

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Případová studie: zavádění prvků formativního hodnocení do výuky
Case Study: An Implementation of Formative Assessment into Education

Dominik Raška

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Případová studie: zavádění prvků formativního hodnocení do výuky potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 12. 7. 2018

Upřímně děkuji vedoucímu této práce, PhDr. Karlovi Starému, PhD., za veškeré rady při psaní práce, trpělivost a ochotu. Zároveň velmi děkuji všem pracovníkům Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání za roky inspirací a za zkušenosti, ke kterým bych se bez nich nikdy nedostal. V neposlední řadě pak děkuji celé své rodině za to, že mi vždy byla vzorem, stejně jako za podporu a zpětnou vazbu, která mě vždy nasměrovala správnou cestou.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Případová studie: zavádění prvků formativního hodnocení do výuky* se zaměřuje na formativní hodnocení a jeho místo i specifika v edukační realitě ze dvou úhlů pohledu – zaměřuje se na bezprostřední zkušenosti učitelů i žáků, a zároveň na celoškolský proces zavádění této změny do výuky. Cílem práce je přiblížit formativní hodnocení jako prostředek funkční zpětné vazby mezi žáky a učiteli, a nabídnout osobní zkušenosti s implementací formativního hodnocení do výuky z pohledu učitelů i žáků. V teoretické části jsou vymezeny hlavní charakteristiky formativního hodnocení, spolu s konkrétními metodami či technikami a jejich přínosem. Dále nabízí teoretická část pohled na to, jak lze řídit proces zavádění změn do škol. Empirická část prezentuje výsledky z výzkumného šetření, zaměřeného na implementaci konkrétních prvků formativního hodnocení do výuky ve vybrané škole. Výsledky výzkumu nakonec potvrzují zásadní vliv vedení změny na celkový výsledek tohoto procesu a postupnou změnu postojů i motivace hlavních aktérů.

KLÍČOVÁ SLOVA

formativní hodnocení, zpětná vazba, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, kritériální hodnocení, řízení procesu změny

ABSTRACT

The Diploma Thesis named *Case Study: Implementing Formative Assessment into Education* focuses on formative assessment and its place as well as specifics in educational reality from two perspectives – it aims at first-hand experience of teachers and pupils, and it also examines the whole-school process of implementing this change into education. The thesis' goal is to identify formative assessment as means of functional feedback between teachers and pupils, and to offer personal experience with implementing formative assessment into education from the point of view of teachers as well as pupils. The theoretical part characterises the formative assessment's major features along with methods and techniques and their respective benefits. The theoretical part further offers an overlook of how the process of implementing changes into schools can be managed. The empirical part then presents findings from a research aimed at implementing specific parts of formative assessment into practice at a selected school. Finally, the results point out mainly the crucial influence of management of the change on the overall outcome of the process and the gradual change of views and motivations of leading actors.

KEYWORDS

formative assessment, feedback, peer assessment, self-assessment, criterion-referenced assessment, change management

Obsah

ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Školní hodnocení žáků.....	9
1.1.1 Typy školního hodnocení	9
1.1.2 Funkce školního hodnocení	12
1.2 Formativní hodnocení	14
1.2.1 Smysl formativního hodnocení.....	14
1.2.2 Účel formativního hodnocení	15
1.2.3 Formativní hodnocení jako zpětná vazba	17
1.2.4 Zásady kvalitní zpětné vazby	19
1.2.5 Kritéria hodnocení	23
1.2.6 Metody a techniky formativního hodnocení.....	27
1.3 Škola jako organizace	32
1.3.1 Je možné školu nazývat organizací?.....	33
1.3.2 Obecné principy zavádění změn do organizace	34
1.3.3 Závěrem k teoretické části	41
2 EMPIRICKÁ ČÁST	42
2.1 Představení projektu a účastníků výzkumu	42
2.2 Metodologie výzkumného šetření.....	44
2.2.1 Definice paradigmatického modelu.....	45
2.2.2 Výzkumné metody.....	47
2.3 Průběh zavádění formativního hodnocení v celoškolním kontextu.....	48
2.4 Marie – implementace techniky Erb	53
2.4.1 Pohled učitele na zavádění metody	54

2.4.2	Pohled žáků na zavádění metody.....	57
2.4.3	Pozorování hodiny.....	60
2.4.4	Doporučení účastníků k zavádění Erbu	63
2.5	Jana – implementace kritériálního hodnocení a sebehodnocení	65
2.5.1	Pohled učitele na zavádění kritérií v hodnocení a sebehodnocení	65
2.5.2	Pohled žáků na zavádění metody.....	69
2.5.3	Pozorování hodiny.....	74
2.5.4	Doporučení účastníků k zavádění kritériálního hodnocení a sebehodnocení	76
3	Závěr.....	80
3.1	Poučení ze zprostředkovaných zkušeností.....	82
3.2	Na pomezí teorie a praxe – d'áblův advokát, aneb formativní hodnocení podrobené kritice	83
	Seznam použitých informačních zdrojů	87
	Seznam příloh.....	92

ÚVOD

Je to úžasná věc na motivaci. Formativní hodnocení může přinášet uvědomění sebe sama, obraz, nastavení zrcadla. Protože leckdo kouká do zrcadla a vidí tam prostě někoho jiného, nebo si nevěří, nebo naopak má sebevědomí hodně vysoko a vlastně při tom nevidí opravdu sebe.

(učitelka Marie o formativním hodnocení, záznam z workshopu)

Tradiční hodnocení s moderní dobou nezvládá držet krok. Znamka z testu či zkoušení jako jediná zpětná vazba na žákův výkon, na konci roku získání závěrečné, hlavní známky, která je vlastně pro budoucí výkon stejně nicneříkající, to je nefunkční schéma, které se nám nedaří změnit již desítky let. Po malých krůčcích se i v českých školách projevuje relativně nový fenomén, a sice formativní hodnocení. To si klade za cíl obrátit pohled učitele z pozice hodnotitele do pozice někoho, jehož hlavním cílem by mělo být poskytnout žákům konstruktivní zpětnou vazbu, ze které se mohou odrazit dál a zlepšit tak svou práci. Smyslem formativního hodnocení je nejen „zhodnotit“ kvantitativně, ale především kvalitativně a srozumitelně žákův výkon s ohledem na to, jak jej může do budoucna co nejefektivněji zlepšit.

Řada učitelů se již užívání technik formativního hodnocení aktivně zhostila, a dokonce i v českém kontextu je několik publikací, které jim slouží jako dobří průvodci. My si proto klademe cíl odlišný – popsat zkušenosti učitelů, kteří formativní hodnocení do svých hodin zavádějí, a poskytnout tak zprostředkovanou zkušenost každému, kdo uvažuje o tom samém. Navíc je naším cílem zmapovat proces zavádění změn v hodnocení do edukační reality v rámci školy a odhalit faktory, které tento proces více či méně ovlivňují. Díky popsaným zkušenostem druhých tak může každý čtenář anticipovat případné překážky, na které může narazit, ale předem by jej nenapadly, a upravit tak danou techniku co nejvhodněji pro svou vlastní praxi. Z pohledu vedení škol je nakonec možné odvodit vlastní, zlepšenou strategii buďto pro plošné zavádění technik formativního hodnocení, nebo alespoň pro uvědomění si faktu, že se na dané škole objevují tzv. „ostrůvky pozitivní deviace“, které může stát za to podpořit.

Aby byla práce pro čtenáře sama o sobě dostačující, představíme v teoretické části formativní hodnocení jakožto více než vhodnou alternativu tradičnímu hodnocení, spolu s vybranými technikami formativního hodnocení a jejich využitím v praxi. Nakonec popíšeme obecné principy zavádění změn do organizací, tedy i školy. Jádrem této práce pak bude empirická část, ve které se zaměříme na již zmiňované zkušenosti se zaváděním daných technik do praxe a pohled na proces zavádění změn z celoškolské perspektivy. Jako hlavní zdroj inspirace a zkušeností využijeme učitele vybrané školy, kteří jsou zapojeni do projektu Formativní hodnocení Grantové agentury České republiky. Snažili jsme se k jejich zkušenostem přistupovat co nejobsáhleji, abychom je tak mohli popsat v plné šíři. Jako zdroj dat proto využíváme záznamy z workshopů v rámci projektu, rozhovory s učiteli, rozhovory s žáky, analýzu různých dokumentů a příprav na hodiny, a v neposlední řadě také přímé pozorování hodin. Ze zprostředkovaných zkušeností je příhodné se poučit a využít chyb i úspěchů druhých k vlastnímu obohacení, je však zapotřebí mít vždy na paměti specifický kontext, ve kterém byly dané zkušenosti nasbírané, proto je nedílnou součástí práce také podrobné představení všech účastníků výzkumu. Na závěr se pak zamyslíme i nad možnými limity formativního hodnocení a pokusíme se formativní hodnocení podrobit kritice, která může přijít v době, kdy bude formativní hodnocení ještě rozšířenější. Zároveň čtenáři nabídneme další literární zdroje spojené s formativním hodnocením, které mohou zájemcům ještě prohloubit jejich znalosti.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Cílem této práce je zprostředkovat učitelům zkušenosti se zaváděním nových metod hodnocení do výuky, zejména s ohledem na techniky formativního hodnocení, a zmapovat proces zavádění těchto změn do edukační reality. Abychom však tohoto cíle dosáhli, musíme napřed objasnit a detailně popsat teoretická východiska, o které se opírá výzkum i jeho výsledky. Zaměříme se tedy na školní hodnocení obecně, jeho funkce, a čemu vůbec hodnocení v edukační realitě slouží. Dále zasadíme do kontextu školního hodnocení jednu z jeho podob, tedy formativní hodnocení. Formativní hodnocení je pak úzce spjaté s podáváním kvalitní zpětné vazby, proto se v teoretické části budeme věnovat také základním principům poskytování efektivní a konstruktivní zpětné vazby. Nakonec si dovolíme nastínit myšlenku, která může být pro některé čtenáře neobvyklá, ale přesto je pro přínos této práce zásadní – uchopíme dnešní školu jako organizaci, ve které je možné cíleně řídit proces zavádění změn, a to i tak malých, jakými mohou být jen dílčí techniky formativního hodnocení ve vybraných třídách.

1.1 Školní hodnocení žáků

Hodnocení je jedním z faktorů, které mají prokazatelně nejvýraznější vliv na utváření dovedností i osobnosti člověka. A není tomu jinak ani v edukační realitě, tedy při edukaci žáků (Kolář & Šikulová, 2009). Spíše naopak, ve škole má hodnocení ještě o to větší dopad, protože se jedná o jednu z nejpodstatnějších referenčních skupin, do které se člověk během mládí dostává (Helus, 2006). Z toho důvodu si každý učitel musí dobře uvědomovat, jaké dopady může hodnocení na žáky mít, a jak by vlastně hodnocení mělo vypadat, aby přinášelo požadovaný výsledek.

1.1.1 Typy školního hodnocení

Hodnocení v rámci edukace může nabývat mnoha různých podob. Za hodnocení považujeme jakékoliv vyjádření na žakovu práci, a to i neverbální, stejně jako komplexní a detailní zpětnou vazbu vycházející z analytické sady kritérií. Hodnocení pak získává různou podobu podle situace, ve které se odehrává, podle cíle, kterého má dosáhnout, dále podle autora

hodnocení, ale i podle příjemce, kterému je adresováno (Slavík, 1999). V kontextu této práce nás bude zajímat zejména formativní hodnocení, přesto považujeme za důležité alespoň stručně popsat i jiné typy a jejich místo v edukaci. Pokusili jsme se vytvořit dichotomické dvojice vždy dvou typů hodnocení, které se v rámci stejného kritéria odlišují. Hranice mezi oběma typy je však mnohdy velmi tenká, a je dokonce nasnadě odlišné varianty flexibilně střídat.

Evaluace a hodnocení

Jako první dvojici různých podob hodnocení můžeme označit evaluaci a hodnocení v pravém slova smyslu. Evaluace je hodnocení na úrovni států, tedy evaluace školského systému, regionálního přístupu ke kurikulárním otázkám, případně evaluace škol (Průcha, 2006). O hodnocení se pak hovoří na úrovni jednotlivých tříd, a především jednotlivých aktérů vzdělávání. Evaluaci se tedy věnuje zejména srovnávací pedagogika, my se budeme zaměřovat na hodnocení jako takové.

Bezděčné a záměrné hodnocení

Také v případě hodnocení v pravém slova smyslu můžeme rozlišit různé typy. Jak již bylo řečeno v úvodu, hodnocení může být bezděčné, nebo záměrné. Bezděčné hodnocení označuje jakýkoliv výrok nebo neverbální zpětnou vazbu na jednání žáka, které sice autorem není zamýšlené jako hodnocení, ale příjemce si je tak interpretuje. Problémem bezděčného hodnocení pak je, že hodnocení v očích hodnoceného (žáka) může nabývat zcela odlišných kvalit, než jaké mu přisuzuje hodnotitel (učitel). Záměrné hodnocení je pak každé hodnocení, které je jeho autorem uvědomované a zamýšlené. Vychází z výchovně-vzdělávacích cílů, a jeho cílem je poskytnout adresátovi kvalitní zpětnou vazbu (Slavík, 1999). Náš zájem bude hlavně o záměrné hodnocení.

Heteronomní a autonomní hodnocení

Dále můžeme rozlišovat heteronomní a autonomní hodnocení, a sice podle toho, kdo je hodnotitelem. V případě heteronomního hodnocení je v edukační realitě hodnotitelem učitel

a hodnoceným žák. Autonomní hodnocení pak tvoří žák samotný (jedná se o sebehodnocení), nebo spolužáci (v takovém případě hovoříme o vrstevnickém hodnocení). V tomto případě se budeme věnovat všem variantám, tedy heteronomnímu hodnocení, stejně jako vrstevnickému i sebehodnocení.

Sumativní a formativní hodnocení

V případě, že má hodnocení posoudit úroveň dosažení určitého cíle (nebo úroveň osvojených znalostí po skončení určitého výukového bloku), ale nenabízí žádné doporučení k dalšímu rozvoji, jedná se o sumativní hodnocení. To zpravidla přichází na řadu po dokončení určitých tematických celků nebo při dokončení školního ročníku, také má tedy ve škole své právoplatné místo. Pokud však má hodnocení pomocí zpětné vazby utvářet výkon žáka a formovat jeho další práci, je na místě formativní hodnocení (Broadbent, Panadero, & Boud, 2017).

Pohled na hodnocení jako sumativní a formativní má své kořeny v teorii „mastery learning“, jejíž hlavním nositelem je Bloom. Podle ní si každý žák dokáže osvojit nové znalosti, ale pouze pokud k tomu dostane adekvátní podporu (Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

Kriteriální a normativní hodnocení

Nakonec můžeme rozlišovat mezi kriteriálním a normativním hodnocením. Kriteriální hodnocení je založené na předem definovaných měřítkách kvality daného výkonu žáka, zatímco normativní hodnocení vztahuje daný výkon k jedné ze dvou norem, bez ohledu na kritéria. Norma může být buďto sociální, při které není důležitý počet chyb nebo míra naplnění kritérií, ale porovnání s ostatními žáky ve třídě. V případě využití sociálně normovaného hodnocení tak vždy některý žák bude nejlepší, jiní budou průměrní, a některý žák bude nejhorší, bez ohledu na objektivní správnost jejich výkonu (Kosová, 1998). Norma ale může být i individuální, ve které je daný výkon posuzován s předešlými výkony žáka ve stejné práci, bez ohledu na výsledky ostatních žáků. V takovém případě je tedy zase zcela legitimní, že dva žáci dostanou stejně pozitivní hodnocení, přestože jeden bude mít ve své

práci o poznání více chyb (oba však dosáhli stejného zlepšení vzhledem ke svým předcházejícím pracím). (Slavík, 1999)

Každý typ hodnocení má své místo, a učitel by měl volit takové hodnocení, které v dané situaci nejlépe slouží jeho cílům a zamýšlenému účelu. Pokud tedy potřebuje rozřadit žáky do skupin podle úrovně jejich znalostí, zvolí sumativní hodnocení se sociální normou. Pokud bude hodnotit nový úkol a bude jeho cílem pomoci žákovi jej při jeho opakování splnit ještě lépe, využije učitel formativní hodnocení.

Earl (2007) prosazuje názor, že současná doba od učitele vyžaduje, aby dokázal rozlišovat mezi jednotlivými typy a funkcemi hodnocení a vždy volil nejvhodnější podobu hodnocení vzhledem k dané situaci, zamýšlenému efektu, a hodnocené osobě. Webber pak dodává, že „měnící se povaha společnosti naznačuje, že je žádoucí měnit podobu hodnocení a jeho funkcí“ (Webber a kol., 2014, s. 76; přel. aut.). V následující kapitole se proto od typů hodnocení přesuneme právě k jeho funkcím.

1.1.2 Funkce školního hodnocení

Každý typ hodnocení přináší zpětnou vazbu od hodnotitele směrem k hodnocenému. S hodnocením v edukační realitě se pojí různé funkce, které hodnocení naplňuje a učitel by si jich měl být vědom. Za funkci hodnocení tak můžeme označit například poskytnutí relevantní informace, formování žákova výkonu, diferenciaci žáků ve třídě, nebo výchovné působení na formující se postoje žáka. Všechny funkce školního hodnocení trefně shrnuje Greenová do jednoho cíle; podle ní „má hodnocení vést ke zvýšení vzdělávacích výsledků studenta prostřednictvím nápomocné zpětné vazby, jasnějších cílů, posílení motivace a lepšího zadání.“ (Green, 1998, s. 11, přel. aut.).

Nejčastěji reflektované funkce hodnocení jsou informativní, motivační, diagnostická, diferenciativní, kontrolní, didaktická, sebehodnotící, nebo výchovná (Slavík, 1999). V zahraničí se nakonec často rozlišují jen čtyři funkce hodnocení podle toho, pro jaká didaktická rozhodnutí učitelům slouží – diferenciativní (*placement decisions*), formativní

(*formative decisions*), diagnostickou (*diagnostic decisions*) a sumativní (*summative decisions*). (Keeves, 1994)

S ohledem na zaměření a cíl této práce vybíráme tři nejvýznamnější funkce ve spojení s formativním hodnocením a poskytnutím vhodné zpětné vazby.

Informativní funkce

Hodnocení má žákovi přinášet jasnou a konkrétní informaci o tom, co je jeho cílem a kde se jeho výkon v porovnání s cílem aktuálně nachází (Kolář & Šikulová, 2009). Například v případě hodnocení slohové práce¹ žáka by tak hodnocení mělo jasně popsat, do jaké míry daná práce splňuje předem stanovená kritéria.²

Motivační funkce

Hodnocení dokáže žáka pozitivně motivovat k jeho další angažovanosti v rámci edukace, ale také jej může odradit (Mareš, 2013). Hodnocení by mělo cílit na to žáka motivovat pozitivně, což lze podpořit dodržením zásad efektivní zpětné vazby. Motivující je jednoznačně i pochvala za to, co se žákovi v dané práci povedlo, pokud je pochvala zasloužená. Při hodnocení slohové práce tak k předání informace o kvalitě dané práce můžeme přidat pochvalu za kreativní myšlení, spolu s formulací toho, co žák získá tím, že se pokusí do příště svou práci ještě vylepšit.

Formativní funkce

Jestliže se nám podařilo předat informativní zpětnou vazbu o výkonu žáka, a dokonce jej i pozitivně motivovat k jeho další práci, můžeme se přesunout k třetí stěžejní funkci hodnocení, kterou je formativní funkce. Hodnocení – je-li správně využito – má potenciál nabídnout žákovi takovou zpětnou vazbu, na základě které může dále zlepšovat a rozvíjet své dovednosti či učební strategie (Košťálová, Stang & Miková, 2008). V případě hodnocení

¹ Vzhledem k tomu, že hodnocení slohových prací je jedním z témat výzkumu a empirické části, rozhodli jsme se i v teoretické části ilustrovat některé jevy na základě hodnocení slohových prací.

² Pro popsání hlavních zásad konstruktivní zpětné vazby viz kapitolu 1.2.4.

slohové práce, kdy jsme již napsali informativní popis a pochválili žáka za to, co se mu v práci podařilo, ale současně odhalili také prostor k dalšímu rozvoji, můžeme nyní přidat verbální popsání dalších kroků, které mu při psaní podobné práce v budoucnosti mohou pomoci napsat ještě kvalitnější práci.

Formativní funkci by zpravidla měla předcházet diagnostická funkce, která umožňuje přesně odhalit a popsat, kde se právě výkon žáka v porovnání se stanoveným cílem nachází (Heritage, 2010).

1.2 Formativní hodnocení

Předešlé kapitoly popsaly, co se rozumí pod pojmem hodnocení v edukační realitě, a jaké má hodnocení funkce a typy. Cílem této práce je však zaměřit pozornost čtenáře především na formativní hodnocení, a proto se v následující kapitole podíváme právě na hodnocení ve své formativní podobě.

1.2.1 Smysl formativního hodnocení

Jak již název napovídá, smyslem formativního hodnocení je formovat. Co to ale vlastně znamená, „formovat“, a koho vůbec formuje? Žáka, nebo snad jen jeho dílčí výkony? Nebo má dokonce potenciál formovat celou edukační realitu? Stručná odpověď je jednoduchá – ano, ano a do třetice ano. Odborná odpověď ale vyžaduje detailnější pohled.

Smyslem hodnocení, jak již bylo řečeno, je poskytnout zpětnou vazbu, a to jak žákovi, tak i všem dalším aktérům v rámci jeho učení (Black & Wiliam, 2001). Zpětná vazba pak ovlivňuje nejen výkon žáka, ale v důsledku i jeho postoje, školní motivaci, strategie, které volí pro učení i dosahování potřebného cíle. Formativní hodnocení se proto zaměřuje na poskytnutí takové zpětné vazby, která je skutečně funkční a může žákovi pomoci se změnou jeho výkonu k vytyčenému cíli – klíčovým prvkem je tedy pomoc s pokrokem při plnění školních úkolů a osvojování nových znalostí.

Od toho se odvíjí několik charakteristik, které dělají formativní hodnocení skutečně formativním. Za prvé, formativní hodnocení musí obsahovat nějaký verbální popis, slovní

zpětnou vazbu³. Ta je nezbytná pro předání relevantních informací, na základě kterých může žák svou práci změnit s cílem dosáhnout pokroku. Za druhé, formativní hodnocení musí být srozumitelné, a to především pro samotného žáka. Pokud žák nerozumí hodnocení dokonale, pak hodnocení nemůže nic formovat. Za třetí, formativní hodnocení vnímá každý výkon žáka jako příležitost se z něj poučit a odvodit zlepšenou strategii do budoucna, a to samé platí i pro chápání jakékoliv chyby, které se žák mohl dopustit⁴. (Starý & Laufková, 2016)

Formativní hodnocení tak může mít různé podoby, od samotného verbálního hodnocení, přes kombinaci známky a slovního komentáře, až ke grafickému vyjádření, vždy však musí naplňovat všechny tři výše zmíněné aspekty.

