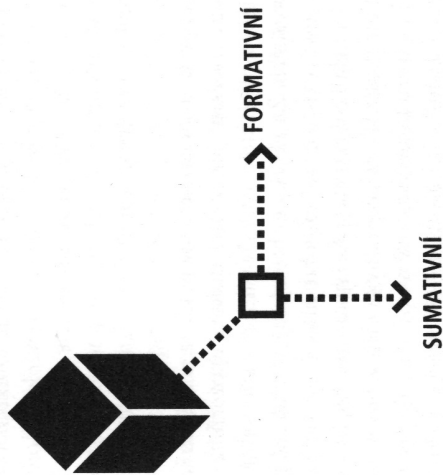


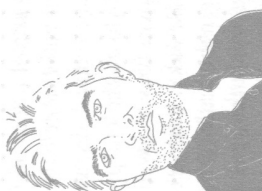
„Rozsudek nepříjde najednou, řízení přejde poněmáhlu v rozsudek.“

Franz Kafka, Proces

Když Dylan Wiliam a Paul Black psali v roce 1998 svou klíčovou práci o hodnocení *Inside the Black Box* (Uvnitř černé skříňky), nemohli tušit, že jejich práce bude později rozmělněna na několik přístupů, mezi něž patří kompulzivní kopírování učebních cílů, obsedantní sběr dat v podobě sumativních známek a to, že žáci vědí, na jaké úrovni pracují, ale už netuší, co to ve skutečnosti znamená. **Formativní hodnocení ve svém jádru zdůrazňovalo potřebu hodnocení jakožto něčeho, na co učitelé a žáci reagují při reflektování a přizpůsobování své praxe, ale až v příliš mnoha případech šlo v rámci hodnocení pro podporu žákova učení (AFL) spíš o sbírání dat než o zlepšování učebních výsledků.** Wiliam později řekl, že měl namísto pojmu „formativní hodnocení“ (*formative assessment*) použít termín „vnímavé učení“ (*responsive teaching*) či zpětná vazba jako základ efektivní výuky.



Hlavním problémem toho, co se z hodnocení stalo, bylo, že reprezentovalo konečný rozsudek místo příležitosti zareagovat a zlepšit se. Fetištické sbírání dat v podobě individuálních známek (včetně podúrovni) bylo v rozporu s tím,



UVADI CARL

1 HODNOCENÍ, ZNÁMKOVÁNÍ A ZPĚTNÁ VAZBA

KAPITOLA DYLAN WILIAM & DAISY CHRISTODOULOUOVA

- ” **FORMATIVNÍ HODNOCENÍ VE SVÉM JÁDRU ZDŮRAŽŇOVALO POTŘEBU HODNOCENÍ JAKOŽTO NĚČHO, NA CO UČITELÉ A ŽÁCI REAGUJÍ PŘI REFLEKTOVÁNÍ A PŘIZPŮSOVÁNÍ SVÉ PRAXE. ALE AŽ V PŘÍLIŠ MNOHA PŘÍPÁDECH ŠLO V RÁMCI HODNOCENÍ PRO PODPORU ŽÁKOVA UČENÍ (ASSESSMENT FOR LEARNING) SPÍŠ O SBÍRÁNÍ DAT NEŽ O ZLEPŠOVÁNÍ UČEBNÍCH VÝSLEDKŮ.**
- ” **Hlavním problémem hodnocení ve třídě je to, že si učitelé často pletou známkování se zpětnou vazbou.**
- ” **ZA ZÁRUKU DOBRÉ VÝUKY SE TRADIČNĚ POVAŽUJE MNOŽSTVÍ OZNÁMKOVANÝCH PRACÍ, EXISTUJE VŠAK MNOHO DŮKAZŮ, ŽE TOMU TAK NENÍ.**
- ” **SOUČÁSTÍ PROBLÉMU MOŽNÁ JE, ŽE OČEKÁVÁNÍ TOHO, CO JSOU ŽÁCI OCHOTNI UDELAT V REAKCI NA NĚJAKOU PRÁCI, JSOU VELMI NÍZKÁ A NEPOSKYTUJEME JIM PŘÍLEŽITOST, ABY PLNILI TAKOVÉ ÚKOLY, KTERÉ JEJICH UČENÍ MOHOU SKUTEČNĚ ZLEPŠIT.**

oč Wiliam s Blackem původně usilovali. Wiliam pak tuto nesprávnou aplikaci komentoval a uvedl, že ve své původní práci doporučoval:

Zpětná vazba během učení probíhala spíš v podobě komentářů než známkování a mnozí učitelé si to vzali k srdci. Naneštěstí v mnoha případech zpětná vazba nebyla příliš užitečná. Typické bylo, že se soustředila spíš na nedostatky odevzdané práce, přičemž žáci neměli možnost odevzdat práci znovu, než na to, co by se mělo v jejich budoucím učení zlepšit. V takových situacích připomíná zpětná vazba pohled do zpětného zrcátka, a ne výhled předním sklem. Nebo jak jednou nezapomenutelným způsobem poznamenal Douglas Reeves, je to jako rozdíl mezi lékařským vyšetřením a pitevní zprávou. (Wiliam, 2011)

Stejně jako v mnohých iniciativách v oblasti vzdělávání je klíčem zlepšovat to, co vypadá nadějně, a z tohoto pohledu tvůrci politik často slučují potenciální výhody formativního hodnocení se snadněji proveditelným sumativním hodnocením, jak upozorňuje Daisy Christodoulouová:

Když vláda dostane příležitost nakládat s čímkoli, co zahrnuje slovo „hodnocení“, chce, aby se tu uplatnilo tvrdé monitorování a sledování, a ne jemnější diagnostikování. Proto zapojení vlády do hodnocení pro podporu žákovského učení (AFL) znamenalo, že z formativního hodnocení se stalo hodnocení sumativní: nešlo už o hodnocení pro podporu žákovského učení, ale hodnotilo se učení samotné. (Christodoulou, 2017, s. 21)

Hlavním problémem hodnocení ve třídě je to, že si učitelé často pletou známkování se zpětnou vazbou. Jak v naší diskuzi upozorňuje Wiliam, obrovské množství energie věnují učitelé známkování a často velmi málo tomu, aby z toho měl žák prospěch. Za záruku dobré výuky se tradičně považuje množství oznámkovaných prací, existuje však mnoho důkazů, že tomu tak není. Jistě, žáci potřebují vědět, že udělali chybu nebo něco špatně pochopili, a pro pedagogy je to zároveň užitečná diagnostika toho, čemu by se měli věnovat příště. Ale například slovní hodnocení v závěru práce je časově náročné a nejméně účinné. Vezměte si následující typické poznámky učitele ke slohové práci v hodině angličtiny:

- Snaž se formulovat svou analýzu jazyka s použitím sofistikovanějších slov a vět.
- Snaž se rozvést svou úvahu složitější analýzou Mackbethovy postavy.

To je dobrý příklad Reeveova „pítevního“ stylu známkování. Co je tu pro žáka užitečnější: získat takovouto zpětnou vazbu, nebo skutečně vidět praktické užítí

sofistikovanějších slov, vět a analýzy? Je velmi obtížné dosahovat vynikajících výsledků, pokud nevíte, jak takový výsledek vypadá. Místo věnování velkého množství času psaní takových poznámek (stále dokola), by možná bylo lepší využít čas k tomu, aby žáci ohodnotili tři nejlepší práce svých spolužáků a kriticky posoudili konkrétní prvky dobrého psaní v porovnání se svým vlastním a podle toho své psaní upravili. Jak nám připomíná Dylan William, zpětná vazba by měla představovat víc práce pro jejího příjemce než pro poskytovatele.

