, jak se jejich sebepojetí shoduje s názorem rodičů a učitele. Učí se pracovat samy na sobě a stanovovat si cíle, ke kterým by chtěly dojít. Zároveň tyto cíle dítě přijímá za své, nikoli mu vnucované, a je ochotno na jejich plnění pracovat.”

“Překvapuje nás, jak umí naše dítě reagovat, otevřeně vyjadřovat a obhajovat svoje názory, sebehodnocení a pocity, je to velmi silný a zároveň uklidňující zážitek.”

Ukázka vyplněného sebehodnotícího dotazníku na aktuální téma Způsob výuky a hodnocení - 5. třída:

2. STUPEŇ

1. JAK PRACUJI A JSEM AKTIVNÍ BĚHEM VÝUKY?
DOBŘE ZAPOJUJÍ SE AKTIVNĚ DĚLÁM OPRAVY

2. VYHOVUJE MI NÁŠ ZPŮSOB KONSTRUKTIVNÍ VÝUKY?
JO MÁME TOTI VOLNOSTA VĚTŠÍ POSTOR NA PRACÍ

3. VYHOVUJE MI NÁŠ ZPŮSOB ZNÁMKOVÁNÍ (NEZNÁMKOVÁNÍ)?
ANO PROTOŽE NĚNÍ STRES NAVÍC KAŽDÝ UČITEL ZNAMKUJE JINAK NIC SE TÍM NEDOZVÍM PODLE MĚ JSOU ZNÁMKY K VYHROŽOVÁNÍ NĚCO NEDONESE A DOSTANEŠ PĚTKU JETO K HODNOCENÍ

4. CHTĚL/A BYCH BÝT

Obohacení triád - příklad z praxe: Před blížícími se konzultacemi ve čtvrtém ročníku přišly děti při diskuzi o tématu pro dotazník se spontánním nápadem vytvořit dotazník i pro rodiče. Nejprve společně vymýšlely, na co by se chtěly rodičů zeptat. Při následném kompletování jejich nápadů vyplynulo, že se chtějí dozvědět, jak rodiče vnímají jejich učení a přístup ke škole, jaké jsou představy a očekávání rodičů, a zda se tato očekávání shodují s tím, jak se vidí a co by chtěly samy děti.

Připravili jsme tak společně dva dotazníky - jeden pro dítě a druhý pro rodiče. Dotazník pro dítě obsahoval jednu variantu dotazníkové položky, na kterou dítě odpovídalo ze svého úhlu

pohledu, například “Jak se učím?”. Dotazník pro rodiče obsahoval vždy dvě varianty dotazníkové položky na stejné téma. Na první variantu rodiče nahlíželi z pohledu toho, jak oni sami své dítě vnímají, tedy “Jak si myslím, že se moje dítě učí?”, a na druhou položku odpovídali z pohledu jejich vlastní představy nebo přání, v tomto případě tedy “Jak bych chtěl, aby se moje dítě učilo”?

Dotazníky vyplňovaly děti ve škole a rodiče doma, ale vzájemně si své odpovědi neukazovali. Teprve na konzultacích objevovali, co dotazníky skrývají, diskutovali a vysvětlovali si své vlastní pohledy a názory. Často docházelo k prozření a překvapení od rodičů i dětí, vzájemným dohodám, někdy vznikl i drobný konflikt. V této situaci je velmi důležitá role učitele jako mediátora. Jeho úkolem je zprostředkovávat vzájemnou komunikaci, pomáhat nenásilnou formou rozkrývat odlišné názory a potřeby dětí i rodičů, ujišťovat obě strany, že je v pořádku mít svůj vlastní, třeba i odlišný názor, a že i přesto je možné dospět k dohodě⁵³.