Nyní se vraťme k otázce v úvodu této kapitoly – co vlastně formativní hodnocení formuje? V jeho nejběžnější podobě chápeme formativní hodnocení jako hodnocení určitého výkonu žáka. V takovém případě je nasnadě, že smyslem hodnocení je zhodnotit daný výkon s cílem pomoci žákovi nalézt cesty, jak stejný výkon v budoucnu zlepšit a dosáhnout ještě úspěšnějšího výsledku. Pokud se však zamyslíme nad dlouhodobějším hlediskem, například celým školním rokem, pak je cílem učitele zformovat nejen strategie řešení konkrétních úkolů a dílčí dovednosti žáka, ale i jeho učební strategie, celkové postoje a motivaci k učení. V neposlední řadě pak formativní hodnocení úzce souvisí s učebním stylem učitele i se způsobem, jakým řídí třídní dynamiku a jak komunikuje ve svých hodinách. Formativní hodnocení tak ve svém důsledku (ačkoli to zpravidla není prvotně zamýšlený smysl) mění i způsob jednání učitele a celkový vztah mezi učitelem a žáky, což má následně dopad na atmosféru a klima ve třídě. (Marzano, 2006)

1.2.2 Účel formativního hodnocení

Zjednodušeně řečeno je „formativní hodnocení v edukační realitě primárně používané k pochopení pokroku zapojených žáků“ (Green, 2017, s. 2). Pokud je ale řeč o jakémkoliv školním hodnocení obecně, je nutné rozlišovat tři pilíře toho, co je vlastně cílem či účelem

³ Zde považujeme za nutné souhlasit s názorem Starého a Laufkové, kteří schválně neoznačují formativní hodnocení jako slovní hodnocení. „Záměrně používáme pojem *verbální hodnocení*. Důvodem je, že pojem *slovní hodnocení* je v českém prostředí zatížen významy, které by mohly být pro čtenáře zavádějící.“ (Starý & Laufková, 2016, s. 16).

⁴ Zásadám kvalitní zpětné vazby se podrobněji věnujeme v kapitole 1.2.4.

hodnocení. Hodnocení se může zaměřovat na posouzení konkrétního žákova výkonu a porovnání, nakolik daný výkon splňuje požadovaná kritéria (takové hodnocení se označuje jako *assessment of learning*). Hodnocení ale může mít i cíl upravit žákův výkon a sloužit jako zdroj poučení (v takovém případě naplňuje podstatu *assessment for learning*). Do třetice pak může být hodnocení cílem samo o sobě, a sloužit jako učení samotné (a označuje se termínem *assessment as learning*). (Shuichi, 2016; Spendlove, 2009)

V následujících odstavcích blíže popíšeme každý z těchto tří pilířů hodnocení s ekvivalentním označením v českém jazyce.

Hodnocení naučeného (= assessment of learning)

Cílem hodnocení může být pouze porovnat, nakolik určitý výkon žáka naplnil požadovaná kritéria, a v tom případě je hodnocení zpravidla vyjádřeno na určité škále – v českém kontextu si pod takovým hodnocením můžeme představit klasickou známku. Cílem známky je vyjádřit, nakolik byl daný výkon žáka správný či nesprávný, nebo nakolik se blíží ideální podobě daného výkonu. Současně zde můžeme využít pojem sumativní hodnocení. Takové hodnocení je v řadě pedagogických situací nezbytné a vyžadované (Slavík, 1999).

Hodnocení pro učení (=assessment for learning)

Účel hodnocení však může jít ještě o krok dál. Hodnocení, které slouží dalšímu učení, se nesnaží pouze vyjádřit úroveň daného výkonu, ale navíc ještě popsat, jak jej dále zlepšovat a dosáhnout pokroku (Lukášová a kol, 2012). Jak již bylo řečeno, tomuto cíli nejvíce odpovídá formativní hodnocení. Mohlo by se zdát, že tento cíl by si učitel měl klást vždy, je však třeba reflektovat také fakt, že takový cíl klade na učitele vysoké nároky. Hodnocení, které má sloužit dalšímu rozvoji žáka, je mnohem náročnější na čas i přípravu než samotné hodnocení naučeného (Lane & Glaser, 1994).

Hodnocení jako učení (=assessment as learning)

Třetím cílem hodnocení pak může být naučit samotné žáky poskytovat hodnocení sobě nebo druhým. V tomto pohledu vnímáme hodnocení jako didaktický nástroj, který sami žáci tvoří a aplikují. Platí zde přesvědčení, že „studenti by měli být součástí tvorby a interpretace hodnocení“ (Webber a kol., 2014, s. 73; přel. aut.). Pro ilustraci si v tomto případě můžeme představit vrstevnické hodnocení nebo sebehodnocení, ve kterém je autorem hodnocení sám žák, a učitel zaujímá roli moderátora, který žákovi pomáhá požadované hodnocení utvořit ve správné formě⁵. (Vališová, 2011; Earl, 2007)

Pokud si dovolíme mírně idealistický pohled, tak platí, že formativní hodnocení může naplňovat všechny tři zmíněné pilíře hodnocení, a to mnohdy i ve stejnou chvíli. Pokud použijeme jako příklad sebehodnocení žáka, pak dané hodnocení jasně popisuje úroveň daného výkonu žáka vzhledem ke stanoveným kritériím⁶, zároveň odhaluje možnosti dalšího pokroku, a nakonec učí žáka správně hodnotit. V praxi edukační reality je však mnohem běžnější, že volíme takový účel a zaměření hodnocení, který je v dané situaci nejvíce relevantní – i když má ale dané hodnocení jakýkoliv z těchto tří cílů, vždy může být formativní.

1.2.3 Formativní hodnocení jako zpětná vazba

Formativní hodnocení je specifickým typem zpětné vazby. Ačkoli se v této práci zaměřujeme zejména na poskytování formativního hodnocení žákům, formativní hodnocení nepřináší relevantní informace pouze jim. Formativní hodnocení zprostředkovává zpětnou vazbu pro všechny zúčastněné subjekty edukace – na úrovni jednotlivých hodin tedy žákům i učitelům, a následně mimo samotné hodiny také rodičům, dalším pedagogickým pracovníkům a vlastně komukoliv, kdo se podílí na edukaci žáka. Z toho důvodu je nutné si formativní hodnocení jakožto zpětnou vazbu jasně definovat a odhalit určité klíčové faktory, které jsou

⁵ Pokud se nad tímto aspektem hodnocení zamyslíme s ohledem na Bloomovu revidovanou taxonomii vzdělávacích cílů, pak můžeme konstatovat, že hodnocení jako učení naplňuje nejvyšší stupně didaktických cílů. Hodnocení, které tvoří sám žák, totiž výrazně rozvíjí metakognici žáka a schopnost sebereflexe (William, 2011; Kellough & Kellough, 1999).

⁶ Kritériím v hodnocení se podrobně věnuje kapitola 1.2.5.

nezbytné pro jeho efektivitu. V dalších odstavcích se budeme věnovat primárně záměrné zpětné vazbě a zamýšlenému hodnocení. Budeme vycházet z jakési „svaté trojice“ zpětné vazby a formativního hodnocení, kterou můžeme shrnout pod výrazy KAM – KDE – JAK (Starý & Laufková, 2016; Wiliam & Leahy, 2016).

Kam směřuji, co je mým cílem?

Východním bodem, ve kterém by každé hodnocení mělo být pevně ukotveno, by mělo být jasné popsání toho, co je vlastním cílovým bodem, tedy čeho má žák dosáhnout. V případě jednotlivých částí kurikula to může být ideální podoba dílčích výkonů nebo prací, například ideální podoba slohové práce, bezchybně napsaný test, nebo strukturovaný přednes referátu o čtenářské zkušenosti. Tento cílový bod by měl být explicitně a srozumitelně popsán, a až teprve ve chvíli, kdy jej dokáže sám žák přesně zformulovat, může se učitel posunout k další části trojice KAM – KDE – JAK.

Porozumět tomu, co je vlastně ideálním cílem mého výkonu, je pro žáky nezbytné z několika důvodů. Zpětná vazba, kterou na svůj výkon získají, se na daný cíl odkazuje, a zároveň aktuální žákův výkon na jeho podkladě posuzuje (v rámci hodnocení naučeného). Současně je to ale nezbytné pro to, aby žák dokázal porozumět, kam a jak má směřovat do budoucna (v rámci hodnocení pro učení).

Z pohledu učitele je tak nezbytné „poskytovat žákům jasné a srozumitelné výchovně-vzdělávací cíle“, a „používat příklady úspěšné a slabé práce“ (Starý & Laufková, 2016, s. 25).

Kde se nyní nacházím?

Ve chvíli, kdy žák přesně rozumí tomu, co je (nebo by mělo být) jeho cílem, může spolu s učitelem uvažovat nad tím, jak blízko či daleko od daného cíle se v současnosti nachází. K přesné identifikaci žákovy aktuální úrovně slouží řada technik. Nejběžnější jsou předem stanovená kritéria, na základě kterých je výkon žáka posuzován⁷. Kritéria, jak dokazuje

⁷ Pro kritéria viz kapitolu 1.2.5.

i výzkum v této práci, přináší řadu výhod – ze všeho nejdůležitější však je, že zpětnou vazbu díky nim žáci vnímají jako srozumitelnou a spravedlivou.

Jakmile žák pozná, kde ve vztahu k cíli se právě jeho výkon nachází, může se zpětná vazba zaměřit na poslední oblast, tedy jakým způsobem lze cíle v aktuální situaci dosáhnout.

Jak mohu dosáhnout cíle?

Zřejmě nejpodstatnější přidanou hodnotou formativního hodnocení je, že se zaměřuje na odhalení možností, jak žák může vylepšit svůj výkon a dosáhnout pokroku (Black & Wiliam, 2001). Zpětná vazba proto musí obsahovat informaci o tom, jakými cestami může žák dále změnit svůj výkon, aby při budoucím opakování stejné činnosti dosáhl požadovaného cíle (nebo návod, jak tyto cesty může žák sám najít).

Zároveň je cílem učitele, aby žák tuto část zpětné vazby přijal za svou a dokázal se s ní ztotožnit, a k tomu opět slouží různé techniky. Jednou z nejznámějších je *scaffolding*⁸, podle kterého by učitel měl rozdělit cestu k dosažení cíle na jednotlivé etapy a dílčí kroky. Navazující práci žáka by pak měl řídit podle těchto kroků a na základě aktuální úrovně žáka, a být spíše v roli průvodce.

1.2.4 Zásady kvalitní zpětné vazby

Aby byla zpětná vazba skutečně efektivní a kvalitní, musí splňovat určité zásady. To platí i v případě formativního hodnocení jakožto zpětné vazby, a proto je podstatné tyto zásady popsat a při hodnocení je mít na paměti.

Doba podání zpětné vazby

V případě podání zpětné vazby na dílčí žákův výkon je nutné zvolit nejvhodnější čas. Pro většinu situací při edukaci platí, že takový čas je bezprostředně po výkonu či dokončení

⁸ Termín „scaffolding“ poprvé užil Jerome Bruner v souvislosti s učením, a následně jej detailněji rozpracoval Lev Vygotsky ve své teorii kognitivního rozvoje, ze které je pro edukační realitu nejpodstatnější právě teorie scaffoldingu a zóna nejbližšího rozvoje. (Fischer & Frey, 2010; Liu & Matthews, 2005)

práce žáka (Spendlove, 2009). Pokud dostane zpětnou vazbu ihned po dokončení práce, může okamžitě reflektovat svůj výkon a rovnou jej začít upravovat. Jsou však také situace, ve kterých není možné podat zpětnou vazbu okamžitě (na příklad při hodnocení písemného projevu celé třídy), a v takovém případě platí zásada podat zpětnou vazbu co nejdříve je to možné, tedy včas.

Pokud však mluvíme o zpětné vazbě jako dlouhodobém procesu, pak platí, že by měla probíhat v pravidelných intervalech a opakujících se situacích. Žák si tak na získávání zpětné vazby zvykne a tím se její efektivita zvyšuje.

Jazyk zpětné vazby

Jak již bylo řečeno, zpětná vazba nemá žádný smysl ani efekt, pokud jí žák nerozumí. Další zásadou, kterou musí zpětná vazba naplňovat, je proto srozumitelnost. Aby učitel srozumitelnosti dosáhl, měl by dokázat rozlišit mezi dvěma typy „jazyka“, kterými může být zpětná vazba podána – popisným a posuzujícím (Košťálová & Straková, 2008). Popisný jazyk je skutečně jen popisem žákova výkonu, učitel v něm pouze konstatuje, jak žákův výkon hodnotí, případně jak na něj působí (učitel by měl reflektovat rozdíl mezi popisem a interpretací popisu). Popisný jazyk by tedy měl být konkrétní a emocionálně neutrální. Posuzující jazyk jde pak o krok dál a vyjadřuje se k osobě žáka (mnohdy na základě domyšlených faktů, které překračují hranice pozorovatelného jednání žáka či jeho výkonu). Posuzující jazyk ve zpětné vazbě nemá místo, protože mnohdy svádí učitele k nálepkování nebo k domýšlení si věcí, které nijak nesouvisí s předmětem hodnocení. S popisným jazykem pak ruku v ruce jde tzv. „já-jazyk“, což je označení pro psaní zpětné vazby v ich-formě. V tabulce 1 uvádíme příklady toho, jak může vypadat zpětná vazba na slohovou práci psaná za užití různých typů jazyka (v příkladech je zároveň možné sledovat strukturu zpětné vazby, stejně jako naplnění jednotlivých funkcí daného hodnocení).

Tabulka 1. Ukázky různých typů jazyka zpětné vazby.

Jazyk	Ukázka zpětné vazby
Popisný	Tvá slohová práce je velmi kvalitní, obsahuje kreativní myšlenky a nejsou v ní žádné pravopisné chyby. Podařilo se ti dodržet správnou strukturu. Při příštím psaní práce se můžeš dále zaměřit na zlepšení logické návaznosti textu – pokus se každý odstavec jedním slovem charakterizovat, a pomocí těchto slov odstavce skládat za sebou, aby na sebe dobře navazovaly.
Popisný s užitím já-jazyka	Tvá slohová práce je velmi kvalitní, nacházím v ní kreativní myšlenky, a naopak nevidím žádné pravopisné chyby. Oceňuji, že se ti podařilo dodržet správnou strukturu. Pro zlepšení do budoucna ti doporučuji věnovat pozornost logické návaznosti textu – pokus se každý odstavec jedním slovem charakterizovat, a pomocí těchto slov odstavce skládat za sebou, aby na sebe dobře navazovaly.
Posuzující	Tvá slohová práce je velmi kvalitní, jsi dobrý student. Určitě jsi se na psaní doma dobře připravil, protože se ti podařilo dodržet správnou strukturu. Více se ale zaměř na logickou návaznost textu – teď sis chtěl jistě zjednodušit práci, a je to v textu občas vidět.

S jazykem dále souvisí, že by zpětná vazba měla být cílená a předávat jen skutečně relevantní informace. Cílená pak v případě jazyka zpětné vazby znamená, že by měla vycházet ze stanovených kritérií a jít k jádru věci, tedy být adekvátně stručná v zájmu dosažení potřebného cíle (Spendlove, 2009).

Obsah a struktura zpětné vazby

Co by vlastně zpětná vazba měla obsahovat a jak by měla být strukturována? Vraťme se k trojici KAM – KDE – JAK, kterou si můžeme vypomoci také v tomto případě. Obsahem

zpětné vazby by vždy mělo být popsání aktuálního stavu žákova výkonu a navržení možností, jak může žák dosáhnout pokroku.

Struktura zpětné vazby pak vychází z jejího obsahu. Zpravidla je nejvhodnější, když zpětná vazba obsahuje silné stránky žákova výkonu i jeho rezervy, a nakonec doporučení k dalšímu rozvoji. V odborné diskuzi je možné se setkat s tzv. metodou sendviče, která je však mnohdy chápána naopak kontraproduktivně, a proto považujeme za nutné ji popsat. Někteří pedagogové chápou metodu sendviče jako takovou strukturu zpětné vazby, ve které napřed vyzdvihnou silné stránky žákova výkonu, následně popíší jeho rezervy, a nakonec znovu žáka pochválí za to, co se mu podařilo. Z psychologických poznatků však víme, že taková struktura výrazně snižuje efekt zpětné vazby – projevuje se zde totiž efekt tzv. okrajové tendence, což znamená, že každý člověk věnuje větší pozornost krajním informacím, v tomto případě dvěma pozitivním vrstvám zpětné vazby, a prostřední nevěnuje dostatečnou pozornost, přestože z pohledu jeho dalšího rozvoje se může jednat o nejdůležitější oblast (Hroník, 2017). To má v případě formativní zpětné vazby přesně opačný důsledek, než jakého chceme dosáhnout, protože žák si z ní odnáší jen pochvalu za to, co se mu povedlo, a nereflktuje prostor a možnosti k dalšímu rozvoji. Správná sendvičová metoda proto musí vypadat tak, že napřed vyzdvihneme silné stránky žákova výkonu, následně věcně popíšeme rezervy výkonu, a nakonec zformulujeme doporučení, jak v příští stejné práci může žák ještě více posílit silné stránky a umenšit rezervy. Správná struktura zpětné vazby tedy musí mít podobu *silné stránky – rezervy – doporučení ke zlepšení*. (Hroník, 2017; Lukášová a kol., 2012)

V neposlední řadě v souvislosti se zásadami zpětné vazby nelze opominout také fakt, že by zpětná vazba měla být v rámci možností pozitivní, aby tak motivovala žáka k jeho dalšímu rozvoji.

Nicol s Macfarlane-Dickovou (2016) nakonec z analýzy literatury a výsledků vybraných výzkumů o formativním hodnocení a zpětné vazbě shrnují sedm zásad kvalitní zpětné vazby v praxi. Tyto zásady podle nich současně přispívají také k rozvoji sebeřízení učení žáků.

„Zpětnou vazbu můžeme obecně popsat jako cokoliv, co může pomoci žákům posílit jejich schopnost řídit vlastní výkon a postup při učení. Syntéza výzkumných publikací nás dovedla k následujícím sedmi zásadám. Kvalitní zpětná vazba v praxi: 1) pomáhá vyjasnit, co je považováno za dobrý, cílový výkon (cíle, kritéria, očekávané standardy); 2) pomáhá rozvoji sebehodnocení (sebereflexe) při učení; 3) zprostředkovává žákům kvalitní informace o jejich učení; 4) podněcuje dialog mezi učitelem a žáky ohledně učení; 5) přispívá k pozitivní motivaci, sebedůvěře a sebejistotě; 6) dává možnost odstranit rozdíl mezi aktuálním výkonem žáka a požadovaným výkonem, ke kterému směřuje; 7) poskytuje učitelům informace, které mohou využít k úpravě stylu vyučování.“ (Nicol & Macfarlane-Dick, 2016, s. 205).

1.2.5 Kritéria hodnocení

Jak již ilustrovaly předešlé odstavce, kritéria výrazně zefektivňují každé hodnocení. Z toho důvodu považujeme za podstatné představit, co se vlastně pod kritérii skrývá, a jak s nimi učitel může při hodnocení pracovat. Zároveň vycházíme z názoru Wiliama, že „smyslem jakéhokoli cíle učení nebo kritéria úspěchu není pomáhat žákům dokončit určitou činnost – ale pomoci jim se učit“ (Wiliam & Leahy, 2016, s. 36, přel. aut.)

Co jsou to kritéria

Zjednodušeně řečeno, kritéria jsou vlastně nástroje, které nám pomáhají vyjádřit míru kvality určité věci. V případě školní praxe například učitel v kritériích vyjadřuje všechny relevantní aspekty dané práce (slohové práce, testu, zkoušení u tabule, referátu apod.), na základě kterých bude následně práci hodnotit. Ať už si učitel uvědomuje, že s kritérii pracuje, nebo ne, vždy nějaká kritéria stanovená má, i kdyby jen implicitně (Helus, 2009). Pokud je však před samotnou prací sdělí žákům, pak kritéria získávají další rozměr – stávají se určitými průvodci či vodítky při výkonu žáků, kterých se mohou držet.

Kritéria vždy vycházejí z výchovně-vzdělávacích cílů, a jako takové jsou tedy výrazným prvkem efektivní zpětné vazby (Wiliam & Leahy, 2016). Mohou mít řadu různých podob, a v následujících odstavcích popíšeme některé z nich.

Checklisty

Nejjednodušší formou kritérií jsou tzv. checklisty. Jedná se vlastně o seznam jednotlivých kvalit, resp. prvků, které v dané práci budou předmětem hodnocení (Starý & Laufková, 2016). Pokud bychom sestavovali checklist opět například pro hodnocení slohové práce, pak v něm mohou být následující kritéria – délka textu, pravopisná správnost, stylistická správnost, správná struktura textu vzhledem ke zvolenému stylu, koherence a koheze textu, kreativita apod. Učitel pak při opravování sleduje právě kritéria stanovená v checklistu, a nakolik je žák naplnil (záleží na učiteli, zda pak naplnění každého kritéria vyhodnocuje procentuálně, nebo jako splnil/nesplnil).

Sady kritérií

Checklisty sice alespoň částečně formulují, co je předmětem hodnocení, přesto ale poskytují jen omezenou zpětnou vazbu pro žáky. Jakousi pomyslnou vyšší úroveň, jak lze stanovovat kritéria, jsou tzv. rubrics, neboli sady kritérií. V těch mohou být stanovené stejná dílčí kritéria jako v checklistu, avšak každé kritérium je zde specificky popsáno, a ideálně navíc rozlišené podle jednotlivých úrovní kvality.

Sady kritérií mohou mít podobu holistických kritérií (Moskala, 2000). V takovém případě je hodnocený výkon předem rozdělen na jednotlivé úrovně, které jsou navíc přesně popsány podle kvality splnění daného úkolu. Tabulka 2 představuje příklad, jak může vypadat holistická sada kritérií pro hodnocení slohové práce.

Tabulka 2. Příklad holistické sady kritérií.

Úroveň / body	Popis
1 – nejlepší	Délka textu odpovídá předem stanovené délce. Práce je bezchybná pravopisně i stylisticky. Text je členěn do odstavců, jejich struktura odpovídá stanovenému stylu. Text na sebe logicky navazuje a je koherentní. Žák v textu projevuje kreativní myšlení.
2 – dobré	Délka textu se pohybuje v rozmezí 200 znaků od předem stanovené délky. V práci jsou jen drobné pravopisné a stylistické chyby, maximálně 10 chyb. Text je členěn do odstavců, ale některé části neodpovídají jejich zařazení ve struktuře textu. Text je koherentní ze dvou třetin. V textu se objevuje pouze jedna až dvě kreativní myšlenky.
3 – nejhorší	Délka textu se přes více než 200 znaků liší od stanovené délky. V práci je dohromady více než 10 pravopisných a stylistických chyb. Text není členěn do odstavců. V práci se neobjevuje žádná kreativní myšlenka.

Druhou možností, jak lze formulovat sadu kritérií, jsou analytická kritéria (Brookhart, 2013). Jedná se v podstatě o nejkomplexnější podobu kritérií, ve které jsou jednotlivá kritéria rozpracovaná do úrovně kvality. Tabulka 3 je příklad takové sady kritérií, opět pro hodnocení slohové práce.