Učitelé často dávají známky a píšou podobné poznámky žákům v naději, že se nějak časemlepší, a o týden později spílají těm, kteří, světe div se, udělají znovu stejnou chybu. Součástí problému možná je, že očekávání toho, co jsou žáci ochotni udělat v reakci na nějakou práci, jsou velmi nízká a neposkytujeme jim příležitost, aby plnili takové úkoly, které jejich učení mohou skutečně zlepšit.

Jedním z překvapivých zjištění výzkumu zpětné vazby není jen to, že její velká část nemá žádný vliv, ale že někdy může dokonce škodit. To se může stát, když je zpětná vazba poskytována příliš často, a žáci se tak stávají příliš závislími na svém učiteli:

Zpětná vazba, která se poskytuje příliš často, může vést k tomu, že je na ní žák příliš závislý jako na pomůcce a je pro něj oporou, které se mu v pozdějších hodnoceních dlouhodobého učení, kdy je zpětná vazba odstraněna, nedostává. (Soderstrom, Bjork, 2015, s. 23)

A konečně je tu k zamýšlení další argument, tedy že mnoho žáků o zpětnou vazbu nestojí. Pokud jste dospěli k tomu, že vám matematika nejde, proč byste si na toto téma chtěli vyslechnout cokoli dalšího? Právě tady jsou faktory kontextu **zpětné vazby tak důležité: žáci budou jednat v reakci na zpětnou vazbu pouze tehdy, pokud věří, že se mohou zlepšit, takže motivovat žáky k tomu, aby ve zlepšení věřili, je hlavní výzvou samo o sobě.** Jak uvidíme později v 5. kapitole, motivace je nesmírně složitá dynamika, a pokud si žáci všimnou, že se je snažíte motivovat, velmi často se stáhnou. Pro žáky může být více motivující, když je provedete rovnici krok za krokem a dovolíte jim zazářit ve světle jejich úspěchu, jakkoli malého, než se je snažit *motivovat* tím, že k nim budete promlouvat o úsilí či přesvědčení. Takto připravovat úrodnou půdu pro zpětnou vazbu, a především pro reakci na ni, znamená mnohem víc, než předepisovat povinnou četbu a známkovat.

Otázky, které jsme dostali od učitelů, jsou do značné míry odrazem problémů naznačených výše, tedy jak poskytovat účinnou zpětnou vazbu ve třídě, ale také otázky o širších tématech, jako je využití informací o pokroku a o tom, jak bylo hodnocení pro podporu žákovského učení (AFL) ve školách mylné

pochojeno a používáno. Na tyto otázky odpovídá světově uznávaný odborník na hodnocení Dylan Wiliam, emeritní profesor školního hodnocení na University College London a velký tvůrce hodnocení pro podporu žákovu učení (AfL), a Daisy Christodoulouová, ředitelka vzdělávání v organizaci No More Marking (Už žádné známkování) a autorka knih *Seven Myths about Education* (Sedm mýtů o vzdělávání) a *Marking Good Progress? The Future of Assessment for Learning* (Známkování dobrého pokroku? Budoucnost hodnocení pro podporu žákovu učení).

DW

NIKDY NEDÁVEJTE ŽÁKŮM ZPĚTNOU VAZBU, POKUD SI NA NĚ NEUDEĹÁTE ČAS PŘIŠTĚ, ABY MOHLI NA TUTO ZPĚTNOU VAZBU REAGOVAT.

DC

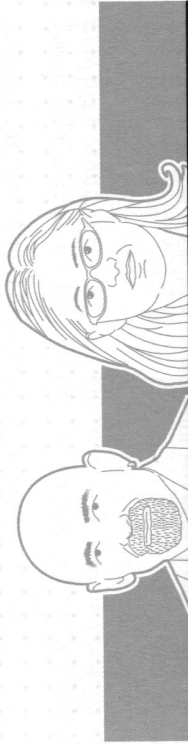
OBTÍŽNÉ NA SUMATIVNÍM TESTOVÁNÍ A JEHO DIAGNOSTICKÉM VYUŽITÍ JE TO, ŽE SUMATIVNÍ TESTOVÁNÍ NENÍ URČENO K DIAGNOSTICE.

DW

POKUD ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKOVÍ NEPOMÁHÁ, ABY PŘIŠTĚ UDĚLAL PODOBNÝ ÚKOL LÉPE, PAK NEJSPÍŠ NENÍ ÚČINNÁ.

DC

PODLE MĚ BYCHOM MĚLI PŘEDEVŠÍM UZNAT, ŽE JSME V SITUACI, KDY SI MYSLÍME, ŽE ZPĚTNÁ VAZBA A ZNÁMKOVÁNÍ JSOU TOTÉŽ, COŽ VE SKUTEČNOSTI NEJSOU.



KAPITOLA 1 DYLAN WILIAM & DAISY CHRISTODOULOVOVA

DW

POKUD SE ŽÁCI NECHTĚJÍ ZLEPŠIT, O ZPĚTNOU VAZBU NESTOJÍ.



HODNOCENÍ
ZNÁMKOVÁNÍ
ZPĚTNÁ VAZBA

DW

POKUD SPRÁVNĚ OHODNOTÍTE ČAS UČITELE, PAK V ANGLII UTRÁČÍME ASI DVĚ A PŮL MILIARDY LIBER ROČNĚ ZA ZPĚTNOU VAZBU, KTERÁ NEMÁ NA VÝSLEDKY ŽÁKŮ TĚMĚŘ ŽÁDNÝ VÝČINEK.

DW

POKUD CHCETE V ZÁVĚREČNÉM HODNOCENÍ POUŽÍT JEDNU ZNÁMKU, PAK MUSÍ HODNOTIT POMĚRNĚ ŠIROKOU OBLAST, A JÁ TU SPATŘUJI RIZIKO V TOM, ŽE LIDÉ DÁVAJÍ ZNÁMKY Z KONCE

DW

DANÝ TEST NEJLÉPE OHODNOTÍ OSOBA, KTERÁ HO PŘÁVĚ ABSOLVOVALA.

HODNOCENÉ OBLASTI, KTERÉ PODÁVAJÍ ZÚZENOU VÝPOVĚĎ O CELÉ OBLASTI.

? Jaké jsou neúčinnější způsoby, jak vzbudit zájem žáků o zpětnou vazbu a dát jim možnost se z ní poučit?

” Dylan: Řekl bych, že nejdůležitější je vytvořit pro žáky příležitost reagovat na zpětnou vazbu ke konkrétnímu úkolu, než jen zpětnou vazbu poskytnout. Popisuji to tak, že zpětná vazba se stává detektivní prací. Například místo abyste žákům řekli: „Když prohodíš tyhle dva odstavce, příběh bude lepší,“ byste mohli říct: „Myslím, že by bylo lepší, kdyby dva odstavce byly prohozené. Zjistí, které dva mám podle tebe na mysli.“

Domnívám se tedy, že důležité je za prvé dát žákům splnitelný úkol, aby mohli zpětnou vazbu využít, a za druhé to musí provést před vámi. Za obecné bych považoval pravidlo, že nedáte žákům zpětnou vazbu, pokud si nenajdete příští hodinu čas, aby mohli na tuto zpětnou vazbu reagovat. Koneckonců, je-li pro vás natolik důležité dát žákovi radu, je stejně tak důležité nechat mu v rámci výuky čas na reakci.

