

Tazatel: A přijde vám, že to její hodnocení je spravedlivé?

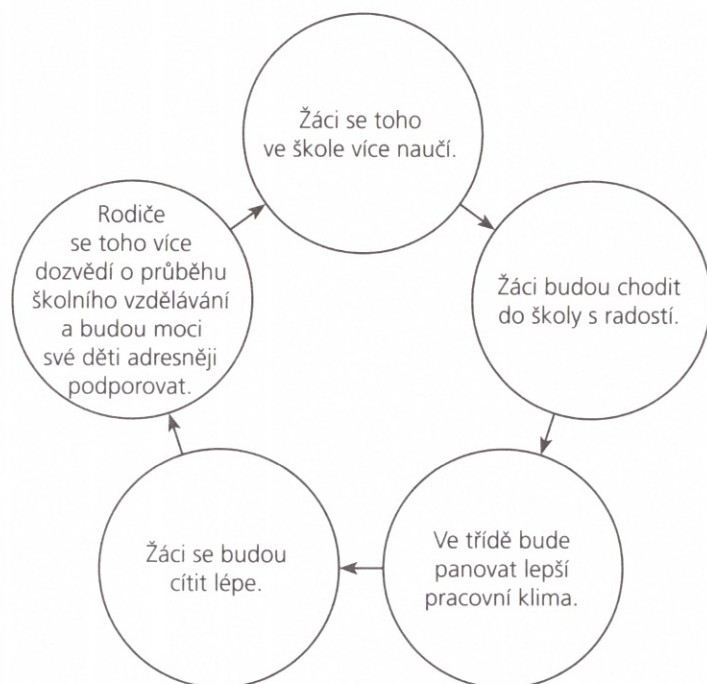
Štěpánka: Mně jako zrovna ona se zdá spravedlivá. Že sice má ten osobní přístup, ale ne tak osobní, že by nějaké lepší studenty upřednostňovala, ale že prostě fakt má tu hranici a bere všechny, mně se zdá, úplně stejně.

Bořek: A že tam nepromítá své subjektivní pocity. To taky hodně oceňuju.

Shrnutí

Proč používat formativní hodnocení?

- Všichni žáci dosahují lepších vzdělávacích výsledků.
- Vytváří klima podporující učení.
- Je regulérním a důležitým vzdělávacím cílem.



Obrázek 2 Proč používat formativní hodnocení ve výuce?

3

Metody formativního hodnocení ve výuce

Jste s žáky na výletě. Část z nich se cestou k vlaku ztratí. Telefonují vám, že se „někde“ ztratili. Nemají v mobilu žádnou aplikaci, která by jim pomohla. V jejich blízkosti se nenachází ani žádné turistické značky.

Co potřebujete vědět k tomu, abyste jim dokázali poradit, kudy se mají vydat?

Nejprve musíte zjistit, kde se vaši žáci nacházejí – tj. vyptávat se jich na okolní záchytné body, místa, která vám pomohou identifikovat, kde se ztratili.

Až když zjistíte, kde se nacházejí, můžete jim poradit, kudy se mají vydat, aby se k vám připojili. Velmi podobné je to s žákovou cestou k naplnění stanoveného cíle.⁷

Tato kapitola bude vycházet ze tří otázek, které pomáhají učitelům a žákům při výuce (Hattie, 2003; Hattie a Timperley, 2007; Atkin, Black a Coffey, 2001 in Chappuis a Chappuis, 2007/2008; Chappuis, 2009):

KAM jdu/směřuji?

- Poskytovat žákům jasné a srozumitelné výchovně-vzdělávací cíle.
- Používat příklady úspěšné a slabé práce.

⁷ Inspirace v textu Košťálové, Mikové a Stang (2008, s. 19–20).

KDE se právě nacházím?

- Kritéria hodnocení, různé podoby zpětné vazby, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení.
- Využívat techniky, které pomáhají identifikovat současnou žákovu úroveň.

JAK se dostanu k cíli?

- Kladení otázek, dovednost sebereflexe, vést žáky k přepracování práce, koncept lešení (scaffolding) apod.
- Používat techniky, které pomáhají žákům dosáhnout stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle.

Než budeme metody formativního hodnocení definovat a uvádět konkrétní způsoby, kterými jsou jednotlivé metody naplňovány, měli bychom si ujasnit, jaké pojmy budeme nadále používat. *Metodami formativního hodnocení* rozumíme stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu (sem řadíme také analýzu učiva, resp. obsahu, ve vztahu k činnosti žáka, včetně analýzy překážek v učení), sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Všechny tyto metody mohou být naplňovány jak primárně činnostmi žáka (tj. organizující učení žáka zevnitř), tak primárně činnostmi učitele (organizující žákovo učení zvenčí, vytvářející podmínky pro aktivaci procesů žákova učení). Termín *technika* chápeme jako aplikaci, která vyžaduje, aby učící se žák prakticky a osobně jednal, jde tak o konkretizaci metody, postup, kterým je naplňována určitá metoda – např. technika semaforu, „otázka-uznání“, „žádné ruce nahore“, „dvě hvězdičky a přání“ apod. Pojem *nástroje formativního hodnocení* používáme pro konkrétní produkty, jako jsou žakovská portfolia, žakovské diáře, žakovské knížky, vysvědčení apod.

3.1 Autonomní hodnocení: Žáci jako vlastníci svého učení

Naše představa hodnocení se často omezuje na hodnocení, které je v rukou učitelů. To oni rozhodují o správné odpovědi, o dobře či špatně zpracovaném úkolu, o chybě a její povaze. Takovéto hodnocení nazývá Slavík

(1999) hodnocením heteronomním. U mnohých učitelů je zřetelná obava již jen z představy, že by hodnocení mohlo být svěřeno do rukou žáků. Takové obavy ale nejsou nutné. Změny v kvalitách života žáka dosažené výukou jsou podle Heluse (2015) o to markantnější, čím více je žák vtažen do procesu posuzování svého rozvoje a do jeho ovlivňování, tj. je-li žák vědomě aktivním spoluúčastníkem procesu výuky. Podle zakladatele humanistické psychologie C. R. Rogerse (1998, 247n.) se obsah učení, i když je důležitý, při vyučování zaměřeném na člověka stává druhořadým: „Hodina není s úspěchem zakončena tehdy, když se žáci naučili všechno, co potřebují znát, ale tehdy, když učinili výrazný pokrok v učení se, jak se učit tomu, co chtějí vědět.“

Pokud si přejeme, aby cílem současné školy bylo rozvíjet u žáků klíčové kompetence, měli bychom žáky vést k přebírání zodpovědnosti za své učení. Pokud je chceme dovést k tomu, aby oni sami byli schopni posoudit své výkony či výkony svých spolužáků, hovoříme o tzv. *autonomním hodnocení*. Jedná se o hodnocení svěřené do rukou žáků; o hodnocení, které žák používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlovat a obhajovat. Tato dovednost vede žáka k metakognici⁸, tj. reflexi svých vlastních učebních procesů, podporuje žakovské sebepoznání, sebevědomí i rozvoj studijních schopností, pomáhá mu regulovat proces učení, uvědomit si vlastní pokrok a posiluje odpovědnost za jeho výkon. Autonomní hodnocení tedy vnímáme jako jeden z cílů žákova učení (naučit se hodnotit sebe i druhé) a zahrnujeme do něj vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Právě škola poskytuje k vrstevnickému hodnocení i sebehodnocení vhodné příležitosti. Kde jinde než ve škole lze konfrontovat svůj postoj s postoji vrstevníků a s názorem učitele?

Jde o *vztah a proporci* mezi autonomií a heteronomií, protože jedno bez druhého není možné. Heteronomní hodnocení je nutné pro to, aby učitel mohl do hodnocení přinést svoji *znalost obsahu*, ale smysl a cíl hodnocení je v tom, aby se žák sám naučil hodnotit. Pokud tento cíl přijmeme, pak heteronomní hodnocení najde oddělit od autonomního hodnocení, protože pro

8 Metakognice dle Wiliama (2011, s. 148) obsahuje vědomí toho, *co jedinec zná* (metakognitivní znalost), *co umí* (metakognitivní dovednosti) a *co ví o svých vlastních poznávacích schopnostech* (metakognitivní zkušenost). Butlerová a Winne (1995) dokládají výzkumy, že neefektivnější žáci jsou schopni seberegulace – řídí sami sebe. Další výzkumy citované Wiliamem (2011, s. 148) ukazují, že pokud se žáci zdokonalují v metakognici, zvyšují se jejich výkony, protože jim tato dovednost umožňuje zobecňovat to, co se naučili, a používat tyto své dovednosti v nových situacích, jsou-li k tomu motivováni.

formativní hodnocení je nutná spojnice mezi žákovskou „nepoučenou“ autonomií a „znalou“ heteronomií učitelského hodnocení. (Slavík, 1999)

K tomu, aby žáci byli schopni sami realizovat hodnotící aktivity, provádět analýzu výkonu (svého i svých spolužáků), pronášet hodnotící soudy, které budou podloženy argumenty, vede dlouhá cesta, která je lemována prací s výchovnými cíli, kritérii hodnocení a podáváním zpětné vazby popisným jazykem. Všem těmto metodám formativního hodnocení se budeme na dalších stranách věnovat.

3.1.1 Vrstevnické hodnocení

Myšlenka *vrstevnického hodnocení*⁹ vychází z poznatku, že žáci se mohou hodně naučit od sebe navzájem. Kdo má zkušenost z rodiny s více dětmi, jistě potvrdí, že mladší děti možná i většinu svých dovedností a znalostí získaly od starších sourozenců. Ve škole se navíc nabízí to, co je v rodinách jen výjimečné, totiž stejně staří jedinci – vrstevníci. Jejich intelektuální potenciál může být různý, ale vývojově jsou na tom podobně. Tradiční škola, kde učitel mluví a žáci poslouchají, neposkytuje pro vzájemnou spolupráci žáků příliš prostoru. V poslední době však přibývá učitelů, kteří spolupráci žáků ve skupinách do výuky běžně zařazují.

Ne každá činnost žáků ve skupinách je však kooperací. Může to tak zdánlivě vypadat, ale ve skutečnosti plní úkol jeden či dva aktivnější členové a ostatní pasivně přihlížejí. To je odvrácená stránka školního prostředí, že určité postupy vyučování umožňují žákům učení pouze předstírat. Podobně je to i s kooperativním učením.¹⁰

Kooperativní vyučování a učení podporuje a rozvíjí (dle Wiliama, 2011):

- *Motivaci k učení.* Žáci chtějí spolupracovat. Pokud jim to umožníme, motivuje je to k většímu úsilí.
- *Sociální soudržnost.* Žáci si pomáhají, protože chtějí, aby skupina uspěla.
- *Angažovanost.* Spolužák může vysvětlit úlohu lépe než učitel.
- *Kognitivní elaboraci.* Schopnost explicitně vyjádřit to, co jsem pochopil, je více než pouhé implicitní porozumění.

⁹ Vrstevnickým hodnocením rozumíme v této publikaci vzájemné hodnocení mezi spolužáky.

¹⁰ Podrobně se kooperativním vyučováním a učením zabývá H. Kasíková (2005, 2010).

Podstatou kooperativního učení jsou především dvě věci. Zaprvé, úkol do skupiny musí být zadán tak, že jej nelze splnit bez zapojení všech členů. Zadruhé, odpovědnost za výsledky učení nese každý žák sám za sebe. V praxi to může znamenat, že se žáci učí ve skupinách, ale zda se něčemu naučili, se ověřuje například individuálním didaktickým testem.

Kromě kooperativního učení se v průběhu výuky uplatňuje také vrstevnické učení, resp. vrstevnická pomoc při učení, mezi kterou řadíme např. pomoc vrstevníků žákům se slabšími výkony. Wiliam (2011, s. 134) dodává, že efekt vzájemného učení a hodnocení může být téměř stejně velký jako v případě individuální výuky.

Příklad z praxe **Zkušenost s vrstevnickým učením učitelky českého jazyka 2. stupně (učivo: vztahy mezi větnými členy s využitím grafů)**

„Když jsem jako měla pocit, že to vážne, že to nebyli schopní nějak pochopit, tak jsem zkusila udělat skupinky. Rozdělila jsem je. Řekla jsem, tak tady si stoupnou ti, kteří mají pocit, že jim to jde bez problému. Tady ti, kterým to jde jak kdy. A tady ti, co mají pocit, že jim to nejde, že tomu nerozumějí. Tak, a teď tady odsud jeden, tady odsud jeden a tady odsud jeden. Vy jste skupina a budete pracovat společně. Ten, kdo si myslí, že mu to jde, tak to vysvětlí s podporou toho, kterému to jde trochu, tomu třetímu. (...) Myslim si, že se to docela osvědčilo. Ze všech těch skupinek byla jenom jedna, která měla větší problémy. Byl tam totiž někdo, kdo měl pocit, že mu to jde, a nakonec zjistil, že mu to moc nešlo.

Já jim obecně říkám, že když mají pocit, že něčemu nerozumí, ani když jim to vysvětlím podruhé, tak ať si řeknou někomu z kamarádů, protože to jejich přezývání je pro ně mnohem srozumitelnější.“

Skutečná kooperace se neobejde bez hodnocení. Jako jedno z kritérií hodnocení výsledků práce skupiny proto můžeme zařadit i to, jak žáci spolupracovali. Skupina, která prezentuje lepší produkt, ale není to jejich společná práce, by neměla být hodnocena lépe než skupina, která aktivně spolupracovala, ale k tak dobrému výsledku nedošla. V praxi je často celá skupina hodnocena stejnou známkou. William (2011) doporučuje pro posílení spolupráce ve skupinách žákům oznámit, že celá skupina dostane známku podle nejslabšího výkonu ve skupině. To je hodně radikální přístup, ale může to

změnit charakter práce ve skupinách ve prospěch skutečné spolupráce ve formě citlivé a adresné pomoci schopnějších jedinců těm méně nadaným. Prospěšné to je stejně pro ty, kteří pomoc přijímají, jako pro ty, kteří ji poskytují. Pokud jeden žák úkol nesplní, selhala celá skupina. Uplatňuje se zde postoj vzájemné závislosti, který vystihuje motto: „Všichni za jednoho, jeden za všechny“ (Pasch a kol., 2005, s. 249).

A jak toto všechno souvisí s vrstevnickým hodnocením?

To chápeme jako vzájemné hodnocení mezi spolužáky. Jeho pozitivní dopad na učení žáků potvrzují mnohé výzkumy (např. Black a kol., 2004; Cartney, 2010; Koç, 2011; Topping, 2009), některé (např. Black a kol., 2004; Rakoušová, 2008) ukazují, že žáci mnohem lépe přijímají hodnocení od referenční vrstevnické skupiny spolužáků než od vyučujícího a zapojují se i žáci, kteří jsou za jiných okolností pasivní. Oceňováno bývá žáky zejména to, že hodnocení je řečeno jejich jazykem, obvykle, bez velkých slov (Cowie, 2005; Wiliam, 2011).

Používání vrstevnického hodnocení rozvíjí žákovy schopnosti důležité pro celoživotní učení. Přispívá k žákovu osobnímu i sociálnímu rozvoji: žáci si zkouší obě role, hodnoceného i hodnotícího; učí se, jak komunikovat se svými spolužáky – jakým způsobem posoudit projev, jak klást otázky, jak reagovat na tvrzení ostatních. Třbí si také dovednost aktivního naslouchání. Topping (2009) zdůrazňuje, že vrstevnické hodnocení má kvalitu zejména v tom, že je bohaté (žák nezískává zpětnou vazbu jen od učitele či jednoho žáka, ale může získat zpětnou vazbu od všech žáků ve třídě).

Vrstevnické hodnocení vyžaduje vhodné klima

Vrstevnické hodnocení může být kontraproduktivní, pokud posiluje obavy žáků. Je zřejmé, že vrstevnické hodnocení je velmi citlivé na vztahy mezi žáky, na to, zda mezi nimi panuje přátelství či nepřátelství, podpora či rivalita.

Příklad z praxe Z rozhovoru s žáky 8. ročníku

Romana: „Někdy, že je to kamarád, si napíše, že to bylo docela dobrý, i když to dobrý nebylo a tak.“

Tazatel: „Takže to neodpovídá tomu skutečnému výkonu?“

Romana: „Jak kdy.“

Petra: „Záleží na tom, kdo hodnotí. (...) Mně to přijde docela dobrý, lepší než nic. Ale je to na lidech.“

Nemusíme začínat tím, že vystavíme jednoho žáka zdrcující kritice spolužáků po přednesení referátu (dnes spíše prezentace). Existují mnohem bezpečnější způsoby vrstevnického hodnocení, které mohou mnohé rizikové faktory eliminovat. Určitě je lepší začínat s písemnou zpětnou vazbou. Na rozdíl od veřejné ústní zpětné vazby poskytuje více času na rozmyšlenou a je zpravidla neverejná. Adresát si ji tak může přečíst v klidu, nikoli ve vypjaté situaci před celou třídou, může se k ní vrátit později o samotě. Písemné vrstevnické hodnocení také umožňuje určitou anonymitu. Neznamená to, že se nelze dopátrat, kdo je autorem, ale oslabuje to hledisko „kdo to napsal“ ve prospěch toho „co je tam napsáno“. Ještě více než u hodnocení učitelem tady platí výše zmíněné Slavíkovo rozdělení na hodnocení „ad rem“ (důraz na obsah) místo „ad hominem“ (důraz na hodnotící osobu). V konkrétní situaci to může vypadat tak, že pokud hodnocený jedinec vnímá příliš intenzivně osobu hodnotitele, ten se postaví vedle něho a ukáže mu, že hodnocení sleduje cíl, který spočívá před nimi oběma.

Aby si žáci odnesli z hodnocení spolužáků potřebnou zpětnou vazbu, je vhodné nastavit pravidla týkající se vrstevnického hodnocení, mezi něž musí patřit ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a konstruktivní zpětná vazba (viz kapitola 3.4). Zároveň by mělo platit, že žák se může hodnocení svého spolužáka vzdát, pokud nemá dostatek informací o jeho práci (Kolář a Šikulová, 2009).

Příklad z praxe Vrstevnické hodnocení pohledem učitele

„Oni pozorují ten výkon spolužáka a potom mu dají zpětnou vazbu, jak to zvládl. Vždycky se snaží nejprve to pozitivní. Někteří přesto mají tendenci začít slovy: nepovedlo se ti tohle... Nutím je však, aby začali tím pozitivním – co bylo dobré, za co můžeme dotyčného pochválit, co se mu opravdu povedlo. A až potom následuje kritika – co by mohl ten žák zlepšit, co se vlastně až tak nepovedlo. A musím říci, že oni jsou vlastně pak velmi opatrní a bdělí i vůči sobě. I vidím vlastně, že se ta jejich dovednost hodnotit vyvíjí. Že když se něco vytkne nějakému žákovi, tak ti, kteří přijdou po něm, se snaží to vlastně nedělat. To sebeuvědomění je důležité – když přijde řada třeba na něj, tak si uvědomí, aha, já jsem tomuhle vytýkal tohle a tohle, nebo vytýkali jsme mu společně tohle, a já to vlastně dělám taky, tak na tohle si dám sám pozor.“ (učitelka SŠ)
Učitelka Ladka má ve své třídě jasně nastavená pravidla pro poskytování zpětné vazby: nejprve hodnotí to, co se žákovi povedlo. Až poté následuje kritika či upozornění

formou otázky, co by se dalo do příště zlepšit. Učitelka zmiňuje, že podle jejího názoru jsou vrstevnickým hodnocením žáci vedeni k větší zodpovědnosti za svůj vlastní výkon a k sebeuvědomění si svých chyb – kritizují něco, co sám dělám.