Tabulka 3. Příklad analytické sady kritérií.

Kritérium	Nejvyšší úroveň (100 %)	Průměrná úroveň (50 %)	Nejnižší úroveň (0 %)
Délka textu	Délka textu je v rozmezí 200 znaků od předem stanovené délky.	Délka textu je v rozmezí 200-500 znaků od předem stanovené délky.	Délka textu je o více než 500 znaků odlišná od předem stanovené délky.
Pravopisná správnost	V textu se objevuje dohromady maximálně 10 pravopisných chyb, které se navíc neopakují.	V textu se objevuje 10-20 pravopisných chyb, některé z nich se opakují.	V textu se objevuje více než 20 pravopisných chyb, chyby se často opakují.
Kreativita	Žák text vystavil na kreativní myšlenky / myšlenkách, které v textu rozpracovává a rozvíjí na jejich základě děj.	V textu se objevují některé kreativní myšlenky, které ale děj neposouvají dále.	V textu se neobjevují žádné kreativní myšlenky, děj kopíruje jiné dílo, které žák prokazatelně zná.

Analytická kritéria jsou zdánlivě nejvhodnější formou, jsou však nejvíce náročná na přípravu ze strany učitele, a zároveň pochopení ze strany žáků (Brookhart, 2013). Využití určité podoby kritérií je proto součástí kvalitního hodnocení, učitel by však vždy měl vybrat nejvhodnější kritéria a jejich formu podle dané situace a úrovně žáků. Zároveň je nezbytné, aby žáci před samotnou prací kritéria znali a rozuměli jim – pokud tomu tak není, jsou veškerá kritéria bezpředmětná, protože neslouží formativnímu hodnocení.

Z mnoha výzkumů (např. Raška, 2018, 2015; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Webber a kol., 2014) se nakonec ukazuje, že je přínosné žáky do tvorby kritérií začlenit. Pokud

mohou kritéria formulovat spolu s učitelem, zvyšuje se tím pravděpodobnost, že budou kritériím skutečně rozumět, a že na jejich základě budou budovat další pokrok svého výkonu. Současně získávají větší pocit zodpovědnosti za hodnocení, a snadněji si tak následnou zpětnou vazbu internalizují. Žáci navíc často zmiňují, že pokud jsou jim kritéria předem známá, výrazně se tím zvyšuje jejich přesvědčení, že je následné hodnocení spravedlivé a objektivní. Jak je patrné i z výsledků našeho výzkumu, kritéria dělají celý proces hodnocení transparentnějším a pro žáky snadněji čitelným.

1.2.6 Metody a techniky formativního hodnocení

Aby byl teoretický popis formativního hodnocení kompletní, je nezbytné věnovat se také jednotlivým metodám a technikám, které se s ním pojí. V následující části se proto zaměříme více na praxi a každodenní edukační realitu, a na jednotlivé postupy formativního hodnocení.

Metody formativního hodnocení jsou obvykle nadřazené technikám, a popisují spíše organizaci hodnocení ve vztahu k tomu, kdo je autorem hodnocení (kterým může být učitel, ale i žáci samotní). V rámci metod formativního hodnocení proto zpravidla rozlišujeme heteronomní hodnocení (které dává učitel žákům), a autonomní hodnocení (jehož autorem jsou žáci sami). V rámci autonomního hodnocení můžeme dále rozlišovat dvě stěžejní metody, a sice sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. V obou těchto případech naplňuje podstatu hodnocení jako učení (assessment as learning). S autonomním hodnocením se pojí mnoho specifik – zejména v začátcích jeho zavádění do edukace je nutné žáky naučit jej správně používat, je tedy náročnější na čas; zároveň ale podporuje angažovanost žáků a poskytuje jim zpětnou vazbu očima dalších členů okolí kromě učitele. (Wiliam & Leahy, 2016)

Heteronomní hodnocení

O heteronomním hodnocení již byla řeč v předešlých kapitolách, a i v případě jeho dílčích technik platí všechny zmíněné zásady. V případě technik heteronomního formativního hodnocení však můžeme doplnit různé další pomůcky, které lze při hodnocení využívat. Jedná se například o různé grafické značky (ty mohou mít rozličnou podobu i umístění –

někteří učitelé místo opravení chyby napíší jen tečku na konec řádku, jiní využívají tzv. marginálie, tedy vpisování drobných značek na okraj práce žáka). Grafické značky dávají prostor navazující práci s hodnocením, při které může žák svou ohodnocenou práci dále využít jako prostor k učení (Košťálová, Stang & Miková, 2008).

Pro autonomní hodnocení pak platí stejné požadavky a zásady, jako pro hodnocení poskytované učitelem. Také sebehodnocení či vrstevnické hodnocení proto musí být srozumitelné, vycházet z předem definovaných kritérií, a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu. V praxi však může mít řadu různých podob, které si představíme v dalších odstavcích.

Vrstevnické hodnocení

Vrstevnické hodnocení může mít také mnoho podob, počínaje krátkou zpětnou vazbou od třídy na referát žáka, až po komplexní hodnocení výkonu žáka třídou na základě stanovené sady kritérií. Obdobně jako v případě sebehodnocení, i vrstevnické hodnocení by mělo respektovat zásady efektivní zpětné vazby a být moderované učitelem. Vrstevnické hodnocení je možné aplikovat na jakýkoliv žákův výkon. Je tedy možné využít vrstevnické hodnocení pro podání zpětné vazby k výkonu žáka před celou třídou, nebo jen ve dvojicích či malých skupinách, například jako hodnocení domácího úkolu mezi sousedy v lavici. Jak je patrné z následujících technik, vrstevnické hodnocení navíc souvisí s vrstevnickým učením. (Starý & Laufková, 2016)

C3B4ME

Specifickým typem vrstevnického hodnocení je tzv. technika C3B4ME. Pokud bychom tuto zkratku rozepsali v původním anglickém významu, zněl by název *see three before me*, tedy *napřed se zeptej tří a až potom mě*. Při využití této techniky je úkolem žáka, jestliže narazí na nějakou překážku nebo mu něco není jasné, napřed požádat o zpětnou vazbu a vysvětlení své spolužáky. Pokud mu ani první spolužák nepomůže, měl by požádat druhého, a nakonec třetího. Jestliže si žák stále neví rady, měl by se až teprve po třech spolužácích obrátit na

učitele. Tato technika vychází z teorie, že některé dílčí poznatky si vrstevníci dokážou vysvětlit efektivněji než učitel.

Dílňky psaní

Poměrně komplexní technikou vrstevnického hodnocení jsou pak dílňky psaní. Jejich cílem je regulovat práci žáků přímo v jejím průběhu, a konkrétně při psaní slohových prací jim poskytovat zpětnou vazbu ještě před finálním dokončením práce. Žáci čtou své prvotní výtvary na dané téma, a spolužáci jim následně poskytnou zpětnou vazbu (například co v dané práci vnímají jako silné, a co by žák mohl ještě vylepšit). Daný žák následně na základě získané zpětné vazby svou práci upraví a naváže v psaní dál, takže finální podoba práce vznikne až po zapracování zpětné vazby.

Sebehodnocení

Také žák samotný může být autorem hodnocení na svůj vlastní výkon a přijmout roli hodnotitele své vlastní práce. Žák by při tom měl budovat na předem stanovených kritériích, aby tak pro něj hodnocení bylo snadnější a výsledek objektivní. Sebehodnocení pak může mít takovou podobu, že žák sám vyhodnocuje svůj výkon na základě sady kritérií, a popíše silné stránky i rezervy svého výkonu spolu s možností jeho dalšího zlepšení. V takovém případě sebehodnocení přispívá k sebereflexi žáků a ke schopnosti regulovat vlastní jednání.

Sebehodnocení vyjádřené fyzicky

Za sebehodnocení ale můžeme označit i mnohem jednodušší techniky, které poskytují zpětnou vazbu žákovi i učiteli. Takovou technikou může být například vyjádření sebehodnocení pomocí fyzického gesta nebo zvednuté ruky. Učitel může žákům zadat otázku, nakolik se jim podařilo splnit zadaný úkol vzhledem k předem definovanému cíli, a žáci mohou následně zvednout ruku buďto co nejvýše na znamení, že jsou se svým výkonem maximálně spokojeni, nebo naopak níže, pokud ještě vnímají nějaké rezervy a potřebují se práci dále věnovat.

Sebehodnocení na konci hodiny

Sebehodnocení může probíhat také na konci hodiny, jak jej v našem výzkumu využívá například učitelka Jana. V takovém případě může sebehodnocení sloužit například zformulování toho, co z nové látky je danému žákovi již po jedné hodině jasné, a na co se naopak v další hodině bude muset opět zaměřit.

Erb

Erb je další technikou sebehodnocení, která – jak ukazuje náš výzkum v případě učitelky Marie – potenciálně poskytuje zpětnou vazbu i o klimatu ve třídě a vztazích mezi žáky. Erb je tvořen několika poli, do kterých si žáci zapisují předem domluvené oblasti hodnocení. Erb tak může obsahovat pole, ve kterých žák hodnotí, který předmět mu jde nejlépe, který jej nejméně baví, jaké má záliby, jak se cítí jako součást třídy apod.

Sebehodnotící listy

Pokročilejší technikou sebehodnocení pak mohou být sebehodnotící listy, ve kterých žáci hodnotí svůj výkon na základě předem daných otázek. Těmi může být cokoli relevantního k jejich edukaci, např. co se jim v daném výkonu podařilo, co chtějí dále zlepšit apod. Sebehodnotící listy je následně možné založit do žákova portfolia a pracovat s nimi v rámci dlouhodobého hodnocení, nebo je zapojit do hodnocení celého školního roku na jeho konci.

Každou z těchto technik je možné libovolně upravovat tak, aby stále respektovala zásady formativního hodnocení, ale přitom co nejvíce odpovídala specifickému kontextu dané třídy. Zároveň je možné tyto techniky využít jako inspiraci pro hledání nových přístupů k hodnocení žáků i řízení procesu učení. Například z techniky C3B4ME postupně vznikla její alternativa, která se v některých třídách osvědčuje a probíhá zcela samovolně bez instrukcí (v našem výzkumu je to případ hodin učitelky Marie), kdy žáci, kteří dokončí zadaný úkol jako první, procházejí po třídě a poskytují pomoc spolužákům, kteří si o ni řeknou.

Okamžitá zpětná vazba

Nakonec zmíníme techniky, které slouží zejména k okamžitému podání zpětné vazby ze strany žáků směrem k učiteli, a které do značné míry souvisejí se sebehodnocením žáků. Tyto techniky umožňují učiteli mít v každé fázi hodiny přehled o tom, jak žáci rozumí probírané látce, jak se jim daří plnit zadaný úkol apod.

Semafor

Semafor má mnoho různých podob, ale jeho účel zůstává stejný. Každý žák má k dispozici tři barvy – zelenou, oranžovou a červenou (někteří učitelé používají barevné kelímky, jiní barevné karty). Pomocí těchto barev pak žák kdykoliv naznačuje svůj stav vzhledem k probírané látce nebo řešenému úkolu. Pro ilustraci si představme, že jsme žákům právě vysvětlili nový slohový útvar – charakteristiku – a nyní dostali za úkol napsat pomocí deseti vět krátkou charakteristiku svého oblíbeného zpěváka. Zatímco žáci samostatně pracují, mají před sebou barevné kelímky a vždy dají navrch kelímek takové barvy, jak aktuálně vnímají svou práci a postup. Pokud si jsou jistí tím, co a jak mají dělat, dají před sebe zelený kelímek. Pokud chápou zadání, ale jsou si nejistí tím, jak přesně charakteristiku napsat, nebo chtějí jen něco zkontrolovat, pak před sebe položí oranžový kelímek. Nakonec žáci, kteří vůbec nevědí, jak začít a co je vlastně jejich úkolem, před sebe dají červený kelímek. Následně je na učiteli, jak s touto zpětnou vazbou dále pracuje – může procházet mezi žáky a poskytovat pomoc, nebo využít žáky se zelenými kelímky a dát jim za úkol pomoci spolužákům, kteří jsou při řešení úkolu v nesnázích.

No hands up

Na konec uvádíme zajímavou techniku, kterou ve své práci rozpracoval William (2011) a v anglickém kontextu se označuje termínem *no hands up*, neboli *nikdo se nehlásí*. Principem této techniky je zabránit tomu, aby se nejrychlejší a nejbystřejší žáci vždy přihlásili jako první a řekli správnou odpověď na otázku učitele, a tím ubrali prostor na přemýšlení a motivaci ostatním žákům. Při technice *no hands up* učitel zadá žákům otázku nebo úkol, ale následně mají všichni žáci stejný čas na zformulování své odpovědi. Tu pak

mohou napsat například na malé bílé tabulky, které k tomuto účelu William využívá. Cílem této techniky je vytvořit prostor na přemýšlení pro každého žáka a eliminovat tak rozdíly v jejich rychlosti.

1.3 Škola jako organizace

Zatímco předešlé kapitoly se zabývaly vymezením školního hodnocení a bližším pohledem na formativní hodnocení, následující část přesune naši pozornost do celoškolské perspektivy. To, že školu lze chápat jako organizaci stejně jako kteroukoliv jinou ve státní i soukromé sféře, je nasnadě, přestože se tomu stále pohled na školu odborné veřejnosti spíše vyhýbá.

Black a Wiliam (2001) použili označení černé skříňky pro popsání průběhu hodnocení – ve své době vnímali hodnocení jako něco, co je opředené tajemstvím a vlastně pořádně nevíme, jak se jednotlivé procesy hodnocení odehrávají. Tato myšlenka pak nastartovala jejich odkrývání všech faktorů hodnocení a hledání nových přístupů.

My si metaforu s černou skříňkou vypůjčíme, ale přeneseme ji na jiný kontext. Škola je právoplatná organizace, a jako taková by měla být nejen řízená, ale i vedená⁹, což platí také o všech procesech, které se v rámci školy odehrávají. Ovšem jak potvrzují mezinárodní výzkumy (např. Česká školní inspekce, 2014; OECD, 2013), ředitelé českých škol se mnohdy soustředí mnohem více na byrokratické řízení edukačního procesu a chodu školy, spíše než aby byli těmi, kdo udávají směr všemu dění ve škole a hledali nové cesty. To samé platí i v případě řízení změn. Jak potvrdil náš výzkum, zavádění změn do edukace je proces, který je možné řídit, stanovit pro něj cílevědomou strategii a být aktivním manažerem i leaderem změny. V současné době se však zdá, že právě zavádění změn do škol je onou černou skříňkou – někdo z učitelů přijde s inovativním nápadem, pro který se (v lepším případě) nadchne několik dalších členů pedagogického sboru a shodnou se, že změnu zavedou, ale tím celé řízení změny končí, přestože by naopak v takovém bodě mělo řízení začínat.

⁹ V hospodářských organizacích se užívá označení management (řízení) a leadership (vedení). Trefným popsáním rozdílu mezi těmito rovinami je následující: manažer dohlíží na to, že lidé v jeho týmu dělají věci správným způsobem, zatímco leader se stará o to, že lidé v jeho týmu dělají správné věci. (Hroník, 2017)

1.3.1 Je možné školu nazývat organizací?

Hlavní charakteristikou organizace je, že sdružuje lidi za určitým cílem, spojuje je do sociální skupiny se specifickou dynamikou, což splňuje i škola (Bush, 1986; Handy, 1984). „Také školy jsou nuceny vnímat vnější prostředí a jeho proměny, myslet na svou budoucnost. I ve školách lze vidět základní prvky běžné organizace, jako je vize, mise, cíl, vedení, struktura, lidský faktor, procesy, zdroje, kultura, a mnohé další“ (Pol, 1999, s. 59). Otázkou tedy je, jak se školy liší od jiných hospodářských organizací, a v čem by se mělo lišit jejich řízení. Odpovědi pak existují v současném diskurzu dvě.

První pohled na školu jako organizaci je, že se školy od jiných organizací nijak neliší (Wright, 1989), aktéři ve vzdělávání (pedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče) si však tuto spojitost obvykle neuvědomují a školu považují za určitou svébytnou instituci, která tvoří společenskou kategorii sama pro sebe. V případě pedagogických pracovníků, zejména ředitelů, je to však problém, který může mít za následek i selhání inovativních snah jednotlivých učitelů (jak dokazuje náš výzkum).

Druhý názorový proud pak školu vnímá jako organizaci, která je ovlivněná řadou různých specifíků, jakými jsou vágnost cílů škol, problémy s měřením organizačních faktorů (například výkonnost pracovníků, efektivita práce apod.), obtížné určení hranic organizace (tedy kdo ještě je členem organizace, a kdo už ne), přítomnost dětí jako právoplatných členů organizace, vztah odborníků a laiků, roztržitost organizační a řídicí struktury, nemožnost okamžitě odstranit nefunkční části organizace, a v neposlední řadě nedostatečné znalosti vedoucích pracovníků o vedení a řízení organizace (Barrell, 1982; Paisey, 1992; Pol, 1999).

Domníváme se, že je správné přistupovat ke škole jako k organizaci, která by se z teorií o vedení a řízení organizace měla učit a inspirovat. Vždy je nutné mít na paměti specifika, která se ke škole jako organizaci vážou, to by však nemělo být důvodem, proč ze školy dělat specifickou entitu, která jde v rámci řízení vlastní cestou. Jak se ukazuje, taková vize nefunguje a fungovat nebude, dokud nebudou školy vést zkušení manažeři a leadeři, kteří pro ně budou schopní najít směr a udržet ho i v nejistých podmínkách (Kotter, 2015).

1.3.2 Obecné principy zavádění změn do organizace

Cílem následující kapitoly je představit možnosti, jak je možné do škol i školských zařízení implementovat změny a řídit jejich zavádění, aby tak celý proces proběhl úspěšně a s co nejefektivnějším výsledkem¹⁰. Zároveň je třeba vysvětlit, že se nyní budeme jen v malé míře věnovat projektové stránce zavádění formativního hodnocení, spíše se zaměříme na *management změny*, který vedle strategické práce na daném projektu popisuje především řízení lidského faktoru při zavádění změn (Keller, 2007).

Typy změny

Na úvod bychom měli popsat různé podoby změn, se kterými se v organizaci, tedy i ve škole, můžeme setkat. Změny lze posuzovat podle dvou měřítek – podle času, kdy se změna projeví, a počtu lidí, kteří si změny všimnou. Takto můžeme rozlišit čtyři typy změn – 1) změny, které se odehrají ihned a všimne si jich jen málo lidí; 2) změny, které se projeví až po nějakém čase a všimne si jich jen málo lidí; 3) změny, které se odehrají okamžitě a všimne si jich velké množství lidí v organizaci; a nakonec 4) změny, které se projeví až po delším časovém období a dotknou se velkého množství lidí (Hroník, 2017; Toman, 2005).

Pokud se vrátíme k jádru této práce, tedy zavádění prvků formativního hodnocení, můžeme najít příklady pro všechny čtyři typy změn. Zavedení sebehodnotících listů na konci každé hodiny v jedné vybrané třídě je relativně malá změna, která se projeví okamžitě a v kontextu celé školy se dotkne jen menšího počtu lidí. Pokud by se škola rozhodla zavést sebehodnotící listy ve stejnou dobu ve všech třídách, bude se už jednat o relativně velkou, ale stále okamžitou změnu, která se již dotkne žáků všech tříd i všech učitelů. Obdobně pak můžeme přemýšlet i o změnách náročnějších na čas, jakými může být například zavedení průběžného formativního hodnocení žáků na základě analytických sad kritérií. To je změna náročná na

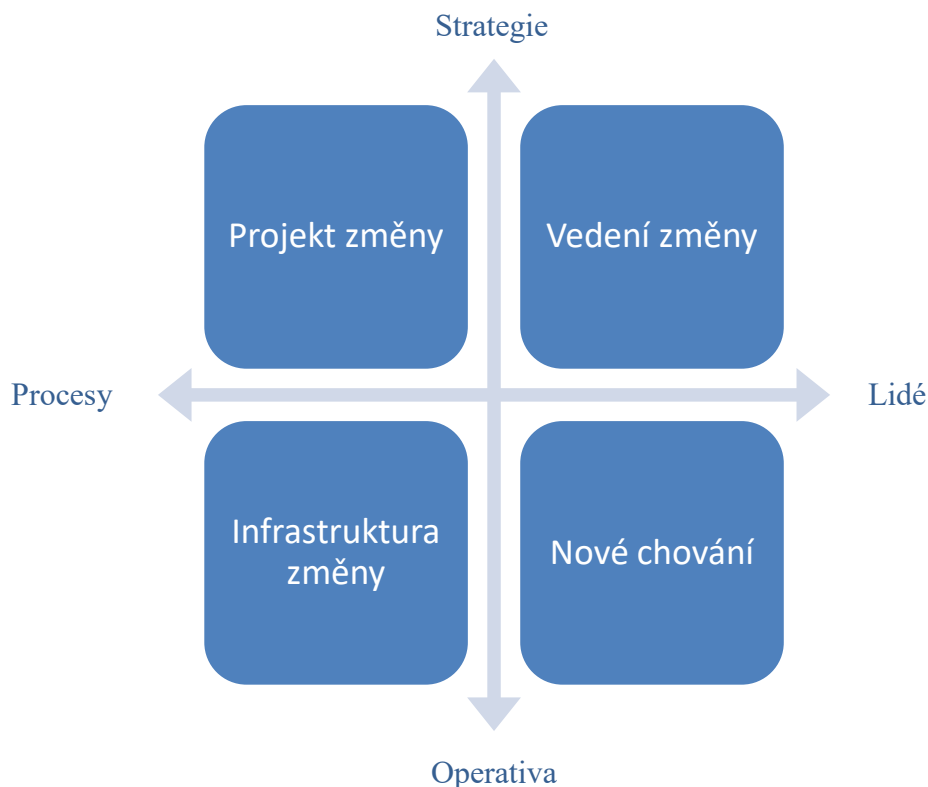
¹⁰ Současně je naším cílem prosazovat spíše zavádění formativního hodnocení v rámci jednotlivých škol, než navádět k zanášení prvků formativního hodnocení přímo do kurikula pro jednotlivé úrovně vzdělávání, resp. do rámcových vzdělávacích programů. Shodujeme se s Shuichim, že „nejnebezpečnější hrozba vůči efektivitě formativního hodnocení se začíná objevovat ve chvíli, kdy je formativní hodnocení asimilované do systému vyšší odpovědnosti, jakou jsou národní kurikula hodnocení, konkrétně například National Curriculum Assessment in England“ (Shuichi, 2016, s. 80, přel. aut.). Takové případy totiž na školy kladou zbytečně velký tlak a finanční i procesní nároky v zájmu zlepšení výsledků v testech, kterými by se měřila následná efektivita nového hodnocení.

čas, vyžaduje naučit žáky s takovým hodnocením pracovat, reflektovat její, zároveň formulovat kritéria a v průběhu celého roku mapovat pokrok žáků. S ohledem na to, v kolika třídách by pak tato změna byla zaváděna a kolika lidí by se tedy dotýkala, jednalo by se o malou, nebo velkou změnu.