” Daisy: Myslím si, že aby žáky zpětná vazba zajímala a aby se z ní poučili, musí být srozumitelná. Musí pochopit, co zpětná vazba je a že může vydat jako něco, co je jasné, ale podle mě lidé zpětnou vazbu chápou jen se značnými obtížemi. Mám jeden oblíbený příklad od Dylana Williama, žák dostal zpětnou vazbu k vědeckému projektu, která zněla: „Je třeba, abys pracoval systematictěji.“ Dylan se zeptal žáka: „Co to pro tebe znamená?“ Žák odpověděl: „Kdybych věděl, jak pracovat systematictěji, tak bych tak pracoval.“

Dylan k tomu dál řekl, že to je podobné, jako když špatnému komikovi řeknete, že aby byl lepší, musí říkat legračnější vtipy. To je pravda, ale pomůže to něčemu? Z toho si nic užitečného nevezmete. Zpětnou vazbu musíte především zarámovat tak, aby se z ní lidé mohli poučit, a aby tomu tak bylo, je třeba mít možnost příslušně jednat. Musí tu být něco, co mohou v reakci na zpětnou vazbu udělat. Myslím, že dávat v rámci zpětné vazby otázky, a zejména otázky s více možnými odpověďmi, může být dobrá zpětná vazba, protože to je něco, podle čeho se mohou lidé rovnou zachovat.

Zpětná vazba musí být konkrétní, takže si myslím, že se musí vyjadřovat k dané věci, kterou dotyčný nepochopil nebo kterou udělal špatně, a na to se zaměřit. Aby ji žáci pochopili, musí být schopni v reakci na ni jednat, a to konkrétními kroky.

? Zpětná vazba by měla představovat víc práce pro příjemce než pro poskytovatele. Jak to uvést do praxe?

” Dylan: Příklad v matematice by vypadal tak, že místo toho, abyste zadali žákovi úkol označit patnáct odpovědí jako správných a pět nesprávných přeškrtnout křížkem, byste mu řekli: „Pět z těchto odpovědí je špatně. Najdi je a oprav.“ Jde o to, zvyknete si přemýšlet v následujícím duchu: Jaké konkrétní úkoly mají žáci splnit? Myslím si, že až příliš mnoho učitelů mylně chápe účel zpětné vazby jako něco, co mění či zlepšuje práci, zatímco hlavním smyslem zpětné vazby by mělo být zlepšení žáka. Pokud zpětná vazba žákovi nepomáhá, aby příště udělal podobný úkol lépe, pak nejspíš není účinná. Takže než žádat žáky, aby si práci opravili, což vlastně znamená chtít po nich, aby zlepšili práci, potřebujeme se podle mě zaměřit na zlepšení výkonu žáka v nějakém okamžiku v budoucnu. Proto si myslím, že je tak důležité, aby zpětná vazba představovala víc práce pro jejího příjemce než pro poskytovatele.

” Daisy: Spousta žáků dělá podobné chyby jako jejich spolužáci ve třídě a další, kteří plnili stejný úkol, takže v řadě případů můžete předvídat, co řeknou, a tudíž odhadnout i druh zpětné vazby, jenž poskytnete. Můžete zvládnout spoustu věcí najednou – učitelé si mohou ušetřit práci tím, že začnou předvídat, jaká bude typická odpověď a jak na ni zareagují.

Tuhle jsem například byla ve škole a jeden žák mi pověděl: „Učitel mi řekl, že když stoupám na horu, je na jejím vrcholu chladněji, ale ve skutečnosti by tam mělo být podle mě tepleji, protože je to blíž slunci.“ To je typická, běžná mylná představa. Některé z nich můžete identifikovat a říct si: „Jak na něco takového nejlépe zareagovat?“ To je jeden způsob, kterým si učitel může ušetřit práci. Ale pokud jde o větší pracovní zátěž a výzvu pro příjemce, pak se vracím k tomu, co jsem prve řekla o jednání. Žáci musí být schopni na základě zpětné vazby, kterou dostali, nějak jednat. Musí jim být položeny otázky, případně s více možnými odpověďmi, musí udělat nějakou práci navíc, něco přepsat. V reakci na to musí jednat a přemýšlet o tom. V tomto smyslu je podle mě možná nejhroším druhem zpětné vazby, když učitel napíše poznámku o vaší práci do sešitu, protože ta vyžaduje více práce pro poskytovatele než pro příjemce. Trvá totiž dlouho, než učitel napíše do každého sešitu jednu poznámku, a žáci si ji přetčou, pustí ji z hlavy a v reakci na ni často neudělají nic.

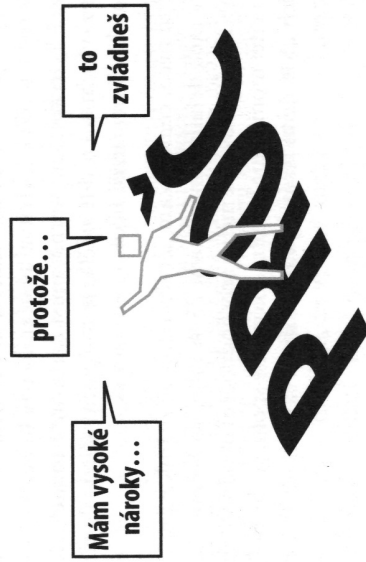
? Říká se, že zpětná vazba je účinnější, když ji žáci „berou za svou“. Co to přesně znamená a jak toho dosáhnout?

” Dylan: Myslím, že hned na začátku je důležité říct, že o účinné zpětné vazbě toho víme velmi málo. Je mnoho lidí, kteří tvrdí, že zpětná vazba je neúčinnější intervencí ze všech, a často je uváděna míra její účinnosti koeficientem 0,8, ale podle mě to není realistický pohled a tito lidé přehlížejí studie, které poukazují na značné *negativní* účinky zpětné vazby. Tyto účinky pochopitelně nemusí být náhodné. I když zpětná vazba v průměru zlepšuje výkon, bez jejího lepšího pochopení můžeme dál systematicky poskytovat zpětnou vazbu s negativním dopadem na učení. Více zpětné vazby může ve skutečnosti učení ztěžovat.

V ideálním případě mohou zpětnou vazbu *brát za svou* žáci, kteří ji *vyhledávají*. Pokud se žák nechce zlepšit, nemá o zpětnou vazbu zájem. Pokud si myslíte, že se můžete v něčem zlepšit, pak chcete vědět především to, jestli jste v tom dobří, takže zpětná vazba, která ukazuje, že nejste tak dobří, jak jste mysleli, je nežádoucí. Lidé tomu často říkají růstové nastavení myslí, ale ve skutečnosti je nesprávné to takto popisovat, protože práce Carol Dweckové (která pojem poprvé použila) se vztahuje k inteligenci, a ne ke schopnostem či dovednostem. Výchozím bodem pro účinnou zpětnou vazbu jsou žáci, kteří se v něčem chtějí zlepšit, a vyhledávají zpětnou vazbu jako účinnou pomůcku při regulaci svého zlepšení. Žáci *berou za svou* zpětnou vazbu, když se zlepšit *chtějí*.