Ukázka bonusových dotazníků pro rodiče a pro dítě - 4. třída:

Rodičovský dotazník

1. MYSLÍTE SI, ŽE VAŠE DÍTĚ JE VE ŠKOLE RÁDO?

2. JAK SI MYSLÍTE, ŽE SE VAŠE DÍTĚ VE ŠKOLE UČÍ?

JAK BYSTE SI PŘEDSTAVOVALI, ABY SE UČILO?

3. MYSLÍTE SI, ŽE VAŠEMU DÍTĚTI VYHOVUJE NÁŠ ZPŮSOB VÝUKY?

VYHOVUJE VÁM NÁŠ ZPŮSOB VÝUKY?

4. ČÍM SI MYSLÍTE, ŽE CHCE VAŠE DÍTĚ BÝT?

ČÍM BYSTE CHTĚLI, ABY VAŠE DÍTĚ BYLO?

5. MYSLÍTE SI, ŽE VAŠE DÍTĚ CHCE JÍT NA VÍCELETÉ GYMNAZIUM?

CHCETE, ABY VAŠE DÍTĚ ŠLO NA VÍCELETÉ GYMNAZIUM?

Dotazník pro dítě

U všech otázek, u kterých odpovíš ANO – NE, napiš, PROČ si to myslíš.

1. JSEM VE ŠKOLE RÁD/A?

2. JAK SI MYSLÍM, ŽE SE VE ŠKOLE UČÍM?

3. VYHOVUJE MI NÁŠ ZPŮSOB VÝUKY?

4. CHTĚL/A BYCH BÝT:

5. CHCI JÍT NA VÍCELETÉ GYMNAZIUM?

Závěrem chceme říci, že takto pojaté konzultace jsou **užitečné a přínosné pro všechny tři strany**. Jsou šité na míru rodiči i dítěti, a jejich přínosem je **individuální přístup, bezpečné prostředí a partnerský dialog**. Dítě má možnost vyjadřovat své pocity a názory v bezpečném prostředí, učí se hodnotit samo sebe, otevřeně komunikovat a respektovat odlišné názory ostatních. Učitel i rodič se o dítěti dozví i takové informace, které by jim jinak zůstaly skryty. Zážitek společně s dítětem a jeho rodičem ve školním prostředí jemně rozkrývá jejich vzájemný vztah a reakce rodičů během konzultací ukáží i jejich přístup k

⁵³ více o mediaci např. v knize *Facilitativní mediace* od Tatjany Šiškové (2012)

učení a celkový výchovný styl. Na základě toho je pak učitel schopný pochopit jednání a chování dítěte v širších souvislostech.

Co s vysvědčením a záležitostmi souvisejícími...

V rámci zákonných požadavků **je prostor** pro odhození “železné košile” a pro změnu v uvažování o **hodnocení** takovým směrem, aby bylo **smysluplné a přínosné** nejen **pro žákovo učení**, ale také pro rodiče a učitele. Mnozí odborníci v tomto smyslu doporučují zaměřovat se ve škole zejména na průběžné formativní hodnocení a vlastní sebehodnocení žáků⁵⁴. **Nikdo** totiž školám **nepředepisuje, jakým způsobem** mají **získávat podklady** pro hodnocení a **za co konkrétně** mají být **žáci hodnoceni**. Ani **přijímací řízení** na vyšší stupeň školy tento prostor **nijak neomezuje**. Je totiž v plné kompetenci ředitele školy, jakým způsobem a do jaké míry zohlední v přijímacím řízení hodnocení žáka na vysvědčení z předchozích vzdělávání.⁵⁵

Když jsme se zamýšlely nad tím, jak to tedy udělat s vysvědčením, které je ze zákona jediné závazné, dospěly jsme k následujícím závěrům:

1. Vzhledem k tomu, že **známky** na vysvědčení udělené učitelem nejsou objektivní a nemají žádnou informační hodnotu, nemá cenu, aby učitel vynakládal svůj drahocenný čas a úsilí na “vyrábění” zdánlivě objektivních známek. Znamky na vysvědčení **jsou prostě zbytečné a mohou být dokonce škodlivé**.
2. Ani závěrečné **slovní hodnocení** od učitele **není vhodným řešením**, protože i v tom může být učitel neobjektivní. V případě použití nekvalitní zpětné vazby může být navíc stejně škodlivé, jako známka. Kromě toho je tvorba slovního hodnocení pro učitele velmi časově náročná a úsilí do ní vložené, i v případě že je psáno popisným jazykem, je v podstatě zbytečné. Pokud se jedná čistě o konečné hodnocení výsledků, **neplní informační, motivační ani osobnostně-vývojovou funkci**.
3. Ten, kdo nejlépe ví, čemu porozuměl, co umí, kam se v rámci konkrétního učiva posunul a dostal a také kolik úsilí svému učení ve skutečnosti věnoval, je jediné žák. Proč toho tedy nevyužít jako východiska pro závěrečné hodnocení?

Základem pro závěrečné hodnocení pak tedy může být sebehodnocení žáka. K tomu lze využít učební mapy pokroku, žakovské portfolio nebo dotazníkové sebehodnocení. Všechny tyto sebehodnotící nástroje jsou užitečným podkladem pro následnou společnou diskusi učitele se žákem. Cílem této diskuse je společně dojít ke konečnému hodnocení a shodnout se na známkách na vysvědčení nebo zformulovat závěrečné slovní hodnocení.

Žák se v diskusi postupně vyjadřuje buď ke všem mapám učebního pokroku, které vytvořil za pololetí, ke svému portfolio nebo k jednotlivým položkám v sebehodnotícím dotazníku. Učitel se případně žáka doptává a připojuje i svůj vlastní názor. **Nejedná se o monolog žáka ani učitele**. V tomto pojetí závěrečného hodnocení jde o aktivní naslouchání žákovi s

⁵⁴ Slavík, J. (1999), Nováčková, (2016), Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. (2008); Spilková, V. a Tomková, A. (2010), Starý, K. a Laufková, V. (2016), Spurná, K. (2019) a Hansen Čechová, B. (2009)

⁵⁵ zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

respektem k jeho názoru. Učitel současně vyjadřuje i svůj vlastní názor s přihlédnutím k individuálním možnostem žáka. Tak dojde k propojení jejich pohledů.

Pokud škola hodnotí formou slovního hodnocení, učitel **spolu se žákem** na základě předchozí diskuse **společně zformulují** pomocí popisného jazyka znění závěrečného slovního hodnocení. Žák si tím osvojuje jeho podobu a v ideálním případě bude schopný si závěrečné slovní hodnocení v budoucnu napsat sám. Učitel by pak toto žákem sepsané hodnocení zkontroloval a přenesl do oficiálního formuláře.

Pokud škola žáky klasifikuje, na konci diskuse žák navrhne známku na vysvědčení a pokud s ní učitel souhlasí, napíše ji na vysvědčení. V opačném případě diskuse pokračuje, a na základě sebehodnotících podkladů žák argumentuje a hledá důkazy pro svůj návrh, dokud se s učitelem na závěrečné známce neshodnou. Nemělo by tedy docházet k tomu, že žák si navrhne známku bez argumentů a důkazů, nebo že si učitel sice žáka poslechne, ale závěrečné hodnocení rozhodne sám.

I v systému známek lze tedy tento postup uplatnit. Věříme však, že je to pouze mezistupeň, a že postupem času učitelé, ředitelé škol a rodiče přijdou na to, že známka vlastně není potřeba, a že důležitý je **proces** hodnocení, nikoliv hodnocení konečné.