Při snaze zavést změnu do reality organizace je nutné stanovit jasnou strategii a předem definovat, jaký typ změny tím zamýšlíme. S tím souvisí také rizika, která se s jednotlivými typy změn vážou. Pokud se organizace rozhodne pouze pro zavedení malé okamžité změny, je rizikem absence ambiciózních cílů v širší perspektivě. V případě velké okamžité změny je zase riziko, že chybí alternativní cíle a scénáře pro případ, že při zavádění takové změny narazíme na nečekané překážky. Při zavádění malých změn, které se projeví až za nějakou dobu, je rizikem stanovení si až příliš opatrných cílů a snaha nadměrně eliminovat jakékoliv nejistoty. Nakonec při zavádění velké a perspektivní změny je rizikem to, že chybí dílčí cíle a postupné kroky (Toman, 2005). Každá strategie začíná prvním krokem, ale proces zavádění změn je následně dynamický, proto je nutné, aby si škola byla vědoma toho, jakou změnu právě implementuje, jaká rizika jsou s tím spojená, a jaké jsou alternativní možnosti řešení při jakékoliv změně v rámci procesu. V praxi se tak při implementaci změn projevují dva přístupy – strategický a operativní. Strategický se zaměřuje na formulaci vize a konkrétního plánu, jak dané vize dosáhnout, a operativní reaguje na vzniklé situace v průběhu realizace strategického plánu (Hroník, 2017; Kotter, 2015).

Proces změny

Každý proces změny, aby bylo její zavedení úspěšné, probíhá v rámci čtyř etap. Tyto etapy vychází ze dvou přístupů (strategického a operativního), ale také ze dvou různých zaměření – na procesy a na lidi. Obrázek 1 ukazuje znázornění těchto etap.



Obrázek 1. Čtyři etapy procesu změny.

Každý proces změn by měl začít zaměřením na strategické naplánování dílčích procesů, tedy definovat a jasně popsat projekt dané změny. Následně by měl být určen někdo, kdo bude pověřený vedením lidí zapojených ve změně. V dalším průběhu zavádění se pak u vedených lidí, kteří změnu implementují, dá pozorovat tvoření nového chování, které je cílem změny – i toto chování se dá řídit a vést. Do poslední etapy se pak organizace dostává ve chvíli, kdy je změna běžně užívána a je možné pozorovat nové chování bez jeho řízení. V takovou chvíli je nutné pracovat na vytvoření tzv. „infrastruktury změny“, tedy pevně ji ukotvit do běžných a obvyklých procesů v organizaci, a udělat z ní integrální součást chování a jednání všech členů organizace (Kovář & Hrazdilová Bočková, 2008; Keller, 2007). Jinými slovy, v případě školy je tento bod dosažen ve chvíli, kdy se z formativního hodnocení stává běžná součást edukační reality, všichni aktéři jsou na něj zvyklí, a zároveň již můžeme pozorovat změny v chování, které měla změna přinést.

Infrastruktura změny dále znamená to, že proces zavádění změny je třeba měřit, aby se nestalo, že se v začátku pro změnu všichni aktéři nadchnou, ale po začátku změna vyšumí

(jako se to stalo v případě našeho výzkumu). Nové chování a změnu je nutné hodnotit, tedy vytvořit nástroje pro identifikaci užívání nových postupů, hodnocení změny, ale také odměňování. V případě zavádění prvků formativního hodnocení se pak nabízí úsměvná připomínka, že se při hodnocení změny dostaneme do začarovaného kruhu, protože jak jinak můžeme lépe hodnotit zavádění změn než právě pomocí formativního hodnocení.

Kotter (2015) formuluje osm kroků vedení procesu změny, které jsou nezbytné pro to, aby byla úspěšná – 1) vyvolání pocitu naléhavosti změny, 2) sestavení určité skupiny či koalice lidí prosazující změny, 3) vytvoření vize a strategie, 4) komunikace vize a strategie, 5) vytvoření vhodných podmínek pro lidi a posílení pravomocí aktérů změny v širokém měřítku, 6) vytváření krátkodobých vítězství, 7) využití výsledků a podpora dalších změn, 8) zakotvení nových přístupů do organizační kultury. V případě školy by proces měl být zcela stejný. Diskuse může být o tom, kdo by například v případě zavádění prvků formativního hodnocení měl být iniciátorem změny, jestli učitel, nebo ředitel; jak je možné vytvářet krátkodobá vítězství v rámci edukace; jak rychle je možné získat prokazatelné výsledky změny apod., nicméně to na procesu vlastně nic nemění. V rámci komunikace je pak nutné zdůraznit sdílení tzv. *best practices*, tedy zapojit do komunikace změny také sdílení osobních zkušeností všech aktérů. Z těchto zkušeností pak lze identifikovat postupy, které se osvědčily a přinesly nejlepší výsledky, a takové postupy je nutné vyzdvihnout a motivovat ostatní aktéry, aby je také zavedli do své práce. V praxi našeho výzkumu byla snaha o sdílení osvědčených postupů pouze jednou během setkání učitelů, na to ovšem nic nenavazovalo, a tak se jednalo spíše o metaforický prázdný výkřik do tmy.

Hroník (2017) v souladu s Kotterem vyzdvihuje čtyři atributy změny, které vnímá jako nejdůležitější – vědomí naléhavosti změny, vizi, vůdcovství a krátkodobá vítězství.

Vědomí naléhavosti změny je nutné, aby všichni aktéři přijali změnu za svou. Cílem je vyvolat v aktérech pocit, že status quo není možné, případně není žádoucí zachovávat navždy. Aktéři by se měli ptát, co s nimi a celou organizací bude v budoucnosti, pokud se nebudou měnit a budou žít jen na základě osvědčených praktik, které však za pár let již nemusí odpovídat požadavkům doby. V této souvislosti je také nutné vytvořit v organizaci takovou atmosféru, ve které jednotliví lidé vnímají změnu jako příležitost, ne jako překážku.

Jak dokazuje i náš výzkum, to je jednou ze zásadních překážek zavádění změn ve školách, a vyžaduje to kontinuální snahu v rámci vedení organizace.

Cílem vize je nabídnout členům organizace jiný pohled na věc, otevřít jim alternativní perspektivu, která má pro lidi emocionální, lákavou náplň. Zde se hodí známý citát, který je připisován Antoine de Saint-Exupérymu: „Chceš-li postavit loď, nedělej to tak, že svoláš chlapy, aby sehnali dříví, a rozdělíš jim práci. Místo toho je nauč společně toužit po širém, nekonečném moři.“

Základní rolí vůdce je pak být „hnacím motorem“ změny, který ostatní aktéry aktivizuje a motivuje je k zapojení¹¹. V případě zavádění formativního hodnocení tak nemusí být vůdcem ředitel, nicméně ředitel by měl někoho za vůdce explicitně označit, aby jej i zbytek kolektivu jako vůdce přijal. V případě našeho výzkumu tak učitelé školy jako vůdce změny nikoho nevnímali, a tím tato role implicitně a hierarchicky spadla na ředitele, který však změnu nijak nevedl a celý proces změny i motivace hlavních aktérů tím zásadně utrpěly.

Myšlenka krátkodobých vítězství vychází z teorie dosahování cílů, podle které se velkých cílů má dosahovat pomocí dílčích cílů, resp. velké úkoly dokončit pomocí dílčích kroků. Stejně tak je tomu i v případě zavádění změn, kdy je možné hlavní cíl (zavést formativní hodnocení do výuky) rozdělit na dílčí kroky (za prvé vytvoření kritérií, za druhé zavedení sebehodnotících listů, z třetí vyplnění erbů atd.). Právě po splnění těchto dílčích kroků by mělo následovat důsledné vyhodnocení a korekce následujících kroků. (Hroník, 2017; Izci, 2016; Bush, 1986)

Nástroje při vedení změny

Všechny tyto čtyři atributy změny se uplatňují zejména v akcelerační fázi změny (Kotter, 2015; Toman, 2005), té však předchází ještě latentní fáze. Během latentní fáze vzniká příprava a formulace strategie změny. Následně v akcelerační fázi přichází začátek

¹¹ Izci (2016) dále rozvádí myšlenku, že vůdce by měl také odhalovat faktory, které ovlivňují, zda vůbec druzí lidé změnu přijmou, nebo ne. Konkrétně v případě přijetí formativního hodnocení rozlišuje mezi osobními faktory, externími faktory, kontextuálními faktory a faktory spojenými se zdroji potřebnými k zavedení metod formativního hodnocení. Při implementaci formativního hodnocení je zapotřebí „ošetřit“ tyto faktory v očích všech těch lidí, kteří se mají stát nositeli změny.

implementace změny, který je nejnáročnější na vloženou energii. Nastává zde nutnost vytvořit v aktérech potřebu změny, komunikovat jim vizi, vést je k jejímu dosažení, a vytvářet dílčí vítězství. Pro to by vedoucí změny měl využívat tzv. měkké nástroje, které podrobně popisujeme v tabulce 4.

Tabulka 4. Nástroje pro vedení lidí při zavádění změn (upraveno podle Hroník, 2017)

	Kdy nástroj využít	Výhody	Nevýhody
Komunikace změny a argumentování	Při nedostatku informací nebo nesprávných informacích	Přesvědčení lidé se aktivněji zapojují do zavádění změny	Je to mnohdy časově náročné a je nutné opakování
Participace a zapojení	Při nedostatku informací v přípravě	Zapojení lidé se stávají spoluautory změny a přebírají zodpovědnost za její úspěšné zavedení	Zapojení je také časově náročné a vyžaduje časté motivování aktérů
Usnadnění a podpora	Když lidé odmítají změnu, protože jim přináší problémy	Aktéři se přestanou domnívat, že je změna pro ně překážkou a zbytečností, získají k ní pozitivní přístup	Časově náročné a obtížné usnadnit práci aktérů, nejistý výsledek
Vyjednávání a dohoda	Když je nutné zajistit, že žádná skupina nebude stát proti zavádění změny	Nejlepší způsob, jak se vyhnout odporu aktérů	Některá skupina může získat pocit, že jiní lidé jsou vedoucím favorizovaní

Donucení	Je-li klíčové dosáhnout změny okamžitě a není čas na motivování aktérů	Dosažení rychlého výsledku	Výsledek může být jen krátkodobý, aktivita při zapojení aktérů je nízká
Manipulace	Když jiné nástroje nefungují	Rychlé a levné řešení	Může vést ke konfliktům s aktéry, může se vrátit zpět v negativním výsledku

Při zavádění změn pak hrají roli také tzv. „tvrdé nástroje“, mezi které patří 1) formulace operačních pravidel, 2) zakotvení do hodnocení pracovníků, a 3) odměňování. Bez těchto tvrdých nástrojů se změna nemůže stát rutinou, a s největší pravděpodobností nadšení jejich nositelů vymizí. Plán zavádění změny by pak měl kombinovat vždy několik měkkých metod s tvrdými. (Hroník, 2017)

Teorie rozbitých oken

Nakonec zmíníme ještě tzv. teorii rozbitých oken. Ta říká, že když ve starém a opuštěném domě necháme jedno okno rozbité, rychle k němu přibydou další. Pokud ale rozbité okno ihned zasklíme, devastace starého domu přestane pokračovat. Touto analogií zároveň ukončíme část o škole jako organizaci a zavádění změn do ní, a vyzveme čtenáře, aby si místo starého domu představil současnou školu. Jestliže pedagogický sbor na každé škole přijme aktivní postoj a začne vnímat prostor pro změny jako příležitost ke zlepšení své práce a dovedností žáků, pak mohou školy nadále růst a rozvíjet se. V opačném případě, pokud se budeme snažit jen zachovat status quo a udržet zaběhané metody, které sice „fungují“ už několik desítek let, ale vlastně jejich efektivitu nemůžeme s ničím srovnat a vyhodnotit výsledky, tak se okna našich škol budou postupně rozbíjet, až nám nezůstane nic než

neobyvatelná zřícenina, která kdysi sloužila nějakému cíli, ale společnost si postupně našla alternativní zdroje edukace.

1.3.3 Závěrem k teoretické části

Na závěr teoretické části se sluší věnovat alespoň nějaký prostor popsání již proběhlých výzkumů na podobné téma a jejich výsledkům. Při analýze literatury a vyhledávání relevantních výzkumů jsme však došli k závěru, že výzkum, který by se zaměřoval přímo na proces zavádění formativního hodnocení do škol z pohledu řízení změny v českém kontextu neproběhl.

Ve spojení s formativním hodnocením však bylo realizováno množství výzkumů, které se zaměřují na jednotlivé techniky a jejich efektivitu. Nicméně, v nedávno vyšlé publikaci Starého a Laufkové *Formativní hodnocení ve výuce* (Starý & Laufková, 2016) zpracovali její autoři natolik podrobný přehled těchto výzkumů, že považujeme za nadbytečné nyní jejich práci opakovat. Čtenáře, kterého by toto porovnání zajímalo, proto s naprostou důvěrou odkazujeme na tuto „Bibli formativního hodnocení“, jak ji označují aktéři našeho výzkumu.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Představení projektu a účastníků výzkumu

Výzkum, o jehož výsledky se tato práce opírá, je úzce propojený s projektem Grantové agentury České republiky Formativní hodnocení¹², který probíhal v letech 2015-2018. Autor práce byl v projektu zapojen a byl součástí realizačního týmu. Celý tým se pak během průběhu projektu aktivně podílel na sběru dat, a to v celé řadě různých situací. Nasbíraná data tak obsahují rozhovory s účastníky projektu v průběhu různých etap, rozhovory s jejich žáky, pozorování hodin, záznamy ze společných setkání a workshopů, nebo analýzu dokumentů a příprav učitelů na hodiny. Účastníci projektu byli učitelé z českých základních škol (pro podrobný přehled počtu učitelů zapojených do projektu viz tabulku 5), kteří měli zájem o formativní hodnocení a v rámci svého dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se do projektu přihlásili.

Tabulka 5. Celkový počet základních škol a učitelů zapojených do projektu.

	Pouze 1. st. ZŠ	1. i 2. st. ZŠ	Pouze 2. st. ZŠ
Počet základních škol	3	2	3
Počet učitelů	5	9	4

Účastníci nejprve prošli několika setkáními, na kterých se seznámili s metodami formativního hodnocení, a následně si vybrali jednu hlavní metodu či techniku, na kterou se dále zaměřili a postupně ji zaváděli do vlastních hodin. Ve skutečnosti však do svých hodin zavádějí prvky formativního hodnocení obecně a vybraná metoda je tedy spíše jen jedním aspektem, o kterém na následných setkáních v rámci projektu mluvili. V této práci si klademe za cíl poskytnout jejich zprostředkované zkušenosti se zaváděním formativního hodnocení do školní reality a domníváme se, že každá zkušenost může být pro učitele, kteří

¹² Formativní hodnocení žáků prostřednictvím vzdělávacích cílů, reg. číslo 15-19158S.

by také chtěli formativní hodnocení zavést, prospěšná. Zároveň však za nejprínosnější považujeme zprostředkování případové studie jedné školy, ze které jsou dva učitelé do projektu zapojení, a se kterou probíhala úzká spolupráce během celého trvání projektu. Z toho důvodu jsme vybrali školu, která je do projektu zapojená od jeho počátku, a zároveň jsou její hlavní aktéři po celý průběh projektu aktivní a motivovaní zavádět do svých hodin změny (abychom zachovali naprostou anonymitu, zvolili jsme pro účely našeho výzkumu název školy Inovativní, a pro jednotlivé účastníky fiktivní jména). Měli jsme tak možnost sledovat průběh zavádění změn do školní praxe i změnu přístupu k novým metodám a technikám ze strany jednotlivých aktérů, což umožnilo zohlednit také celkový kontext školy a všechny proměnné, které proces zavádění změn ovlivnily.

Dvě vyučující, které jsou hlavními iniciátorkami zavádění formativního hodnocení do výuky ve škole Inovativní, jsou Marie a Jana. Marie vyučuje občanskou výchovu a anglický jazyk, a zároveň je na škole metodičkou primární prevence a zástupkyní ředitele pro rozvoj pedagogického procesu, proto usiluje o neustálé zdokonalování edukace v celé šíři školy. Jana vyučuje český jazyk a v současnosti dodělává doktorské studium, na škole navíc vede kroužky o čtení a psaní.

Stručné zasazení do kontextu školy

Škola Inovativní se díky (především) dvěma zmíněným vyučujícím již několik let aktivně snaží zapojovat prvky formativního hodnocení do výuky. Celkový systém hodnocení je na škole precizně zpracovaný, jak je patrné už jen ze školního řádu, jehož téměř třetina je věnována právě hodnocení žáků. Ve školním řádě je mimo jiné ukotvené i sebehodnocení žáka jakožto zcela platná varianta a diagnostická metoda získávání informací o žákově výkonu. Jak navíc vyplynulo z rozhovoru s Marií, tak školní řád tvořila právě ona spolu s žáky (žakovským parlamentem) a jejich přínos byl pro ni klíčový – společně procházeli starý školní řád a vše, čemu žáci nerozuměli, následně upravili. Současně dohromady stanovili klíčová kritéria hodnocení, která do školního řádu také po společné dohodě zanesli.

V několika dalších aspektech se dá škola Inovativní označit za „pokrokovou“ – přestože se jedná o státní školu, otevřela od školního roku 2017/2018 nové Montessori třídy; každá třída

má pravidelně naplánované třídnické hodiny; škola je součástí programu Otevřená základní škola¹³; a při edukaci se snaží využívat prvky konstruktivismu.

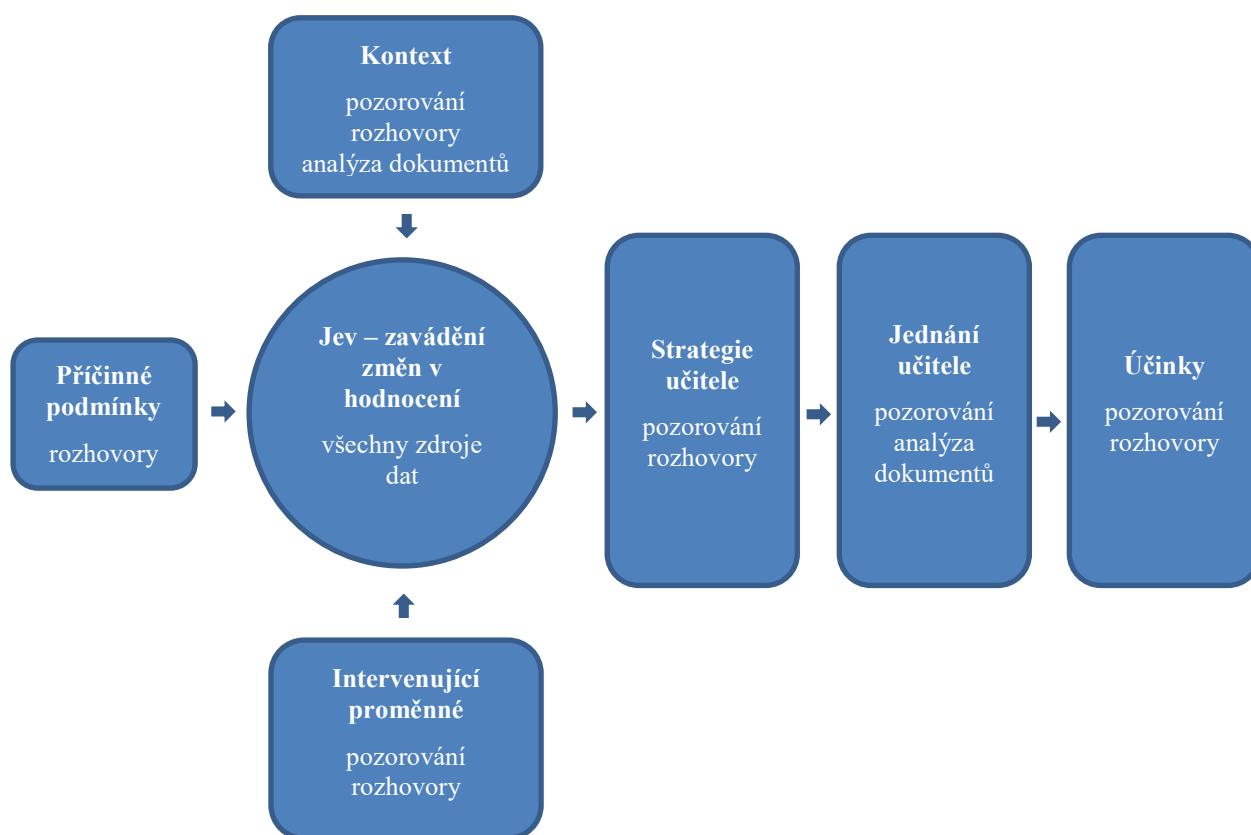
2.2 Metodologie výzkumného šetření

Výzkum je sestaven ve smyslu Maxwellova interaktivního modelu designu kvalitativního výzkumu. Rozhovory jsou přepsány za užití transkripční konvence podle Alicje E. Leix (2006)¹⁴, a k jejich analýze jsme využili program MAXQDA 2018. Pro analýzu jsou zvoleny prvky zakotvené teorie kvalitativního výzkumu podle Strausse a Corbinové. Data jsou analyzována v první řadě formou otevřeného kódování, následně analýza pokračuje axiálním kódováním, a nakonec selektivním kódováním. Pro výzkum a interpretaci výsledků jsme stanovili upravený paradigmatický model. Ten při interpretaci dat rozlišuje hlavní jev, který vychází z příčinných proměnných a je ovlivněn kontextem a intervenujícími podmínkami, a ze kterého se následně odvíjí strategie, jednání a účinky (obrázek 2 znázorňuje schéma modelu i se zdroji dat vzhledem k relevantním oblastem). (Hendl, 2005; Švaříček & Šedřová, 2007)

Jako cíl výzkumu si klademe odhalit faktory, které ovlivňují zavádění změn ve spojení s formativním hodnocením do edukační reality. V úvodu kapitoly se zaměříme na průběh implementace změn v celoškolském měřítku, tedy zmapování všech faktorů na makrosociální úrovni, které mají na zkoumaný proces vliv (sem řadíme postoj pedagogického sboru k formativnímu hodnocení, účast učitelů na externích seminářích apod.). Na úrovni jednotlivých vyučujících jsou pak výzkumné otázky následující - 1) Na jaké překážky vyučující při zavádění nových metod narazil/a?; 2) Co by s ohledem zpět udělal/a jinak?; 3) Co by doporučil/a dalším učitelům, kteří uvažují o zavedení stejné metody?

¹³ Abychom dokreslili celkovou snahu o dosažení otevřené školy, dovolíme si citovat školu samotnou a nastínit tak hlavní ideje otevřenosti: „Chceme být škola otevřená: filosofii a zásadám konstruktivistické pedagogiky, myšlenkám a metodám kritického myšlení, pedagogice Marie Montessori, interaktivní výuce, vytváření vstřícného klimatu školy, všem dětem – talentovaným i s handicapem, spolupráci s rodiči jako s partnery v procesu vzdělávání, učitelským osobnostem, kvalitnímu pedagogickému týmu.“ (citováno z internetových stránek školy).