Problém s tím vším je, že mnoho učitelů poskytuje svým žákům zpětnou vazbu k záležitostem, ve kterých se ve skutečnosti zlepšit nechtějí, nebo si myslí, že se zlepšit nemohou, a proto zpětná vazba není vítána. Co s tím uděláme, závisí na tom, jak daleko v tomto procesu chceme pokročit, ale nedávný výzkum Davida Yeagera a jeho kolegů v USA naznačuje, že zvlášť důležitým prvkem je tu ujistění, že žáci chápou, proč zpětnou vazbu dostávají. Učitel může například říct: „Dávám ti tuto zpětnou vazbu, protože si myslím, že se můžeš zlepšit; myslím si, že to zvládneš.“ David Yeager tomu říká „moudrá zpětná vazba“. Yeager a jeho kolegové ukázali, že když učitelé vysvětlili žákům, že rozhodující zpětná vazba znamená „mám vysoké nároky“ a „myslím si, že tento vysokým nárokům dokážeš dostát“, žáci dosahovali v závěru školního roku lepších výsledků a s větší pravděpodobností dokončili střední školu. Jediná věta, která žákům vysvětlovala, proč zpětnou vazbu dostávají, představovala obrovský rozdíl v dosažených výsledcích. To je opravdu důležitý poznatek – vyhledávat zpětnou vazbu jako součást systému průběžného zlepšování a stavět na tom, že žákům ukážeme, jak

na základě zpětné vazby jednat, vede ke zlepšení. Takže pokud si žáci uvědomí, že když dostávají zpětnou vazbu a na jejím základě jednají alepší se, *pak* začnou věřit, že více zpětné vazby může vést k ještě většímu zlepšení.



Daisy: Opakuji, že podle mě musí lidé pochopit, co zpětná vazba znamená a co vám říká, že máte dělat. Byla tu ta věc s APP (*assessing pupils progress* – hodnocení pokroku žáka), tj. se žákovskými kritérii, s hodnocením ve skupině žáků, kdy přišli s tvrzeními, která byla vůči žákům vstřícná, ale ani ta ve skutečnosti nebylo snadné pochopit. Říkáte sice žákům, že aby dosáhli maturitní úrovně, musí být schopní „číst mezi řádky“, ale co přesně znamená „číst mezi řádky“? Pochybují, že žák může něco vzít za své, pokud mu není jasné, co to znamená. Abychom mohli poskytnout jasnou zpětnou vazbu, musí mít žáci podle mě určité porozumění dané oblasti, aby byli schopni zpětnou vazbu pochopit.

Musí být velmi konkrétní, velmi přesná a vyjádřená způsobem a pokrývajívat něco, co už tak berou dotyční lidé za své. Proto bych řekla, že dobrou reakcí jsou otázky nebo jiná velmi bezprostřední reakce na něco, co lidé právě udělali. Na to mohou okamžitě reagovat.



Známkování je nejspíš časově nejnáročnější úkol pro každého učitele. Jaké strategie doporučujete k urychlení tohoto procesu a k lepšímu využití zpětné vazby?



Dylan: Ano, máte naprostou pravdu. Jednou jsem odhadl, že pokud správně ohodnotíme čas učitelů, utrácíme v Anglii asi dvě a půl miliardy

Znamená to, že výchozím bodem pro účinnou zpětnou vazbu je především klástré otázky. Učitelé angličtiny⁵ nemívají problém poskytnout žákům zpětnou vazbu o tom, jak by se jejich práce mohla zlepšit, protože úkoly, které zadávají, jsou obecně tak významově bohaté, že téměř vždy odhalí něco ze žákových schopností. Myslím, že si musíme zvyknout zadávat úkoly v matematice a přírodních vědách stejným způsobem, tj. tak, aby plnění úkolu poskytlou představu o žákových silných a slabých stránkách, což může vést k dialogu se žákem. Pak je samozřejmě zásadní zajistit, aby žák na základě zpětné vazby nějak jednal. Řekl bych, že obecně – a podle mě to vedoucí pracovníci ve školství neříkají dost často – by měli učitelé trávit dvakrát víc času přípravou výuky než známkováním. Ať už máte k dispozici jakékoli množství času, věnujte dvakrát tolik víc plánování výuky než známkování. Pak může být známkování důsledkem a může se zaměřit na zlepšení žáka, ne na zlepšení práce.

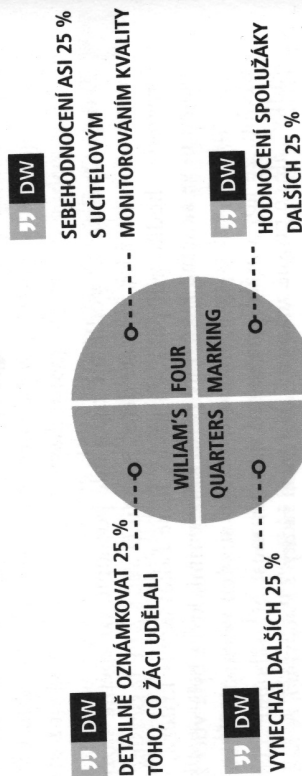
Daisy: V první řadě si myslím, že je třeba si uvědomit, že jsme se dostali do situace, kdy si myslíme, že zpětná vazba a známkování je totéž, což ve skutečnosti neplatí. Existuje mnoho různých způsobů poskytování zpětné vazby, které neobsahují známkování, a časté známkování znamená automaticky dobrou zpětnou vazbu. Navíc máte naprostou pravdu, že je to nejspíš ten časově nejnáročnější způsob. Napsat pouhých pár slov, třeba „Dobrá práce, zvládl jsi to dobře“, do třiceti sešitů zabere spoustu času.

Podle mě je několik způsobů, jak to vyřešit. Jedním je, aby učitel omezil psaní poznámek k žákovským pracím. Podle mě o moc nepřijdete, když to uděláte, protože poznámky se nesou v duchu onoho „musíš pracovat systematictější“. Často nejsou ve skutečnosti příliš užitečné, takže omezit psaní poznámek je dobrý začátek. Je několik strategií, které vidám na mnoha školách. Kdybych měla vybrat tři z nich, které považuji za skutečně užitečné, pak první z nich by byla zpětná vazba v celé třídě. Místo toho, aby učitel známkoval sešity a psal do nich poznámky, aby vpsíval komentáře do slohových prací, vybere několik sešitů, které si všichni přečtou společně, a zapisují si, jak reagovala celá třída. V další hodině reagují na nejčastější věci, které se objevily, a vyberou práci jednoho žáka, aby ho ocenili a individualizovali jeho práci, ukázali jí celé třídě. Pak vyberou jiného žáka, s nímž budou pracovat individuálně, pokud má problémy. Myslím si, že zpětná vazba celé třídě, kdy čtete ze sešitů, aniž byste do nich psali, ale reagujete na běžné chyby, je skutečně účinná.

⁵ V českém prostředí učitelé češtiny (pozn. red.).

liber ročně za zpětnou vazbu, která přitom nemá na výsledky žáků téměř žádný vliv. Pokud přemýšlíme, co s tím, chtěl bych především zdůraznit, že ředitelé škol by měli rodičům sdělit, jaká jsou jejich očekávání, a říkat věci jako: „Detailní zpětnou vazbu poskytneme nanejvýš k 25 % toho, co vaše dítě dělá. Důvodem není to, že bychom byli líní. Je to proto, že jsou lepší způsoby, jak využít čas. Můžeme známkovat všechno, co vaše dítě udělá, ale to by vedlo k nižší kvalitě učení, a pak by se toho vaše dítě naučilo méně.“ Tyto kulturní normy musí nastavit učitelé. Kdyby učitel známkoval všechno, co dítě udělá, je to špatný učitel. Využívá svůj čas způsobem, který nepřináší žákům největší zisk.