Příklad z praxe **Vrstevnické hodnocení pohledem žáků**

„Mně přijde, že ten názor toho jednoho člověka, jako toho učitele, který má tu dogmatickou moc, tak mi to přijde takový... jako může to být takový skličující. (...) Ale když máte třeba takových třicet hodnocení a každý řekne, co si o tom myslí, a ještě to jsou jako třeba fakt lidi ze stejné generace, jako třeba vaši vrstevníci, tak to mi přijde jako mnohem lepší. To by mělo být určitě jako taková ta reflexe. A měli bychom to dělat při hodinách častěji. Jestli mi něco přijde fakt smysluplné, tak to je tohle.“ (žák 1. ročníku SŠ)

Techniky formativního hodnocení s důrazem na vrstevnické učení a hodnocení

T Uznání – otázka

Dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu se může řídit jednoduchou a časově nenáročnou technikou „uznání – otázka“. Když žák prezentuje svoji práci, nejprve jeho spolužáci formulují svá konkrétní ocenění a uznání toho, co se žákovi povedlo. Ve druhém kroku, který slouží ke zlepšení žákovy práce, je mu položena otázka (např. *Myslíš, že je důležité, jakým jazykem hovoříš při ústním přednesu referátu? Jak myslíš, že na ostatní působí žmoulání oděvu / škrábání ve vlasech?*), která pomáhá odhalit problém či chybu v jeho výkonu a případně mu i naznačí způsob řešení. Je vhodné, když se žáci učí své ocenění i otázky formulovat písemně (na jednu stranu lístku napíšu ocenění, na druhou stranu lístku otázku). (Košťálová, Miková a Stang, 2008) V ideálním případě jsou tyto lístky uloženy do portfolia a žákovi slouží k reflexi a zlepšení budoucího výkonu.

T Vzájemné hodnocení pravopisných cvičení

Žáci si mohou navzájem opravovat diktát či pravopisné cvičení a navíc napsat spolužákovi krátké shrnutí, kde zhodnotí, kolik udělal chyb a v jakém jevu se jich dopouští. Na závěr by mělo zaznít doporučení, na procvičení jakých jevů je třeba se zaměřit.

T Dílny psaní¹¹ s využitím vrstevnické pomoci

O'Donnel a Topping (1998) či Stiggins (2007) dokazují, že vrstevnické hodnocení lze také velmi dobře využít pro podporu písemného projevu žáků při úpravě tzv. draftů. Po napsání určitého textu si žáci své práce čtou navzájem. Nejprve je interpretují svými vlastními slovy, říkají, co se jim na první verzi textu líbí. Následně se zaměří na pasáže, kterým nerozumí (které by bylo potřeba vyjasnit či prokreslit). Ideální je práce ve dvojicích či v malých skupinách po 3–4 žácích, aby se žáci mohli o své texty podělit a vzájemně si poradit (Steel a kol., 2007). Je prokazatelné, že finální verze práce všech žáků jsou kvalitnější než verze původní.

T Pravidlo A-B-C / C3B4ME / Učitelovi pomocníci

Staňková (2009, s. 90) popisuje, jak na prvním stupni zavedla na práci s chybou „pravidlo A–B–C“: Pokud nevím, zeptám se souseda. Neví-li soused, zeptám se jiného spolužáka. Neví-li ani on, položím otázku učitelu. Učitel nejprve žákovi doporučí, kde informaci hledat. A pokud si ani tehdy žák neporadí, učitel žákovi podává výklad.

Podobně funguje Wiliamem (2011, s. 137–138) popsána technika „C3B4ME“: Předtím, než žák požádá o pomoc učitele, musí oslovit alespoň tři jiné spolužáky („See three before me“). Někteří učitelé mají pro připomenutí tohoto pravidla ve své třídě vyvěšenou větu: *V této místnosti je více než jeden učitel*. Učitel Stanislav Červenka si tuto vrstevnickou pomoc při učení nazval „učitelovi pomocníci“. Žáci, kterým se podařilo vyřešit zadaný problém, chodí po třídě a pomáhají najít řešení ostatním. Tito žáci svou pomoc ostatním nabízejí, ale nevnucují.

T Vrstevnické hodnocení domácích úkolů

Vrstevnické hodnocení domácích úkolů (např. Wiliam, 2011, s. 138) spočívá v tom, že skupina čtyř žáků hodnotí úkoly jiné skupiny žáků. Když se tyto hodnotící způsoby domácích úkolů dělají pravidelně, více žáků je začne vypracovávat, a úkoly jsou vypracovány pečlivěji (žákům více záleží na tom, aby svou práci odvedli dobře). Pokud nepřinesou domácí úkol, nemohou se při hodině podílet na hodnotící činnosti ve skupině (dodělávají si domácí úkol). Považují to za vyloučení ze skupinové činnosti a motivuje je to psát úkoly doma.

¹¹ V případě písemného projevu na několik etap hovoříme o dílnách psaní (analogicky k dílnám čtení).

T Dvě hvězdičky a přání

Technika „Dvě hvězdičky a přání/žádost“ („Two stars and a wish“, viz příloha 1) se používá při vrstevnickém hodnocení, ale využita může být učitelem při poskytování zpětné vazby žákům či žáky při svém sebehodnocení.

Žáci na připravený pracovní list k hvězdičkám napíší dva pozitivní komentáře. Kolonka „přání“ je určena pro oblast, kterou je potřeba zlepšit, na níž musí žák ještě zapracovat.

3.1.2 Sebehodnocení

Příklad z praxe

Na závěr hodiny vyzvala učitelka své žáky 6. ročníku:

„Zvedněte ruku ten, kdo víte, že jste se dnes zapojil. Zvedněte ruku a pojdte sem ke mně k tabuli. Martine, to snad nemyslíš vážně? Ty si běž sednout. Romano, Martino, vy si pojdte stoupnout sem. Vy jste přece pracovali. No a vy, co jste se nehlásili a seděli jako pecky, takže trestný domácí úkol. Na straně 35 cvičení 3. A vy, co tady stojíte, tak vám za odměnu napíšu děčko.“

Někteří žáci pasivně a bez debat přijmou úkol, jiní se s učitelkou začnou dohadovat, že se také přece hlásili. Toto dohadování a vyjasňování si situace pokračuje do poloviny přestávky.

Ač první výzva učitelky směřuje k sebehodnocení žáků (*Zvedněte ruku, kdo víte, že jste se dnes zapojil*), jedná se jen o zdánlivý dojem. Původně sebehodnocení žáků přerostlo v hodnocení samotnou učitelkou, která jim určovala, zda v hodině pracovali, či nepracovali. Ukazujeme jim, kdo v hodině má „moc“. Je to v rozporu se sebehodnocením, které chápeme jako proces, při němž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna.

Výzkum (Fontana a Fernandez, 1994, in Wiliam, 2011, s. 146–147) provedený v Portugalsku na 25 prvostupňových třídách dokázal, že žáci, kteří získají vhled do svého vlastního učení, si své učební cíle plánují a sami vyhodnocují, jak se jim daří je naplňovat. Tím zlepšují své výsledky

učení.¹² Autoři výzkumu přikládají tento vysoký efekt zejména tomu, že žáci měli příležitost k vlastní *seberegulaci*¹³.

V procesu sebehodnocení je žádoucí přístup k hodnocení naznačený Slavíkem (2003): žákův výkon – žákova reflexe – žákova metareflexe – učitelova metareflexe; nositelem hodnotící aktivity je tedy žák. Předpokládá to ovšem, že učitel nabízí žákovi hodnotící kritéria, podle kterých je žák schopen reflektovat svůj výkon či výkon spolužáka/ů (kombinace sebehodnocení a hodnocení učitele na základě výstupů viz přílohu 3). Žákova metareflexe spočívá v tom, že žák nejen odhalí, v čem chyboval, ale rovněž posoudí, proč k chybě došlo. Učitelova metareflexe spočívá v tom, že je schopen sledovat myšlenkové pochody žáka v řešení zadaného úkolu, dokáže předvídat žákovy kroky, rozumí, proč žák chyboval, a umí mu poradit, jak postupovat v učební činnosti dále. Proto by již od začátku měl učitel vnášet do přemýšlení žáků otázku, *proč svoji práci hodnotím tak, jak ji hodnotím*. To u žáků zvyšuje zájem o jejich vlastní učení a umožňuje jim přebírat zodpovědnost za své učení a výsledky své práce. Kromě toho vypovídá o implicitních jevech, které učitel, jako vnější pozorovatel, vnímat nemůže, např. spokojenost žáka s dosaženým výsledkem (Kratochvílová, 2011).

Aby sebehodnocení bylo smysluplné, nemělo by se zaměřovat jen na afektivní složku (co se mi líbilo) a být pouhou nahodilou činností, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, zbude-li jim čas, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání. Jak učitelé, tak žáci by měli nabýt dojmu, že čas věnovaný sebehodnocení není ztracený, protože rozvíjí celkovou osobnost žáka. Kvalitní sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podporuje vlastní učební proces žáka, a čas tedy v konečném důsledku šetří (Kratochvílová, 2012).

¹² Žáci se během 20 týdnů byli schopni naučit v matematice to, co by se jinak učili 38 týdnů.

¹³ V české literatuře rozlišuje Z. Helus (2015) mezi autoregulací (sebeřízením), autonomií a autokoncepcí (sebepojetím). Sebepojetí a od něj odvozuje se sebeřízením se dle Heluse skládá ze čtyř komponent – sebezpoznaní (poznatky o svých vlastnostech, schopnostech, předpokladech dosáhnout v určité situaci lepšího či horšího výkonu), sebecitu (týká se pocitů, které má jedinec ze sebe sama, a citů, které k sobě samotnému chová), sebehodnocení (týká se názorů a soudů o sobě samém na pozadí určitého ideálu, na základě porovnání s druhými osobami, anebo vzhledem k určité normě) a seberealizace (hodnotící konstatování mezi reálným a ideálním já může vyústit v rozhodnutí přiblížit se ideálu: jedinec pak vynakládá úsilí, aby se změnil, zlepšil). Z úspěchů, které potom dosahuje, se rodí jeho sebeúcta a sebejistota. Tento typ úsilí je významným zdrojem sebeřízení (autoregulace) osobnosti a bývá významnou vnitřní podmínkou učení.

Techniky formativního hodnocení se zaměřením na sebehodnocení

Napomínáte někdy své žáky výroky typu: „*Zkus to znovu; Překontroluj si ještě tuto větu; Dopln si osnovu vyprávění*“? Zkuste je nahradit otázkami, kterými budou žáci reflektovat svou práci na úrovni metakognice, např. „*Čím při psaní dosáhneš požadované výstižnosti? Podle čeho poznáme, co se stalo Viktorce?*“

V začátcích doporučujeme vést žáky k jednoduché reflexi, např. popisem toho, co se dělo, co je bavilo a čeho dosáhli. Doporučujeme začít jednoduchými technikami:

T Pohyby

Na otázku *S jakým úsilím jste dnes pracovali?* zvednou žáci ruku nahoru, nechají ji na lavici či někde uprostřed – na znamení toho, jak sami hodnotí míru svého nasazení. Obdobně lze pracovat s celým tělem (posadit se, stoupnout si apod.), palec nahoru, dolů či uprostřed; zaujmout pozici na linii mezi tabulí a zadní částí učebny atd. (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

T Grafické symboly

V učebně rozmístíme cedulky se symboly (veselé slunce, slunce mírně schované za mrakem, černý mrak; emotikony apod.) a žáci se při hodnocení postaví ke značce, která podle nich vystihuje jejich výkon.



Práce se mi povedla. Zcela přesně a bez pomoci jsem splnil/a zadaný úkol. Jsem se sebou spokojen/a.



Práce se mi povedla. Zadání úkolu jsem splnil/a sám/sama, ale musel/a jsem se poradit.



Splnil/a jsem zadání úkolu s pomocí, ale umím pracovat lépe.



Nepodařilo se mi splnit úkol, nejsem se svou prací spokojen/a.

Obrázek 3 Ukázka sebehodnocení pomocí grafických symbolů (Kratochvílová, 2011, s. 37, upraveno)

T Jedna věta na závěr hodiny/aktivity

Žáci si na konci hodiny či aktivity zodpoví písemně na otázku: Co si myslíš, že ses v této hodině naučil/a? Zdánlivě jednoduchá otázka může být pro mnohé žáky náročnější než úkol samý – žáci se rázem stávají aktivními posuzovateli svého vlastního učení a buduje se u nich sebevědomí i sebeuvědomění.

T Hodnotící komunikativní kruh

Žáci v kruhu zhodnotí svou práci a sdělují pocity, které tuto práci doprovázely, apod. Využit lze otázek níže i výše uvedených. Fisher (2011) doporučuje přejít od otázek typu „co“, např. Co si myslíš, že jsi udělal nejlépe?, k otázkám „proč“, tj. Proč si myslíš, že ses zlepšil v pravopise? Žáky otázky povzbuzují, aby hovořili o svých zkušenostech, o konkrétních příkladech ze své práce.

T Sebehodnoticí listy

Sebehodnoticí listy slouží ke zformalizování záznamů o cílech, průběžné práci i dosažených výsledcích; orientují žáka na aspekty jeho úspěšnosti či neúspěšnosti z různých úhlů pohledu. Žáci se učí zformulovat své myšlenky písemně. Mnohé školy je začlenily do žákovských knížek.

Mohou mít několik podob. Jednou z nich jsou otázky (např. *Co se ti podařilo? S čím sis dal práci a zlepšil ses? Kdo nebo co ti pomohlo? Co se pokusíš zlepšit? Jakou pomoc budeš potřebovat?*), nedokončené věty (např. *Dnes jsem se naučil/a...; Nejlépe se mi podařilo...; Nejvíce mě bavilo...; Zaujalo mě...; Nejtěžší pro mě bylo...; Mělla bych z této hodiny více, kdybych...; V budoucnu bych rád/a...*) či návodné otázky, v nichž jsou obsažena kritéria vyhodnocení (např. *Kolik chyb jsi napočítal v domácím úkolu? Je to v souladu se zadáním a obsahem úkolu? Na jaké úrovni je tvá práce?*; Mešková, 2012).

T Erb

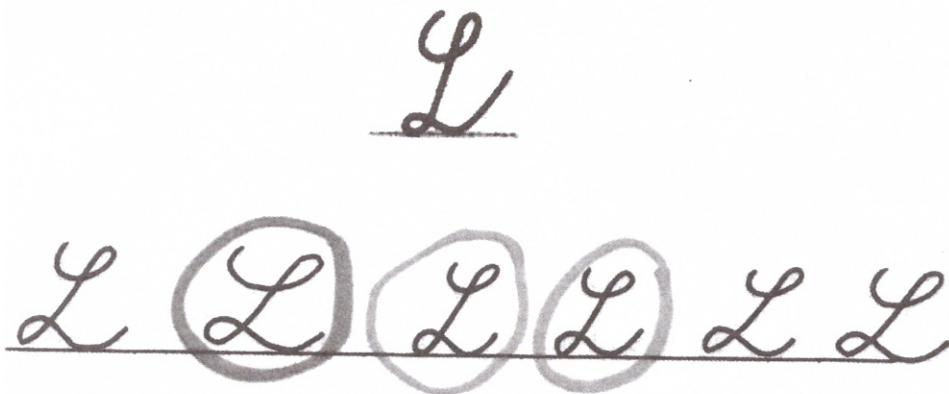
Erb (příloha 2) je vyvěšen ve třídě. Žáci si namalují svůj vlastní. Po týdenní či celoroční práci si ho každý žák sám za sebe vyplní. Je možné žáky vyzvat, aby si otázky upravili nebo vyplnili velký společný erb pro celou třídu.

3.1.3 Kombinace vrstevnického hodnocení, sebehodnocení a hodnocení učitele

Marzano (2006) navíc doporučuje porovnat sebehodnocení žáka s vrstevnickým hodnocením a hodnocením učitele. Případné nesrovnalosti poskytují učitelům i žákům příležitost ke spolupráci a diskusi nad produkty či procesy učení. Možností je celá řada. Uvádíme tyto dvě:

T Vyber – vyměň – vyber

Tato technika je uplatnitelná zejména na prvním stupni, ale je možné ji využít např. v literatuře či výtvarné výchově. Wiliam (2011, s. 67) ji objasňuje následovně: Učitel požádá žáky, aby desetkrát za sebou napsali písmeno d. Žák poté barevně zakroužkuje to, které považuje za nejlepší. Vymění si svou práci se spolužákem. Ten označí jinou barvou to písmeno, které považuje za nejlépe napsané on. Pokud se jejich hodnocení liší, diskutují o tom. Na obrázku níže žák zeleně zakroužkoval písmena, která se mu dle jeho názoru povedla, červeně zakroužkoval písmeno, které se mu zdálo nezdařené.



Obrázek 4 Ukázka techniky „vyber – vyměň – vyber“

3.1.4 Závěrem k vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení

Sebba et al. (2008) prokázali, že jak vrstevnické hodnocení, tak sebehodnocení mohou být stejně účinné. Je vhodné zavádět obě tyto metody, protože každá z nich pohlíží na žáka z jiné stránky a nabízí jim obohacující pohled na jejich učení. Společně s hodnocením učitele je smysluplné propojovat je v jeden celek.

Oběma metodám pomáhá, pokud mají žáci oporu ve výukových cílech a kritériích, dle kterých je možné práci hodnotit. Jen propojením těchto druhů hodnocení se srozumitelnými a předem známými cíli a kritérii, příklady dobré praxe, vzory, vodítka může dojít k systematickému revidování a zlepšování svého výkonu. Díky tomu mohou žáci také dojít k hlubšímu porozumění samotných cílů, kritérií a deskriptorů. Těm budeme věnovat následující podkapitoly.

Doporučená literatura k tématu

Hansen Čechová, B., *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*.

Praha, Portál, 2009.

Hansen Čechová nabízí metody sebehodnocení pro hodnocení klíčových kompetencí žáků.

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J., *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha, Portál, 2008.

Kratochvílová, J., *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno, MSD, 2011.

Kratochvílová, J., *Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka*. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha, Asociace waldorfských škol, 2012.

Doc. Jana Kratochvílová se dlouhodobě věnuje tématu hodnocení žáků a rovněž rozpracovala model komplexního rozvíjecího hodnocení, který vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě žákovy učení, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali takové hodnotící výroky a zaváděli taková opatření a osobní cíle, které budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.

Mešková, M., *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha, Portál, 2012.

Rakoušová, A., *Integrace obsahu vyučování: Integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha, Grada, 2008.