¹⁴ Při interpretaci dat jsme se však rozhodli některé transkripční znaky vynechat, například & pro vyjádření mimoslovního souhlasu, nebo @ pro vyjádření smíchu. Snažíme se tak dosáhnout co nejsnáze čitelného a koherentního textu, který není narušován těmito znaky, pokud v daném místě nejsou z nějakého důvodu podstatné.



Obrázek 2. Schéma paradigmatického modelu a zdroje získaných dat.

2.2.1 Definice paradigmatického modelu

Pro správné pochopení interpretace dat je nutné porozumět tomu, co jednotlivé oblasti v paradigmatickém modelu vlastně znamenají.

Za hlavní jev můžeme v tuto chvíli označit zavádění změn v hodnocení do výuky. Jedná se o nosné téma, kterému se výzkum věnuje – tedy to, co je při rozhovorech, pozorování i při další analýze dat podrobena nejpozornějšímu sledování.

Pro úplné pochopení hlavního jevu je nutné dobře rozkrýt kontext, ve kterém se odehrává. Do kontextu mohou patřit externí faktory a dlouhodobé okolní podmínky, ve kterých se jev uskutečňuje a musí se na ně adaptovat, protože se tyto podmínky nedají změnit. Například

to může být místní příslušnost školy, převažující socio-ekonomické zázemí žáků, školní vzdělávací programy apod.

S kontextem dále souvisí příčinné podmínky, které se vážou k jednotlivým účastníkům výzkumu, a popisují jejich osobní přesvědčení či postoje k hlavnímu jevu. V případě zavádění změn v hodnocení tak můžeme za příčinnou podmínku označit motivaci učitelů k tomu zavádět změny.

Dalším podstatným faktorem, který hlavní jev ovlivňuje, jsou intervenující proměnné. Jedná se o podmínky, které se v určitý moment udály a zásadně ovlivnily hlavní jev. Za intervenující proměnné proto můžeme označit různé externí semináře, nebo události, které změnily postoj pedagogického sboru k zaváděným změnám.

Poté, co odhalíme hlavní jev a s účastníky jej jasně definujeme, zajímají nás strategie účastníků, a to především v případě učitelů. Jedná se o takové strategie, které mají podle jejich názoru pomoci k zavedení požadovaných změn, ale i o jejich očekávání spojené s budoucím výsledkem. V rámci samotného sběru dat lze strategie odhalit v rámci přípravy učitelů na výuku, nebo v jejich plánování a anticipování toho, jak nové techniky budou probíhat.

Při pozorování hodin se pak zaměřujeme na jednání, a to všech aktérů výzkumu, především ale učitelů a žáků. Cílem je odhalit hlavní faktory tak, jak se projevují při samotném didaktickém působení učitele, a věrohodně je popsat. Nabízí se také reflektovat tyto jevy na základě prvotních strategií učitelů. V praxi se tak jednání může projevovat ve stylu zadávání instrukcí žákům, nebo v tom, jak učitel žáky hodnotí během hodiny apod.

Na konec nás zajímají účinky daného jednání, a to zejména účinky na žáky. K tomu ve výzkumu opět slouží pozorování i následné rozhovory. Právě strategie, jednání a účinky jsou nejpodstatnějšími částmi výzkumu, vždy je však nutné mít přesný přehled o veškerých proměnných a kontextu, ze kterého daná situace vychází.

Schéma by mohlo mít i jinou podobu – hlavní jev by mohly obklopovat další tři kružnice. Nejbližší k jevu by byly intervenující proměnné, dále příčinné podmínky, a nakonec poslední oblast by byl kontext. Takové schéma by odpovídalo principu, že všechny tyto

oblasti jsou ve společné symbióze – kontext ovlivňuje vše a odehrávají se v něm příčinné podmínky i intervenující proměnné.

2.2.2 Výzkumné metody

Výzkum probíhá v rámci několika triangulací – výzkumných metod, zdrojů dat, výzkumníků, účastníků, a do určité míry také teoretických perspektiv. Výzkumnými metodami jsou pozorování hodin, hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli i žáky (zpravidla v podobě ohniskových skupin + individuálních rozhovorů s učiteli), setkání s učiteli v rámci workshopů, vzájemné naslechy učitelů mezi sebou, nebo analýza dokumentů. V rámci triangulace výzkumníků čerpá autor především ze svých vlastních nasbíraných dat, ale využil některá data nasbíraná dalšími kolegy v týmu, pokud byla daná data skutečně podstatná pro daný výsledek výzkumu¹⁵. Zároveň se mnohých setkání účastnilo více výzkumníků současně, což umožnilo reflektovat dané setkání z více perspektiv.

S vyučujícími jsme absolvovali několik polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, které (obdobně jako rozhovory s žáky) následovaly po pozorování hodiny. Před samotným rozhovorem byla stanovena řada klíčových otázek¹⁶, v průběhu rozhovoru pak přibývaly nové, v aktuální situaci vzniklé otázky.

Z předem stanovených otázek zde uvedme ty nejpodstatnější:

- Co vás poprvé vedlo k využití dané techniky formativního hodnocení? V jaké třídě a s jakou technikou jste začínal/a? Splnilo to vaše očekávání?
- S jakými problémy jste se při zavádění technik formativního hodnocení potýkal/a?
- Co byste příště udělal/a jinak? Co byste doporučil/a kolegům, kteří by chtěli stejnou techniku zavést ve svých hodinách?

¹⁵ Výzkumná data se opírají zejména o následující zdroje – záznam workshopu s učiteli, čtyři rozhovory s jednotlivými vyučujícími, tři rozhovory s žáky, dvě pozorování, analýza materiálů. Ze všech zmíněných pouze pozorování hodiny učitelky Jany neprovedl sám autor výzkumu.

¹⁶ Pro celkový seznam otázek viz přílohy.

Hlubkové polostrukturované rozhovory probíhaly i se žáky, a sice v homogenních ohniskových skupinách, v níž byli vždy účastníci z jedné třídy. Rozhovor následoval po pozorované hodině, a tak žáci navazovali na bezprostřední zkušenost.

Z předem stanovených otázek zde opět uvedme ty nejpodstatnější:

- Pokuste se jedním slovem vyjádřit, co vás napadne, když se řekne hodnocení.
- Máte pocit, že se v poslední době změnilo něco na tom, jak vás pan/í učitel/ka hodnotí?
- S paní učitelkou jste využívali techniku XY – vysvětlila vám, proč to děláte? Jak to probíhalo? Co jste se tím naučili, bylo to k něčemu? Bavilo vás to, jak jste se při tom cítili?
- Je něco, co byste paní učitelce doporučili změnit na tom, jak vás hodnotí?

S žáky jsme se zaměřili zejména na danou techniku, kterou vyučující zavádí, ale také na hodnocení obecně.

2.3 Průběh zavádění formativního hodnocení v celoškolním kontextu

Jak již bylo řečeno, cílem této práce je podrobně popsat proces zavádění změn v hodnocení ve vybrané škole, a to i s veškerými souvisejícími faktory, aby se tak ze zkušeností této školy – v mnohém pokrokové, v mnohém současně zcela běžné školy – mohly i ostatní pedagogičtí pracovníci poučit. Aby mohl čtenář co nejlépe porozumět celému kontextu, který v následujících kapitolách budeme popisovat, rozhodli jsme se strukturovat výsledky výzkumu počínaje celoškolní rovinou až po jednotlivé učitele a dílčí změny, které ve svých hodinách zavádějí. V mnoha kapitolách lze dokonce sledovat určité proměny v myšlení jednotlivých aktérů s postupem času, během kterého výzkum probíhal. Zároveň je často možné porovnat názor dvou kolegyň na stejné téma, na které se však jejich pohled mnohdy liší.

Jako první budeme popisovat celoškolní úroveň zavádění změn, kam řadíme pohled na pedagogický sbor, i různé události, které ovlivnily postoj celého pedagogického sboru vůči formativnímu hodnocení a případným změnám v hodnocení.

Zásadní proměnné – postoj pedagogického sboru a externí seminář

Ze začátku výzkumu se zdálo, že je celý pedagogický sbor školy Inovativní pozitivně naladěn dozvědět se o formativním hodnocení více, a v čele tohoto pozitivního postoje stály především tři osoby – Marie, Jana a ředitel školy. Marii i Janě nadšení v určité míře vydrželo dodnes, ale v případě ředitele a následně i zbytku sboru nadšení pokleslo.

Ředitele školy obě účastnice našeho výzkumu, tedy Jana i Marie, popisují jako někoho, kdo je vždy otevřený tomu zavádět do své školy nové metody a postupy, což hodnotí velmi pozitivně. Můžeme tedy usoudit, že s ohledem na proces zavádění změn je ředitel vnímán zbytkem pedagogů na škole jako vedoucí osoba tohoto procesu. Jak se však projevilo v průběhu výzkumu, v celé škole naprosto chyběla jakákoliv strategie pro zavedení formativní hodnocení¹⁷. Pozitivní snahou ředitele bylo, že zařídil externí seminář pro učitele školy, který byl zaměřen na formativní hodnocení, a měla jej vést odbornice z praxe, jež se formativnímu hodnocení dlouhodobě věnuje. Seminář však očekávání nesplnil, spíše naopak. Podle Marie i Jany se výrazně nevydařil, lektorce se nepodařilo většinu učitelů správně namotivovat, a celková atmosféra během kurzu také nebyla nijak konstruktivní. Nyní můžeme konstatovat, že tento externí seminář zásadně ovlivnil postoje učitelů, kteří se měli stát nositeli změny – což je samo o sobě v pořádku, ale ředitel jako vedoucí procesu měl na tento fakt okamžitě reagovat a využít měkké nástroje vedení lidí, aby je opět namotivoval k tomu se do změny zapojit, což se nestalo.

Proběhlý externí seminář v kontextu našeho výzkumu definujeme jako stěžejní intervenující proměnnou, která zásadním způsobem ovlivnila proces zavádění změn do edukace, stejně jako příčinné podmínky, tedy postoj ostatních kolegů k daným změnám. Z toho důvodu se při interpretaci dat kloníme k tomu obě oblasti spojit, protože externí seminář s postojem učitelů přímo souvisí a tyto dvě proměnné nelze od sebe oddělit. Celá tato situace nakonec ilustruje závažnost takovýchto epizodních jevů, které mohou celý proces implementace změn zcela narušit, pokud není dostatečně podpořen strukturovanou strategií hlavního vedoucího změny.

¹⁷ Pro více informací o managementu zavádění změn do škol viz kapitolu 1.3.2.

(¹⁸Marie, ze začátku výzkumu: My jsme se teďkon rozhodli tady s panem ředitelem, že by bylo hrozně fajn to formativní hodnocení vlastně rozšířit do celé školy a sehnali jsme ještě Janu žejo, vás, a sehnali si ještě paní lektorku... Paní lektorka ale zřejmě byla přesvědčená, že ty učitelé mají nějaké povědomí o tom, co to je. Čili přišla a rovnou nastartovala, a bohužel teda nešťastně nejdřív s metodikou nějakou takovou úvodní než s aktivitami. Ale vůbec nechytla lidi na začátku, takže tam se stalo, že to lidi přestali poslouchat – během půl hodinky přestalo je to zajímat, a teda co bylo úplně katastrofální, druhou půlku nebo dvě třetiny té části vlastně byly jenom videa. A jestli k tomu nic neříkáte, nekomentujete to pořádně, jenom se díváte na nějaký způsoby formativního hodnocení, nic o tom dopředu nevíte, tak si tam ty lidi pomalu opravovali písemky a bylo jim to jedno. Tak to byla ta první část... Pak ta druhá část, ta byla o hodně lepší, pracovali jsme ve skupinách po čtyřech, ale zase tím jak nebyli ty lidi uchopený dopředu, tak v podstatě pracovali jen ty skupinky, který pracovat chtěly, ale ostatní už nebyli nějakým způsobem namotivovaný, a tam už pan ředitel ani nepřišel. Takže on už neviděl tu lepší část a bylo to takový jaký to bylo no. A ty lidi že právě ztratili jako motivaci do toho že by se to jako nějak globálně tady po tom školení zavádělo... A že jako defacto došel k názoru, že vlastně ty lidi třeba maj blízko do důchodu nebo takhle, že nikdy chuť mít nebudou, aby to dělali.)

Jana pak popisovala stejný seminář i na konci výzkumu, tedy zhruba jeden rok po rozhovoru s Marií. Souhlasí v tom, že se seminář nepovedl a řadu kolegů v podstatě odradil od toho se dále formativnímu hodnocení věnovat. Zároveň dodává vlastní vyjádření ke zbytku pedagogického sboru. Ředitel je podle ní skutečně otevřený všemu, ale zároveň nové aktivity, kterým dává ve své škole prostor, nedotahuje do konce a zavádění inovativních změn proto často nepřináší zamýšlený výsledek. V případě zbytku sboru se pak Jana domnívá, že hraje roli také jejich věk, kvůli kterému se zavádění změn vyhýbají.

(Jana, na konci výzkumu: Náš pan ředitel je nakloněnej vůči všemu, ale nic nedotáhne do konce... On jako sem zavádí všechno prostě jo, jemu přijde nějaká nabídka na něco a hnedka to někomu šoupne, ale prostě nic nedotahuje do konce... To bych asi neměla říkat, ale prostě

¹⁸ Při přepisu rozhovorů využíváme označení T pro tazatele, M pro Marii (resp. J pro Janu) a Ž pro žáky, podle relevance k dané kapitole.

tak to je. Pro něj je zajímavý říct jo my tady máme formativní hodnocení, máme tady kritický myšlení, my máme mentoring, máme CLIL, my máme tohleto a támhleto, ale jako hrozně málo věcí jsou fakt jako dotaženy do konce. Taky je problém v tom, že většina lidí co tady ucej tak jsou prostě starý a nechtěj dělat nic jinak než jsou zvyklý. Já furt říkám, člověk dělá něco jako jenom ve svých hodinách, a kor v případě toho formativního hodnocení, tak prostě ty děti to neberou, nebo prostě stejně je musíme známkovat. Když to není prostě centrálně nějak zeshora podporovaný, nařízený v uvozovkách nebo něco, tak je to těžký...)

Marie nakonec považuje za další problém to, že si kolegové mohou udělat nesprávný první dojem například z toho, že je v jejích hodinách větší hluk. Marii přitom kolegové vnímají jako někoho, kdo do svých hodin formativní hodnocení již zavedl, a proto si hluk mohou s formativním hodnocením snadno spojit. Je však nutné se zamyslet nad tím, do jaké míry je hluk způsobený technikami formativního hodnocení, a nakolik vychází z poměrně liberálního stylu učení ze strany Marie.

(Marie: Problém je taky ten, že kolegové se na to koukaj jako na něco co může narušit kázeň. To zní blbě jako jo, ale kdyby dneska třeba někdo stál za dveřma tak bude míň spokojenej než když bude stát za dveřma paní učitelky na zeměpis, kde byste slyšel špendlík a děti tu hodinu nesnášej.)

Z dlouhodobé perspektivy je patrné, že se i postoje dvou stěžejních účastnic kvalitativně proměňovaly. V následujících odstavcích proto popíšeme příčinné podmínky, tedy právě jejich postoje, abychom odhalily faktory, které ovlivňovaly zavádění změn přímo v jejich hodinách.

Vývoj postojů Marie

Marie v rozhovoru v začátku výzkumu byla pozitivní a počítala s tím, že se bude snažit i nadále pokračovat v zavádění nových metod a získávání zbylých kolegů k tomu samému. Dokonce uváděla, že by ráda pokračovala v přesvědčování ředitele ke spolupráci. V pozdějších rozhovorech Marii její optimismus opouštěl ve smyslu motivování zbytku

pedagogického sboru, dokonce nakonec uváděla, že by u některých kolegů či kolegyně byla vyloženě proti, aby se formativnímu hodnocení věnovali. I nadále ale nepochybuje o tom, že sama bude ve formativním hodnocení pokračovat.

(Marie, v začátku výzkumu: Já si myslím, že se o to hodně budu snažit zasazovat, mně se to fakt hodně líbí. Vím, že pan ředitel je někdy přístupnější, tak si počkám, vyhlídám si ten okamžik... A protože mám na starosti další vzdělávání a tyhle věci ve škole, no tak tady myslím, že budeme pokračovat – jako my dvě určitě, plus ty lidi, co mají hodně blízko ke kritickému myšlení. Jsou to v podstatě hlavně mladý kolegyně který to dělají, a postupně polehoučku, tak jak jsme všechno dokázali tak nám bude trvat asi o chvíli dýl, ale určitě se budem snažit... Nepřesvědčíme určitě lidi co mají dva roky do důchodu a přes známky nejede prostě vlak a přes tohle vůbec. Tadyhle máš atlas a jed', se mnou nediskutuj, tak to asi nepřesvědčíme, ale uchopíme všechny nově.

Marie, na konci výzkumu: V současné době se u nás ve škole formativně hodnotí minimálně, děláme to v podstatě jenom dvě... Ale já třeba bych ani nechtěla, aby to tady někteří učitelé zaváděli, o dvou vím určitě, že vím že by jim to šlo úplně blbě a dopadlo by to katastrofálně.)

Vývoj postojů Jany

Jana byla v začátku výzkumu poměrně aktivní, sdílela se svými kolegy vlastní zkušenosti se zaváděním změn do svých hodin, na jedno setkání si pro ně navíc připravila prezentaci o využívaných technikách a jejich přínosu. Na konci výzkumu však v rozhovoru přiznala, že ji už opustila motivace snažit se nadchnout své kolegy k tomu, aby také do svých hodin zaváděli nové prvky. Zároveň se ale dohodla s jednou svou kolegyní, která je formativnímu hodnocení stejně nakloněná, že budou společně zavádět inovativní prvky ve třídě, kterou příští rok kolegyně povede jako třídní učitelka.

(Jana, na konci výzkumu: Je tady ještě jedna paní učitelka, která tady sedí se mnou, tak tý se to taky moc líbí, ona taky má problém se známkováním a s tím obecně co je s tím prostě spojený. Takže tam jakoby jsme se právě my dvě spolu domluvily že budeme mít šestky příští rok, ona bude třídní a já tam budu mít češtinu, že bychom spolu zkusili právě omezit jako známkování co nejvíce, a víc jako se zaměřit na formativní hodnocení, s tím že ta třída na to

bude navyklá... T: A máš motivaci pokoušet se ještě nějak přemlouvat ostatní kolegy? J: Ne, tady určitě ne. Právě proto jsem si říkala, nebo se těším na ten příští rok jak tady budeme s tou kolegyní, kdy jsem zvědavá jak to bude fungovat.)

V dalších kapitolách se zaměříme podrobně na konkrétní změny, které do svých hodin Marie a Jana zaváděly, a detailně tak zanalyzujeme strategie vyučujících, jejich jednání během edukace, a nakonec účinek na žáky.

2.4 Marie – implementace techniky Erb

První z hlavních nositelů změny na škole Inovativní, tedy Marie, se ve svých hodinách rozhodla především pro využití sebehodnocení v podobě erbu. Marie již delší dobu aktivně upravuje své hodiny tak, aby využila možnosti formativního hodnocení. Jak je patrné z provedeného pozorování hodiny, její didaktické metody jsou v mnohém neobvyklé a využití erbu je tak pouze pomyslným vrcholem ledovce. Do svých hodin často zapojuje skupinové vyučování a vrstevnické učení v rámci skupin žáků, pracuje také s různými technikami sebereflexe žáků, ze kterých následně těží nejen ona, ale i další učitelé dané třídy.

Tento fakt je nutné mít na paměti při čtení dalších kapitol a při snaze vyvodit obecné závěry z Mariiných zkušeností – to, že jsou žáci na jejích hodinách zvyklí běžně pracovat s technikami formativního hodnocení, nutně ovlivňuje také způsob, jakým přistoupili k vyplnění erbů (efekt formativního hodnocení, stejně jako každý jiný jev v edukační realitě, je zásadně ovlivněn situačními vlivy a klimatem ve třídě). V rámci paradigmatického modelu je tak řeč o kontextu, ve kterém se zavádění změn projevuje.

Erb je variantou sebehodnotících technik formativního hodnocení, a jako takový je možné jej různě upravovat¹⁹. Jeho hlavní smysl však vždy zůstává stejný – žák sám hodnotí určité aspekty své práce nebo svých dovedností, jak je v aktuální chvíli pociťuje, a po určité době se může ke svému erbu vrátit a zjistit pokrok, který za dané období provedl.

¹⁹ Pro více informací o technice Erb viz kapitolu 1.2.6.

Marie koncipovala erb tak, aby se zaměřil nejen na školní předměty a vzdělávání, ale také na vztahy ve třídě a osobní cíle žáků do budoucna. Erb měl být složený ze šesti polí – horní dvě pole se zaměřovala na školní předměty (*Které předměty mi jdou, v čem jsem dobrý? / V čem se chci ještě zlepšit?*), prostřední dvě na osobní cíle do budoucna (*Čeho bych si přál dosáhnout za rok? / Čeho bych si přál dosáhnout za 10 let?*), a nakonec spodní dvě pole souvisela se vztahy žáků ve třídě a jejich vzájemným vnímáním (*Jak si myslím, že mě vnímají moji spolužáci, jaký podle nich jsem? / Jak bych si přál, aby mě moji spolužáci vnímali?*). Na každém žákovi pak záležela grafická úprava jednotlivých polí, i jaké odpovědi zvolil. Nakonec také rozložení polí bylo flexibilní a žáci mohli jednotlivá pole mezi sebou prohazovat či upravovat.²⁰

V neposlední řadě je nutné znovu připomenout, že Marie je na škole Inovativní metodičkou primární prevence a zástupkyní ředitele pro rozvoj pedagogického procesu, proto k erbu přistupuje i pohledem „preventistky“.

2.4.1 Pohled učitele na zavádění metody

Marie se v rozhovoru zaměřovala na několik hlavních témat, kterými jsou vztah učitele k hodnocení a zvláštní přístup, který od učitele formativní hodnocení vyžaduje; zpětná vazba a vrstevnické hodnocení či sebehodnocení žáků; proces, kterým formativní hodnocení postupně zaváděla; přechod ve vnímání žáků od známkování k hodnocení jako zpětné vazbě; doporučení pro zavádění erbu a dalších technik formativního hodnocení.

Učitel a formativní hodnocení – zásadní změna perspektivy

Formativní hodnocení není pouze nástrojem pro to, jak ohodnotit určitý jednotlivý výkon, nepodává žádnou informaci, pokud je vytržené z kontextu. Formativní hodnocení podle Marie vyžaduje zcela jiný pohled na hodnocení obecně, na rozdíl od tradičního známkování. Zatímco při známkování je zapotřebí, aby učitelé v daném výkonu našli jasný počet správných a chybných odpovědí, ze kterého následně odvodí (zdánlivě) objektivní známku, formativní hodnocení cílí na odhalení aktuální úrovně znalostí a dovedností daného žáka,

²⁰ Pro ukázky erbů viz přílohy.

které lze v daném výkonu identifikovat, a směřuje k navržení dalšího postupu, díky kterému může žák v následujícím výkonu dosáhnout lepšího výsledku a pokroku. Jedná se tak podle Marie o zásadní změnu perspektivy, protože učitel nevnímá hodnocený výkon jako samostatný celek nezávislý na předešlých či navazujících výkonech žáka, ale posuzuje jej v dlouhodobé rovině stále se vyvíjejícího výkonu, který má do budoucna formovat.