Doporučuji něco, čemu říkám „čtyřčtvrtinové známkování“. Myslím, že učitelé by měli detailně známkovat 25 % toho, co žáci udělali, a dalších 25 % vynechat. Žáci by pak měli v sebehodnocení ohodnotit dalších 25 %, přičemž učitel monitoruje kvalitu, a konečně spolužáci by měli ohodnotit zbývajících 25 %. Je to jakási vyvážená dieta různých druhů známkování a hodnocení.



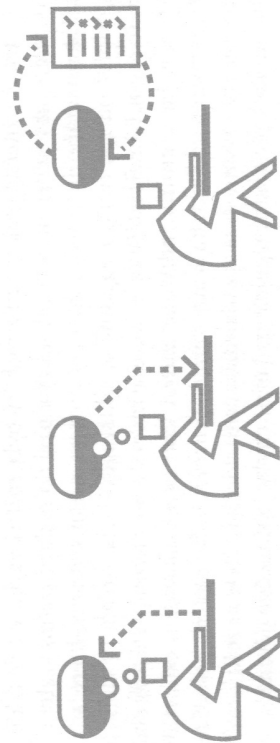
Jedním konkrétním problémem spojeným se zpětnou vazbou, zejména v matematice a přírodních vědách, je to, že pro učitele je často těžké poskytnout dobrou zpětnou vazbu žákům jednoduše proto, že úkoly, které jim zadávají, nedávají učitelům účinný vhled do učení žáků. Pokud jediné, co zjistíte, když žákům zadáte matematické cvičení, je, že ho nezvládli, pak není divu, že je těžké přijít na to, co takovému žákovi říct. Důvod, proč nejste schopni poskytnout zpětnou vazbu, je, že jste nekoncepovali úkol takovým způsobem, abyste pochopili, jak dotyčný žák myslí.

Líbí se mi také myšlenka použití SVYHLEDAT v Excelu a sloučení mailů. Může to být trochu časově náročnější ve fázi přípravy, ale jste pak schopni identifikovat kódy, s nimiž žáci zápolí, a to okamžitě. Je to funkce Excelu, kdy můžete vytvořit stejné poznámky i adresnou zpětnou vazbu, aniž byste přepisovali totéž stále dokola.

Další věc, která podle mě může fungovat, jsou otázky či otázky s možností více odpovědí. Opět to může být podobné myšlence SVYHLEDAT, ale jde o to, že máte zásobu rekneme pěti či deseti otázek, a podle toho, jak žáci na otázku odpovědí, jim můžete zadat jednu z těch pěti otázek založených na jejich odpovědi. Jednou z otázek s více odpověďmi může být rozšiřující otázka, pokud na všechno odpověděli správně, a tím můžete začít na běžné chyby. To je něco, co si můžete připravit předem a používat to stále znovu a znovu, a přitom nemusíte psát dlouhé komentáře do sešitů.

? Slyšel jsem hodně o účinku testování. Jak je mohu nejlépe využít?

” **Dylan:** Testování má silný účinek a zdá se, že je poměrně vypořádající. Jeho hlavní výhodou je, že se naučíte vybavovat si věci z paměti, jak ukázal Robert Bjork. Když si dobře vybavujete věci z paměti, pak se zlepšuje vaše poznání. Učit se něco znovu je přínosné, ale vybavovat si něco dobře je účinnější než to znovu studovat. Pravidelné cvičné testování je pro učení přínosné. Problém samozřejmě spočívá v tom, že lidé se domnívají, že žáci dostávají už tak dost testů. Abychom se s tím vypořádali, navrhuji testování různými způsoby. Jde o to, že žáci by měli absolvovat pravidelné testy, třeba jednou týdně, ale minimálně jednou za dva týdny, kdy se zkouší, co se naučili. Pak dostanou odpovědi, ohodnotí svou práci a neřeknou učitelům výsledky, pokud nechtějí. Tím nejlépe, kdo může test známkovat, je ten, kdo ho právě absolvoval.



UČIT SE -----> TESTOVAT -----> ZNÁMKOVAT

Má to dvě výhody. Jednou z nich je, že během testu si procvičujeme vybavování z paměti, a druhou je psychologický jev zvaný „účinek hyperkorekce“ (*hypercorrection effect*). Když zjistíte, že to, co jste považovali za správnou odpověď, je ve skutečnosti chybné, pak čím větší jistotu máte, že je vaše odpověď správná, tím větší zlepšení se odehraje ve vašem myšlení. Jak jsem řekl, žáci nemají žádný zvláštní prospěch z testování, když si učitel zaznamenává výsledky do svého notesu. Jeho výhody spočívají v procvičování paměti a v hyperkorekci, a proto tím nejlépe, kdo může test známkovat, je ten, kdo ho právě absolvoval. Takže více testování a méně známkování!

” **Daisy:** Podle mě je třeba identifikovat to hlavní, co chcete, aby si lidé zapamatovali, co jsou ty hlavní věci, a pak žáky opakovaně zkoušet z těchto znalostí a testování rozložit v čase. Příklad, který vždycky dávám, je vyučovací hodina na téma *Snu noci svatojánské*. V této hře je velmi zajímavá část, která není tak jasně srozumitelná, a my provádíme spoustu testování na otázky typu: kdo miluje koho, kdo je čí otec, kdo je čí milenc, kdo koho nesnáší a tak podobně. Hojně to testujeme v hodině angličtiny tady na ARKu. Hlavním cílem je, aby si zapamatovali klíčové prvky příběhu, testujete je z nich. Když testy opakujete, účinky vybavování z paměti obnáší, že reknete žákům: „Koho Hermie miluje na začátku *Snu noci svatojánské*?“ Účinek usilovného snažení vzpomenout si na Lysandra pak ve skutečnosti pomáhá upevnit tuto informaci v dlouhodobé paměti. Domnívám se, že identifikovat to podstatné, co si žáci mají zapamatovat, a pak tento údaj rozložit v čase je skutečně mocný nástroj.

Myslím si také, že významný dopad má i to, že žákům řeknete o testovacím účinku, zejména těm, kteří si látku opakují, protože podle řady výzkumů tento druh opakování pro většinu lidí znamená, že si text znovu přečtete a vyznačí si v něm některé pasáže, a to obvykle není příliš účinný způsob. Takže když reknete žákům o účinku testování a pak, že by měli sami sebe testovat, pomůže jim to.

? Jak jsou výhody využití dat s přidanou hodnotou a kdy tento přístup při analýze pokroku žáků selhává?

” **Dylan:** Problém s daty s přidanou hodnotou (*value added data*) je, že většina lidí nerozumí tomu, nakolik jsou nespolehlivá. Používám slovo „nespolehlivá“ v kontextu psychometrické terminologie. Jákýkoli skóre a výsledek testu má určitý stupeň nespolehlivosti. Když počítáte skóre dat s přidanou hodnotou, odečítáte jedno nespolehlivé číslo od jiného nespolehlivého čísla, takže rozdíl ve skórech je extrémně nespolehlivý – na úrovni

jednotlivého žáka téměř náhodný. Lidé však neradi slyší, ačkoli je to z hlediska psychometrie prokazatelně pravda, že měření přidané hodnoty u jednotlivých žáků je prakticky zbytečné. Nemá téměř žádnou reliabilitu, je to v podstatě jen šum. Měření pokroku u jednotlivých žáků nemá smysl provádět, je to jen ztráta času.