Šístková, J., *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy*. Praha, NIDV, 2010.

Šístkové návrh pilotního sešitu (notýsku), který by mohl sloužit jako podklad pro sebehodnocení žáků, ocení jako inspiraci učitelé žáků 1. a 2. ročníku ZŠ.

3.2 Vzdělávací cíle a jejich role v hodnocení

Dneska jsem učil našeho psa pískat.

Tak ať zapíská!

On ale neumí pískat.

Ale vždyť jsi říkal, žeš ho učil pískat.

To jo, ale neříkal jsem, že jsem ho to naučil. (volně podle Wiliama, 2011)

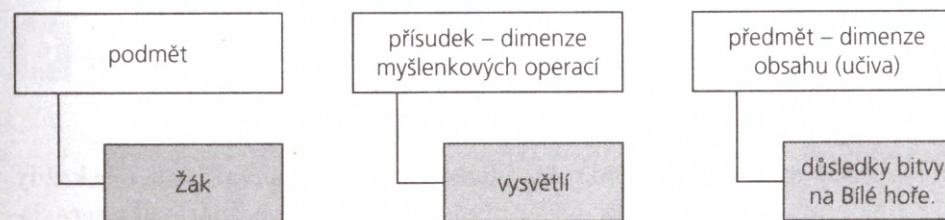
Tento vtíp ilustruje rozdíl mezi slovesy učit a naučit. Jistě máte ve svém životě zkušenost s něčím, co se již dlouho učíte, ale pořád jste se to nenaučili. Ve starší generaci to bývá spojeno s cizími jazyky. Pořád se je učíte, ale stále začínáte znovu. V našich školách je to bohužel někdy podobné – žáci se pořád něco učí, ale co se naučili, nikdo pořádně neví. K tomu, aby se tato situace zlepšila, může pomoci práce se vzdělávacími cíli.

Přestože stanovování vzdělávacích cílů je jedním z obvyklých témat didaktiky a všichni učitelé se s nimi v nějaké formě v přípravném vzdělávání setkali, ukazuje se, že v každodenní praxi se s nimi pracuje spíše výjimečně. Jako by učitelům chyběla vnitřní potřeba je používat, která by vycházela z pochopení jejich významu a smyslu (Dvořák a kol. 2010, 2015).

3.2.1 Co jsou vzdělávací cíle a jak souvisejí s hodnocením

Začneme tím, co vzdělávací cíle nejsou. Když učitel na tabuli napíše téma hodiny, nebo sdělí žákům, o čem se budou učit, má to k formulaci cíle ještě hodně daleko. Vzdělávací cíle jsou slovní popisy toho, co se mají žáci naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení.

Svůj cíl má každá učební činnost žáků v hodině, jako je individuální procvičovací úloha nebo diskuse ve skupině. Cíl má každá vyučovací hodina, cíle několika vyučovacích hodin skládají cíl tematického celku. Různé časové úseky určují i různou míru obecnosti cíle. U obecnějších cílů je složitější zjistit, zda jich bylo dosaženo. Proto musí být cíle vhodně konkretizovány.



Obrázek 5 Formulace cíle

Vzdělávací cíle musí být vždy formulovány z pohledu žáka, protože nejde o cíle učitele, nýbrž o cíle žáka. Ten je ve výroku o cíli vždy podmětem: *žák uvede..., žák vysvětlí..., žák identifikuje*. Přísudek ve větě o cíli musí vyjadřovat aktivní činnost, tedy něco, co žák aktivně produkuje, (např. vysvětlí) na rozdíl od toho, co pouze pasivně přijímá nebo zůstává skryto (např. pochopí, že ...). Z toho plyne, že cíl by měl být formulován tak, aby bylo možno empiricky zjistit, zda jej bylo dosaženo.

Například abychom ověřili, zda žák zná datum nějaké události, můžeme ho buď požádat, aby datum napsal, nebo aby jej rozpoznal mezi jinými daty nebo aby několik dat seřadil správně na časové ose. Všechny tyto úlohy zjišťují konkrétní vědomost, i když každá trochu jinak z hlediska obtížnosti. Výrok o cíli tak už v sobě implicitně obsahuje kritérium hodnocení. (Marzano a Kendall, 2008).

Učivo se ve výroku o cíli sice objevuje až na posledním místě v postavení předmětu, ale má zásadní význam. Před kurikulární reformou bylo učivo hlavním organizačním prvkem školního vzdělávání. Učitelé měli v učebních osnovách dáno, jakou látku mají se žáky „probrat“. Dnešní kurikulum (RVP) je odlišné v tom, že určuje jako cíle tzv. očekávané výstupy, co by žák měl umět. Konkrétní učivo není detailně uvedeno, protože nové pojetí kurikula vychází z předpokladu, že podobné znalosti a dovednosti lze získat na různém učivu. Podle míry obecnosti lze formulovat cíle pro dílčí výukové aktivity, vyučovací hodiny, tematické celky či ročníky. Ve školní praxi se nejčastěji uvažuje o cílech ve vztahu k jedné vyučovací hodině.



Který z uvedených cílů podle vás odpovídá úrovni vyučovací hodiny dějepisu?

A) Žák uvede datum bitvy na Bílé hoře.

B) Žák vysvětlí důsledky bitvy na Bílé hoře.

C) Žák objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky.

- D) Žák rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.

Cíl je způsob existence obsahu v dovednostech a porozumění žáka. Pro každý cíl by měl mít učitel ve své profesní představě řadu úloh, které cíl operacionalizují prostřednictvím *vlastní činnosti žáka s obsahem* a lze hodnotit jejich splnění (Slavík, 2016, citováno z recenzního posudku).

Je jasné, že cíl nemůže obsahovat všechno, co se ve vyučovací hodině odehrává¹⁴. Cíl není totéž jako program nebo scénář vyučovací hodiny. Výukové cíle se promítají do postupů zjišťujících, co se žáci naučili. Například v písemné práci z dějepisu může být výše zmíněný cíl B) operacionalizován do učební úlohy takto: *Uved' alespoň dvě události, které následovaly bezprostředně po bitvě a dva dlouhodobé důsledky.*¹⁵

Samozřejmě si můžeme (a měli bychom si) klást otázku, proč ten který cíl zařazujeme. U výše uvedeného učiva se jako zdůvodnění nabízí porozumění aktuálním válečným konfliktům, ve kterých se střetávají náboženské a ekonomické zájmy různých bojujících stran. Jako příklad aktualizace učiva se nabízí lepší porozumění soudobým konfliktům ve světě, např. v Sýrii (v době vydání této knihy).

3.2.2 Význam explicitního vyjádření cílů pro učitele

Každý učitel při přípravě na výuku sleduje nějaké cíle. Napovrch se dostávají třeba v rozhovoru s kolegou, když se mluví o tom, co žáci umějí a neumějí, co se jim daří a nedaří, co chápou lépe a co hůře. Pokud jsou učitelé na konkrétní cíl své výuky dotázáni, zpravidla dokážou velmi dobře odpovědět.

Explicitní vyjádření cíle může pomoci při plánování výuky. Směřuje totiž o jeden krok dále, než je uvažování o učivu. Učitel si tak nejen klade otázku, co se budou žáci učit, ale co se mají naučit. Tyto dvě otázky spolu sice úzce souvisí, ale nejsou totéž. Cíle tak mají potenciál posouvat učitele k hlubšímu přemýšlení o obsahu, rozsahu a uspořádání učiva a také o tom, jaké hodnotící postupy použije.

¹⁴ Správná odpověď je B. Cíl pod bodem A je příliš úzký, cíle C a D jsou příliš široké a D není cíl pro dějepis, nýbrž pro výchovu k občanství. Formulace cílů C a D jsou doslovně citovány z RVP ZV ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost. (http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

¹⁵ Možné správné odpovědi – okamžité následky: útěk krále Fridricha Falckého; obsazení Prahy či potrestání povstalců a dlouhodobé důsledky: změna pozemkového vlastnictví, rekatolizace českých zemí atd.

D Jak formulovat cíle

Při plánování toho, co budu učit následující den, mi pomůže vyjádřit to jednou větou. Pak následuje plánování jednotlivých součástí hodiny a nakonec se k cíli vrátím. Většinou jej pak změním, aby lépe vystihoval, o co hlavně v hodině půjde. Pak si položím otázku, zda lze zjistit jeho dosažení, a cíl podle toho upravím. Když jsem s formulací cíle konečně spokojen, položím si otázku, jak mému cíli budou rozumět žáci, a tak jej naposledy předělám.

3.2.3 Význam a smysl cílů pro žáky

V zahraničí, kde mají s formulací cílů bohaté zkušenosti, dospěli k závěru, že za určitých předpokladů mohou cíle významně podporovat učení žáků, a to především, jsou-li:

- explicitně vyjádřeny;
- žákům dostatečně srozumitelné;
- žáky vnímány jako podnětné.

Považujeme za prokázané, že výslovné vyjádření cíle může zlepšovat procesy i výsledky učení (Marzano a Kendall, 2007; Hattie a Timperley, 2007). To, že mají být cíle žákům sdělovány, neznamená, že jimi musí vyučovací hodina začínat, existují i odůvodněné případy, kdy mohou cíle zůstat nějakou dobu záměrně nevyjádřené. Úvodní zahřívací aktivity v hodině by někdy úplně ztrácely smysl, kdyby jim předcházelo napsání cíle na tabuli. Učitel může cíle sdělovat i v průběhu hodiny, nejpozději by se však měly objevit na konci hodiny. Není nic horšího pro učení, než když vyznívá do vytracena. Učitel by měl na konci hodiny nechat žáky naučené znalosti a dovednosti upevnit, zafixovat do paměti.

Závěrečná reflexe

Závěrečná reflexe někdy probíhá tak, že se učitel ve spěchu zeptá celé třídy, zda se cíle podařilo naplnit. Odpovědí jen někteří žáci nebo si učitel odpoví sám. Může to ale probíhat i tak, že každý žák napíše na lísteček, co se naučil, a při odchodu to odevzdá učiteli. Každá z těchto forem může přinést odlišné odpovědi a má odlišnou výpovědní hodnotu.

T Minute paper

Chvilí před koncem hodiny učitel žákům položí dvě otázky, na které mají zformulovat krátkou slovní odpověď, např. Jakou nejdůležitější věc jste se dnes naučili? S jakou nezodpovězenou otázkou dnes opouštíte třídu? (Gross, in Marzano, 2006)

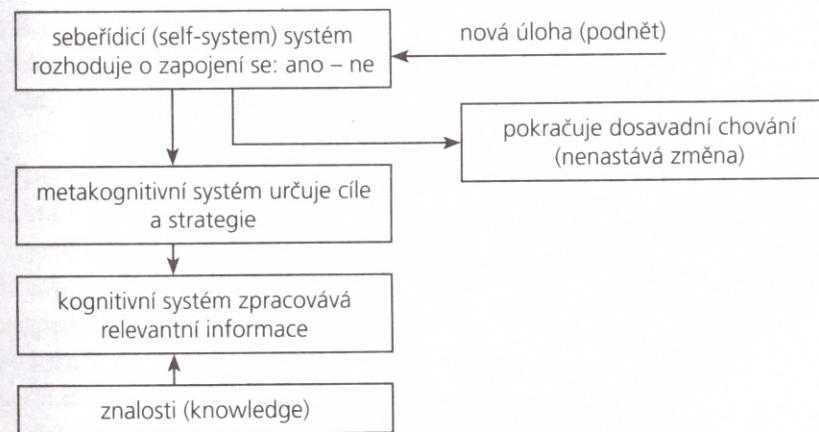
T Zaměřený bod

Žáci na kousek papíru popíší, čemu nerozumí (jaké otázky nebyly zodpovězeny, v čem ještě nemají jasno, co je jim zaměřeno). Učitel si na základě prostudování žakovských odpovědí plánuje další aktivity a organizuje další práci. (Marzano, 2006)

K tomu, aby cíle byly žákům srozumitelné, přispívá, když se jim při výuce věnuje dostatečný čas a nezůstane pouze u napsání na tabuli nebo ústního podání. Aby žáci přijali cíle za své, je vhodné je do formulace cílů zapojit. Je možné jim sdělit téma hodiny a nechat je, aby cíle formulovali sami. V některých případech je možno dokonce jít tak daleko, že si žáci mohou formulovat tzv. *personalizované cíle* (Marzano a kol., 2000). Tím je myšleno to, že si každý žák modifikuje cíle podle svých dosavadních znalostí či podle svého zájmu. Příkladem personalizovaného cíle ve vlastivědě či zeměpisu je zvolit si popis krajiny, kam jezdí na chalupu nebo k babičce, krajinu, ke které mají citový vztah.

Význam cíle pro hodnocení výsledků učení

Učitel při plánování tematických celků zcela samozřejmě uvažuje o způsobech hodnocení. Explicitně formulované cíle pomohou učiteli zjistit, zda existuje soulad mezi tím, co se vyučuje, a tím, co se hodnotí. Zda se třeba při hodnocení jednostranně nesoustředí jen na faktické informace nebo na myšlenkové operace nižšího řádu. K tomu je užitečné cíle třídit neboli klasifikovat. Nejznámějším nástrojem pro upořádání učebních cílů je tzv. Bloomova taxonomie z roku 1956. Je využívána po řadu let po celém světě a i u nás časem zdomácněla. Lze najít mnoho příkladů její aplikace na různé vyučovací předměty. Za dlouhou dobu svého používání prokázala nejen své silné stránky, ale časem se ukázalo, že má i určité slabiny. Ve vztahu k formulaci cílů to jsou především dvě věci. Zaprvé je to původní nedostatečné rozlišování mezi učivem (poznatky) a myšlenkovými operacemi, které jsou na učivu



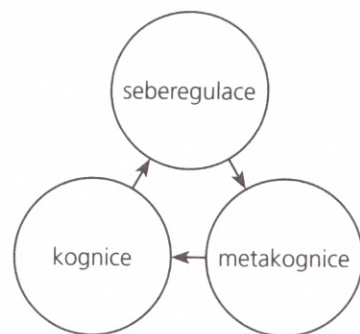
Obrázek 6 Sebeřídící (autoregulační) systém

rozvíjeny. Tento nedostatek byl překonán revidovanou podobou taxonomie (Anderson a Krathwohl, 2001), kde už jsou obě dimenze jednoznačně odděleny. Za další nedostatek lze považovat to, že se soustředí pouze na kognitivní výsledky učení. Ty jsou jistě ve škole nesmírně důležité, ale určité nejsou jediné. Školní vzdělávání připravuje pro život v rodině, v zaměstnání, ve společnosti i globalizujícím se světě. Učí žáky vycházet s ostatními, spolupracovat i řešit problémy, a to směřuje vzdělávání k nekognitivním složkám, jako je přijímání hodnot a postojů. Pro tuto tzv. afektivní oblast byla vytvořena samostatná taxonomie cílů pro budování postojů k hodnotám:¹⁶

1. Přijímání – vnímavost
2. Reagování na podnět – od vnímavosti ke zvýšené aktivitě a vyššímu stupni zainteresovanosti
3. Oceňování hodnot
4. Integrovaní hodnot
5. Internalizace hodnot v charakteru

Zdroj: Krathwohl a kol. (1964), podle Kalhous, Obst a kol., 2009.

¹⁶ Jako příklad konkrétní hodnoty si lze představit třeba náboženskou toleranci. To je hodnota, která je jedním z pilířů evropské společnosti, a její přijetí se rodilo ve velkých bolestech. Po určitou dobu byla považována za samozřejmost. Současný příliv uprchlíků či projevy islámského radikalismu tuto hodnotu výrazně aktualizují.



Obrázek 7 Vztah kognice, metakognice a seberegulace

V současnosti vznikl zajímavý pokus o novou taxonomii, která propojuje kognitivní a afektivní oblast (Marzano a Kendall, 2008). Autoři tím chtěli zohlednit to, že při učení myšlenková (kognitivní) aktivita s afektivní stránkou osobnosti člověka úzce souvisí. To, jaký postoj zaujme žák k vyučovacímu předmětu i ke konkrétnímu tématu či úloze, se zásadním způsobem promítá do jeho myšlenkové aktivity, a tím i do výsledků učení. Tento sebeřídící (autoregulační) systém je bránou, která otvírá (nebo zavírá) prostor pro učení (viz obrázek 6).

Dalším krokem při učení je metakognitivní systém, ve kterém má žák uloženy zkušenosti se řešením podobných učebních úloh, všemožné strategie a techniky. Teprve jejich aktivizace mu umožní úspěšnou reakci na podnět.

1. Seberegulace zkoumá učební situaci z hlediska subjektivně vnímané:
 - důležitosti (Je to pro mě osobně důležité?);
 - vlastní zdatnosti (Jaké mám šance uspět?);
 - emoční odezvy (Zajímá mě to?).
2. Metakognice řeší:
 - cíle (Co chci dosáhnout?);
 - monitorování procesu učení (Jak jsem řešil podobnou úlohu?);
 - monitorování srozumitelnosti a přesnosti (Čemu nerozumím?).
3. Kognitivní systém zpracovává:
 - vybavování z paměti (Co už o tématu vím?);
 - porozumění (Jak tomu rozumím?);
 - analyzování (Co je podstatou jevů?);
 - aplikování (Jak to propojit s tím, co už umím?).

Kognitivní operace se provádějí s různými druhy poznatků. Některé jsou jednodušší a jiné složitější. Lze je uspořádat do následujících kategorií podle narůstající komplexnosti:

1. Odborné pojmy (např. reformace; české stavovské povstání)
2. Fakta (např. výsledek bitvy na Bílé hoře)
3. Časové údaje (např. datum bitvy – časový průběh 30leté války¹⁷)
4. Zákonitosti (např. nashromáždění velkého množství zbraní zvyšuje nebezpečí vypuknutí válečného konfliktu – 1. sv. válka)
5. Generalizace (např. ekonomické zájmy jsou ve válečných konfliktech často maskovány ideologickými)

Propojení kognitivních a afektivních cílů si můžeme ukázat na příkladu ze vzdělávacího oboru Výchova k občanství, kdy cíl (očekávaný výstup) je formulován v RVP ZV takto: *Žák rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.* Budování tohoto afektivního cíle (který je pro „výchovní vyučovací předmět charakteristický) je syceno i kognitivními cíli. Aby žák mohl zaujmout aktivní postoj k projevům lidské nesnášenlivosti, musí být schopen rozpoznat, kdy se jedná o xenofobní projevy, nebo kde leží hranice mezi vlastnictvím a nacionalismem. K tomu slouží i znalost historických událostí. Obsah vzdělávacího oboru Dějepis tak má potenciál pomáhat uvedený cíl naplňovat, ale v praxi záleží z velké části na učiteli, zda s tímto záměrem cílevědomě pracuje.

Shrnutí

Správně zvolený cíl je jako střed terče. Ukazuje žákům, kam se soustředit, kde je jádro výukového obsahu. Cíle souvisejí s formativním hodnocením tak, že

- pomáhají učitelům při plánování výuky;
- orientují žáka v učivu, a tím mu pomáhají v učení;
- zvyšují pocit zodpovědnosti žáka za vlastní proces učení;
- jsou východiskem pro formulaci kritérií pro hodnocení;

¹⁷ Rozdíl mezi jednotlivým časovým údajem a souborem časových údajů je ukázkou různorodosti uvnitř kategorií. Podobně tomu může být i u ostatních.