(T: Čím si myslíte, že to je, že některým učitelům to klasické známkování víc vyhovuje?

M: Jednak povahovejma vlastnostma, kdo je jak naladěnej, kdo je jak nastavenej, jednak taky kdo chce co s těma dětma dokázat a nedokázat. No a potom taky kdo si tady hojí svoje ego žejo. Tohleto je podle mě pro lidi, který jsou v tý škole rádi, který maj rádi děti a který s těma dětma chtěj nejenom je něco naučit ale hlavně je někam posunout, to je právě to... A jsme u toho hodnocení. A vono to není jenom vo hodnocení, vono je to vo tom najít v těch dětech to nejlepší, co v nich je. A na tom to je úžasný. A to jsem na tom našla a hrozně se mi to líbí.)

Oboustranně funkční zpětná vazba

Podle Marie může být „formativní hodnocení“ zavádějící název, protože smyslem takového hodnocení není pouze zhodnotit výkon žáka, ale podat mu smysluplnou zpětnou vazbu, která ho posouvá ve smyslu budoucích výkonů. Za cíl formativního hodnocení považuje právě oboustranně funkční zpětnou vazbu, tedy nejen zpětnou vazbu, kterou dává učitel žákovi, ale ve stejné míře také odezvu ze strany žáků směrem k učiteli. Sílu této zpětné vazby pak spatřuje v didaktické rovině, protože díky technikám, jako je semafor²¹ a další, okamžitě vidí, kteří žáci již aktuální látku dobře chápou, a kteří ji potřebují probrat na dalších příkladech.

(M: Největší cíl v každý tý třídě je ta kvalitní a vlastně taková zpětná vazba, aby se jí děti nebály. Jo, my jako hodně děláme fakt ty zpětný vazby když třeba opakujem nějaký ty celky a když jim něco nejde, jde, proč jim to nejde, co pro to můžeme udělat aby jim to šlo.)

²¹ Pro techniku semaforu viz kapitolu 1.2.6.

Zpětnou vazbu od žáků Marie získává zejména semaforem, ovšem nevyužívá barevných papírků nebo kelímků, protože zjistila, že některé méně úspěšné žáky silně demotivuje, když několikrát za hodinu neustále zvedají červený papírek jako signál toho, že látku potřebují více vysvětlit. Rozhodla se proto používat papírky se symboly, které nejsou pro ostatní spolužáky na první pohled ve zdvižené ruce rozpoznatelné a podávají tak zpětnou vazbu skutečně jen jí (nebo variantu zvedání rukou se zavřenýma očima). Díky tomu se žáci nebojí reagovat pravdivě a odpadá jakýkoliv ostych či obava z reakcí ostatních spolužáků.

Erb – očekávání a prvotní motivace

Jak sama Marie říká, erb chtěla původně využít zejména k tomu, aby sama pro sebe lépe zmapovala třídu a zájmy jednotlivých žáků, což se také vyplnilo. Erb jí pomohl nejen dobře poznat každého žáka, ale nyní slouží i jako dobrá pomůcka pro třídního učitele a jeho práci se vztahy ve třídě. To, že erb výrazně přispěl také k lepšímu sebepoznání žáků, je vlastně přidanou hodnotou, kterou původně ani nezamýšlela a nebyla součástí její prvotní strategie.

(M: Já jsem na to šla úplně jinak. Řekla jsem si, protože jsem preventistka ted'ka, tak mi to ukáže jaký ty děti jsou, naučím se s nima líp jednat, naučím se s nima líp komunikovat a až když žejo vlastně sem se s tím poprvé setkala, se svejma osmákama, tak jsem zjistila všechny ty možnosti. Voni tam vlastně taky hodnotěj sami sebe, žejo... Ted' tadyhle vím, že Kuba čte právě první díl Poseroutky, tak já ho můžu navýst na další knížky a může začít víc číst, protože má třeba problémy s vyjadřováním, jo. A to mě napadlo vlastně až poté co jsem tu techniku udělala, jo, takže to bylo takový spíš pro mě že si to udělám, abych ty děti víc poznala a vlastně na základě toho jsem s tím pak začala pracovat.)

Problémy, které se při implementaci objevily

Zásadním předpokladem pro to, aby erb ve třídě splnil zamýšlený účel, je kvalitní příprava a práce ze strany učitele. Marie sama zdůrazňuje, že není možné erb jen tak na hodinu nechat žáky vyplnit a nijak víc s ním nepracovat. Je nutná důkladná příprava, motivace žáků pro správné vyplnění, a jasné sdělení cíle, ke kterému má erb vést. Pouze pokud žáci pochopí, proč erb dělají, může naplnit svůj smysl. Marie tak vlastně vyzdvihuje důležitost vhodné strategie ze strany učitele, které následně tvoří jednání a ovlivňuje účinky na žáky.

Na žádné jiné problémy při využívání erbu Marie nenarazila. Dodává však obtíže, které se objevily obecně při přechodu z klasického známkování na formativní hodnocení. Prvotní redukce počtu známek, nebo dokonce úplná absence známek v některých (do té doby obvykle známkovaných) aktivitách, pro ně může být matoucí a vyžaduje postupný přechod, který je důsledně řízený učitelem. Žáci musí jasně vědět, za co zpětnou vazbu dostávají, proč má takovou podobu, jakou má, a co to pro ně znamená v kontextu předmětu jako celku. Zde Marie vidí přínos formativního hodnocení v jedné věci – zatímco známka podává okamžitou informaci (což jistě přináší své výhody i rizika) a uzavřený „konečný zápis do klasifikace“, formativní hodnocení je delší proces, v rámci kterého může žák svůj „konečný zápis do klasifikace“ ovlivnit a upravit.

(M: Myslela jsem si, že budu mít daleko větší problém s tím, když přestanu děti hodnotit známkama. Že jsou na to zvyklí, a jsou na to zvyklí z ostatních předmětů, takže když jim najednou neřeknu jednička, dvojka, trojka, že se nebudou orientovat v tom, když jim to budu popisovat ještě jinak. Jo když jim tu zpětnou vazbu budu dávat... ‚Hele tohle je dobrý ale tohle by ještě bylo lepší‘, ‚ale co teda mám, co teda mám, jakou mám známku?‘ Takže to bylo takový, že jsem s tím bojovala ze začátku, že mě překvapilo, že ty děti chtějí ty známky jako za všechno. Ale teď už je to v pohodě, protože oni najednou pochopili, že ta známka jakoby je nicneříkající, ale jedna věc je důležitá pro ně, že voni si tu dobrou známku, v uvozovkách známku, můžou vydobýt tím posunem, ne z toho jednoho testu. Ne že napíšou test, zvořou ho a mají pětku a nemůžou s tím dělat nic. Oni pochopili, že když mi teda něco neřeknou a my si řeknem, co do příště zlepšit a pak to zlepšej, tak já vidím že to uměj a pak jakoby v uvozovkách žádnou tu pětku nemají, protože si tu svou práci v nějaký časový ose splnili. Kdežto v jiným předmětu nasbírali tři pětky, tak přestali být motivovaní v tom předmětu, stejně dostanou štyru na vysvědčení, tak co bych dělal. Navíc je to ode mě vede k učení se od spolužáků, takhle, ‚jo jasně, tak vona mě úča řekla, že když si to nějakým způsobem doplním, něco pro to udělám, sednu si s Pepou, on mi to vysvětlí‘.)

2.4.2 Pohled žáků na zavádění metody

Hlubkový polostrukturovaný rozhovor probíhal i se žáky, a sice v homogenní ohniskové skupině, v níž byli účastníci z 6. třídy, a jednalo se o 2 chlapce a 5 dívek. Rozhovor

následoval ihned po pozorované hodině, a tak žáci navazovali na bezprostřední zkušenost, přestože s erby pracovali již před dřívější dobou.

S žáky jsme se zaměřili zejména na to, jak vypracovávali erby, ale také na hodnocení obecně. Žáci potvrzují, že v erbech viděli přínos nejen pro ně samotné, ale i pro vztahy ve třídě. V obecné rovině pak žáci jednoznačně vyzdvihovali právě pozitivní přístup paní učitelky, který můžeme definovat jako příčinnou podmínku, ovlivňující proces zavádění změn v hodnocení.

Co je to hodnocení?

V porovnání s jinými rozhovory v rámci výzkumů školního hodnocení nás překvapilo, že na otázku, co je to vlastně hodnocení, žáci ve škole Inovativní nepracovali rovnou s aspektem známek, ale popsali hodnocení jako jakýkoliv verbální či nonverbální výrok k jejich výkonu v hodině, chování, nebo aktivitě. Přímou v případě učitelky Marie potom žáci nevnímají hodnocení prvotně v podobě známek, ale toho, že je paní učitelka za něco pochválí – můžeme tedy usuzovat, že po působení Marie se vnímání žáků přesunulo od konceptu *hodnocení = známky* do konceptu *hodnocení = (ne)slovní zpětná vazba*.

Jak vás vyučující hodnotí?

Opakujícím se tématem, které žáci vyzdvihují ve spojitosti s tím, jak je učitelka Marie hodnotí, je její pozitivní přístup. Žáci velmi přívětivě vnímají to, že je na ně paní učitelka milá a hodná.

(T: Za co byste paní učitelku pochválili nejvíc? Všichni: Za všechno. Ž1: Je milá na nás. Ž2: Je na nás hodná a dává nám dobrý známky. Ž3: Ale jen když si je zasloužíme.)

Žáci ale také oceňují, že zvládá i nepříjemné situace s chladnou hlavou a konstruktivně. Za podstatnou příčinnou proměnou tak můžeme označit i emoční stabilitu učitele a jeho odolnost vůči stresu, resp. schopnost rychle se adaptovat na nečekané podmínky a řešit náročné situace s chladnou hlavou.

(Ž2: Ona je vždycky milá na nás. T: A v porovnání třeba s jinýma učitelama? Všichni: Je hodná. Ž4: Je hodná, usměvavá, taková čiperná. Ž3: Že se s ní dá normálně jako mluvit o nějakých věcech a že se jakože nenaštve. Nebo že jí nedojdou nervy. No a že to s náma vydrží. Ž2: Třeba nějaký učitelky, když někdo něco udělá, tak hned řvou. Ž3: Jo, pančelka Marie vůbec neřve, jakože to prostě – Ž4: Ona to prostě to vysvětlí. Ž6: Vysvětlí nám to úplně v pohodě. Ž1: A neřve. Tam to je nejlepší no.)

Individuální přínos erbu

Žáci vnímají hlavní přínos erbů v tom, že se k nim mohou po nějaké době vrátit a porovnat tak své aktuální postoje a záliby s tím, jak se hodnotili v 6. třídě.

(Ž1: No, téma erbama se zjišťovalo jakože co máme rádi a jak jsme na tom. T: A jak jste na tom v čem? Ž1: Ve všem prostě. Ž2: V životě no. Ž3: A taky abychom měli srovnání potom třeba v devátý třídě. Že nám to zase dá. T: Takže se k tomu vrátíte. Ž4: A můžem porovnat jakože... Ž1: -jak jsme byli divný @.)

Pro některé žáky dokonce tento typ sebehodnocení přispěl k tomu, že si lépe uvědomili své cíle nebo přání do budoucna, a erb tak skutečně naplnil metakognitivní potenciál sebehodnocení žáků.

(T: A dozvěděli jste se tam třeba něco, co jste si do té doby vlastně neuvědomili? Ž4: Jo no. Třeba nějaký to přání. Jako že jsme nevěděli ještě jakože jaký pořádně si přejeme a podle toho jsme se nějak rozhodli jaký. / T: Bylo tam třeba něco pro vás těžký? Nad čím bylo těžký se zamyslet? Ž5: Pro mě tam bylo těžký jakože nějaký... To přání, to přání do budoucna, to bylo hrozně těžký jakože. T: A proč to bylo těžký? Ž5: No jakože, že jsem nad tím jakože nikdy nepřemýšlela.)

Erb a vztahy ve třídě

Podle žáků mohlo toto sebehodnocení přispět také ke zlepšení vztahů ve třídě, a sice tak, že erby k sobě přiblížily žáky s podobnými zálibami či přáními. Během vyplňování mohli žáci

procházet třídou a nahlížet do erbů ostatních (pokud o to stáli), čímž potencionálně získávali informace, které před tím o svých spolužácích neměli.

(T: Myslíte si, že to třeba mohlo i nějak vylepšit vlastně atmosféru nebo vaše vztahy ve třídě? Vaše vztahy mezi sebou? Všichni: Jo. T: Jo? A jak? Ž2: No vlastně jsme si mezitím povídali, tak jsme se mohli dozvědět něco nového, jakože co si přejou nebo jaký maj přání. Ž7: Že tam třeba někdo má nějaký stejný záliby a mohli jsme se skamarádit.)

2.4.3 Pozorování hodiny

Součástí výzkumu je také pozorování vybrané hodiny, jehož cílem je odkrýt a objektivně popsat jednání všech aktérů – učitele i žáků – a účinky, které jednání na jednotlivé aktéry má. Účinky navíc lze posuzovat s ohledem na žáky, ale i na celkový průběh hodiny a naplnění stanovených cílů.

Pozorování proběhlo v 6. třídě, a sice na hodině občanské výchovy na téma vlastenectví, resp. státní symboly. Ve třídě bylo na dané hodině 24 žáků (z toho 15 dívek), vyučující Marie a asistentka učitele.

Nejpodstatnější účinky lze shrnout do několika bodů – 1) vyučující podněcuje žáky k tomu, aby sami přišli na téma hodiny, což je vede k vyššímu zapojení; 2) většina aktivit probíhá ve skupinách nebo ve dvojicích, což podporuje kooperaci; 3) celková atmosféra hodiny je vysoce pozitivní, a to především díky způsobu, jakým vyučující reaguje na odpovědi žáků, což je pozitivně motivuje k aktivnímu zapojení; 4) žáci projevují znatelný zájem o to, co vyučující říká. V neposlední řadě hraje v hodinách Marie zásadní roli sebehodnocení žáků, v čele s erbem.

Téma hodiny

Hned po svém příchodu do hodiny vyučující sděluje, že zatím téma ani cíle hodiny žákům neřekne, že na ně přijdou společně. Cílem této „tajuplnosti“ je, aby si žáci téma osvojili a získali k němu hlubší vztah, než kdyby jej vyučující pouze napsala na tabuli. Na úvod hodiny naopak žákům čte krátký text, který svou tematikou vystihuje to, čemu se ve zbytku hodiny budou věnovat (krátký příběh o králi, který rozhoduje o podobě státních symbolů pro

své království). Žáci jsou čteným textem neobvykle zaujatí – a to na jedné straně díky kvalitně vybranému textu, a na druhé straně kvůli snaze odhalit hledané téma hodiny. Po několika následných otázkách žáci sami odhalují, že se ve zbytku hodiny budou věnovat státním symbolům.

Skupinová práce

Většina aktivit v hodině probíhá buďto ve dvojicích, nebo ve skupinách, v jedné aktivitě dochází dokonce ke spolupráci každého žáka s každým ve třídě.

Poslední zmíněná aktivita probíhala tak, že vyučující na různých místech po třídě rozmístila papírky s různými otázkami o státních symbolech. Žáci měli za úkol chodit po třídě a společně si zapisovat odpovědi na dané otázky, které poté společně kontrolovali. Žáci se sami vzájemně (zjevně po předchozí zkušenosti s podobnými cvičeními) podněcovali ke spolupráci a sdílení svých znalostí (zajímavý moment například nastal, když se jedna žákyně nepřiliš zapojovala do diskuse o tom, jaká je odpověď na otázku u daného papírku, a jiná žákyně ji „napomenula“, že „*je to přeci celotřídní práce*“). Žáci během této aktivity dovedli udržet poměrně klidnou atmosféru a Marie ani její asistentka nemusely řešit žádnou nekážeň.

Práce ve dvojicích pak vypadala například tak, že žáci společně v lavicích vyplňovali do připravených listů vynechaná slova státní hymny.

Individuální práce

Žáci pracovali pochopitelně i samostatně, ale nikdy během celé hodiny nebyly výsledky jejich samostatné práce jakkoliv hodnocené před celou třídou. Když už vyučující jejich individuálního výsledku pro něco využila, nikdy se k jeho obsahu nevyjádřila, ale pochválila daného žáka za odpověď (například poté, co žáci doplňovali chybějící slova do hymny, „*tak, teď poprosím Lucku, aby přečetla její verzi; nikdo se k tomu nebudeme vyjadřovat, jen si to poslechneme, pak si pustíme hymnu z počítače a jen porovnáme, jestli jsme to měli všichni dobře*“). Pokud byla v obsahu chyba, pak ji odhalili až společnou kontrolou, čímž vyučující eliminovala možné negativní vrstevnické srovnávání v rámci individuálních aktivit.

Další zajímavostí je, že v některých individuálních aktivitách mají žáci dovolenu určitou formu vrstevnického učení. Ti, co už mají daný úkol hotový, mohou jít k jinému spolužákovi, který na úkolu ještě pracuje a potřebuje pomoc, a poradit jim s řešením ještě předtím, než se zapojí sama vyučující. Jedná se tak o alternativní formu techniky semaforu, či C3B4ME²².

Pozitivní atmosféra, práce s chybou

Během celé hodiny od vyučující ani jednou nezaznělo „ne, to je špatně“. I když nějaký žák na otázku odpověděl špatně, tak si vyučující buďto našla něco v jeho odpovědi, za co jej mohla pochválit, nebo alespoň poděkovala za odpověď a zeptala se jiných žáků, jestli si někdo myslí něco jiného (vzorovým příkladem budiž následující odpověď vyučující na chybnou odpověď žáka, „*Moc se mi líbí, jak přemýšlíš, musím tě pochválit, jak se snažíš... Já vás teď trochu navedu.*“). Účinky takového pedagogického vedení a jednání byly jasně znatelné – žáci se v průběhu celé hodiny nikdy nebáli zvednout ruku a přispět svým podnětem do skupinové práce nebo odpovědět na otázku vyučující, nebáli se neúspěchu či chyby. Pochopitelně nastaly i okamžiky, kdy žák odpověděl chybně a zbytek třídy na to zareagoval nepříliš pozitivně, s tím však také vyučující pohotově pracovala („*Ale ne, přeci nevíme, jak to myslel?*“, a poté, co žák svou chybnou odpověď lépe vysvětlil, jej pochválila za snahu).

K pozitivní atmosféře výrazně přispívá také jazyk vyučující. Nejenže nijak nešetří chválou na výkony žáků (a to bez ohledu na jakoukoliv skupinovou normu, takže se pochvaly ve stejné míře dočkají méně úspěšní i nejúspěšnější žáci), ale navíc důsledně používá „já-jazyk“, případně „my-jazyk“²³. Když se vyjadřuje jakýmkoliv hodnotícím výrokem, vždy jej žákům sděluje sama za sebe, nikdy nepoužívá obecná hodnotící tvrzení. K tomu samému vede také žáky v průběhu vrstevnického hodnocení. Pokud chce pochválit celou třídu na konci skupinové aktivity, pak bere celou třídu – včetně sebe – jako jednu skupinu, a podněcuje tím „týmový duch“ celé třídy. Jako příklad zde použijme zakončení skupinové práce s papírky („*Tak nejdříve mi řekněte, jak se vám pracovalo? Mně se hodně líbilo, že*

²² Pro tyto techniky a další alternativy vrstevnického učení viz kapitolu 1.2.6.

²³ Pro zásady efektivní zpětné vazby, včetně různých variant jazyka, viz kapitolu 1.2.4.

jste opravdu spolupracovali, hledali jste odpovědi společně, a taky se mi líbila práce Tondy a Evičky, kteří hodně pomáhali ostatním!“, a na závěr, po kontrole všech odpovědí na otázky na papírcích, *„No paráda, krásně jsme to dali dohromady, všem nám děkujeme, že jsme na to společně přišli!“*).

Sebehodnocení žáků

Přestože jsme na námi pozorované hodině neměli možnost vidět práci žáků přímo s erbem, aspekt sebehodnocení byl jasně patrný téměř ve všech aktivitách. Na konci každé aktivity se vyučující žáků zeptala, jak se jim pracovalo, zda jim něco v aktivitě činilo obtíže, a co pro ně naopak bylo snadné. Z reakcí žáků je zřejmé, že jsou na podobné pravidelné sebehodnocení zvyklí a všichni aktivně odpovídali.

Na závěr hodiny vyučující rozdává žákům sešity (se slovy *„ted' zkusíme, co jste si dneska zapamatovali“*) a dá jim otázky o státních symbolech, které by si měli do další hodiny zapamatovat. Žáci následně pracují ve dvojicích a zapisují odpovědi, a na závěr říkají správně odpovědi všichni najednou.

Marie také usiluje o to, aby na konci každé hodiny proběhlo zhodnocení dané hodiny, kde mají žáci možnost vyjádřit se k tématu hodiny, jejímu průběhu, osvojeným znalostem, či dalším aspektům hodiny. V námi pozorované hodině to však bohužel neproběhlo (*„špatně jsem si to spočítala a nestihneme zhodnotit hodinu, ale to nevadí, uděláme to jako první věc příští hodinu“*).

2.4.4 Doporučení účastníků k zavádění Erbu

Žáci

Žáci se shodují, že by celý proces vyplňování erbů se všemi jeho náležitostmi zachovali a zopakovali by jej stejně, byli totiž zcela spokojeni s tím, jak vše proběhlo. Dokonce i když si představili, že jsou sami v roli učitelů, tak by vše udělali stejně. Stejně tak v obecné rovině, tedy jak celkově učitelka Marie hodnotí, nemají žáci žádné výhrady, naopak ji vnímají jako vzor pro ostatní vyučující.

Jediné doporučení, nebo spíše přání, které se v našem rozhovoru s žáky objevilo, bylo to, že by žáci uvítali možnost přinést do školy stolní hru, která by se týkala probíraného tématu, a nějak ji využít ve výuce. To je jistě námět, který stojí za povšimnutí, protože žáci tak projevují vnitřní motivaci a zájem o to aktivně se podílet na tvorbě hodiny, a využití jejich vlastních materiálních vstupů by mohlo prohloubit procesy učení, ačkoliv z didaktického hlediska může učitel jistě narazit na některá úskalí spojená s časem, dosažením cílů hodiny apod.

(T: Co byste paní učitelce doporučili, aby dělala v hodnocení jinak nebo navíc? Ž6: Tak že bysme každé třeba donesli nějakou hru o Česku a z toho bysme získávali nějaký vědomosti o Česku a hráli si. Zábava ale i to, ale i učení. T: To je pravda, že zrovna to Česko, jak říkáš, tak by šlo skvěle využít i v té dnešní hodině, žejo. Jak jste měli ty symboly státní. Ž7: Nebo třeba Praha v kostce je. To mám.)