Závěr

Závěrem chceme odpovědět na otázku, kterou jsme položily v úvodu: **Jaké hodnocení je z pohledu učení smysluplné?**

Smysluplné hodnocení je takové, které je v první řadě **užitečné a přínosné pro žáka** a jeho učení, protože o to jde ve škole především. Poskytuje žákům **užitečné informace** pro jejich učení a je **podporou jejich vnitřní motivace**. Kromě toho využívá **práci s chybou**, respektuje **individualitu žáků**, neporovnává je mezi sebou a soustředí se na jejich **pokroky**. Díky podkladům pro kvalitní zpětnou vazbu a konzultacím formou triád dává ale také **cenné informace** i rodičům a učitelům.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Seznam zdrojů:

ČŠI. 2019. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. *Výroční zpráva České školní inspekce.*

ČŠI. 2020. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. *Výroční zpráva České školní inspekce.*

Dwecková, Carol. 2016. *Nastavení mysli - Nová psychologie úspěchu aneb Naučte se využít svůj potenciál.* Jan Melvil Publishing.

Gordon, Thomas. 2015. *Škola bez poražených.* Malvern.

Hansen Čechová, Barbara. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků.* Praha: Portál.

Helus, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál.

Kolář Zdeněk a Renata Šikulová. 2009. *Hodnocení žáků.* Praha: Grada.

kolektiv autorů. 2000. *Navrhované nové metodiky hodnocení žáků.* Alter.

kolektiv autorů. 2014. *Mapy učebního pokroku.* Obecná metodika. www.scio.cz. Dostupné na: https://mup.scio.cz/Content/Files/Metodika_obecna.pdf

Kopřiva, Pavel, Nováčková, Jana, Nevolová, Dobromila a Tatjana Kopřivová. 2008. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála.

Korda, Jan. 2020. *Mapy učebního pokroku a Bloomova taxonomie cílů.* NPI. zapojmevsechny.cz. Dostupné na: <https://www.zapojmevsechny.cz/clanek/detail/mapy-ucebniho-pokroku-a-bloomova-taxonomie-cilu>

Košťálová, Hana, Miková, Šárka a Jiřina Stang. 2007. *Školní hodnocení žáků a studentů.* Praha: Portál.

Macpherson, Robin a Carl Hendrick. 2019. *Co funguje ve třídě?* Universum.

Nazare-Aga, Isabelle. 2011. *Nenechte sebou manipulovat.* Praha: Portál.

Nováčková, Jana. 2016. *Mýty ve vzdělávání.* Kroměříž: Spirála.

Petty, Geoffrey. 2013. *Moderní vyučování.* Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 15. 9. 2017. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/42278>



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Rosenberg, Masrhall. 2020. *Nenásilná komunikace v praxi*. Praha: Portál.

Scottová, Kim. 2018. *Radikální otevřenost*. Jan Melvil Publishing.

Slavík, Jan. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Spilková, Vladimíra a Anna Tomková. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova.

Spurná, Michaela. 2019. *Analýza stavu výsledků hodnocení žáků v ČR a zahraničí*. Podkladová studie. Praha: NUV.

Starý, Karel, Laufková, Veronika a kol. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Szabados Filasová, Katarína. 2017. *Srovnávání, zabiják vašeho sebevědomí aneb Jak se srovnat sám se sebou*. Praha: Grada.

Šišková, Tatjana. 2012. *Facilitativní mediace*. Portál.

Škoda, Jiří a Pavel Doulík. 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada.

Štefl, Onřej. 2018. *K čemu samé jedničky?* Praha: Mladá fronta.

vyhláška č. 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. *Sbírka zákonů*, částka 11/2005, 25. 1. 2005. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/38827/>

Wiliam, Dylan a Siobhán Leahy. 2020. *Zavádění formativního hodnocení*. EduLab.

zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Sbírka zákonů*, částka 190/2004. 10. 11. 2004. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/38970>

Zitková, Helena a Martina Hezká. 2019. Domácí úkoly. *Třídní učitel a vedení třídy*. (IV. čtvrtletí). s. 14-17.

Zitková, Helena a Martina Hezká. 2018. Rodičovské schůzky trochu jinak. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2(3), 32–37.