- jsou nezbytným krokem pro pochopení toho, kam učební aktivity směřují, a pro posouzení pokroku v učení.

Doporučená literatura k tématu

- Kalhous, Z., Výukové cíle a jejich taxonomie. In Z. Kalhous, O. Obst et al. (Eds.), *Školní didaktika* (s. 273–292). Praha, Portál, 2009.
- Pasch, M., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál, 2005.
- Petty, G., *Moderní vyučování*. Praha, Portál, 2008.
- Skalková, J., *Obecná didaktika*. Praha, Grada, 2007.
- Wiggins, G., McTighe, J., Co je plánování pozpátku (backward design)? *Kritické Listy*, (43): 14–20, 2011.
- Publikace se zabývají zejména praktickými radami, jak vzdělávací cíle stanovovat.
- Bloom, B. S., Hastings, J., Madaus, G. F., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw Hill, 1971.
- Byčkovský, P., Kotásek, J., Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 40(3): 227–242, 2004.
- Marzano, R. J., Kendall, J. S., *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California, Corwin Press, 2007.
- Vávra, J., Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? Metodický Portál, *Články*, 2011. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>
- Vávra, J., Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání. *Conference Paper*, 1–11, 2015.
- Publikace uvedené výše se vztahují k taxonomiím vzdělávacích cílů – Bloomova taxonomie, revidovaná Bloomova taxonomie (Anderson a Krathwohl, 2001) a tzv. Nová taxonomie (Marzano a Kendall) z roku 2007.

3.3 Kritéria, kritéria, kritéria

Máte sami pro sebe stanovená kritéria pro vynikající bábovku? Jak má být sladká? Kolik v ní má být kakaa? Máte stanovená kritéria hodnocení referátu? Znají je vaši žáci? K čemu jim to může být dobré?

Nejprve si položme otázku, co je kritérium. Kritéria hodnocení chápeme jako „měřítko, kterými poměříme kvalitu různých produktů“ (Chvál, 2008). Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, kritéria hodnocení vycházejí ze vzdělávacích cílů. Má-li být kritérium zformulováno, aby se o něm mohlo mluvit

se žáky, je potřeba si uvědomit, že každé kritérium v sobě skrytě obsahuje polaritu. Např. u pečení bábovky můžeme sledovat kritérium „chutnost“ s polaritami „chutný vs. nechutný“, dalšími kritérii mohou být vzhled nebo konzistence. Aby bylo možné podle kritéria hodnotit, potřebujeme ještě celou řadu dílčích kritérií, tzv. deskriptorů či indikátorů. Takovým deskriptorem kvality může být např. *přiměřená sladkost*, která se pohybuje na škále mezi póly nedosladená–přesladená. Podle toho lze volit případnou nápravu (např. při zjištění „málo sladký“ bábovku *dosladit* – činnostní sloveso – a tím řešit problém nedostatečné hodnoty díla. Jestliže deskriptor neumožňuje tuto konkretizaci (operacionalizaci), není plnohodnotný. Když si začátečník neví rady s nějakou činností (např. upečení bábovky), expert by měl nejprve sdělit kritéria, která zaměří pozornost na odpovídající stránku (prvek) činnosti s jejím objektem (bábovka). A v rámci toho je teprve pak možné sledovat pohyb mezi „lepší“ a „horší“ zvládnutím. (Slavík, 2016; citováno z recenzního posudku)

Zatímco v případě hodnocení dle sociální vztahové normy porovnáme výkon žáka s výkony ostatních žáků ve třídě či v paralelních třídách, při hodnocení založeném na kritériích vymezujeme výkon žáka k zadaným kritériím. Porovnávání žáků je nezbytné, když potřebujeme *rozlišit*, kdo je lepší, například při přijímacím řízení. Ve školním hodnocení je důležité *ověřit*, zda žáci zvládli vzdělávací obsah. Oba procesy lze jen obtížně oddělit, hodnotící postupy se ale liší v tom, zda více rozlišují nebo ověřují. Zvládnou-li všichni žáci úkoly dle stanovených kritérií, mohou všichni dostat jedničku, což je dobrý výsledek pro učení, ale kdyby takto dopadly přijímací testy, nesplnily by svůj účel. Ačkoli se žáci mezi sebou přirozeně porovnávají – kdo zaběhl lepší čas, kdo napsal test s nejnižším, nebo naopak nejvyšším počtem bodů – Kluska (2009) konstatuje, že téměř polovina respondentů v jeho výzkumu chtěla být při hodnocení srovnávána s požadavky, které stanovil učitel, tj. s kritérii. Ukázalo se, že žáci nejsou rádi porovnávání s ostatními, jak si někdy myslíme; nestojí o to vědět, zda jejich spolužák splnil úkol lépe či hůře, naopak oceňují, pokud dopředu znají kritéria, dle kterých budou hodnoceni. Kritéria hodnocení lze tak považovat za „průvodce učení“ (Heritage, 2010, s. 11).

Přesto, že žáci kritériální hodnocení považují za přínosné a výzkumně jsou také dokázány jeho pozitivní dopady na výuku, ze zprávy OECD vyplývá, že v České republice zůstávají kritéria hodnocení často zamlčena, učitelé je žákům většinou explicitně nesdělují (Santiago, 2012). Také máte svá kritéria hodnocení ve své hlavě či jsou pro vás obtížně vyjádřitelná slovy? Vězte, že i vaši zahraniční

kolegové většinu kritérií nevyslovují, existují jen v jejich mysli, nikoli na papíře (Nicol a Macfarlane-Dick, 2004). Přesto stojí za to si kritéria zformulovat i písemně.

Hodnocení založené na kritériích (kriteriální hodnocení) má několik pozitiv:

1. Slouží ke konkretizaci výkonu žáka.
2. Pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a upozorňuje tak na jeho slabé stránky (viz příklad z praxe níže).

Příklad z praxe Rozhovor s žáky 8. ročníku

Maruška: *Už si to bez nich nedokážu představit.*

Lili: *Jako dokážu si to představit, ale pomáhá to hodně, protože jako že vím, že to budu mít takhle dobře.*

Maruška: *Já jako jedu postupně po těch bodech a říkám si, tohle tam bylo, to tam nebylo...*

Tazatel: *A pomáhá vám to i pro příště? Abyste věděli, na co se příště zaměřit?*

Maruška: *No určitě. Ta kritéria potom většinou zůstávají stejná, takže je to jako fajn, že se díky tomu člověk může zlepšit v tom, co mu třeba tolik nešlo.*

3. To, že výkon žáka není porovnáván s výkony ostatních žáků, ale vzhledem k předem známému kritériu, je pro žáky motivující (*Nám to pomůže tu práci napsat líp*, žák 8. ročníku).
4. Vtahuje osobnost žáka do procesu učení i hodnocení, směřuje ho k autoregulaci učení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky. Je proto velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáka, vrstevnické hodnocení a samozřejmě i pro hodnocení učitelem.

Příklad z praxe Rozhovor s žáky

Adam, žák 8. ročníku, přemýšlí o tom, jak mu pomáhá sebehodnocení: *Pomáhá to v tom, že se člověk musí zhloubat a uvědomit si, co udělal dobře a co tam udělal špatně, a navrhnout si kolikrát i vlastní známku.* Jeho spolužák Standa ho doplnil následujícími slovy: *Je to těžký, protože každý má tendenci si dát dobrou známku, protože píše jakoby to, co nejlíp umí, ale tímhle se dostane do chvíle, kdy musí sám sebe ohodnotit. A vzít ty kritéria, co jsou zadaná, a podle toho to svoje ohodnotit.* Z tohoto výroku je patrné, že sebehodnocení umožňuje žákům zamyslet se nad svým výkonem

hlouběji (zhloubat se), což automaticky ne všichni nedělají. A aby se při hodnocení měli čeho „chytit“, využívají kritéria hodnocení.

5. Tím, že umožňuje žákovi i učiteli sledovat míru dosažení stanoveného cíle, zmírňuje subjektivitu hodnocení. Proto všude tam, kde je to možné, by se měla kritéria splnění učebních cílů stanovovat, sdělovat a vysvětlovat je žákům, protože to činí učební proces transparentnější. (Starý & Novotná, 2008)

Příklad z praxe Rozhovor s žáky 8. ročníku

Tazatel: *Proč tedy s kritérii rádi pracujete?*

Helena: *No, je to spravedlivější.*

Radim: *No, jako že víme, za co máme horší známku, co děláme dobře a špatně a tak.*

3.3.1 Nejčastější druh kritérií: „checklisty“

Při výzkumu hodnocení ve výuce jsme se nejčastěji setkali s vyučujícími, kteří pracovali s nejjednoduššími kritérii, která fungovala jako tzv. checklist (ve slohu např. dodržení formy, osnova, členění na odstavce, srozumitelnost, minimum gramatických chyb, originalita, rozsah min. 2 A4 atd.).

Kritéria hodnocení

Myšlenková mapa	
Splnění tématu	
Dodržení slohového postupu	
Řečnická otázka	
Myšlenková originalita	
Souvislost a návaznost textu	
Struktura textu (úvod, stať, závěr)	
Rozsah	
Vhodný výběr jazykových prostředků	
Pravopisná správnost	
HODNOCENÍ: %	

Obrázek 8 Kritéria hodnocení písemného projevu – úvaha, ZŠ Slovíní

Problém s podobně zadanými kritérii je ten, že žáci nevědí, co a jak přesně bude hodnoceno. Otázkou je, zda to přesně ví sám učitel – tato kritéria totiž kvalitní výsledný produkt nedefinují.

Na školách, kde byl využíván pouze takovýto typ kritérií (tzv. checklistů, např. příloha 4), žáci sice potvrdili, že jim kritéria pomohou napsat práci lépe, ale jinak jim nevěnovali větší pozornost. Preferovali menší počet kritérií (*čím méně kritérií, tím je to lepší..., protože to bude lehčí*, žák 8. ročníku), což svědčí o tom, že nepochopili podstatu kritérií, a nejevili tudíž ani zájem se na tvorbě kritérií podílet (*není o to zájem; k čemu by mi to bylo*, žák 8. ročníku).

3.3.2 Sady kritérií (rubrics)⁸

Checklisty sice žákům pomáhají při vypořádání základních požadavků, ale mají svá slabá místa. S těmi se snaží vyrovnávat kritéria propojená s *deskriptory (indikátory)*, tj. ukazateli vyjadřujícími různou hodnotu kvality daného kritéria. Kritéria spojená s deskriptory ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musí žáci pro zvládnutí práce udělat, co bude v jejich práci sledováno, a ujasňují si tak cíle výuky (slouží tedy žákům jako vodítko při práci).

Kritéria a deskriptory jsou organizovány do přehledné tabulky, v níž vždy jeden řádek odpovídá jednomu kritériu a každá kolonka na řádku popisuje určitou míru zvládnutí daného kritéria.

Tabulka 3 Schéma vystihující podobu sady kritérií, dle Stevens a Levi, 2005, s. 6

Název (Kritéria pro...)			
	Úroveň 1	Úroveň 2	Úroveň 3
Kritérium 1	Popis kvality 1/1	Popis kvality 1/2	Popis kvality 1/3
Kritérium 2	Popis kvality 2/1	Popis kvality 2/2	Popis kvality 2/3
Kritérium 3	Popis kvality 3/1	Popis kvality 3/2	Popis kvality 3/3

⁸ Bližší informace jsou dostupné z http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/assessment/rubrics_for_assessment.pdf.

Tabulka 4 Sada kritérií pro písemný projev

Body	Popis
3 Excelentní	Text splňuje všechny formální i obsahové náležitosti. Text je zcela soudržný, smysluplný a srozumitelný. Žák používá vhodné slovní obraty, vyjadřuje se bez gramatických chyb a téma pojímá originálně.
2 Adekvátní	Text splňuje alespoň dvě třetiny formálních i obsahových náležitostí. Text je na několika místech nesoudržný a obtížně srozumitelný. Nevhodné slovní obraty jsou užity nejvíce třikrát, gramatických chyb text obsahuje maximálně pět. Téma je pojato do jisté míry originálně.
1 Potřebuje vylepšení	Text splňuje polovinu formálních a obsahových náležitostí. Text obsahuje nelogické části, a text je proto místy nesrozumitelný. Nevhodné slovní obraty jsou použity na několika místech v textu. Gramatických chyb je v textu maximálně 10. Téma není pojato příliš originálně.
0 Neadekvátní	Text nevyhovuje žádným formálním ani obsahovým náležitostem. Text obsahuje nelogické části a je nesrozumitelný. Žák používá nevhodné slovní obraty. V textu je více než 10 gramatických chyb. Pojetí tématu není originální.

Inspirace dle B. Moskal (2000), upraveno

Pro některá kritéria (jednoduchá, žákům srozumitelná) lze za deskriptor zvolit četnost výskytu. Doporučuje se však volit jemnější odlišení pomocí škály (např. stále, často, někdy, výjimečně apod.).

V zahraničí jsou rozlišovány dva typy sad kritérií, tzv. rubrics. Jejich využití se odvíjí od účelu, ke kterému učitelé hodlají tento typ hodnocení využít:

a) *holistické sady kritérií*: umožňují vyučujícímu bodovat proces nebo produkt jako celek, bez možnosti hodnotit jednotlivé části; holistický typ sady kritérií se hodí spíše pro sumativní účely hodnocení (viz příloha 5 – Holistická sada kritérií pro čtení ve čtenářské dílně).

b) *analytické sady kritérií*: poskytují učitelům možnost hodnotit separátně části produktu nebo procesu (např. schopnost reprodukovat text z paměti) na několika úrovních (nejčastěji 3–5 úrovní). Dále je možné jednotlivým kritériím přiřadit bodové hodnocení, poté jednotlivé body sečíst a ohodnotit práci jako celek. K tomu by sloužil přidaný pravý sloupec (nebo viz automaticky vygenerovaná sada kritérií v příloze 7). I přes to, že výsledný produkt ohodnotíme celkovým počtem bodů, procent či známkou (blíží se sumativnímu účelu hodnocení), žáci dostávají srozumitelnou a konkrétní zpětnou vazbu ke svému úkolu, kterou mohou využít pro své další učení (analytická sada kritérií pro hodnocení žákovského portfolio/sešitu v dějepise je k dispozici v příloze 8).

O této sadě se hovoří jako o multidimenzionálním typu kritériálního hodnocení. Právě díky této multidimenzionalitě, tj. více kritérií propojených s několikaúrovňovými popisy očekávaného výkonu (bývají označovány jako úroveň či kvalita), je učitel i žákovi umožněno identifikovat slabá místa, nasměrovat úsilí tím správným směrem a průběžně sledovat zlepšování žákova výkonu v jednotlivých složkách. Na jejich základě lze porovnat žákův současný výkon s jeho dřívějšími výsledky. K hodnocení recitace básně viz příloha 6.

Oslovení žáci ze škol, v nichž byla užívána výše zmíněná kritéria ve spojení s deskriptory, shodně uváděli jen klady kritériálního hodnocení (do konce zaznělo, že už si to bez nich nedokážou představit). Povšimněme si, jak systematicky s nimi pracují:

Příklad z praxe **Rozhovor se žáky**

Tazatel: *Když dostanete ta vaše kritéria takhle dopředu, tak čtete je? Díváte se na to, co je tam napsáno?*

Adam: *No díváme se na to první a potom tu dvojku, kvalitu 2, kvalitu 4, tu jako moc ne. Ono jich je tam pět. Já se dívám na tu první, prostřední a poslední, a co je mezi tím, si domyslím, to je něco mezi.*

Honza: *To já většinou si pročtu hlavně tu první, tu nejlepší, a tu se snažím dodržet. Potom když vidím, že mi to nejde, tak si pročtu tu vedle, jestli to aspoň na to stačí a tak. Většinou to je tak jedna dvě věty k tomu, takže to není žádný dlouhý.*

Adam: *Poslední už jako ani nečtu, to je jako pětka.*

Tazatel: *A proč to čtete?*

Standa: *No abych věděl, jak to má vypadat, co mám dodržet. Takový jako vodítko pro tu moji práci.*

Adam: *Jo.*

Kritérií by měl být omezený počet, aby bylo možné s nimi pracovat. Z pohledu žáků jsou dostačující tři úrovně popisu kvality: většinou čtou jen první, poslední a prostřední deskriptor, zbytek si domyslí. Pro učitele, vzhledem k pětistupňové hodnoticí škále, se osvědčilo deskriptorů pět.

Žák 8. ročníku vztahuje kritéria k sumativnímu hodnocení: *Ty kvality jsou hrozně dobré; protože když máme kvalitu jedna, tak máme jedničku většinou, když máme kvalitu dvě, tak máme většinou dvojku. A hlavně víme za co.*

Jednička, o které dotyčný žák hovoří, spadá do modu sumativního hodnocení. Ale to, že žáci vědí, za co přesně známku obdrželi, je již modus formativní.

Kritéria hodnocení tedy mohou sloužit jak pro sumativní, tak pro formativní účely hodnocení. Zatímco v sumativním hodnocení posuzujeme míru úspěšnosti žáka ve vztahu k nějakému kritériu/kritériím, ve formativním hodnocení je účelem kritérií dovést žáka ke zvládnutí úkolu (k úspěchu). Odtud pochází také některými autory používaný pojem „kritéria úspěchu“ (success criteria).

Jak vytvořit fungující kritéria hodnocení

Jako východisko pro tvorbu kritérií lze využít modelové příklady různých prací, ukázek, produktů na kvalitativně odlišné úrovni, které učitel sám či společně s žáky postupně analyzuje, a na základě těchto poznatků formuluje žádanou kritéria.

Jak postupovat při vytváření analytických sad kritérií (upraveno dle Mertler, 2001):

1. Stanovíme si výukové cíle; přezkoumáme, zda výukové cíle odpovídají zadání práce.
2. Identifikujeme pozorovatelná kritéria, která chceme měřit na žákově produktu, procesu či výkonu.
3. Po specifikování těchto kritérií přemýšlíme nad charakteristikami jednotlivých kritérií – jaké znalosti, dovednosti a schopnosti budeme chtít sledovat a hodnotit.
4. Po identifikaci kritérií a jejich obsahu tvoříme jednotlivé deskriptory. Začínáme excelentní a poté prací podprůměrnou (tj. na nejnižší úrovni). Až poté doplňujeme popisy výkonu na dalších úrovních.
5. Nasbíráme žákovské práce, které odpovídají kritériím a deskriptorům na všech úrovních – to nám pomáhá upravovat jak kritéria, tak deskriptory.
6. Revidujeme kritéria či deskriptory, je-li to nezbytné. Reflektujeme efektivnost této sady kritérií a upravujeme ji pro další použití.

Nebudeme zastírat, že tvorba kritérií, respektive deskriptorů, je nesmírně náročná, stejně jako uvědomění si váhy jednotlivých kritérií k sobě navzájem: *Je to hodně náročný (...) Na to, aby se takováhle komplexní věc zvládla, musíte tomu, především na začátku, věnovat nějakou velkou porci času (mentorka*

Na začátku stojí definice „kvalitní“ práce, na úrovni 1, a dvě základní otázky:

Co hledám a Proč to hledám?