Vyučující

Podle Marie vyžaduje úspěšné zavedení formativního hodnocení poměrně rigorózní, důslednou přípravu. Není možné, aby učitel přišel na hodinu nepřipravený a spoléhal pouze na své oborové znalosti a formální autoritu. Hodinu si musí předem dobře připravit, pečlivě zvážit smysl jednotlivých technik v dané situaci, spolu se způsobem podávání zpětné vazby žákům. Opět tak zdůrazňuje prvek strategie ze strany učitele a důsledné plánování.

(M: Určitě u formativního hodnocení se nedá jedna věc, což si normálně dovolit můžete, protože přeci jenom někdo člověk odučí, vůbec se nepřipraví na tu hodinu. Jo to prostě nejde. Když učíte klasicky, frontálně, tak tam můžete jít. Když jdete učit, já nevím, předpřítomný čas, tak přesně víte co tam máte odučit a nemusíte se na to připravovat. Ale když to chcete fakt tak, aby to odpovídalo aspoň trochu tomuhle smyslu, tak si fakt na tu hodinu musíte chvíli sednout. Ještě jenom, jak to dlouho dělám a ani dneska mi nevyšla hodina a nedostali jsme se ani ke korunovačním klenotům ani k lípě a nepovedla se mi tam spousta věcí. T: A co byste doporučila třeba právě nějakým kolegům, ať už z téhle školy nebo i z jiné, kdyby chtěli třeba ten erb nebo i jakékoli jiné techniky využít? M: Musí si to prostudovat určitě, nemůžou jít prostě bez toho aniž by věděli co, nemůžou to udělat jen tak, že přijdu do třídy a teď teda děti tady si uděláme erb. To nejde. Čili postupně, pomalu... Až teda dojdou k tomuhle tomu

s téma dětma. Protože jinak by vám to neudělaly takhle hezky, vykašlaly by se na to. My jsme tomu pak věnovali celou další hodinu a i jsem zkoušela třeba jestli se podle erbu i poznaj vzájemně, jo, a poznávaj se, což bylo hrozně hezký. Takže fakt postupně, pomalu, v klidu zavádět si to, učit si podle svýho a dycky si přidat jenom něco málo a nelámat přes koleno. To nikdy, nikdy nejde.)

2.5 Jana – implementace kritériálního hodnocení a sebehodnocení

Druhou vyučující ze školy Inovativní, která je ve svém pohledu na změnu hodnocení stejně orientovaná jako Marie, a sice že známkování je nedostačující zpětná vazba, je Jana. Jana do svých hodin vnáší mnoho inovativních prvků, které úzce souvisí s formativním hodnocením, ale je možné je také zastřešit obecně snahou o změnu hodnocení žáků a zefektivnění zpětné vazby. Sama Jana pak vnímá nejzásadnější změnu ve své výuce v rámci zavádění kritérií hodnocení a sebehodnocení žáků, na což jsme se i při rozhovoru a pozorování zaměřili.

2.5.1 Pohled učitele na zavádění kritérií v hodnocení a sebehodnocení

Vzhledem k tomu, že se Jana zaměřila souběžně na dvě změny ve své výuce, bude následující text také členěn podle toho, jestli se zaměřuje na kritéria v hodnocení, nebo na sebehodnocení žáků.

Výběr metod

Hned v úvodu se zaměříme na příčinnou proměnou, tedy motivaci Jany a důvod, proč se rozhodla dané techniky formativního hodnocení do svých hodin zavádět. Jana se domnívá, že klasické známkování, jaké bylo běžně užívané ve škole Inovativní při jejím nástupu, je nedostatečné – odhaluje tak podstatnou součást kontextu, který se zaváděním nových metod souvisí. Hodnocení, jak bylo nastavené, podle ní nepodává dostatečnou zpětnou vazbu žákům ani učitelům. Dokonce podle ní ve své jednoduchosti selhává v tom být srozumitelné a pro žáky dobře čitelné. Jejím cílem bylo změnit hodnocení tak, aby poskytla žákům jasnou

zpětnou vazbu a byla v ní natolik srozumitelná, aby jí nejen každý žák rozuměl, ale dokázal s ní zároveň pracovat jako s kontinuálním jevem, který doprovází jeho výkon v dlouhodobém pohledu a vývoji. Současně bylo jejím cílem skutečně naplnit *formativní* podstatu formativního hodnocení, tedy pomoci žákům prostřednictvím hodnocení změnit jejich výkon a nasměrovat jejich další práci tak, aby co nejdříve dosáhli vytyčeného cíle. Proto se rozhodla hodnocení ve svých hodinách postavit na pevně stanovených kritériích.

(T: Proč sis vybrala právě kritéria? J: No, asi protože je to jako nejjednodušší a je mi to nejbližší a taky trochu jsem s tím pracovala už před tím. Šlo mi o to, aby žáci prostě věděli co se po nich chce, aby se v tom orientovali a dokázali zhodnotit třeba pokrok a tak. T: A když jsi přemýšlela o tom, že ta kritéria zavedeš, tak co sis od toho slibovala, co jsi od toho očekávala? J: No, očekávala jsem od toho, že mi žáci přestanou říkat a proč já mám jedničku a proč mám jedna mínus a proč on má dvojku... A taky samozřejmě to že jim to bude jako trochu k něčemu, jako když tam viděj konkrétně napsaný, co teda by tam bylo možný zlepšit a tak, tak že se někam posunou i sami jako vědomě, prostě v tom písemným projevu, ale to nedokážu posoudit jestli jako se stalo no...)

Stejný princip pak Janu motivoval také k zavedení sebehodnocení na některých hodinách, to však zapojovala pouze po dobu jednoho tematického celku. Sebehodnocení koncipovala tak, že na konci hodiny dostal každý žák za úkol sepsat na speciální papír, co mu v dané hodině šlo snadno, a co mu naopak dělalo obtíže. Prvotní myšlenka Jany byla taková, že toto sebehodnocení bude sloužit žákům zejména k tomu, aby si po každé hodině dobře zformulovali, na co se v přípravě na další hodinu mají více zaměřit. V dlouhodobém kontextu pak mělo sebehodnocení sloužit k efektivnějšímu učení se na písemné testy nebo zkoušení.

(J: Já jsem dělala ještě to sebehodnocení, tak to jsme dělali, jako nebylo to dlouhodobý, bylo to vlastně jenom na jeden tematickej celek, kde si vždycky na konci hodiny měli vlastně napsat co se jim v té hodině jako dařilo, co jim ještě dělá nějaký problém a na co by se třeba ještě měli zaměřit nějak příště, a napsat takovýhle hodnocení... Oni to vždycky dělali na konci hodiny, měli na to vlastně pět minut na konci hodiny to jako napsat.)

Při rozhovoru jsme však s Janou narazili na několik míst, kvůli kterým mohlo sebehodnocení přinášet nižší efekt, než jaký si slibovala. Jednalo se zejména o určitý nesoulad mezi její strategií a následným jednáním – přestože cílem sebehodnocení pro ni bylo zprostředkovat žákům zpětnou vazbu pro ně samotné, svým následným jednáním v samotné hodině tento cíl značně omezovala. Za prvé, Jana vždy sebehodnocení žáků vybírala a nechávala si je u sebe. Chtěla si tak ověřit, že všichni žáci píšou sebehodnocení stylem, který pro nich vyžadovala a který považovala za nejvhodnější, zároveň tím ale snižovala šanci žáků se k sebehodnocení vrátit při domácí přípravě na další hodinu. Za druhé pak v začátcích narážela na to, že žáci psali sebehodnocení příliš obecně, což nepovažovala za nijak formativní ani funkční.

(T: A k čemu potom to sebehodnocení sloužilo? J: To je dobrá otázka no. Tam vlastně na konci jsem jim vždycky říkala, že to je pro ně že se maj takhle sebehodnotit, a že to je pro ně aby teda viděli třeba že se na to doma pak maj podívat a nebo ne a jak to teda je, což se ale pak úplně nestalo, že oni tam třeba napsali dneska jsem to vůbec nepochopil, prostě nevím tohleto, ale už jakoby nedošlo k tomu aha ale tak jako prostě musím něco udělat. Já jsem to vybírala a kontrolovala, ale jenom proto, abych viděla jakoby jak to píšou a jestli se dostanou k tomu aby to psali jako správně, ale teda primárně jsem to zamýšlela jako pro ně jako zpětnou vazbu, jako sebereflexi, aby třeba sami věděli dobrý tak třeba píšeme písemku příští týden, tak tady to jsme dělali dobrý tomuhle tomu rozumím to je v pohodě, tohleto bude třeba problém. Ale to se jakoby nestalo no...)

Reakce žáků na zavedení kritérií

Jako hlavní přínos kritérií²⁴ uvádí Jana především větší přehlednost, a v důsledku i spravedlivost či transparentnost hodnocení. Jana napřed vytvořila přehlednou tabulku, ve které nadefinovala jednotlivé známky podle odpovídajícího výkonu. Při tom vycházela z různých materiálů – inspirovala se sadami kritérií na internetu, ale i doporučením z internetového portálu MŠMT²⁵. Jakmile stanovila jasná kritéria, pro žáky se hodnocení

²⁴ Pro více informací o kritériích ve spojení s hodnocením viz kapitolu 1.2.5.

²⁵ Zde považujeme za nutné podotknout, že Jana všechna kritéria sestavila sama, bez zapojení žáků. Je otázkou, která strategie je vhodnější, zda tvořit sady kritérií spolu s žáky, nebo bez nich. V případě, že by Jana žáky do tvorby kritérií aktivně zapojila, jistě by tím podnítila jejich pocit zodpovědnosti, a ještě více by se ujistila

stalo jasnějším a dostavil se tak jasný účinek, který si mohla ověřit tím, že se jí žáci již neptali, proč dostali danou známku. Zajímavé je, že Jana explicitně popisuje okolnost, která s kritériálním hodnocením úzce souvisí, ale přitom je málokdy zmiňovaná – kritériální hodnocení činí celé hodnocení bezpečnějším. To však neplatí pouze směrem k žákům. Kritéria v hodnocení totiž slouží jako obrana také pro učitele, jehož hodnocení je najednou „neprůstřelné“ a opírá se o objektivní kritéria, kterým se vlastně podřizuje i učitel sám. S určitou nadsázkou tak můžeme dokonce říct, že kritéria se stávají jakousi objektivní normou, která stojí nad žáky i učiteli samotnými, a jejich pravdivost a objektivita se tak stává velmi dogmatickou. Zároveň musela ale Jana ze začátku věnovat dostatek času podrobnému a trpělivému vysvětlení kritérií a vůbec celého principu kritériálního hodnocení žákům.

(T: A jak na to vůbec reagovali žáci, na to že najednou dostali nějaká kritéria? J: No tak věnovali jsme nějaký čas tomu jim to ukázat samozřejmě, naučit se s tím pracovat, a mně připadá že jako dobře, že i s těma sloupkami právě že to cejtěj jako spravedlivý no. Že se nemůžou na nic vymlouvat prostě, nemaj prostě nic co by mohli říct jako na mě že já nadržuju tady támhle jo, kor pokud si to ještě dělaj sami že jo.)

Překážky při zavádění kritérií

V této části se opět budeme zabývat intervenujícími proměnnými, které ovlivnily průběh zavádění změn do hodin Jany. První z překážek, na kterou Jana při implementaci kritérií do hodnocení narazila, je téměř až fanatické vyžadování známek od žáků, kteří jsou na ně natolik zvyklí, že jim podřizují kvalitu i míru svého výkonu. Pokud mají dělat aktivitu, za kterou nedostanou známku, je najednou pro Janu velmi těžké je k tomu motivovat. Na druhou stranu je zřejmé, že tato překážka hraje roli pouze v prvotních fázích odklonu od známkování, protože žáci nemají zkušenost s ničím jiným, a proto je pro ně známka nejvyšším motivátorem.

v tom, že jsou kritéria skutečně srozumitelná. Na druhou stranu, žáci Jany nebyli do té doby zvyklí na žádné jiné hodnocení než klasické známkování, a proto by pro ně kritéria mohla být natolik novou věcí, že by jejich společná formulace byla zbytečně zdouhavá a matoucí. V této oblasti ponecháme na každém čtenáři, aby si vytvořil vlastní názor, protože zapojení žáků do tvorby kritérií nelze paušalizovat – v případě určitých tříd to lze doporučit, a v případě jiných naopak.

(J: Narážíme na to, že ty děcka nejsou zvyklý, nebo je hrozně těžký je motivovat když něco není na známku, protože prostě když něco není na známku, tak oni nedělají, a když jim zadáte nějaký úkol, i třeba pro ně zajímavý, a oni řeknou no a je to na známku a vy řeknete no tak a když to není na známku tak to nebudeš dělat? No jako tak budu že jo, ale jako tohle no... A hrozně s tím bojujeme, že právě chceme vymyslet něco na ten příští rok do té šestky, kde bychom tohleto jako nějak zkusili eliminovat. Ale říkám, oni jsou na to prostě zvyklý od těch ostatních učitelů tak je to jako těžký no.)

Další překážkou pro Janu bylo to, že opravené práce podle stanovených kritérií a s doprovodnou formativní zpětnou vazbou nemohla žákům nechávat. Ideální by podle ní bylo, kdyby si práce žáci nechávali a mohli se k nim vrátit při učení, nyní si je však u sebe musí nechávat Jana.

(J: Ono je ještě blbý to, že já ty slohovky musím mít u sebe, jo že to po mně chce inspekce, i když už jsem se na to ptala a plánuju od příštího roku že bych si je nechala normálně v portfolio, ale teďka je mám prostě u sebe, takže to je takový kontraproduktivní, protože vlastně oni to stejně neviděj že jo, takže když potom píšou nějakou práci tak se na to nemůžou podívat že jo protože to mám jako u sebe já.)

2.5.2 Pohled žáků na zavádění metody

Také s žáky proběhl polostrukturovaný rozhovor, který byl zaměřený na nové techniky zaváděné učitelkou Janou. Rozhovoru se zúčastnili čtyři žáci 8. třídy, z toho jeden chlapec a tři dívky. Žáci do značné míry zaměňovali kritériální hodnocení za hodnocení, které paní učitelka využívá především při opravování jejich slohových cvičení – do těch jim vždy opravuje nejen gramatické a stylistické chyby, ale zároveň jim na konec napíše stručnou zpětnou vazbu, co se jim povedlo, a co mají naopak zlepšit a jak²⁶.

²⁶ Pro ukázky opravených slohových prací viz přílohy.

Co je to hodnocení?

Zajímavé je na úvod hned to, co si vlastně žáci pod hodnocením představují. Při rozhovoru se žáci rovnou zaměřili na to, že hodnocení je posouzení nějakého jejich výkonu, resp. práce. V první chvíli vnímají hodnocení jako jakýkoliv výrok, následně se upínají spíše na sumativní hodnocení v podobě vysvědčení. Hodnocena podle nich ale může být i snaha jednotlivých žáků.

(T: Co se vůbec vám vybaví, když se řekne hodnocení obecně? Co si pod tím představujete?)

Ž1: Na mojí práci když někdo něco řekne... T: Dobře, a co ještě může být ve škole hodnocení?

Ž2: Vysvědčení. Ž3: Snaha třeba.)

Pohled na hodnocení slohových prací

Jak již bylo řečeno, žáci reflektují zavedení kritérií do hodnocení zejména v rámci hodnocení slohových prací. Jako zásadní změnu pak uvádějí to, že jim paní učitelka poskytuje důslednější zpětnou vazbu také ohledně pomyslných silných stránek jejich slohu i případných rezerv, které mohou do budoucna zlepšit. Současně pak v hodnocení (zpětné vazbě) popisuje také jejich zlepšení od minulého výkonu či práce. Nakonec je třeba zmínit, že k hodnocení slohových prací Jana využívá jak známky, tak právě i slovní komentář, který vždy každou známku doprovází.

(Ž3: Ona jakoby vždycky naší práci, třeba slohovou práci, hodnotí slovně i známkou, a vždycky tam napíše jako co se nám tam nepovedlo a povedlo. Ž1: A v čem jsme se zlepšili od minule.)

Pohled na sebehodnocení

Žáci popisují sebehodnocení stejně jako Jana, a sice že měli na konci každé hodiny napsat, co se jim na dané hodině dařilo a co ne. Jana si následně jejich sebehodnocení vybrala a na další hodině je žákům vrátila, aby měli možnost si jej připomenout a porovnat, v čem se od minulé hodiny zlepšili. Pro některé žáky sloužilo sebehodnocení jako možnost verbalizovat svůj posun v dané látce, pro jiné pak bylo motivační, že odhalili svá slabá místa a do další hodiny se na ně mohli zaměřit. V průběhu zavádění sebehodnocení pak Jana žáky vedla

k tomu, aby sebehodnocení psali skutečně tak, jak si představovala, tedy ne zbytečně obecně, ale spíše aby psali konkrétní části látky, které jim dělaly problémy.

(Ž1: V sebehodnocení jsme vždycky napsali, co nám v té hodině šlo a co ne. Ž3: A příští hodinu jsme si to mohli vzít a prostě si přečíst a říct jestli jsme se v tom zlepšili nebo ne. T: Aha, a to jste měli možnost si vzít domu a podívat se na to doma? Ž2: To ne, to si paní učitelka vybírala. T: A myslíte si, že vám to k něčemu bylo? Ž3: Já myslím že jo, protože tu jednu hodinu jsme si tam napsali a mohli jsme doma nad tím přemýšlet, a pak jsme si další den mohli napsat, že jsme se v tom třeba zlepšili. Ž1: Mě to vždycky jako třeba pošouplo dál, abych se to naučila... A měla tam dobrou známku. t: A bylo to pro vás ze začátku těžký to napsat? Ž2: Ani ne. Ž4: Spíš paní učitelka nás na začátku naučila, že plno lidí tam psalo že nešlo mi něco všeobecně, ale ona nás naučila tam přesně psát to jedno... Nebo někdo tam napsal nejde mi čeština, ale chce aby přesně tam napsal co konkrétně.)

Proč paní učitelka něco mění?

Dalším zajímavým zjištěním bylo, jak žákům Jana vysvětlila důvod, proč vlastně zavádí novou podobu hodnocení. Žáci si to vysvětlují zejména tím, že paní učitelce běžné známkování nevyhovuje, a to ze dvou důvodů. Domnívají se, že podle Jany známkování není dostatečně přesné, a zároveň v něm nedokáže žákům sdělit jejich pokrok. Jasně vysvětlení důvodu zavedení změn přitom považujeme za podstatnou součást kontextu.

(T: A vysvětlovala vám paní učitelka, proč vlastně děláte jinak hodnocení? Ž2: Protože se jí to líbí, že nemá ráda známkování, že to je takový přesný takhle. Ž1: A že ve známkách není vidět to zlepšení. Ž2: A že může tam říct v čem jsme se jako zlepšili, ale známkou to nijak nevysvětlí.)

Struktura hodnocení / zpětné vazby

Do slovních komentářů, kterými Jana doprovází známky při hodnocení řady výkonů žáků, především pak při hodnocení slohových prací, se vždy snaží vnést jak pochvalu za něco, co se žákovi povedlo, tak i návrh na zlepšení něčeho, co bychom v dané práci mohli označit jako rezervu. Žáci mají díky tomu pocit, že se v hodnocení vždy objeví něco kladného i něco

negativního, což je v důsledku motivuje a dopomáhá k jejich pozitivnímu pohledu na danou látku.

(Ž2: V tom hodnocení jsou ty věci co nám jdou a věci co nám nejdou, takže líp víme v čem se máme zlepšit. Ž3: Ona i když se nám něco třeba vůbec nepovedlo, tak napíše vždycky něco kladného, a to nám docela jakoby hezky... Ž4: Zlepší den @.)

Přínos sebehodnocení

Přínos sebehodnocení pak žáci vidí v tom, že je donutilo si napsat, co se jim na dané hodině dařilo a naopak, a doma nad tím mohli přemýšlet (jak je však vidět v dalších odstavcích, tato idea se v praxi příliš nerealizovala). Zároveň to některým žákům pomohlo ujasnit si, na co se při domácí přípravě zaměřit v zájmu zlepšení budoucích výkonů.

(T: A myslíte si, že vám sebehodnocení k něčemu bylo? Ž4: Já myslím že jo, protože tu jednu hodinu jsme si tam napsali a mohli jsme doma nad tím přemýšlet, a pak jsme si další den mohli napsat, že jsme se v tom třeba zlepšili. Ž2: Mě to vždycky jako třeba pošouplo dál, abych se to naučila... A měla tam dobrou známku.)

Reflexe hodnocení při domácí přípravě žáků

Nyní je patrné, že žáci i učitelka se shodují na jednom zásadním faktoru, který by nové hodnocení mělo přinést – mělo by umožnit žákům podívat se na hodnocení i během domácí přípravy, a pomoci tak žákům zaměřit se v přípravě na nejpodstatnější oblasti. Z rozhovoru se žáky vyplývá, že ačkoliv tento faktor vnímají jako přednost změněného hodnocení, doopravdy se doma k hodnocení nijak nevracejí. Myslí si, že by jim paní učitelka umožnila vzít si ohodnocenou práci domů, ale neprojevují v tomto směru žádnou iniciativu, protože jsou vlastně rádi, že hodnocení zůstane ve škole a nemusí se k němu doma nijak vracet.

(T: My jsme se s paní učitelkou bavili o tom, že ona by byla ráda, kdyby to třeba fungovalo tak, že když dostanete tu práci takhle ohodnocenou, tak pak se na to doma můžete ještě v klidu podívat, můžete se k tomu vrátit... Souhlasíte s tím? Všichni: Jo. T: A děláte to? Ž1: No, jako moc ne. Ž3: Paní učitelka by nám to dovolila, ale my asi nechceme si školu tahat domů.)

Snaha

Dalším tématem, kterému se žáci věnovali, je hodnocení snahy. Zprvu mají pocit, že paní učitelka hodnotí snahu často, ve skutečnosti ale pro hodnocení snahy žádná kritéria podle nich nejsou. Jana zohledňuje snahu spíše ve slovních komentářích a na konci roku, pokud má některý žák nerozhodnou známku. Zároveň ale podává žákům okamžitou zpětnou vazbu na každé hodině, kde se k jejich snaze a aktivitě v hodinách vyjadřuje. Pokud je někdo po celý rok během hodin aktivní, Jana mu na konci roku spíše dá lepší známku. V případě slohových cvičení pak snaha také není součástí kritérií, ale může na ní být odkazováno ve slovním komentáři.