Užitečné to může být na úrovni celé třídy či školy. Když zjistíte, že ve třídě o třiceti žácích se během pololetí zvýšil skóre o 10 a v jiné třídě o třiceti žácích o 20 ve stejném testu, pak tento rozdíl nejspíš bude významný. Chyby se obvykle vyruší, protože na každého žáka, jenž dosáhl vyššího skóru, než se čekalo, bude nejspíš připadat jiný, který dosáhl nižšího skóru. Případá mi, že měření s přidanou hodnotou není o nic užitečnější než typ zpráv, které jsme dávali dohromady v rámci RAISEonline.⁶ Podívejte se na skupinu žáků a vidíte, jestli existují známky zlepšení. Popravdě bych měření přidané hodnoty na úrovni jednotlivých žáků zcela opustil, a to ze dvou důvodů: za prvé proto, že – jak už jsem řekl – je nespolehlivé, a za druhé si myslím, že měření přidané hodnoty či zvýšení skóru může vyslat špatný signál. Velké zlepšení výsledků během konkrétního období by naznačovalo, že žák udělal velký pokrok, ale pokud byl natolik pozadu, že na konci učební sekvence neuspěje, pak je to problém. Pokud to znamená, že musíme vynaložit třikrát až čtyřikrát více práce na jednoho žáka, aby se dostal na úroveň výsledků většiny ostatních žáků, budíž. Říkám učitelům: „Pokud má křivka výsledků tvar zvonu, nedělejte svou práci dobře, protože tato křivka je něco, co máme od přírody dáno. Úkolem nás učitelů je tuto křivku rozbít. Ujistěte se, aby se těm, kdo mají problémy dostat se na takovou úroveň, aby mohli účinně fungovat ve společnosti, dostalo dostatečné podpory, aby se na takovou úroveň dostali.“

V souvislosti s tím si myslím, že měření přidané hodnoty má svou úlohu při hodnocení škol a učitelů – moje vůbec první vědecká práce byla o přidané hodnotě! Měření přidané hodnoty na školách pomáhá vyrovnat demografické rozdíly ve školní populaci a v rámci školy to může být účinný nástroj při zjišťování pokroku skupiny žáků, ale podle mě na úrovni jednotlivých žáků jsou měření přidané hodnoty zavádějící a nejsou užitečná.

Daisy: Myslím, že výhody použití dat s přidanou hodnotou spočívají v tom, že získáte představu, kam se žáci posouvají. Odstranili jste rozdíly

⁶ RAISEonline byl internetový nástroj pro sebehodnocení škol ve Velké Británii. Jeho cílem bylo poskytnout jednotný soubor analýz pro školy, místní úřady, inspektory a partnery. V provozu byl v letech 2011–2017 (pozn. překl.).

mezi dosaženými výsledky a pokrokem, takže máte představu, jak na tom žáci jsou, a co je tedy pro ně dobré. To platí oběma směry, protože máte třeba žáka, který dosahuje vysokých výsledků, a říkáte si: To je skvělé, daří se jim výborně a nemusím si s nimi dělat starost. Pak se ale podíváte, z jakého bodu vyšli, a uvědomíte si, že jejich výsledky zas až tak skvělé nejsou.

Můžete se na to také podívat jinak. Žák možná nedosahuje tak dobrých výsledků, ale když se podíváte na to, kde byl na začátku, uvidíte, že ve skutečnosti udělal obrovský pokrok. Myslím si tedy, že sledování dat s přidanou hodnotou je skutečně mocný nástroj, protože v jistém smyslu odstraňuje některé účinky předchozích výsledků. Předchozí výsledky mají podle mě největší vliv na to, jakých výsledků dosahuje žák nyní, takže data s přidanou hodnotou vám pomáhají zjistit, jestli jde skutečně o přidanou hodnotu, či nikoli.

Slabina tohoto měření spočívá v tom, odkud data berete nebo jaký je výchozí bod. Víme přitom, že všechny testy a subjekty vykazují chybu měření. Je tu riziko, že máte dítě, u něhož je chyba ve výchozím měření, což pak zpočhybní váš úsudek o tom, zda je tu přidaná hodnota, či nikoli. Myslím, že tento zádrhel můžete vyřešit tím, že přidanou hodnotu měříte především na úrovni skupiny. Například sledujete skupinu 100 dětí a vidíte, že v průměru dosahují skóre 4. Pokud na konci dosahují v průměru skóre 4,5, pak jste přidali hodnotu poloviny bodu napříč touto skupinou. V rámci skupiny někteří žáci spadli dolů, zatímco jiní udělali skutečně významný pokrok, ale některé z těchto anomálií způsobené chybou měření by se měly ve skupině 100 žáků vynulovat, protože na každé dítě, které dosahuje podprůměrných výsledků, připadá jedno, jež to svým nadprůměrným výkonem vyrovná.

Proto si myslím, že měření přidané hodnoty je opravdu mocný nástroj. Patrně nejvíc pomáhá používat ho při sledování skupiny, a ne jednotlivých žáků. Progress 8⁷ to podle mě splňuje. Měření celkového pokroku při sledování celé školy s pomocí nástroje Progress 8 je dle mého názoru užitečné a poskytnete vám spoustu užitečných informací.

Jak byste uvedli příklady nesprávného užití hodnocení pro podporu žákova učení (AFL) ve školách a jak bych ho měl správně používat ve třídě?

⁷ Progress 8 je nástroj měření pokroku dětí mezi koncem základní školy a koncem střední školy. Je navržen tak, aby podporoval kvalitu učení napříč širokým kurikulem. Je založen na výkonu žáků v osmi kompetencích (pozn. překl.).

Dylan: Myslím si, že zmatek nastal, když David Miliband, tehdejší ministr školství, propagoval užití AFL jako způsob monitorování žákovských výsledků. Na středních školách bylo AFL zredukováno na proces sestavování složitých tabulek, s jejichž pomocí se měl sledovat pokrok studentů. Svým způsobem na tom není nic špatného. Jakákoli dobře řízená organizace by měla být schopna monitorovat, nakolik se jí daří dosahovat svých cílů. Pokud nevíte, jestli se žáci něco naučili, je to problém. Potíž však spočívá v tom, že tento druh monitorování má relativně malý vliv na výsledky žáků. Výzkum, který jsme revidovali s Paulem Blackem, naznačuje, že k největšímu zlepšení v učení žáků dochází, když učitelé používají hodnocení minutu od minuty a den ode dne jako součást běžné výuky, ne jako součást procesu monitorování.

Abych tento argument podpořil, hodnocení pro podporu žákovského učení (AFL) podle mě nespadá do kolony Hodnocení, zaznamenávání a psaní zpráv v rámci školní inspekce (Ofsted), ale do kolony s názvem Dobré učení. Jde při něm o to, aby učitelé měli pro svá rozhodnutí kvalitní podklady. Pokud se učitelé náhodně „vozí“ po žácích, je to vzácný jev. Rozhovorům ve třídě stále vládnou sebevědomí, výřeční žáci. Projevují se tu dva problémy. Za prvé jde o to, že příliš mnoho žáků výuka nezajímá (a tudíž se toho naučí méně). Za druhé, a do určité míry jde o závažnější problém, se učitelé o tom, co dalšího ve třídě udělají, rozhodují na základě problémů získaných pouze od aktivních žáků. Věřím, že není v silách učitele, aby náležitě dostal učebním potřebám rozmanité skupiny třiceti žáků na základě informací pouze od hrstky žáků, kteří odpovídají na dotazy učitele, když zvednou ruku. Jde o to, získat kvalitnější východiska pro učitelova rozhodnutí; jde o zpětnou vazbu, kterou mohou žáci použít ke zlepšení vlastního učení, o podporu vrstevnického hodnocení a konečně o to, zajistit, aby žáci své učení sami účinně regulovali. Jakmile se učitelé podaří, aby žák řídil proces svého učení, pak se může dál zlepšovat, i když tam učitel není.