Samotná tvorba kritérií může probíhat třemi způsoby:

- 1. Kritéria mohou být kompletně vytvořena a předložena žákům** – doporučuje se především na začátku práce s kritérii, předložený seznam se stává jakýmsi modelem, kterým žákům ukazujeme příklady znění kritérií.
- 2. Kritéria mohou být utvářena učitelem postupně před zraky žáků** – žáci se stávají účastníky procesu hledání a formulování kritérií, pomáhá jim to pochopit hodnotící kritéria, tj. proč jsou stanovena takto a ne jinak, co je pro učitele důležité a jak učitel nad kritérii a jejich tvorbou přemýšlí.
- 3. Poslední možností je zapojit žáky do jejich tvorby.** Učitel může cíleně spolupracovat s žáky, poskytnout jim dostatek volného prostoru, ale zároveň korigovat počet či charakter navrhovaných kritérií. Pokud jsou žáci systematicky vedeni k práci s kritérii, mohou je po určité době tvořit sami. Žákovská kompetence pojmenovat vhodná kritéria se s věkem neustále zdokonaluje (Kratochvílová, 2012).

Nácvik 1: Výběr kritérií z nabídky

Dejte žákům seznam vámi vytvořených kritérií a požádejte je, aby z nich vybrali ta kritéria, která považují za nejdůležitější. Ptejte se jich na zdůvodnění, diskutujte o nich. Do seznamu můžete schválně zařadit i nadbytečná nebo nevhodná kritéria (Gadsby, 2012).

Nácvik 2: Revidování kritérií po práci

Nechte žáky napsat slohovou práci podle předem zadaných kritérií. Po práci jim položte otázku vztahující se ke kritériím: Stále jste spokojeni s tím, že zde máte kritérium...? Ptejte se na důvody a společně výběr kritérií vylepšujte.

Nácvik 3: Tvoříme společně (Johnson a Johnson, 2004; upraveno, rozšířeno)

- Vyzvěte žáky (samostatně či ve skupinách), aby si napsali seznam potenciálních kritérií k danému produktu.
- Poté je poproste, aby seřadili seznam těchto kritérií od nejdůležitějších po nejméně důležitá.
- Shodněte se s celou třídou na tom, jaká kritéria nesmí chybět, a seřadte je podle důležitosti. Ujistěte se, že žádná podstatná kritéria nechybí.
- Pro každé kritérium zkonstruujte deskriptory. Začnete tím, jak by měla vypadat kvalitní práce (nejlepší práce), poté práce nejhorší a naposledy střed. V případě pětistupňové škály doplňte 2. a 4. stupeň kvality. Postupně vytvořte deskriptory pro všechna kritéria a na všech úrovních.
- Nechte hodnotitele (mohou jimi být žáci jiné třídy) ohodnotit některé z prací podle vytvořených kritérií. Posuďte, zda se hodnotitelé na konečném výsledku shodli. Diskutujte rozdíly v hodnocení a důvody, kterými byla rozdílnost způsobena.
- Precizujte a upřesňujte kritéria i deskriptory na jednotlivých úrovních.

působící na ZŠ). Proto doporučujeme spolupracovat s ostatními učiteli, sdílet mezi sebou své zkušenosti. Dohodnout se, které činnosti či procesy výuky jsou natolik významné (úkoly komplexnější povahy, úkoly dlouhodobější povahy, např. hodnocení práce na projektu; referát či prezentace, slohové práce, žákovské portfolio, dílna čtení, recitace atd.), že stojí za to vytvořit pro ně kritéria hodnocení.

Pokud žáci mají osvojený jazyk popisné zpětné vazby (viz následující podkapitola věnovaná zpětné vazbě) a s kritérii hodnocení již pracovali, je možné je postupně do jejich tvorby zapojovat.

3.3.3 Mapy učebního pokroku (vývojová kontinua)

Analytické sadě kritérií se blíží *vývojové kontinuum* (the development continuum), *mapa učebního pokroku* (dále MUP). Ta byla vytvořena s cílem rozvíjet schopnost každého žáka dosahovat co nejlepších vzdělávacích výsledků. MUP jsou klíčovou pomůckou v mnoha anglosaských zemích, nejsou totiž vázány na konkrétní ročníky a můžeme díky nim zmapovat, na jaké úrovni se žák nachází, a zároveň naplánovat činnosti tak, aby se dostal výše. MUP jsou konstruovány tak, že úrovně zvládnutí jednotlivých úkolů na sebe promyšleně navazují a jsou detailně popsány. Tento model v podstatě odpovídá tomu, jak se lidé učí. Díky nim je možné hodnotit každého žáka podle toho, jak daleko se v procesu učení dostal. Navíc podporují osobní přístup ke každému žákovi a jsou výborným nástrojem pro sebehodnocení žáků.

Společnost Scio využila geografický termín „mapy“ ke znázornění úrovní obtížnosti – žák vychází z nížiny přes hornatinu a vyšší kopce až do velehor. Žák společně s rodiči může na svém profilu sledovat svou aktuální pozici – kroky, které má za sebou (tedy pokrok), a také to, co ho čeká ve vyšších úrovních. Mapy učebního pokroku nabídnuté školám se dají v současné době použít v šesti předmětových oblastech: matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost; český a anglický jazyk; společenské vědy. Aplikace, která mapuje výsledky žáka, má v každé předmětové oblasti šest úrovní¹⁹.

Čtenářské vývojové kontinuum připravuje projekt *Pomáháme školám k úspěchu*²⁰. Jeho cílem je připravit a ověřit toto čtenářské vývojové kon-

¹⁹ Více dostupné z <http://mup.scio.cz/>.

²⁰ Více o mapách učebního pokroku (čtenářských vývojových kontinuí) např. Košťálová (2010; 2011).

tinuum a doprovodné materiály pro čtenářskou gramotnost. V pilotáži se ukázalo, že toto kontinuum pomáhá stanovení vzdělávacích cílů ve čtenářské gramotnosti, vyhodnocování čtenářských výkonů jednotlivých žáků a plánování další výuky²¹. Do budoucna by čtenářské vývojové kontinuum mělo vypadat tak, že kromě názvu kritéria a popisu jeho obsahu bude jeho nedílnou součástí i příklad (jak může vypadat žákův výkon na této úrovni) a doporučení, jak vyučovat, aby se žák posunul do vyšší úrovně.

Pokud si učitel navykne o rozvíjených dovednostech takto přemýšlet, naučí se výuku cíleně připravit, zvolit odpovídající výukové metody i aktivity, specifikovat očekávání směrem k žákům (definovat, co znamená, že si danou dovednost žáci dobře osvojili – tzv. důkaz o učení), a podle toho volit vhodné hodnotící nástroje. Kontinua mohou pomoci při poskytování pravidelné zpětné vazby, pomoci „řídít cestu žáka od jednoho zvládnutého kroku k dalšímu“ (Chvál, Procházková, Straková, 2015, s. 42) a společně s dalšími nástroji mohou zprostředkovat komplexní zpětnou vazbu, která je dlouhodobá a se kterou žák, učitel i rodič mohou systematicky pracovat.

Shrnutí

- Kritéria hodnocení mohou sloužit jak pro sumativní, tak pro formativní účely hodnocení. Zatímco v sumativním hodnocení posuzujeme míru úspěšnosti žáka ve vztahu k nějakému kritériu/kritériím, ve formativním hodnocení je účelem kritérií dovést žáka ke zvládnutí úkolu (k úspěchu).
- Pro formativní účel hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. sady kritérií (rubrics), které propojují kritérium s deskriptorem vyjadřujícím různou hodnotu kvality daného kritéria.
- Tvorba sad kritérií je náročná a komplexní. Proto je třeba se uvědoměle rozhodnout, které činnosti či procesy výuky jsou natolik významné, že stojí za to do jejich tvorby čas investovat.
- Do tvorby kritérií je možné postupně zapojovat také žáky, kteří se tím učí rozpoznávat kvalitu jednotlivých produktů.

²¹ Představené čtenářské vývojové kontinuum obsahuje šest úrovní (předčtenář, začínající čtenář, postupující čtenář, pokročilý čtenář, zdatný čtenář a samostatný čtenář) a šest oblastí čtenářských cílů (čtenářské chování, čtenářská odezva, porozumění textu, porozumění v kontextech, ustálené prvky a dekodování textu). Zároveň byly vyvinuty i tzv. deskriptory (popis toho, co by měl žák na dané úrovni a v daném cíli zvládnout).

Doporučená literatura k tématu

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J., *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha, Portál, 2008.

Kritérium hodnocení je věnována 7. kapitola. Autorky představují konkrétní ukázky propojení kritérií s deskriptory pro ústní prezentaci skupiny, příklady kritérií pro ustálené činnosti (přednes básně, experimentální řešení problému), učební metody (myšlenková mapa) či pro zadání komplexního úkolu (pozvánka na akci). Jedna z podkapitol obsahuje také podrobný návod na to, jak učit žáky vytvářet sady kritérií.

Košťálová, J., Straková, J., *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha, SKAV, 2008.

Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/./skav_hodnoceni_web.pdf. Téma kritériálního hodnocení se prolíná celou publikací – již od strany 12, kde jsou kritéria definována, až po 4. kapitolu, která obsahuje celou řadu ukázek osvědčených sad kritérií napříč školními předměty.

Chvál, M., Jak poznáme, že se žáci něco naučili? In: Starý, K. a kol., *Pedagogika ve škole* (47–67). Praha, Portál, 2008.

Celá tato kapitola M. Chvála se věnuje produktům žákova učení a kritériím hodnocení, která autor dělí na hlavní a vedlejší. Zatímco hlavní kritérium je v jeho pojetí název kritéria, vedlejší kritéria jsou upřesňující – konkretizují to, čeho je potřeba si všimnout (tj. v našem pojetí indikátory). Ač M. Chvál neuzivá pojmy holistické a analytické sady kritérií, uvádí příklady obou druhů – analytickou sadu kritérií např. pro hodnocení plakátu.

Chvál, M., Procházková, I., Straková, J., *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha, ČŠI, 2015. Dostupné také z <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Hodnoceni-vysledku-vzdelavani-didaktickymi-testy>.

Druhá kapitola publikace věnovaná zpětné vazbě obsahuje také témata, jako jsou zpětná vazba, formulace cílů či kritéria. Čtenář tam nalezne rovněž četné příklady (z českého prostředí i přeložené z angličtiny).

Košťálová, H., MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy*, (40): 13–16, 2010.

Košťálová, H., Popisné záznamy při práci se čtenářským vývojovým kontinuem.

Kritické listy, 2011, (43): 8–11.

Marešová, M., Knižní „cukrárny“ aneb Čtenářské kontinuum v praxi. *Kritické listy*, 2011 (43): 5–7.

Všechny články se věnují mapám učebního pokroku v pojetí Kritického myšlení a čtení, z něhož vychází také projekt *Pomáháme školám k úspěchu* o.p.s. M. Marešová nabízí pohled na čtenářské kontinuum z Mezinárodní školy v Haagu.

Brookhart, S. M., *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, Virginia, ASCD, 2013.

Publikace nabízí např. přiblížení pojmu holistické a analytické sady kritérií, celou řadu praktických ukázek sad kritérií i ve vztahu k cílům, zpětné vazbě a sebehodnocení.

3.4 Zpětná vazba

Zpětná vazba je pojem spojený s formativním hodnocením natolik, že kdybychom měli odpovědět nejstručněji na otázku, co je jádrem formativního hodnocení, můžeme říci, že je to právě kvalitní zpětná vazba. Poté, co jsme popsali význam formulování vzdělávacích cílů a vysvětlili smysl hodnotících kritérií, nyní ukážeme, jak je využívat při zpětné vazbě.

Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit. Slovo „informace“ znamená „cokoliv co zlepšuje nebo vůbec umožňuje rozhodování“ (podívám se z okna a zísám informaci, že prší, pak teprve mohu rozhodnout, zda si vezmu deštník). Edukační problém je tedy v tom, aby zpětná vazba skutečně byla informativní. A druhý edukační problém je v tom, že *zpráva*, kterou je informace nesena, může být pro jednoho člověka informativní, pro jiného ale taková být nemusí, protože třeba zprávu nedovede dobře interpretovat. I samotný chybný výkon je již pro znalého člověka „zprávou“, která nese informaci zahajující proces zlepšování, ale potíží je v tom, že žák sám ještě neumí tuto informaci ze svého výkonu interpretovat. (Slavík, 2016, citováno z recenzního posudku)

Zpětná vazba může mít velmi rozmanitou podobu: od jednoduchého signálu až po obsáhlý slovní komentář. Proto se budeme odděleně věnovat zpětné vazbě přicházející jako okamžitá reakce na učební situaci a zpětné vazbě, která přichází s určitou časovou prodlevou. Se zpětnou vazbou také úzce souvisí ve škole běžně používaný pojem chyba. I tomuto tématu se v závěru kapitoly budeme věnovat.

Původ zpětné vazby

Pojem zpětná vazba byl původně používán v přírodních vědách a v technice. Biologickou zpětnou vazbu ve formě signálů do mozku například vysílají senzory očí a vnitřního ucha k udržení rovnovážné polohy těla. Dojde-li k jejich narušení – ať už je to zavázáním očí nebo požitím alkoholu – je udržení rovnovážné polohy obtížnější. V technice lze jako příklad zpětné vazby uvést informaci o zahřátí chladicí tekutiny v automobilu na určitou teplotu, což způsobí otevření chladicího okruhu. V obou případech se jedná o situaci, kdy výstup nějakého systému ovlivňuje zpětně jeho vstup.

Přeneseme-li přírodovědné pojetí do oblasti učení, zpětná vazba žákovi o jeho výkonu by měla ovlivnit jeho opakovaný výkon. Situace je ale poněkud složitější, protože opakovaný výkon je vždy ovlivněn výkonem předcházejícím – nevstoupíš dvakrát do stejné řeky (viz dále o reakci na chybu). Nejblíže k přírodovědnému pojetí zpětné vazby má trénink psychomotorických dovedností, jako je například při nácviku hodů oštěpem. (Koneckonců naši atleti v této disciplíně patří ke světové špičce.) Při tréninkovém pokusu trenér poskytuje zpětnou vazbu atletovi o jeho výkonu. Zpětná vazba není jen vzdálenost, do které oštěp doletěl, ale také výška letu, kmitání oštěpu a hlavně pohyby atleta – rozběh, náprah, odhození atd. Podobně ve škole nemůže jako zpětná vazba fungovat číselná hodnota výkonu – známka, ale pouze podrobný popis výkonu. Ač zpětná vazba vychází z minulého nebo přítomného dění, její smysl je ovlivnit budoucnost²².

Pro poskytování kvalitní zpětné vazby je nutno počítat s tím, že se jedná o vysoce odbornou a časově náročnou práci.

3.4.1 Informativní zpětná vazba

Zpětnou vazbu chápeme především jako informaci určenou žákovi, která ho informuje o průběhu a výsledcích jeho učení vzhledem k nějakému vzdělávacímu cíli (Košťálová a Straková, 2008; Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012). Na základě aktuální úrovně výkonu žáka může zpětná vazba poskytnout celou řadu různých informací. Pokud není zaznamenán žádný rozdíl mezi reálnou a plánovanou úrovní výkonu, může potvrdit dosažení cíle, správnost odpovědi či dosažené úrovně výkonu. V případě rozdílu zpravidla poskytuje více či méně detailní informaci, která se může týkat učebních úkolů či procesů, a navést žáka k cíli.

Slavík (1999) rozlišuje zpětnou vazbu hodnotící a nehodnotící. Nehodnotící zpětná vazba postrádá hodnotový soud, například sděluje žákovi informaci o tom, že učitel práci přečetl (výkon je parafován zkratkou podpisu). Hodnotící zpětnou vazbu popisuje jako „informační vztah, v němž je vykonavateli určité činnosti poskytována informace o důsledcích této činnosti za účelem korigování činnosti daného jedince (Slavík, 1999, s. 186)“. Školní prostředí má velký potenciál poskytovat žákům hodnotící neboli informativní zpětnou

²² V této souvislosti se někdy kromě pojmu *feedback* používá pojem *feedforward*, což by se mohlo přeložit jako *vpředná vazba* (William, 2011).

vazbu, která konkrétně „popisuje, co se žákovi podařilo, a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo“ (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 15). Přesto je pro českou školu typické, že je zde zpětná vazba často redukována pouze na známkování. Informace nesená známkou je přeceňována a také je přeceňován motivační efekt známky. Znamka přitom motivuje jen část žáků, kteří mají vysokou tzv. výkonovou motivaci – záleží jim na tom, aby podali vysoký (tj. známkou vyjádřený) výkon. Současně však mají takoví žáci velkou obavu z neúspěchu, která se může projevit i v tendenci se za každou cenu neúspěchu vyhnout (Pavelková, 2002).

S tím, že u některých žáků motivace známkou nefunguje, se setkal asi každý učitel. V zahraničí proběhla řada výzkumů, které porovnávaly účinky známkování a slovního hodnocení, a jednoznačně prokázaly, že pokud je žákům poskytována informativní zpětná vazba, významně to zlepšuje jejich přístup k učení i výsledky vzdělávání (Butler, 1988 a další in Wiliam, 2011).

3.4.2 Cíle, funkce a typy zpětné vazby

Hlavním cílem zpětné vazby je dosáhnout pozitivní změny ve výsledcích žáka, tedy aby se lépe učil a více se naučil. Měla by odpovídat na tři základní otázky: Kam žák směřuje? Jak se mu právě daří? Kam a jak má dál postupovat? (Hattie a Timperley, 2007). Ve vztahu k řešení konkrétního učebního úkolu lze specifikovat cíle zpětnovazebního procesu takto:

- zjistit míru zvládnutí úkolu žákem;
- informovat žáka o tom, co zvládl;
- vhodnými otázkami pomoci žákovi přiblížit se plnému zvládnutí úkolu;
- pomoci plánovat další postup učení žáka (Košťálová a Straková, 2008).

Z širšího psychologického pohledu plní zpětná vazba několik funkcí:

- a) umožňuje usměrňovat žákovo učení – funkce regulativní;
- b) utváří vztah mezi učitelem a žákem – funkce sociální;
- c) umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sama sebe a svůj styl učení – funkce poznávací;
- d) napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji – funkce rozvojová (Mareš a Křivohlavý, 1995).