Z tohoto pohledu si myslím, že se můžeme mnohem naučit od učitelů hudební výchovy. Ti vědí, že při dvaceti či třiceti minutách týdne, které má učitel na každého žáka, bude pokrok velmi pomalý. V těchto třiceti minutách nemůže dojít k žádnému valnému zlepšení. Pokud se žákům daří ve hře na hudební nástroj, je to proto, že aktivně cvičí doma. Proto učitelé hudební výchovy věnují velké množství času tomu, aby žáci věděli, co mají dělat, a budou cvičit sami. Učitelé matematiky a přírodovědných předmětů mají tendenci si myslet, že téměř k veškerému pokroku dochází ve třídě a že domácí úkoly jsou jakási dobrovolná nadstavba. Myslím, že

je potřeba, abychom se poučili od učitelů hudební výchovy a ujistili se, že žáci jsou schopni i doma dosahovat pokroku při samostatném učení, protože si proces učení sami regulují. Každá ze strategií formativního hodnocení staví na pevných základech nezávislého výzkumu. Společně jsou velmi účinným rámcem pomoci pro učitele při reflektování vlastní praxe.

A konečně jde o velmi jednoduchou myšlenku, že učitelé přemýšlejí o dvou věcech a o jejich vzájemném vztahu: Co jsem udělal/a jako učitel/ka? Co se naučili mi žáci? V takovém případě budou vždy schopni svou praxi rozvíjet.

Daisy: Myslím, že existují dva způsoby. Za prvé, začalo jít o formu, a ne o obsah. Začaly být kladeny otázky typu: „Používám lízátko? Používám mazací tabulky? Používám tyhle pomůcky?“ a mnohem méně tu jde o konkrétní věci, jako když žáci říkají: „Na vrcholu hory je tepleji, protože jste blíž ke slunci.“ Co jako učitelka řeknu, když tohle žák prohlásí? Podle mě učení začalo být až moc záležitostí formy, a ne tolik obsahu, takže případy neporozumění přetrvávají a musíme jim věnovat pozornost. Nechci říct, že bych byla proti lízátkům nebo mazacím tabulkám, myslím, že obojí je užitečné. Jenom si myslím, že musíme vycházet ze základního obsahu věcí, s nimiž děti zápolí, a z jeho třeba ne vždy zřejmých souvislostí. Zásadní je, jak na ně zareagujete.

Hodnocení pro podporu žákovského učení (AFL) se také podle mě zvrtno v tom smyslu, že jeho značná část začala být vnímána jako formulování zpětné vazby, a ne tolik jako vnímavé učení. Myslím si, že tato forma učení je opravdu důležitá, protože když lidé mluví o hodnocení pro podporu žákovského učení (AFL), jakmile zaslechnou slovo „hodnocení“, pomyslí si: „Musím něco napsat.“ Myslím tím formální hodnocení, avšak to, co se dovidáme z výzkumu, nutně není zpětná vazba. Důležitější jsou ty prchavé, reálné okamžiky, které se odehrávají naživo ve třídě, kdy se snažíme předvídat mylné představy, vyhýbat se jim a napravovat je, držet žáky ve správném směru a ujišťovat se, že vždy chápou, co se děje. I kdybyste po každé hodině žákům napsali zpětnou vazbu (což jednoduše není možné, ale i kdybyste to udělali), stále byste nepraktikovali vnímavé učení, což znamená reagovat ve třídě na problémy, které v daném okamžiku vyvstanou.

?

Jak neúčinněji využít starší písemné práce a příklady při přípravě na zkoušky?

■ V anglickém vzdělávacím systému je každý ročník střední školy (jejíž první čtyři ročníky odpovídají druhému stupni naší základní školy) zakončen závěrečnými zkouškami

Dylan: Nyní už by mělo být jasné, že cvičné testování je podle mě užitečné. Pracovat na starších písemných pracích je cenná technika opakování, zejména pokud (jako v případě velkých zkoušek) lze předvídat témata prací z roku na rok. Problematické však v tomto případě je, že učitel čelí tlaku, aby testy ihned oznámkoval a mohl žákům poskytnout zpětnou vazbu. Jedním ze způsobů, jak se s tím vypořádat, je, že učitel po přípravném testu práce vybere a další den je zase žákům rozdává, aby ve čtyřlenných týmech ze svých prací složili co nejlepší možnou odpověď věď. Pak může učitel vést celotřídní diskusi, kdy se srovnávají odpovědi různých skupin na jednotlivé otázky. Tato technika umožňuje žákům procvičovat paměť během samotného plnění testu, využívá výhody hyperkorektivního účinku, když žáci zjistí, že jejich odpověď nebyla správná, a také poskytuje příležitost k vrstevnickému tutoringu (*peer-tutoring*), který je podle výzkumu přínosem jak pro příjemce, tak pro poskytovatele pomoci. Znamená to také méně práce pro učitele.

Daisy: Myslím, že tato otázka v sobě skrývá odpověď. Starší práce jsou při přípravě na zkoušku výborné; přípravou mám na mysli několik týdnů předem. Obavy mám z toho, když se starší práce používají rok, dva, někdy i tři či čtyři roky před tím, než žáci zkoušku absolvují. Starší práce se zrovňými příklady by v tom neformálnějším vzdělávacím prostředí měly vést k budování poznatků a zkušeností, abyste mohli podat dobrý výkon v daném předmětu. Jak se blíží termín zkoušky, a tím mám na mysli několik týdnů či nanejvýš měsíců před ním, je třeba pracovat na konkrétních rysech zkušební techniky a obsahu. Pak má smysl, aby učitel poskytl zpětnou vazbu k celkovému výkonu v cvičných testech. Ale domnívám se, že používat je příliš dlouho předem je opravdu kontraproduktivní. Role učitele při sestavování kurikula a výběru učebnic by měla spočívat v tom, rozložit to, co žáci mají během zkoušky za úkol, a učit tyto jednotlivé prvky, ne se soustředit na starší práce.

? Jak zjistím, jestli zkoušky hodnocené pouze známkou diagnostikují slabiny jednotlivce, či jeho nedostatek znalostí na dané téma?

Dylan: Odpověď v podstatě zní, že to nevíte. Lidé si myslí, že hodnocení zabírá příliš mnoho času, proto rádi věří, že rozsáhlé sumativní hodnocení může být využito diagnosticky nebo že plní

z jednotlivých předmětů. V českém překladu ponecháme termín „zkouška“, protože jej nelze jednoduše nahradit českým ekvivalentem; obsahově tomuto termínu odpovídá v českém vzdělávacím systému „závěrečné/opakovací zkoušení“, popř. „čtvrtletní/pololetní písemná práce“ – záleží na praxi jednotlivých škol i učitelů (pozn. red.).

určitou sumativní roli. Závěry výzkumů naneštěstí ukazují, že ve většině oblastí, v nichž žáky hodnotíme, je vnitřní korelace mezi různými aspekty předmětu tak vysoká, že diagnostické skóry v zásadě nemají význam.