V odborné literatuře jsou rozlišovány různé typy zpětné vazby, které plní v různé míře výše zmíněné funkce. Zpětnou vazbu lze rozdělit do čtyř typů podle jejího zaměření:

1. zpětná vazba zaměřená na *úkol* – zjišťuje míru správnosti výsledku, adekvátnost výkonu;
2. zpětná vazba zaměřená na *proces* – zaměřuje se na proces vedoucí ke zvládnutí zadaného úkolu, obsahuje informaci, jak modifikovat postup pro zvládnutí úkolu;
3. zpětná vazba zaměřená na *seberegulaci* – navazuje na předchozí typ zpětné vazby a vtahuje do procesu žáky prostřednictvím sebehodnocení, tak jim pomáhá regulovat své učení a motivovat je ke zvládnutí úkolu;
4. zpětná vazba zaměřená na *osobnostní vlastnosti* – obsahuje informace zaměřené na hodnocení osobnosti žáka. (Hattie a Timperley, 2007)

Všechny čtyři typy mají své místo ve výuce, nicméně každý typ slouží jinému účelu. Hattie a Timperleyová upozorňují, že hodnocení osobnostních vlastností je zpravidla bez přímé souvislosti s aktuálním žákovským výkonem a může odvádět pozornost žáka od ostatních typů (viz více kap. 3.4.7 – posuzující a popisný jazyk). Naopak vyzdvihují zpětnou vazbu zaměřenou na proces, který podporuje hlubší porozumění.

Zpětnou vazbu můžeme rozlišit také z *hlediska časového období* (Wiliam, 2006), a to na:

- a) *krátkodobý cyklus* – při hodině či mezi hodinami; denně, hodinu co hodinu, minutu co minutu, pohybuje se od pěti sekund do dvou dnů, spadá sem okamžitá zpětná vazba;
- b) *střednědobý cyklus* – mezi vyučovacími celky i během nich, bývá chápan v rozsahu 3 dny až 4 týdny, řadíme sem například písemnou zpětnou vazbu k testu či písemnému projevu;
- c) *dlouhodobý cyklus* – vyskytuje se po celé určovací období; pohybuje se od 4 týdnů do jednoho roku či více.

Je zřejmé, že hranice mezi cykly nejsou ostré. *Krátkodobý cyklus* si lze nejlépe představit jako cyklus jedné vyučovací hodiny (případně dvouhodinového bloku). Je zde stejně důležité dobré naplánování jako flexibilita, tj.

přizpůsobit průběh vyučovací jednotky neočekávaným podmínkám a podnětům. Sumativní hodnocení se nemusí vyskytovat v každém krátkodobém cyklu, formativní je nejčastější ústní, dialogické, veřejné apod.

Střednědobý cyklus obsahově odpovídá tematickému celku učiva. Při jeho plánování učitel vždy uvažuje, jak ověří, jak žáci učivo zvládli. Z toho plyne, že učitel přirozeně promýšlí a připravuje sumativní hodnocení, např. didaktický test. Formativní hodnocení plní roli průběžné podpory a přípravy na závěrečné hodnocení. Může to být např. test nanečisto; psaní „konceptu“ slohové práce apod., kde je velký prostor poskytovat písemnou formativní zpětnou vazbu.

Dlouhodobý cyklus si zase pracovním způsobem můžeme představit jako fixní období části školního roku, kdy žáci očekávají souhrnnou informaci např. čtvrtletí nebo pololetí. Tady mají učitelé povinnost informovat žáky a rodiče o jejich prospěchu a chování. Sumativní hodnocení se definitivně stává věcí veřejnou. Formativní hodnocení může mít podobu slovního hodnocení v oficiální zprávě žákovi a rodičům, může být doplněno i o rozhovor učitele s rodiči (případně společně se žákem).

3.4.3 Zpětná vazba a chyba

Nejčastějším podnětem pro zpětnou vazbu je chyba na straně žáka. Zpětná vazba často z odhalení chyby přímo vychází. Jako chyba je ve školním prostředí označován výkon žáka, který vykazuje určitou míru nedokonalosti vzhledem k výkonu plánovanému, očekávanému či „správnému“. Chyba je pro učitele důležitým ukazatelem míry zvládnutí učiva, indikuje oblasti, které žáci ještě nezvládli. Na druhou stranu přílišná zaměřenost na chyby může procesy učení značně omezovat.

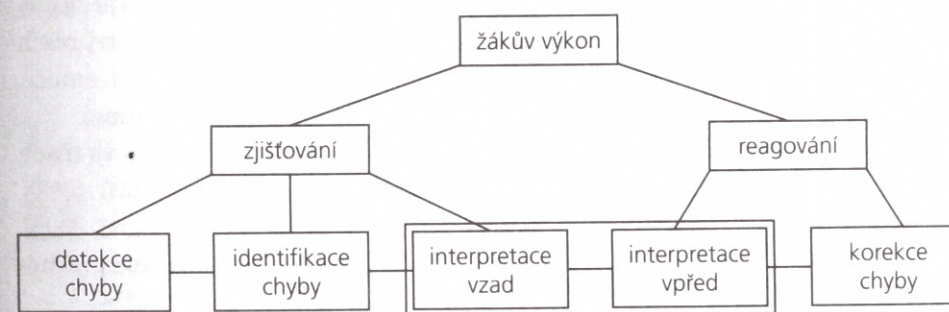
Je dobré si uvědomit, že zpětná vazba není jen reakcí na chyby. Že své opodstatnění a velký význam má i zpětná vazba na bezchybný projev učení. Chybu lze také chápat jako nezbytnou a přirozenou součást učení. Žádný výkon, pokud není zcela nahodilý, není chybou, protože je vždy zaměřen k určitému cíli. Je většinou jen operováním podle pravidla, které je pro danou situaci a úlohu nepřiměřené. Chyba poskytuje zároveň cenný vhled do poznávací činnosti žáka (Kulič, 1992). Na druhou stranu je to právě chyba, která je mnohdy měřítkem „hodnoty“ výkonu žáka, a která předurčuje výslednou známku, a je mnohdy považována za ukazatel výsledku učebního procesu a schopností žáka.

Chyba může být přínosná třemi způsoby. Učitele informuje o pokrocích konkrétního žáka, pro žáka je prostředkem učení a za třetí zprostředkovává poznatky o tom, jak je učivo osvojováno a jaké strategie a techniky žák pro osvojení daného učiva využívá. (Corder, 1981)

Ve škole situace spojená s výskytem chyby zpravidla obsahuje trojici skládající se ze (1) samotného projevu chyby, (2) identifikace chyby a (3) následné reakce na chybu (Heinze, 2004). Chyba sama je považována za motivační prvek učení. Prostřednictvím chyb žáci poznávají své nedostatky a snaží se je odstranit učením. Tento princip může být naplněn jen tehdy, pokud jsou analyzovány příčiny chyb a pokud je žákovi poskytnuta zpětná vazba, jak a co zlepšit.

Chyby tedy neohrožují žákovo zvládnutí daného učiva jen za určitých podmínek. Kulič (1992, s. 5) navrhuje čtyři fáze, které musí být splněny:

1. *detekce* – rozpoznání, zda k výkonu došlo a posouzení správnosti výkonu a odhalení případné nesprávnosti odpovědi, výkonu;
2. *identifikace* – bližší určení výkonu, zjištění, jak je odpověď nesprávná, o jaký typ chyby jde, v čem žák chyboval;
3. *interpretace* – vymezení smyslu a funkce výkonu, zaměření se na proces, který k výkonu vedl i na další postup v učení; vysvětlení chyby z pohledu příčiny i důsledku;
4. *korekce chyby* – oprava odpovědi výkonu i postupu chybné činnosti, doporučení, které znalosti doplnit, připojení komentáře zmírňujícího frustraci z chyby jako projevu neúspěchu. Právě tato fáze je spojena s poskytováním zpětné vazby.



Obrázek 9 Reakce na chybu žáka (Kulič, 1971)

Kulič (1992) ovšem upozorňuje, že ne vždy lze všechny čtyři postupy realizovat a ne vždy ve zmíněném pořadí. Charakter jednotlivých fází záleží na typu učiva, na způsobilostech a vývojovém stupni žáků, schopnostech a zkušenostech učitele, a proto nelze ani tento postup automatizovat. Například ve výuce cizích jazyků se stává, že chyby nejsou opraveny, ani na ně není upozorněno. Lze předpokládat, že třetí fáze interpretace chyb rozhoduje o tom, jak učitel na danou chybu zareaguje, jinými slovy zda na ni upozorní a chyba bude posléze opravena, nebo ji z pohledu žáka přejde bez povšimnutí. O realizaci čtvrté fáze rozhoduje typ chyby, její příčina a možné důsledky a celkový kontext. Jakmile je při výuce cizího jazyka chyba detekována, navrhuje Scriver (1994) zodpovědět si následujících pět otázek a na základě daných odpovědí se rozhodnout o dalším postupu:

1. Jaký je to typ chyby?
2. Je nutné či užitečné se chybou zabývat (opravit, nebo dále s ní pracovat)?
3. Kdy se jí zabývat (hned, nebo později)?
4. Kdo chybu opraví?
5. Jakou vhodnou metodou na chybu upozornit a umožnit její opravu?

Korčáková (2005) určuje nutnost opravit chybu podle fáze učení, ve kterém chyba vznikla. Ve fázi nácvičení je nutné reagovat na chybu hned, aby negativně neovlivnila utváření jazykového systému. V této fázi jsou žáci nejen připraveni, ale i očekávají hodnocení své odpovědi jako správné či špatné (Korčáková, 2005, s. 97). Dále považuje za důležité opravovat chyby, které se stále opakují a žáci si jich nejsou vědomi.

Podle Mareše a Krivohlavého (1995) by se mělo chybám předcházet spíše při osvojování pracovních a pohybových dovedností. Naopak žádoucí je chyba při učení složitějších poznávacích činností, při řešení problému a u tvůrčích činností. V každém případě chyby mnohdy aktivují naše negativní emoce, a proto je nutné s nimi při výuce zacházet opatrně a adekvátně situaci.

Turling, Seifried a Wuttke (2012) požadují kompetentnost učitele ve třech oblastech, aby byl schopen chybu žáka využít:

- a) znalost možných typů chyb – aby s chybou mohli pracovat, musejí být schopni ji učitelé rozpoznat;
- b) znalost různých strategií práce s chybou / reakcí na chybu – musejí umět na chybu adekvátně zareagovat;

- c) dovednost využít chybu jako příležitost ke zlepšení učení – učitelé musejí být ochotni i přes značné časové nároky s chybou pracovat jako s příležitostí a významnou součástí žákovy učení (konstruktivisticky).

Jedním z důležitých rozcestí při opravování chyby je její typ (druh). Typologie chyb je celá řada, od obecných po velmi konkrétní, které jsou specifické pro daný předmět/obor. Z obecně didaktického pohledu lze chyby dělit:

- a) podle obecné funkční a informační využitelnosti informace o výkonu chyby informačně využitelné (podstatné, pravděpodobné, ...) vs. informačně slepé (vedlejší, nepravděpodobné, ...);
- b) podle četnosti, nositele, záměrnosti – konstantní vs. variabilní, hromadné vs. individuální;
- c) podle existence a úrovně poznávacích činností elementů a mechanismů chyby může poukazovat na osvojení či neosvojení si určitých kognitivních struktur u žáka;
- d) podle mimokognitivního zdroje chyby – zdroji mohou být nezralost, únavy, nechuť a jiné;
- e) podle oblasti chyby – procedurální (chyby v postupech, pravidlech práce apod.) vs. deklarativní (chyby faktografické či pojmové). (Kulič, 1992)

Jedna věc je typ chyby identifikovat, druhá, kterou si učitel jistě klade, jakými technikami na chyby upozornit žáky a umožnit jim nápravu. Níže dvě nabízím

T Tečky na konci řádku

Při pravopisném cvičení či libovolném testu stačí označit tečkou řádek, v němž se vyskytla chyba. Úkolem žáka je chybu odhalit. Lze pracovat také s typologií chyb. Učitel napíše na kraj řádku G (chyba gramatická) či S (chyba ve stavbě slova) či I (chyba v interpunkci) apod. (Wiliam, 2011, s. 131)

T Třídění chyb

Tato technika je využitelná zejména u učitelů mateřského jazyka či cizích jazyků: učitel v písemných pracích žáků podtrhne chyby žáků v testu a žákům potom práci vrátí. Ti následně sami třídí chyby, které udělali. Mohou si navíc najít spolužáka, který jim s doplněním nedostatků a opravou chyb pomůže. (Wiliam, 2011, s. 140)

Obecně rozšířeným míněním je, že chybami se člověk učí. Pokusili jsme se naznačit, že to není tak jednoduché a že to zdaleka neplatí vždy. Záleží na tom, zda dokážeme potenciál chybného výkonu žáka skutečně využít jako prostředek zlepšení jeho dalšího učení. Tento postup nabízí kvalitní zpětná vazba. Huelserová a Metcalfová (2012) na základě svého výzkumu uvádí, že chybování a následné obdržení korektivní zpětné vazby je pro učení cennější než studium samo o sobě.

Dále budeme pokračovat odděleně o ústní a písemné zpětné vazbě, protože z hlediska učitele vyžaduje každá z nich poněkud odlišné dovednosti.

3.4.4 Poskytování okamžité zpětné vazby ve výuce

Zpětná vazba je přítomna téměř v každé vyučovací situaci ve škole. Někdy si to ani neuvědomujeme. Může to být i přikývnutí nebo úsměv, pokynutí ruky nebo položení otázky. Zpětnou vazbu můžeme tedy nahlížet jako jeden z prostředků pedagogické komunikace. Podle některých autorů je její přítomnost dokonce tím, co odlišuje komunikaci mezi žákem a učitelem od běžné interpersonální komunikace (Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012). Zpětná vazba neinformuje žáka pouze o jeho výkonu, ale také o postojích učitele, jeho vztahu k žákům i o probíraném učivu. Zpětnou vazbu je tedy možno nahlížet jako způsob pedagogické komunikace, který informuje žáka o stavu jeho poznání, možnostech zlepšení a pokroku, a formuje nejen jeho vývoj v rámci učebního procesu, ale i osobnostní vývoj.

Poskytování okamžité zpětné vazby při výuce je specifické tím, že probíhá simultánně a učitel má jen omezený vhled do probíhajících procesů učení. Aby mohla být poskytnuta zpětná vazba, je nejprve potřeba identifikovat, co žáci pochopili, a co ne. Každý žák může být v řešení učební úlohy někde jinde, a pro učitele není snadné do probíhajících procesů učení proniknout. Pokud však na to rezignuje, těžko lze žákům poskytovat podporu v jejich učení. Může se zeptat, zda žáci „všemu rozumí“, ale ani to není příliš efektivní způsob, jak zjistit skutečný stav poznání.

Ukažme si to na příkladu z hodiny českého jazyka. Učitel právě vysvětlil novou látku (například shoda přísudku s podmětem v přítčestí minulém) a následuje procvičování. Žáci individuálně řeší cvičení. Učitel prochází po třídě a zjistí, že žák řeší úlohu špatně, zastaví se u něho a pomáhá mu s řešením. Dalo by se říci, že mu poskytuje účinnou zpětnou vazbu. Co ale v té

chvíli dělají ostatní žáci? Někteří již úlohu úspěšně vyřešili, další ji ještě řeší a někteří z nich si také nevědí rady. Co teď? Učitel by potřeboval, aby mu někdo pomohl. V podobné situaci je vhodné použít nějaký způsob zjišťování aktuálního stavu porozumění. Mohou pomoci například následující techniky.

T Zeleno-červená karta

Každý žák má na lavici kartičku se zeleným kolečkem a v okamžiku, kdy potřebuje poradit, ji otočí na druhou stranu s kolečkem červeným. Učitel může pak k těm, kteří nerozumí, vyslat žáky, kteří úlohu již úspěšně vyřešili. Úspěšné případy takového vrstevnického vyučování lze najít od 1. stupně ZŠ až po střední školy napříč školními předměty. Další možností je využití čtyř kartiček či kelímků v následujících barvách: bílá, zelená, žlutá, červená. Bílou barvou žák signalizuje, že pracuje. Zelenou dává najevo, že má již hotovo a hledá ty žáky, kteří žádají o pomoc. Žlutá barva slouží žákům, kteří si sami nevědí rady, a říkají si o podporu spolužáků. Červenou barvou dává žák učiteli na vědomost, že vůbec nerozumí a potřebuje jeho pomoc.

Ve škole jsou však také vyučovací předměty, kde se učební úlohy tolik neřeší, a i tam je důležitým východiskem pro poskytování účinné zpětné vazby informace o vzhledu žáků do problematiky. Tady se nabízí technika semaforu.

T Semafor

Žáci jsou čas od času vyzváni učitelem, aby ukázali, jak vysvětlovanému učivu rozumějí. Zelená znamená úplně, oranžová s problémy, červená vůbec. (Tady se mimochodem směr zpětné vazby obrací a jejím příjemcem je učitel, který může vysvětlení doplnit konkrétním příkladem, jiným způsobem apod.)



Vůbec nerozumím. Můžeme si to vysvětlit znovu?



Myslím si, že jsem rozuměl/a. Ale možná ještě budu potřebovat čas, případně pomoc.



Porozuměl/a jsem. Nepotřebuji žádnou další pomoc.

Mezi další techniky, které umožňují získat odpověď od více žáků najednou (a tím identifikovat, zda žáci porozuměli, či začít zjišťovat, kde se žáci „ztratili“), patří tzv. kartičky s odpověďmi (response cards), které mohou nabývat různých podob.

T Kartičky s odpověďmi

Tyto karty mohou mít nejrůznější podobu. Každý žák si vytvoří karty, na nichž budou na obou stranách odpovědi, např. Ano – Ne; Souhlasím – Nesouhlasím; Rozumím – Nechápu; Víím – Nevím; Plus – Minus; Pravda – Lež apod.

Další variantou je nabídnout žákům otázku s několika možnými odpověďmi. Možnosti by měly pokrýt veškeré druhy neporozumění, které mohou nastat, aby učitel snadno identifikoval, na jaké úrovni neporozumění nastalo. Když učitel položí otázku, žák beze slov zvedne příslušnou kartu, např. Wiliam (2011, s. 95):

Do sklenice vody jsou přidány kostky ledu. Co se stane s hladinou vody, když kostky ledu roztají?

- A) Hladina vody klesne.
- B) Hladina vody zůstane stejná.
- C) Hladina vody se zvedne.
- D) Pro spolehlivou odpověď je potřeba více informací.

Jak docílit toho, aby žáci nabízeli promyšlené odpovědi?

Při kladení náročnějších otázek je potřeba dodržet určitý tzv. čekací čas (wait time), aby žáci měli dostatek času si odpověď promyslet. (Doporučuje se počkat nejméně 3 vteřiny.) V případě, že všichni žáci odpoví správně, se pokračuje dále ve výuce. Pokud většina žáků zvolí chybnou variantu, je zapotřebí vrátit se znovu k problému a pokusit se o výklad jiným způsobem. V případě, že část žáků odpoví správně a část chybně, nabízí se možnost iniciovat třídní diskusi či rozdělit práci do menších pracovních skupin nebo dvojic, a dovést všechny žáky k porozumění.

T Mysli – prober se spolužákem – vyslov přede všemi

Technika „Mysli – prober se spolužákem – vyslov přede všemi“ (Wiliam, 2011, s. 85) je známá také pod názvem „žádné ruce nahore“, „no hands“ či „no hands up“ (Black et al., 2004; Clarke, 2005). Žákům je po položení otázky vyššího řádu dopřán čas na rozmyšlenou, čas na

prodiskutování se spolužákem a pak až následuje sdělení odpovědi celé třídě. Znamená to, že žáci se nehlásí, i když znají odpověď na položenou otázku. Plachým žákům to umožňuje vyjádřit se, žáci se učí naslouchat si a hlavní výhodou je možnost promyslet si otázku a odpověď na ní. V rámci této techniky lze využít i lékařských špachtlí, dřivek od nanuků nebo kartiček se jmény žáků.²³ Učitel losuje jedno jména žáka, který odpoví – ale předtím dá žákům čas prokonzultovat problém či otázku ve dvojicích. Tento los zajišťuje náhodnost výběru a motivuje žáky k pozornosti a účasti na výuce. Zároveň jsou všichni zapojeni do procesu učení. Tato technika nemusí vyhovovat zejména žákům, kteří pravidelně a bez problému participují na výuce – může jim být nepříjemné, že učitel nemohou dokázat, že znají odpověď na otázku. Doporučuje se tedy náhodně vybrat dva žáky, aby odpověděli a o třetí odpověď požádat zbývající část žáků ve třídě (zda ještě chtějí něčím přispět, něco dodat).

Je možné využít také tzv. „mazací (stíratelnou) tabulku“, kterou Wiliam (2014) vtipně označuje za vynález 21. století. Jedná se o pevnou tabulku velikosti A5 nebo A4, na kterou žáci píšou mazacími fixy a mohou své řešení ukázat učiteli nebo ostatním. Tyto tabulky je možné využít např. pro náčrtky v matematice, mapy v zeměpisu, jazykové jevy v češtině, slovíčka v cizích jazycích, jména autorů či postav v literatuře, letopočty v dějepisu apod. Nováčková (2006) však upozorňuje, že hromadné využití podobných technik nemusí být tolik účinné, protože někteří žáci se nesoustředí na otázku, ale na to, aby neselhali (veřejné srovnávání pro ně může být ohrožením). To je vede k tomu, že věnují pozornost spíše sledování svých spolužáků. Nováčková proto doporučuje tyto techniky využívat, ale ve dvojicích.

Uvedené příklady jsou příklady výše zmíněné verifikační části zpětné vazby. Teprve po verifikaci může následovat elaborace²⁴. Že tomu tak zdaleka není vždy, zjistili Šedová, Švařfíček a Šalamounová (2012) při výzkumu interakce žáků a učitelů v hodinách humanitních předmětů, kde se zaměřili na okamžitou zpětnou vazbu při mluveném projevu. Identifikovali tzv. zamlčené (implicitní) hodnocení, které je ekvivalentem *verifikace*, a informativní

²³ Technika „the popsicle stick“ je blíže popsána zde: <http://www.nwea.org/blog/2012/classroom-techniques-formative-assessment-technique-number-one/>.

²⁴ Jeden způsob členění zpětné vazby je na verifikaci a elaboraci. Verifikace označuje odpověď za správnou, či nesprávnou; elaborace rozvádí správné řešení nebo podává informaci, jak dojít ke správnému řešení. (Kulhavy a Stock, 1989).

zpětnou vazbu, která je ekvivalentem *elaborace*. Zastoupení zamlčeného hodnocení (80 %) je daleko větší než zastoupení informativní zpětné vazby (20 %). Problematické je především zamlčené hodnocení při reakci na nesprávný výrok žáka. Mnohdy má formu výpovědi typu „seš blízko“ či „něco mi tam chybělo“ a neposkytují „pomocné, návodné a doplňující informace, které by žáky vedly k upřesnění odpovědi“ (Šedová a kol., 2012, s. 119). Pomocná vodítka ke správné odpovědi jsou omezena pouze na doplňování vět či dokončení slov:

Učitel: *A tomu říkáme slo...*

Ž1: *Slov.*

Učitel: *Ne, slove...*

Ž2: *Sloveso.*

Poskytování vhodné nápovědy (náznaků, narážek, vodítek) s cílem, aby žák objevil správné řešení sám, a pokládání vhodných otázek žákům patří mezi klíčové didaktické dovednosti učitele. Výzkumně bylo prokázáno, že se jedná o velice účinnou strategii podporující učení (Marzano, Gaddy a Dean, 2000).

Žákům je tedy většinou poskytnuta informace, že jejich odpověď je chybná, a co je správná odpověď, ale chybí informace, jak správné odpovědi dosáhnout. Jedním z důvodů může být fakt, že se učitelé chtějí odlišit od postupů školy minulého století, která je kritizována za nadměrné oprávo-ování žáků, jejich přílišnou kritiku a následné srážení jejich sebevědomí. Tedy, ač možná mnohdy nevědomky, pokládají uzavřené otázky nižší kognitivní úrovně, které jsou jednodušší a na které žáci odpovídají převážně správně – proto jim mohou poskytovat pozitivní zpětnou vazbu. Dalším důvodem pro častější volbu uzavřených otázek může být bezradnost v tom, jak hodnotit různorodé odpovědi žáků na otevřené otázky. Neochota podávat korektivní zpětnou vazbu na kreativní výkon žáků (tedy na otevřené otázky) tak vede k velkému počtu pozitivní zpětné vazby, protože učitelé přijímají „každý názor za přípustný“ (Šedová a kol., 2012, s. 122).

Pouze kvalitní zpětná vazba vede k pozitivním výsledkům, z kterých profituje nejen žák, ale i učitel či jeho spolužáci. Nicméně přestože zpětná vazba je považována obecně za prospěšnou, mezi odborníky stále probíhá diskuse, jak by měla kvalitní zpětná vazba vypadat. Různé typy zpětné vazby neslouží stejnému účelu ani nemají stejný účinek na učení žáka. Nicméně jsou určité obecné charakteristiky účinné zpětné vazby. Ve chvíli, kdy učitel podává zpětnou vazbu žákům, musí provést mnoho simultánních a komplexních rozhodnutí

ohledně načasování, rozsahu, zaměření, funkce, stylu, srozumitelnosti, přesnosti a tónu zpětné vazby, a to mnohdy ve velmi omezeném časovém úseku. Zpětná vazba by měla pomoci žákovi překlenout mezeru mezi současným a cílovým stavem poznání. Některé formy zpětné vazby však mohou mít opačný účinek, pokud jsou nejasné, nepřesné nebo se neváží na cíl učební aktivity.

C Posuďte, zda následující zpětná vazba pomáhá žákům překlenout mezeru mezi současným a cílovým stavem poznání.

U: *Můžeš bydlet odněkud? Můžeš bydlet odkud? Spíš kde, ne?*

Ž: *No tak jo, kde.*

U: *Jaká věta to bude?*

Ž: *Místní.*

U: *Ano, příslovečná místní. A co ta další?*

Ž: *Přípustková.*

U: *Šla by... Jak jinak bychom ji ještě mohli určit. Báro? (...)*

U: *Jaká je ta další věta, Matěji?*

Ž: *Nevím.*

U: *To jsem teda zvědavá, kdy se to naučíš.*

(Hodina českého jazyka, 8. ročník)

3.4.5 Poskytování písemné zpětné vazby s časovou prodlevou

Kromě okamžité zpětné vazby, kterou učitel poskytuje žákům při výuce nejčastěji ústně, existuje příležitost poskytovat zpětnou vazbu písemně. Jedná se většinou o reakci na písemný projev žáka, jako jsou didaktické testy nebo souvislé písemné projevy. Výhodou písemné zpětné vazby je více času na prozkoumání aktuálního žákova výkonu a její promyšlení jako zacíleného zásahu do žákova učení. Výsledkem by však nemělo být konstatování typu: *Dobrá práce; Pěkné!; Potřeba dopracovat* apod. Tyto výroky nemají pro žáky prakticky žádnou výpovědní hodnotu (Fluckiger a kol., 2010) a nelze je považovat za kvalitní zpětnou vazbu. Jak tedy na to?

Výzkumníci identifikovali pět základních principů, které by měla písemná zpětná vazba splňovat, aby byla účinná. Zpětná vazba by měla a) vycházet z potřeb žáka, identifikovaných z jeho výkonu; b) být přiměřeně rozsáhlá; c) být smysluplná; d) být včasná a častá; e) být pravidelná. Nutno podotknout, že základem zkoumané zpětné vazby byly především způsoby opravení

chyb a že výzkumníci posuzovali efektivitu zpětné vazby i z pohledu potřeb učitele. Rozeberme si nyní některé principy podrobněji.

Opravování písemného projevu je časově velmi náročné, například ve smyslu označení všech chyb, žáci se nejsou schopni z tolika chyb poučit, i když je následně všechny opraví. Evans (2010) navrhuje soustředit se vždy pouze na několik typů chyb v daném písemném projevu. Nicméně tomu oponují názory některých didaktiků, že v písemném projevu nesmí zůstat neopravené chyby, protože hrozí, že si je žáci zafixují. Řešením může být omezit délku písemných prací. Většinou je vymezena pouze spodní hranice rozsahu. Může být ale stejně důležité vést žáky k tomu, aby se dokázali vyjádřit úsporně a výstižně na menším rozsahu. Toho lze dosáhnout stanovením maximálního rozsahu písemného projevu např. počtem slov, což přináší i redukci potenciálních chyb i nutného úsilí učitele.

Pokud žáci zpětné vazbě nerozumí a není jim jasné, jak ji využít, není naplněna její smysluplnost. To se může stát v případě, že si chyby pouze prohlédnou, ale nepracují s nimi, nebo když nerozumí vyjádření učitele. Co se týče načasování zpětné vazby, platí, že doba mezi výkonem žáka a poskytnutím zpětné vazby by měla být co nejkratší. Optimální je následující vyučovací hodina. Stejně důležité je, aby byla zpětná vazba poskytována pravidelně. Jedině tak odhalí časté chyby a zviditelní pokrok žáka v čase, čímž pomůže vybudovat jeho schopnost hledat a opravovat své vlastní chyby.

3.4.6 Poskytování zpětné vazby v dlouhodobém horizontu

Vzhledem k povaze formativního hodnocení má poskytování zpětné vazby smysl tam, kde cíleně a dlouhodobě rozvíjíme nějakou žákovu dovednost, porozumění nebo schopnost o ní přemýšlet (Straková a Slavík, 2013).

Jedním z nástrojů pro sledování žákovu dlouhodobého pokroku výkonu je **žakovské portfolio**. To definujeme jako uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o vývoji a pokroku žáka a o jeho výsledcích (Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011). Myšlenka žakovského portfolia byla inspirována prací umělců, muzikantů, spisovatelů, myslitelů či vynálezců – ti si shromažďují všechny své nápady, dílčí texty a práce či otázky, které potom používají jako inspiraci pro svou další práci. Na základě těchto příkladů se učitelé a výzkumníci začali zabývat hodnocením portfoliem. (Wolf, 1989)

Princip portfolia tedy spočívá v průběžném archivování výsledků činností žáků, jehož prostřednictvím následně mapujeme jejich individuální vývoj – jeho primárním účelem je tedy pozorovat, analyzovat a diagnostikovat vývoj žáka, sledovat, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti v daném předmětu za určité časové období (Mertin a Krejčová, 2012), a to na základě individuální vztahové normy.

Žakovská portfolia mohou nabývat různých formálních podob, které vyplývají z cílů, pro které je portfolio připravované. Z nich lze odvodit základní druhy portfolií (Straková, 2010; Kratochvílová, 2011):

- *Pracovní portfolio* obsahuje velké množství dokladů o učení žáků, které vybírá sám žák. Jeho variantou je sběrné portfolio, do kterého si žák zakládá všechny produkty za určité období.
- *Prezentační (výběrové) portfolio* obsahuje promyšlený soubor omezeného množství žakovských prací, jeho účelem je představit to nejlepší, co žák dokázal. Je většinou určeno pro veřejnou prezentaci.
- *Dokumentační portfolio* obsahuje velké množství prací, které dokumentují žákův vývoj vzhledem k cílům vzdělávání. Na výběru těchto dokumentů spolupracuje učitel s žákem.

Prezentační a dokumentační portfolia slouží spíše sumativnímu účelu, pro formativní účely slouží *portfolio pracovní*, které dokumentuje každodenní práci žáka, jeho majitelem je žák – portfolio tedy obsahuje to, co má význam pro jednotlivé žáky. Kromě dokončených prací obsahuje rovněž koncepty prací, které dokumentují vývoj žákovy práce. (Košťálová a Straková, 2008)

Existuje několik důvodů, proč pracovní portfolia používat ve výuce (Evers a Walberg, 2004; Košťálová, Miková a Stang, 2008; Nezvalová, 2010; Pollard & Tann, in Pířová, 2007; Tomková, 2007):

1. Prohlížení si prací v portfoliu vede žáka k uvědomění si vlastní kvality, může žákovi pomoci porozumět smyslu učení a vzájemnému vztahu mezi dovednostmi, které si osvojil. Tím, že pomáhá žákovi zlepšovat kvality jeho práce, je nástrojem neustálého zdokonalování.
2. Rozvíjí organizační a rozhodovací dovednosti žáků (výběrem a obhajobou svých prací uložených v portfoliu).

3. Učitelům pomáhá sledovat žákovu učení, diagnostikovat jeho silné a slabé stránky, přispívá k promyšlenému plánování učiva a úkolů pro žáky.
4. Poskytuje příležitosti pro spolupráci žáků a učitelů, je dobrým podkladem pro hodnocení žáka učitelem, žákovu sebehodnocení, konzultace s rodiči, sledování žákova pokroku a rozvoje osobnosti. Dále může sloužit jako podklad pro jednání konzultací mezi učitelem, žákem a rodičem. Žákovi je jeho prostřednictvím poskytována zpětná vazba.
5. Při práci s portfoliem může být každý žák v něčem úspěšný, portfolio stimuluje individuální přístup k žákům, akcentuje důraz na osobní rozvoj každého žáka.

Obsah portfolia se liší dle jeho druhu. Do portfolií mohou být ukládány různé typy žákovských produktů, písemných prací, pracovních listů, sebehodnotících listů apod. Kromě toho by součástí portfolia měla být rovněž pravidla pro výběr produktů, kritéria hodnocení a reflexe provedená žákem. Velkou roli tedy nehrají nashromážděné materiály, ale činnosti, které doprovází práci s portfoliem, tj. třídění, průběžná reflexe, sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování (Tomková, in Košťálová, 2008). Čím je obsah portfolia relevantnější, tím lépe slouží jako podklad pro hodnocení. Aby portfolio plnilo svůj účel, je nutné, aby veškeré dokumenty, které jsou jeho součástí, byly řazeny chronologicky a u všech je potřeba uvádět datum jejich vzniku. Jen tak je možné diagnostikovat proměny znalostí a dovedností žáků (Mertin a Krejčová, 2012).

Své zkušenosti s využitím žákovských portfolií popisují například Fillion a Vanhove (2015, s. 82), učitelé na 2. stupni základních škol. Zavedením portfolií sledovali zejména možnost hlubší reflexe žáků nad svými výkony. Portfolio s žáky konzultují dvakrát ročně a na jeho základě hodnotí pokrok žáka za uplynulé období. Do procesu hodnocení portfolia jsou zapojeni i rodiče, kteří poskytují komentář k některým pracím svého dítěte. Toho, co bylo primárním cílem, tedy aby se žáci více zamysleli nad svými kompetencemi, přednostmi a nedostatky, nakonec dosáhli i rodiče – poznali lépe své dítě.

Zpětnou vazbu v dlouhodobém horizontu naplňuje také vysvědčení formou **slovního hodnocení**, které chápeme jako komplexní kvalitativní posouzení žákova výkonu a chování vyjádřené nikoli známkou, ale verbálně. Vypořádává se se zásadním problémem klasifikace, zejména její nízkou informační hodnotou.

Aby bylo slovní hodnocení účinné a pomohlo žákovi v jeho učení, klade na učitele vysoké nároky. Jaké informace by tedy takové slovní hodnocení mělo přinášet? A jakým způsobem? Co vše by mělo obsahovat, nalezneme ve vyhlášce č. 256/2012 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, jejíž § 15 stanovuje: „slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jeho vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.“²⁵

Aby plnilo formativní účel, mělo by:

- postihovat nejen konkrétní popis výkonu, ale i proces vyučování a učení a vysvětlení důvodů hodnocení – tomu napomáhá formulace kritérií (viz kapitola 3.3);
- posuzovat žáka podle jeho vývojových možností s respektem k jeho jedinečnosti;
- dotýkat se nejen kognitivních procesů, ale také sociálních vztahů či úrovně spolupráce;
- obsahovat by mělo také výhled do budoucího vývoje žákova výkonu a popis toho, co a jak napravovat, rozvíjet.

Podklady pro takovéto hodnocení učitelé shromažďují celý rok – žáky pozorují, poznávají, všímají si maličkostí a vytváří si celkový obraz na základě žákovy práce, pozorování, vlastních poznámek. Samozřejmostí je poskytování slovního hodnocení popisným jazykem zpětné vazby.

Více o slovním hodnocení v českém jazyce např. Andrášová (2006), Kolář a Šikulová (2005, 2009), Kosíková (2011), Košťálová, Miková a Stang (2008), Kratochvílová (2011), Schimunek (1994), Slavík (1999) a Stará (2006).

Příklady slovního hodnocení

Slovní hodnocení českého jazyka může vypadat následovně:

Milá Jano, v českém jazyce jsme se věnovali poznávání temperamentů, jejich vlivu na život člověka a také na styl jeho vyjadřování a další práci

²⁵ Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/http-www-msmt-cz-dokumenty-vyhlascky-ke-skolskemu-zakonu> (s. 3315).

s jazykem. V této epoše jsi při skupinové práci spolupracovala se spolužáky a plnila zadané úkoly. Při práci s řečí a s rytmy ses zapojovala a na vyučování jsi byla vždy připravena. Tvým přínosem v hodinách epochy i cvičné češtiny bylo kladení relevantních otázek, které často pomáhaly jak Tobě, tak celé třídě. V budoucnu by mohlo být přínosnější, kdybys více reagovala na příspěvky ostatních spolužáků. Tvůj jasný pohled, který jsem mohla vnímat zatím pouze ve Tvých slohových pracích, by totiž mohl velmi přispět společenství třídy, nahlédnout diskutovaná témata ze zajímavých úhlů a s krystalickou čistotou. Své zápisy i ilustrace v sešitech (epocha i cvičná čeština) jsi vedla nádherně s velkou pečlivostí a smyslem pro krásu. Tvůj písemný i ústní projev vždy obsahoval vhodné jazykové prostředky s cílem vytvořit zadaný slohový útvar, text jsi vhodně strukturovala a měl vždy adekvátní obsah bez větších gramatických chyb. V závěrečném testu epochy jsi s porozuměním pro dané téma zodpověděla dané otázky, napsala vlastní texty, ale jejich rozsah neodpovídal zadání práce (práce byly krátké) a rozpoznat literární styly se Ti podařilo u poloviny předložených textů. Domácí přípravu jsi celé pololetí plnila s pevnou pravidelností.