Uvedu příklad, který to ilustruje. V dobách, kdy jsme ještě měli formální testy v angličtině, matematice a přírodních vědách během *key stage 3*⁹, pak pokud chtělo oddělení matematiky odhadnout výsledné hodnocení žáka v GCSE¹⁰, s největší pravděpodobností se podívali na hodnocení žáka v testu z matematiky v *key stage 3*. Ukázalo se však, že průměr ze tří skóků, kterých žák dosáhl v angličtině, matematice a přírodních vědách, byl lepším prediktorem jejich výsledku při GCSE než samotný výsledek v *key stage 3* z matematiky. To se zdá zvláštní, až neuvěřitelné, ale protože korelace mezi výsledkem v angličtině, matematice a přírodních vědách byly poměrně vysoké, účinné použití průměru všech tří skóků je výsledkem testu, který trval třikrát déle, a tudíž je mnohem spolehlivější. Ukazuje se to stále znovu. Nikdo tomu nevěří, ale je to naprosto prokazatelné. Pokud chcete předpovědět něčí výkon z určitých aspektů jeho výkonu, například z jeho schopnosti v biologii při GCSE, je nejlepším prediktorem jeho skóre v obecném testu z přírodních věd, ne jen z otázek zaměřených na biologii. Proto diagnostické hodnocení jednoduše nefunguje. Myslím, že lze testy využít diagnosticky, je svatým grálem psychometrie, ale bohužel to tak jednoduché není.

Daisy: Potíž se zkouškami, které jsou hodnoceny pouze známkou, a jejich diagnostickým využitím spočívá v tom, že tyto zkoušky nejsou navrženy pro diagnostické účely.

Myslím, že důležitým principem hodnocení je, abychom měli vždy jasno, jaký je účel, a účelem těchto zkoušek není diagnostika. Jejich účelem je dát vám známku z velkého rozsahu znalostí a získat možnost srovnat lidi s jejich vrstevníky na celostátní úrovni ve velmi široké oblasti poznání, jako je celá matematika nebo celá angličtina. To je skvělé a cenné a potřebujeme to, ale je velmi těžké využít tyto výsledky v diagnostice, protože aby mohly být takto použitelné, musíte být mnohem konkrétnější a zaměřit se mnohem víc na jednotlivá témata, nebo dokonce na detaily jednotlivých témat.

⁹ *Key stage 3* je právní pojem pro tři roky školní docházky v Anglii a ve Walesu, tj. ročníky 7., 8. a 9. pro žáky ve věku 11 až 14 let (pozn. překl.).

¹⁰ GCSE (General Certificate of Secondary Education), kvalifikační zkouška z předmětu pro studenty na konci *key stage 4*, tj. cca v 16 letech (pozn. překl.).

Uvedu příklad: představte si, že žák má problém porozumět textu. Z odpovědi na otázku z angličtiny v rámci zkoušky, jako je GCSE, to nezjistíte, protože v tomto kontextu nemá otázka zjišťovat, jestli je žák schopen textu porozumět, či nikoli. Otázka je formulována tak, aby plnila mnohem širší cíl. Podobně jako v případě práce SATS v jedenácti letech nemá za úkol toto zjišťovat. Žákovi se v této zkoušce nemusí dařit, ale nevíte, proč se mu nedaří. Je to proto, že nerozumí textu, nebo proto, že nezná slova v konkrétním úkolu? Proto jednou z věcí, kterou děláme na ARKu s našimi žáky ze 7. ročníku, je, že jim hned na začátku roku dáme zkoušku ze čtení, a u žáků, kteří v ní uspějí, pokračujeme s testem na porozumění textu. Pokud takto navážeme, je to diagnosticky mnohem lépe využitelný test, který vám řekne něco konkrétního o tom, jak se žákům daří. Takže si myslím, že zkoušky, které hodnotíme pouze známkou, jsou skvělé pro účel, pro něž jsou navrženy, ale v diagnostice se vždy příliš neosvědčují.

? **Musím si naplánovat šestitýdenní pracovní rozvrh a přemýšlím o tom, jak do něj zapracovat hodnocení. Jak mám postupovat?**

” **Dylan:** Pokud plánujete šestitýdenní pracovní rozvrh, pak je několik věcí, které byste měli udělat nejdříve, co se týče celkové struktury. První z nich je rozložená praxe. Místo abyste jeden týden dělali jeden prvek, druhý týden další a tak dále, bylo by z hlediska dlouhodobého učení pravděpodobně účinnější, kdybyste to rozdělili: dva dny první prvek, pak dva dny druhý, další dva dny třetí a tak dále. Pak se po dvou týdnech vrátíte k prvnímu prvku a věnujete mu další dva dny, pak dva dny druhému atd. Důležité je, aby byl obsah látky rozdělen. Za druhé je třeba, aby schéma zahrnovalo sérii kumulativních testů. Na konci prvního týdne zadejte test, díky němuž zjistíte, co se žáci během něj naučili. Na konci druhého týdne otestujte, co se všechno naučili během prvního týdne toho, jak kumulativně procvičovat vybavování z paměti všeho, co do celku spadá, a pak na konci šesti týdnů by mělo proběhnout hodnocení v daném celku. Znovu bych doporučil, abyste nechali žáky ohodnotit vlastní práci, protože známky ve skutečnosti nepotřebují. To, co se žáci naučí během procvičování paměti a hyperkorekcí, pro ně bude přínosnější, než kdybyste si do notesu zapsali jejich známky.

” **Daisy:** První věc, kterou bych udělala, je, že bych se zeptala, jaký je můj konečný cíl. Co je hlavní důvod, proč chci, aby žáci tuto látku studovali?

A opět, pokud si vezmu za příklad *Sen noci svatojánské*, mohu se ptát: „Proč chci, aby ho mí žáci studovali?“ Je to jen proto, aby na konci celku dokázali napsat úvahu, nebo proto, že si snad z této hry něco zapamatují nebo že z ní něco pochopí za několik let při GCSE, nebo dokonce později v životě? Především si tedy identifikuji svůj konečný cíl, proč to dělám, a pak teprve přemýšlím o závěrečném hodnocení. V případě *Sen noci svatojánské* by mým konečným cílem mohlo být, aby žáci pochopili něco ze Shakespeara. Chci, aby znali citáty, které si dovedou zapamatovat a které mohou použít při GCSE. Chci, aby se zamilovali do Shakespeara a aby mu byli schopni lépe porozumět, až se s ním setkají později v životě, díky práci v mých hodinách.

Pak sestoupíte o jednu úroveň níž a řeknete si: Co obnáší závěrečné hodnocení? Mohla by to být úvaha o jedné z postav nebo o jednom z témat *Sen noci svatojánské*, a pak jdete ještě o úroveň dolů a odpovíte si, jaké jsou stavební bloky, které potřebujete, abyste v tomto hodnocení uspěli a směřovali k vytyčenému cíli. Může to být potřeba naučit se nějaké citáty nebo pochopit vztah mezi postavami v různých fázích hry. Tyto malé stavební bloky mohou sloužit jako klíčové prvky pro testování během práce na celku. Pak následuje velké hodnocení v závěru celku, které bude možná vyžadovat delší slohovou práci.

Pokud v závěrečném hodnocení chcete práci označkovat, bude třeba ohodnotit poměrně širokou oblast. Riziko, které tu často spatřuji, je, že se při konečném hodnocení dávají známky, které jsou pro danou oblast dosti zúžené. Problém je, že žáci snadno dostanou zavádějící známky. Když dostanou dobrou známku, může to být proto, že právě strávili na tématu šest týdnů, ale to není skutečně reprezentativním svědectvím o tom, jak pracují v širší oblasti, k čemuž nakonec známky ze sumativního hodnocení jsou.