Hodnocení je adresováno přímo žákyni („dopis s oslovením“). Tímto dáváme najevo, že učení je její záležitostí, její zodpovědností (Nováčková, 2006). Vyučující českého jazyka nejprve připomněla, jakým tématem se zabývala v epoše českého jazyka. Posoudila úroveň kompetencí (sociální a personální, komunikativní, k učení), vyzdvihla některé z výstupů, které daná žákyně splnila, a na jaké úrovni. Můžeme říci, že výsledné hodnocení je komplexní – je zde snaha postihnout všechny složky ČJL: složku jazykovou, komunikační a slohovou a literární. Kromě výkonu v jednotlivých složkách jsou vyzdvíženy také dovednosti, které jsou součástí klíčových kompetencí (kompetence k učení – *Tvé zápisy a ilustrace v sešitech jsi vedla nádherně s velkou pečlivostí a smyslem pro krásu*; kompetence komunikativní – *Tvým přínosem v hodinách epochy i cvičné češtiny bylo kladení relevantních otázek, které často pomáhaly jak Tobě, tak celé třídě*; kompetence sociální a personální – *V této epoše jsi při skupinové práci spolupracovala se spolužáky a plnila zadané úkoly*).

Slovní hodnocení je psáno popisným jazykem srozumitelným pro žáka druhého stupně základní školy, zaměřeným na individualitu žákyně, její výkon není porovnáván s výkony ostatních žáků ve třídě. Hodnocení motivuje žákyni k dalšímu učení a nachází se zde částečně východiska pro zlepšování:

V budoucnu by mohlo být přínosnější, kdybys více reagovala na příspěvky ostatních spolužáků. Tvůj jasný pohled, který jsem mohla vnímat zatím pouze ve Tvých slohových pracích, by totiž mohl velmi přispět společenství třídy, nahlédnout diskutovaná témata ze zajímavých úhlů a s krystalickou čistotou.

V některých formulacích, např. *V této epoše jsi při skupinové práci spolupracovala se spolužáky a plnila zadané úkoly*, není postižena kvalitativní stránka – není patrné, zda žákyně plnila samostatně, či s pomocí, do jaké míry splnila zadané úkoly, na jaké úrovni.

Zdroj: Interní materiál školy ZŠ Alternativní, vysvědčení žákyně 8. ročníku ve školním roce 2013/2014.

Doporučená literatura ke slovnímu hodnocení

STARÁ, Jana (Ed.), *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ: [návodů a rady, jak vypracovat slovní hodnocení]*. Praha, Raabe, 2006.

ANDRÁŠOVÁ, Hana (Ed.), *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha, Raabe, 2006.

V obou publikacích po obecném úvodu a charakteristice slovního hodnocení autoři a autorky specifikují slovní hodnocení v jednotlivých vzdělávacích oborech a uvádí četné příklady, které pomohou učitelům slovního hodnocení samostatně formulovat a vyvarovat se typických chyb.

3.4.7 Kvalita zpětné vazby

Kvalitu zpětné vazby lze tedy posuzovat především z pohledu času, obsahu, formy a funkce. Co se týče hlediska času, *zpětná vazba má být včasná a častá*, nicméně vedle toho je důležité ještě načasování zpětné vazby. Příliš častá korektivní zpětná vazba může v žácích vzbudit dojem, že za svou práci nenesou plnou odpovědnost, a snížit jejich motivaci i sebedůvěru v dobrý výkon (Košťálová a Straková, 2008). Naopak řídká zpětná vazba může v žácích vyvolávat pocit bezradnosti a také snižovat sebedůvěru i motivaci.

Možností, jak zvýšit frekvenci zpětné vazby a vylepšit načasování, je mnoho. Přibývá elektronických učebních materiálů, které poskytují okamžité automatické vyhodnocení správnosti odpovědí např. v didaktickém testu s výběrem odpovědí z nabídky. Je potřeba si uvědomit nejen pozitiva, ale také limity takové formy zpětné vazby, mezi které patří soustředění na myšlenkové operaci nižšího řádu, např. zapamatování jednotlivých

slov, a hlavně absence lidského faktoru. Na druhou stranu lze elektronicky efektivně komunikovat zpětnou vazbu ve formě slovního hodnocení. Tuto možnost nabízejí mnohé e-learningové nástroje. Ale platí pro ně totéž co pro písemnou zpětnou vazbu poskytovanou učitelem: může být naplněna hodnotným, ale i bezcenným nebo dokonce škodlivým obsahem.

Po obsahové stránce by měla být *zpětná vazba cílená a konkrétní*. Měla by se vztahovat k cílům učení (daného úkolu), popisovat průběh práce i jeho výsledky a přitom popsat, kam žák ve svém poznání došel (tedy co se mu povedlo, co bylo správně), upozornit na slabá místa výkonu a nasměrovat cílenými radami a korektivními otázkami, jak dosáhnout vytčeného cíle. Pokud zpětná vazba neodkazuje na cíle učení, žákům nemusí být jasné, jaký je vlastně rozdíl mezi požadovaným a aktuálním výkonem (kde se dopustili chyby). Nemusejí mít ani potřebu se rozdíly snažit překlenout, a pak se zpětná vazba stává zbytečnou. Informaci, jak má vypadat cílový stav, musí žák získat ještě před započítím práce, nicméně ve zpětné vazbě je nutné výsledky k cíli ještě vztáhnout. K popisu toho, co je cílem práce žáka, slouží dobře kritéria, která nejen vedou žáka při práci, ale poslouží k následné kontrole výsledku.

V závislosti na charakteristikách zpětné vazby se většinou v mnoha případech rozlišuje mezi popisným a posuzujícím (nálepkujícím) jazykem, jak jsme ukázali v 1. kapitole. Jazyk, který učitel při hodnocení žáků používá, úzce souvisí se smyslem a cíli hodnocení. Jak vypadá popisná zpětná vazba, jsme již naznačili v předchozích odstavcích. Dejme to tedy nyní do kontrastu s posuzujícím jazykem. Jsou to mnohdy shrnující výroky (*Slohová práce se ti vydařila*) nebo výroky vztahující se k osobnosti žáka (*Jsi šikovný*), které povětšinou nepodávají informace o výkonu žáka, ale někam ho zařazují. Tyto jednoznačné soudy odvrací pozornost od vlastního výkonu a práce žáka a strhávají ho na výsledek hodnocení.

C Porovnejte následující výroky:
 Paní učitelka směrem ke Karolínce, která jí ukazuje svůj výkres:
 „No to je nádhera, Karolínko, to je krásný obrázek! Ty jsi výborný umělec!“
 „Ty zelené a hnědé barvy, které jsi použila, mi připomínají les!“
 Pepík skáče Katce do řeči, reakce učitele:
 „Když mluvíš, Pepíku, nemohu se soustředit na to, co říká Kateřina.“
 „Ty jsi ale nevychovaný, že takhle skáčeš Katce do řeči!“

Efektivní nejsou ani pochvaly či kritika, které jsou mnohdy prostředkem vnější motivace a odvádějí pozornost od vlastní práce. Rizikem ať už kladné, či záporné *posuzující zpětné vazby* je její vliv na utváření sebeúcty a sebevědomí dítěte. Dlouhodobá negativní posuzující zpětná vazba snižuje sebevědomí žáka a naopak pozitivní zpětná vazba napomáhá utvářet neadekvátní a nerealistické sebevědomí a může u žáka prohlubovat obavu ze selhání dostat pozitivní nálepky. Jednoduše řečeno – nálepky mohou u žáků vytvářet nereálný obraz o sobě a svých schopnostech, který se přenáší z původně hodnocené oblasti do dalších oblastí jejich života i mimo školní prostředí. V neposlední řadě posuzující zpětná vazba může narušovat vztahy mezi žáky, protože je mnohdy zdrojem srovnávání.

Kvalitní zpětná vazba žáky neohrožuje, nevytváří v nich strach z chyby a selhání a napomáhá vytvářet spolupracující prostředí ve třídě. Díky tomu je možné bez obav zpětnou vazbu podávat před celou třídou (skupinou žáků), což má hned několik výhod. Danou zpětnou vazbu mohou využít a poučit se z ní i jiní žáci a vyvarovat se daných chyb. Ostatní žáci mohou přijít i na další řešení a postupy, a obohatit tak i učitele. Nicméně především se žáci učí jak podávat zpětnou vazbu, tak i hodnotit sami sebe.

Důležité je si na závěr uvědomit, že hodnocení není vždy záměrný akt, ale často probíhá nevědomě, formou bezděčných komentářů, gest a mimických signálů. Žáci všechny tyto signály citlivě vnímají a mohou ovlivnit jejich postoj k přijímání zpětné vazby.

Zpětná vazba má být především informativní, ale vinou špatné interpretace zprávy může svou informativnost ztratit, přestože pro jiného uživatele by ji měla v postačující míře. O informativnosti svých hodnotících zpráv by se učitel měl přesvědčovat neustále v rozhovorech se žáky i s jejich rodiči.

3.4.8 Aktéři poskytující zpětnou vazbu

I když je nejčastějším poskytovatelem zpětné vazby učitel, je dobré uvažovat o zapojení dalších subjektů. Zdroj zpětné vazby může ovlivnit vnímání obsahu zpětné vazby a ovlivnit přijetí zpětné vazby a následný proces učení. Ve školním prostředí lze jako poskytovatele zpětné vazby úspěšně využívat spolužáky. Jejich zpětná vazba není tak sofistikovaná a promyšlená, jako se očekává od učitele, je však cenná především ve své autentičnosti pramenící z podobné perspektivy vrstevníka (role hodnotícího a hodnoceného se mohou vyměnit) a používáním dobře srozumitelného jazyka, který nemusí být tolik

odborný, ale používá sdílený slovník. Poskytování vrstevnické zpětné vazby se vyplatí se žáky zpočátku nacvičovat, aby se zabránilo necitlivým výrokům.

D Pravidla poskytování zpětné vazby:

1. Nejprve ohodnotíme to, co se povedlo.
2. Potom nabídneme doporučení (nejlépe formou otázky), např. *Myslíš, že je důležité, jakým jazykem hovoříš při ústním přednesu referátu? / Jak myslíš, že na ostatní působí žmoulání oděvu / škrábání ve vlasech?*

Příklady vrstevnické zpětné vazby (+ označuje ocenění; ? označuje doporučení).

- + *Velice hezky zpracovaný referát. Měla jsi to přehledné, stručné a zajímavé.*
- + *Je mi bližší, když mě někdo seznámí s knihou krátkou ukázkou. Díky za to!*
- + *Vystihla jsi vše, co považuješ za podstatné.*
- ? *Na příště bych doporučovala vyvarovat se parazitního slovíčka vlastně.*
- ? *Já si všímám hodně neverbálních projevů. Uvědomuješ si, že často opakuješ stejná gesta – rozhození rukama? Rozhodně se nezbavuj svých gest, vypadá to dobře, jen si dávej pozor, abys jedno a totéž příliš často neopakovala.*
- ? *Mohla bys možná mluvit malinko pomaleji? Dokázala bych vstřebat ještě více.*

Příklad z praxe Z rozhovoru s žáky 8. ročníku

Zuzana: *Když jsme měli referáty o knize, tak jsme si sedli do kroužku a vždycky jeden to dovyprávěl a třída ho chválila. Nejdřív byly pochvaly a potom byla doporučení. My jakoby neříkáme nikdy to špatný, ale jenom doporučení.*

Anička: *My nesmíme říct třeba: měl to hrozné, ale říct, proč se to někomu nelíbilo a tak.*

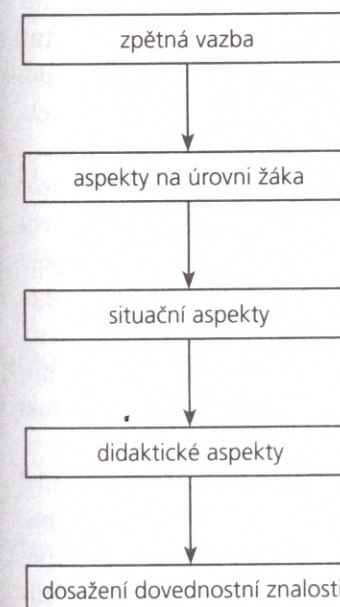
Martina: *A taky vždycky, když chceme kritizovat, tak musíme i pochválit. A říct konkrétně, co by měl do příště zlepšit.*

Ze zpětné vazby nemusí profitovat vždy jen konkrétní adresát zpětné vazby. Zpětná vazba se povětšinou vyskytuje jako odpověď na určitý chybný výrok žáka a v kontextu školy se očekává, že i jeho spolužáci se poučí z opravy dané chyby. Sledují komunikaci ve třídě a účastní se jí minimálně jako posluchači. Očekává se, že budou vytvářet své vlastní odpovědi a porovnávat

je se spolužákem nebo s učitelovou zpětnou vazbou. Výzkumy naznačují, že více využívají takovýchto příležitostí úspěšnější žáci, poslouchají více aktivně a profitují z interakce žáků, než je tomu u žáků méně úspěšných.

3.4.9 Prostředí pro zpětnou vazbu

I přes vysokou kvalitu zpětná vazba nemusí vždy dosahovat svého potenciálu, protože její přijetí a účinnost ovlivňuje ještě celá řada dalších faktorů, které mohou učitelé stěží ovlivnit, ale měli by si jich být vědomi. Žáci nakládají se zpětnou vazbou různě. Informace ze zpětné vazby mohou žáci přijmout, upravit nebo odmítnout. Aspekty, které ovlivňují úspěšnost (účinnost) zpětné vazby, lze rozdělit do tří typů: aspekty na úrovni žáka, situační aspekty a didaktické aspekty. Jak naznačuje níže uvedené schéma, lze si představit jednotlivé aspekty jako po sobě následující filtry, které mohou usnadnit či zablokovat účinky zpětné vazby. Pro účinnost zpětné vazby a dosažení požadované dovednosti či znalosti je nutná funkčnost každého z filtrů.



aspekty na úrovni žáka

vše, s čím žák vstupuje do procesu učení: mateřský jazyk, národnost, kulturní identita, učební styl, hodnoty, postoje, socioekonomické zázemí, motivace, cíle...

situační aspekty

vše, co utváří kontext procesu učení mimo dvou dalších kategorií: učitel, klima školy/třídy, atmosféra, prostředí, ale i obecné politické a ekonomické podmínky...

didaktické aspekty

aspekty vztahující se k tomu, co je učeno a jakým způsobem: přiměřené procvičování a opakování látky, tempo, členění vyučovací hodiny...

Obrázek 10 Zpětná vazba a aspekty, které ji ovlivňují (Evans a kol., 2010)

Jednotlivé aspekty se ovlivňují navzájem a vysoká podpora procesu učení na jedné úrovni (např. motivace žáka) nevykompenzuje nedostatek na úrovni jiné (např. klima třídy). Motivace je považována za jeden z nejdůležitějších mediátorů zpětné vazby na úrovni žáka (Busse, 2013), ale v případě neschopnosti žáka hospodařit s časem a adekvátně plánovat plnění učebních úkolů (například včasné psaní domácí slohové práce), ani za předpokladu vysoké motivace žáka nebude mít kvalitní zpětná vazba velký účinek, protože žák nebude mít možnost (čas) na zpětnou vazbu reagovat. Nicméně aspekty na úrovni žáka ovlivňují kontext učení nejvíce. Podle Dornyeiho (2005) jsou individuální charakteristiky žáka zásadními prediktory úspěchu učení. Podle Hattie a Timperleyové (2007) přijetí zpětné vazby velkou měrou ovlivňuje míra důvěry ve správnost svých odpovědí. Pokud žák předpokládá své odpovědi za správné a zpětná vazba to potvrdí, žák zpětné vazbě věnuje jen malou pozornost. Stejně tak, pokud žák považuje své odpovědi za chybné a zpětná vazba to potvrdí, její účinek je také malý. Největší efekt má zpětná vazba tehdy, jestliže žák očekává správné odpovědi a ony se ukáží chybnými.

Busse (2013) tvrdí, že motivace může mít daleko větší vliv na konečný výsledek učení než zpětná vazba a že se vzájemně ovlivňuje účinek zpětné vazby, forma zpětné vazby a motivace. Nicméně podle teorie vnímání vlastní účinnosti jsou motivace a vnímání vlastní účinnosti podporovány právě poskytováním informací, jak dosáhnout vytčených cílů a zpětné vazby k jejich pokroku vzhledem k vytčeným cílům.

Mnoho studií potvrzuje to, že žáci zpětnou vazbu od učitele chtějí, očekávají ji a cení si jí. Nicméně výzkumy nepodávají ucelený obraz o preferovaném charakteru zpětné vazby. Jedním z důvodů může být fakt, že nejen účinek, ale i preference určité formy či typu zpětné vazby závisí na mnoha dalších faktorech. Mnohé studie se shodují, že žáci chtějí nejen pozitivní a povzbuzující zpětnou vazbu, ale také upřímnou a přesnou. Mnozí žáci postrádají informace, v čem byl jejich výkon dobrý, a/nebo konkrétní informace, jak postupovat ve zlepšení výkonu.

Smith (2008) na základě svého výzkumu uvedl, že žákům nejvíce vadily následující čtyři způsoby podávání zpětné vazby: a) minimální nebo žádná zpětná vazba, žádné vysvětlení známky; b) poskytnutí pouze negativní zpětné vazby a kritiky; c) neposkytnutí návodu, jak se zlepšit; d) neposkytnutí kritérií pro hodnocení ani pro jednotlivé známky. Žáci ve výzkumu Tsui a Ng (2000) považovali zpětnou vazbu za užitečnou (nápomocnou) tehdy, pokud

poskytovala konkrétní a podrobné návrhy pro nápravu. Pokud tomu tak bylo, zapracovali návrhy do oprav slohových prací, ale ignorovali veškerou zpětnou vazbu, která nebyla konkrétní či nevysvětlovala problémy. Leeová (2007) k formám zpětné vazby uvádí, že žáci věřili, že si lépe zapamatují obsah zpětné vazby, pokud ji získají různými formami (ústní, psanou, během diskuse apod.).

Shrnutí

Doporučený postup poskytování zpětné vazby:

- podávat žákům zpětnou vazbu k jejich práci i výsledku;
- zakládat zpětnou vazbu na faktech, tedy na tom, co lze vypořádat u žáků, a nevyvozovat předčasné závěry;
- poskytovat zpětnou vazbu průběžně a včas během celého učebního procesu, ne pouze na konci;
- poskytovat zpětnou vazbu jak v průběhu žákovy činnosti (práce na nějakém konkrétním úkolu), tak po skončení úkolu;
- používat popisný jazyk, ne posuzovací;
- poskytovat obsahově bohatou zpětnou vazbu, která ponese informace, nakolik žák splnil dané cíle;
- zpětnou vazbou žáka neohrožovat, tedy žák by se zpětné vazby neměl bát;
- způsob poskytované zpětné vazby odpovídá cílům učení (podle Košťálová a kol., 2008)

Doporučená literatura k tématu

Košťálová, J., Straková, J., *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha, SKAV, 2008.

Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/./skav_hodnoceni_web.pdf.

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J., *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha, Portál, 2008.

Mertin, V., Krejčová, L., *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha, Wolters Kluwer Česká republika, 2012.

Všechny výše uvedené publikace se věnují tématu zpětné vazby, popisnému a posuzujícím jazykům i žakovským portfoliím.