(T: A hodnotí paní učitelka snahu? Všichni: Jo, hodně. Ž2: Když se hlásíme. Ž1: Ona celý rok sleduje kdo je aktivní a kdo ne a pak řekne- Ž2: -na vysvědčení. Ž1: -když je to třeba nerozhodně tak se přikloní k té lepší, protože řekne že jsme se hlásili a že jsme se celý rok snažili... Ž4: Že pracuji v té hodině, když se někdo hlásí, a naopak pak někdo skoro nic nedělá. Ž3: A když se nám daří v hodině, tak nám dá jedničku za práci v hodinách. T: A v těch slohovkách nějak snahu hodnotí? Ž2: No, ona napíše vždycky třeba jako pěkná práce a tak... Ž3: Pěkná práce a tohle se ti povedlo a tohle můžeš zlepšit. Ž1: Nebo málo jsi doplňoval čárky, ale máš hezký pravopis)

Vrstevníkové hodnocení

Nakonec žáci uvedli, že paní učitelka Jana přišla ještě s jednou inovací, a sice s určitou formou vrstevníkového hodnocení. Každý z žáků během roku prezentuje referát před celou třídou, a po jeho skončení jeho výkon hodnotí spolužáci. K tomu mají vytvořené speciální hodnotící tabulky, ve kterých jsou jasné popsány stupně a známky, spolu s výkonem, který daným stupněm odpovídá. Na žácích poté je, aby výkon referujícího spolužáka zařadili do příslušné kategorie. Tu Jana buďto odsouhlasí, nebo rozvine diskusi se žáky o jejich hodnocení.

(Ž2: I my se hodnotíme, že třeba máme práci... Ž1: Referát... Ž2: -referát, a zbytek třídy dostaneme papír, kde je vždycky jednička dvojka trojka a pak se ptá jakoby třídy co ten člověk udělal dobře a co špatně... Takže hodnotí jakoby třída toho člověka co to dělá. A pak ona řekne ano, souhlasím s váma, dávám trojku třeba.)

2.5.3 Pozorování hodiny

Nyní se opět zaměříme na pozorování vybrané hodiny, jehož cílem je zmapovat jednání všech aktérů a jeho účinky na edukační realitu. Pozornost věnujeme zejména jednání Jany a žáků, a účinkům, které má dané jednání na žáky.

Janu jsme měli možnost pozorovat na hodině českého jazyka, kde se věnovala tzv. dílně psaní, jejímž cílem je moderovat čtenářskou a literární práci žáků a jejich reflexi čtených textů i psaní různých žánrů. Hodina proběhla v 8. třídě, a bylo na ní přítomných 19 žáků, z toho 13 dívek. Jana na hodině využívala prvky sebehodnocení i skupinové práce. Pozorování můžeme shrnout do několika bodů, které stručně popisují dominantní jednání a účinky – 1) Jana žákům nejasně sděluje téma hodiny (a cíl dokonce nesděluje vůbec); 2) v hodinách je využíváno sebehodnocení, ale není vytěženo dostatečně; 3) vyučující střídá individuální a skupinovou práci, což podporuje dynamiku hodiny.

Téma hodiny

Jana jako téma hodiny zvolila dílnu čtení a volné psaní v úvodu. Zároveň ale jako téma hodiny žákům oznámila ještě také pověst. Té se v průběhu hodiny skutečně věnovala, ale po oznámení tématu už ani jednou slovo pověst nepoužila, a žákům proto mohlo být toto téma nejasné. Hned v úvodu však navázala na předchozí zkušenost žáků tím, že se odvolala na předešlou hodinu, na které se věnovali volnému psaní.

(J: Pamatujete si? Volné psaní jsme už dělali. To je o tom, že budete psát po dobu, kterou vám řeknu, vše, co vás k tématu napadne.)

Jako rezervu ovšem vnímáme to, že Jana žákům v průběhu celé hodiny ani jednou neřekla, jaký je vlastně cíl hodiny a co si z ní mají odnést, což je jednou ze součástí formativního hodnocení. V několika částech hodiny tak její požadavky a instrukce byly méně srozumitelné a nebylo jasné, kam danou aktivitou vlastně míří.

Sebehodnocení

Poté, co Jana žákům zadala úkol na volné psaní, zapojila sebehodnocení. Každý z žáků měl napřed psát volné asociace, resp. pokračování přečteného úryvku, po dobu pěti minut. Po této době měl každý žák ohodnotit svůj výtvar na škále od 1 do 10 bodů (10 bodů byl nejlepší výkon, 1 naopak nejhorší), a zároveň jednou větou vysvětlit, proč si udělil právě takový počet bodů a co může příště udělat jinak, aby si mohl udělit plný počet bodů. Někteří žáci se však v hodnocení ztráceli, nebylo jim jasné, kolik bodů si mohou udělit, jestliže nenapsali téměř nic.

(Ž: A co si mám dát, když jsem psala jenom že nevím? J: A psala jsi? Ž: No psala. J: Tak co myslíš? Ž: Tak pětku? J: No jo, úkol jsi splnila napůl.)

Bohužel se navíc Jana k sebehodnocení žáků v průběhu hodiny již nijak nevrátila. Zde se tedy nabízí zamyšlení nad tím, nakolik svým jednáním na hodině skutečně naplnila strategii, jak si ji stanovila před samotnou hodinu –sebehodnocení naplánovala s určitým cílem, mohla však dosáhnout ještě vyšší efektivity, kdyby na něj v průběhu hodiny navázala.

Individuální práce, skupinová práce

Jana následně dala žákům za úkol vybrat si jednu postavu z přečteného úryvku a napsat jí dopis. Během psaní měli žáci poměrně hodně volnosti. Mohli si sami zvolit místo, kde budou psát (někteří zůstali v lavici, jiní si sedli na zem), stejně jako jestli budou psát sami v klidu nebo ve dvojici. Po napsání dopisu bylo na nich, jestli si dopisy budou vzájemně číst ve dvojicích, nechají si je pro sebe, nebo je přečtou celé třídě.

Je patrné, že jsou žáci zvyklí si své práce po napsání vždy číst ve dvojicích, protože Jana to sama nemusela nijak zadávat jako úkol, všichni žáci si sami automaticky hledali partnera do dvojice.

2.5.4 Doporučení účastníků k zavádění kritériálního hodnocení a sebehodnocení

Vyučující

Stejně jako Marie, i Jana zmiňuje jako stěžejní práci s časem. Zavádění nových metod v hodnocení podle ní nutně vyžaduje věnovat značný prostor vysvětlení všech změn žákům, a to především v začátku. Jana považuje za důležité, že žáci musí dobře porozumět nejen kritériím samotným, ale vůbec i jejich smyslu a důvodu, proč je vlastně vyučující zavádí. Zároveň to vnímá jako jakýsi vklad do budoucna, protože s postupem času naopak změna hodnocení vysoce zefektivňuje celý hodnotící proces, a na konci implementace změn je už hodnocení natolik plynulé a rychlé, že naopak vyučující čas ušetří.

(J: fakt je třeba na začátku věnovat hodně času tomu to s nima projít, vysvětlit jim to, nebát se toho že tím člověk v uvozovkách ztratí třeba dvacet minut hodiny, ale že to je opravdu jako nutný aby ty žáci to prostě pochopili, co se tím myslí a proč se to jako dělá a k čemu to pro ně je a tak... Tak to jsem jako nedělala právě ze začátku, ale teď už jako jo a osvědčilo se to že opravdu pak to bylo jednodušší pro ně i pro mě.)

Zároveň považuje za podstatné skutečně jasně a přesně zformulovat kritéria. S tím souvisí fakt, že by podle ní v kritériích měl být zohledněn také faktor individuální normy (tedy porovnání daného výkonu žáka s jeho předešlými výkony, bez ohledu na výkon jiných žáků ve třídě). Jana mimo jiné uváděla příklad žáka, který na začátku roku dosahoval nižších výsledků a byl spíše mezi „horšími“ žáky. V několika posledních slohových pracích ale dosáhl takového pokroku, že by jej Jana ráda dále motivovala a ocenila jeho snahu v několika posledních týdnech, to však může jen omezeně, protože má do značné míry svázané ruce známkováním. Žák za své horší výkony v začátku roku dostal špatné známky, a i když teď u něj došlo k rapidnímu zlepšení, průměr známek stejně nereflektuje jeho současný výkon. Jana se přesto domnívá, že minimálně v kritériích by měla být zohledněna i osobní snaha a píle žáků.

(J: My jsme vlastně teďka měli hodnocení absolventských prací, a byli hodnocení právě taky na základě jako tabulky kritérií, a přesně jsme tam jako narazili na to že tam je taky třeba trochu zařadit do toho nějaký jako lidskej faktor nebo to že prostě nemůžu zase každého

žáka vecpat do tý tabulky jo, že prostě pak tam byli žáci který jsou třeba čtyřkaři tady a na ně podali prostě fantastickej výkon, ale ta tabulka to jako nezohledňuje, takže třeba dostali jako horší známku jenom kvůli tomu že prostě ta paní učitelka co to dělala tak vyžadovala to přesně podle tý tabulky...)

V případě sebehodnocení pak Jana považuje za nutné dobře žákům vysvětlit, jak má sebehodnocení vypadat. S ohledem zpět dokonce reflektuje, že ještě efektivnější než je psaní sebehodnocení učit v průběhu, by bylo dát jim návod, jak hodnocení psát, hned v začátku, aby jej pak žáci mohli jen následovat.

(J: Třeba u toho sebehodnocení bych udělala něco jinak, protože tam je třeba jim to fakt jako vysvětlit a ukázat a hodně jim jako nasimulovat jak se to sebehodnocení má psát, já jsem si myslela že to jako zvládnou sami, a to se úplně jako nestalo, že tam třeba psali tak dneska to bylo dobrý v pohodě, dneska jsem všechno věděl, ale aby tam bylo třeba napsaný tak třeba dneska jsme se věnovali nevím zájmenu jenž a já jsem ho pochopila, aby tam bylo prostě konkrétně napsaný co se jako na tý hodině dělo, ne že jenom prostě dneska jsem byl v pohodě... Takže jsem to pak jako vysvětlovala průběžně a asi to zabralo víc času než kdyby člověk na začátku jako jim to ukázal jak to teda mají, jak se to jako má psát no.)

Jako nejpodstatnější pak Jana vnímá to, že změny v hodnocení musí být zaváděny globálně na celé škole, napříč všemi učiteli, a souběžně ve všech předmětech²⁷. Aby měly změny dlouhotrvající dopad a plánovaný efekt, žáci si na ně musí zvyknout jako na dominantní způsob hodnocení ve všech předmětech. To můžeme popsat jako preventivní opatření toho, že implementované změny skutečně přinesou výsledek, protože preventivní změny v rámci motivace žáků pomáhají ke změně chování, které je v zájmu efektivitě změn žádoucí.

(T: Jak žáky motivovat k tomu, aby skutečně přišli domů a ještě znovu se na hodnocení podívali? J: No muselo by se to dělat nějak globálně a čistějc, nedělat to jenom v jednom předmětu a ještě prostě jen jednou za čas, to nemá smysl... Ojedinělý případy, kdy se člověk snaží něco zavádět jako jedinej, prostě zapadaj. Za prvé to neocenění vedení, to vůbec, a druhá

²⁷ Ze svého pohledu tedy za nejefektivnější považuje velkou změnu, která se dotkne všech lidí v organizaci.

věc je že člověk s tím má akorát víc problémů v té hodině, že ty děti na to prostě nejsou zvyklý a je těžký to tam zavádět a ukazovat jim co a jak...)

Žáci

Žáků jsme se několikrát během rozhovoru ptali, co by učitelce Janě doporučili ke zlepšení jejich metod, ani jednou jsme se však nedočkali jiné odpovědi než že nic, protože podle nich dělá Jana všechno dobře. Zvolili jsme proto jinou strategii a zeptali se žáků, jak by v roli učitelů hodnotili oni. Zde už byla jejich odpověď pestřejší – většina žáků shodně řekla, že by hodnotili jen slovně a vůbec by nedávali známky. Bylo ale vidět, že se jim pohled na danou věc teprve utvářel během našeho rozhovoru, a až na konci jsme dospěli k takové podobě, která je podle nich přijatelná v rámci současných požadavků na učitele i v rámci efektivitu směrem k žákům. Podle nich by učitel měl dávat především slovní hodnocení, které je dobře srozumitelné a poskytuje efektivní zpětnou vazbu. Zároveň by pak měl slovní komentář doprovodit orientační známkou, která by nebyla nijak platná, ale pouze by sloužila jako vodítko k tomu, na jaké známce se aktuálně výkon žáka pohybuje. Jediná platná známka by pak byla na konci určitého časového úseku (podle některého žáka na konci každého měsíce, podle jiného až na konci roku).

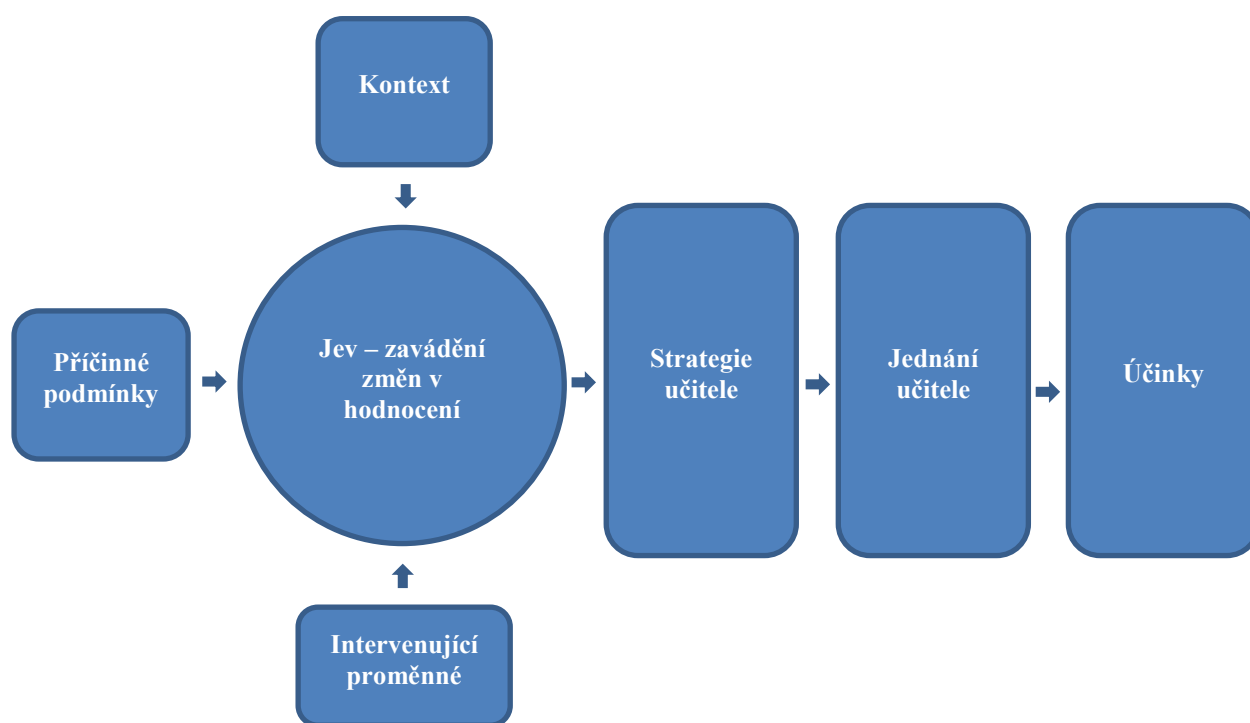
Ž1: Já bych nedávala známky. Hodnotila bych jenom slovně, to je lepší. T: A v čem je to lepší? Ž1: No že prostě když vám dá někdo známku, třeba vám dá trojku, tak prostě víte jenom že máte trojku, a trojka jakoby prostě je pro mě špatná známka, ale když mi to dá trojku jako slovně, tak to je prostě že mi řekne něco dobrýho, ale i to špatný. Ž3: Takže je to půl na půl. T: No a co třeba ta varianta, co dělá paní učitelka, kdy dostanete známku a vedle toho ještě nějaký slovní hodnocení? Ž2: Tak tu známku máme na vysvědčení, to stačí. T: Takže teoreticky by stačilo, kdybyste v průběhu roku dostávali jenom slovní hodnocení, a potom na konci roku až známku? Všichni: Jo, to by bylo dobrý. T: Jo? No ale věděli byste na základě toho slovního hodnocení, jakou známku vlastně dostanete? Jaká vám vychází? Ž2: To bysme se kdyžtak zeptali paní učitelky. Ž1: Já bych třeba napřed udělala to slovní hodnocení, a pak by učitel měl říct na jakou známku to jako trošku jde, a třeba řekne v čem by se měl zlepšit... Ž3: Nebo vždycky na konci měsíce by řekl známku. Ž2: Vždycky po nějaký době prostě. Ž3: Takže třeba by nám celej rok dával slovní hodnocení, a pak vždycky na

konci měsíce by nám třeba do závorky dal známku jak to zatím zhruba vychází. Všichni: Jo.

Žl: Jo, a třeba jestli se zlepšil nebo zhoršil.)

3 Závěr

Z výsledků výzkumu vyplývá několik podstatných zjištění o tom, jak je možné efektivně zavádět metody formativního hodnocení do výuky, a zároveň na co si při tom dát pozor. Vraťme se nyní zpět k modelu výzkumu, do kterého doplníme stěžejní zjištění.



Obrázek 3. Schéma paradigmatického modelu.

Jako hlavní pozorovaný jev jsme označili zavádění změn v hodnocení, resp. zavádění vybraných prvků formativního hodnocení do edukační reality. V následujících odstavcích shrneme nejpodstatnější faktory, které s daným jevem na základě našich výzkumných zjištění souvisí.

Kontext

Do kontextu, ve kterém se na škole Inovativní proces zavádění změn odehrával, musíme zařadit několik faktorů. Za prvé, škola je především díky řediteli otevřená inovativním změnám a hledání nových cest. S tím však úzce souvisí fakt, že ačkoli ředitel každou inovaci v první chvíli vítá, následně nevytváří žádnou strategii na její zavedení, a z toho důvodu se řada inovací dočká opačného konce, než jaký ředitel zamýšlí. V případě formativního hodnocení tak s nadšením se zapojení svých učitelů do projektu souhlasil a podporoval je ve sdílení svých zkušeností se zbytkem pedagogického sboru, v průběhu času se zavádění změn však přestal věnovat a celý proces tak díky několika proměnným nabral jiný směr. Jednotliví aktéři nakonec ztráceli svou motivaci s kolegy něco sdílet a snažit se je nadchnout také svou výukou měnit. Za druhé, škola se intenzivně věnuje hodnocení, čemuž odpovídá i struktura školního řádu, ve kterém je hodnocení věnovaná značná část. Do tvorby této části byli zapojeni také žáci.

Příčinné podmínky

Za příčinné podmínky vnímáme vývoj postojů Marie a Jany, ale i zbylých pedagogů na škole. U Marie i Jany můžeme pozorovat určitý pokles v jejich motivaci – ne snad v tom zavádět nové metody do svých hodin, ale spíše ve snaze získat pro to samé ostatní kolegy. Podle obou je zásadní, aby nové změny zaváděli všichni pedagogové stejně, a aby si tak žáci snadno na nové postupy mohli zvyknout. S tím souvisí fakt, že formativní hodnocení vyžaduje zásadní změnu perspektivy při hodnocení žáků, jak zmiňuje Marie. Učitel totiž musí žáka hodnotit s ohledem na jeho předešlé i navazující výkony, nejen jeho jednotlivou práci.

Intervenující proměnné

Za zcela stěžejní intervenující proměnnou, která zásadním způsobem ovlivnila celý zkoumaný proces, lze označit proběhlý seminář o formativním hodnocení. Není naším cílem se domýšlet, jak by mohlo být formativní hodnocení zaváděné v případě, že by seminář celý pedagogický sbor k inovaci namotivoval, nicméně z výzkumu jasně vyplývá, že

i nerozhodnuté učitele od zavádění změn spíše odradil. Je tedy patrné, že i taková epizodní událost může celý proces zavádění změn trvale ovlivnit.

Strategie a jednání učitele

Dalším podstatným zjištěním je, že strategie učitele a jeho jednání na hodině musí být konzistentní. Zejména při pozorování hodiny Jany se projevilo, že i když její strategie při vstupu do hodiny mohly být efektivní a cílené na kladné výsledky, svým jednáním dosáhla výsledků nižších. Nesoulad mezi proklamovanou strategií a následným jednáním navíc v očích žáků přispívá k horší čitelnosti a transparentnosti celé situace, a negativně tak ovlivňuje výsledek zavádění změn.

Mezi strategie pak můžeme zařadit také fakt, že zavádění formativního hodnocení do výuky vyžaduje věnovat více času tomu, aby žáci dobře porozuměli novým metodám a vše jim bylo dostatečně vysvětleno. Nestačí však, aby porozuměli instrukcím, jak metody provádět, klíčové je také vysvětlit žákům smysl nových metod a účel, kterému slouží.

Dalším podstatným jednáním je pak způsob, jakým vyučující pracuje s chybou ze strany žáků. Jak bylo patrné z pozorování hodiny Marie, pokud se žáci naučí vnímat chybu jako příležitost k učení, spíše než negativní pochybení, je snazší s nimi nové metody úspěšně aplikovat. Práce s chybou současně souvisí s celkovou atmosférou ve třídě, protože ztráta strachu z chyby ruku v ruce přináší konstruktivní a tvořivou atmosféru v hodinách.

3.1 Poučení ze zprostředkovaných zkušeností

Cílem této práce bylo v teoretické části detailně popsat formativní hodnocení jako funkční zpětnou vazbu, a zároveň zásady cíleného zavádění změn do organizace, kterou je škola. V našem výzkumu se nám podařilo odkrýt různé faktory, díky kterým proces zavádění formativního hodnocení ve škole Inovativní nebyl natolik úspěšný, jak si zprvu mohli jednotliví aktéři slibovat. Z jejich zkušeností se pak další pedagogičtí pracovníci mohou poučit.

Potvrdilo se, že pro úspěšné zavádění formativního hodnocení do výuky je zapotřebí formulovat jasnou vizi a strategický plán, který v případě školy Inovativní chyběl. V rámci tohoto plánu je pak nezbytné počítat i s možnými alternativními řešeními pro nečekané situace (například nepovedený seminář, který měl zbylé učitele namotivovat, a přitom je spíše odradil). Vedoucí procesu změny, ať už je to ředitel nebo jeden z učitelů, by měl v rámci strategie jasně stanovit, o jaký typ změny se jedná, a následně předem ošetřit rizika, která s tím mohou být spojená (v případě školy Inovativní bylo mezi jednotlivými aktéry poměrně chaotické vnímání této změny; zatímco ředitel plánoval velkou a dlouhodobou změnu, Marie a Jana počítaly spíše s malými a okamžitými změnami).

Dále je nezbytné aktivně užívat všechny nástroje vedení lidí, a vést tak celý tým správným směrem, a nebo alespoň včas odhalit ostrovy pozitivní deviace v rámci týmu a poskytnout jim podporu, aby se na ně mohli „nabalovat“ další učitelé (ve škole Inovativní tak ředitel mohl aktivně podpořit Marii a Janu v jejich snaze, aby pro formativní hodnocení získaly i ostatní pedagogické pracovníky). Nakonec je nezbytné ve škole vytvořit takovou atmosféru, ve které je změna vnímána jako příležitost ke zlepšení a optimalizaci práce učitelů i žáků, spíše než jako obtěžující překážka.

Nakonec věříme, že náš výzkum může posloužit jako inspirace i v rámci zavádění jednotlivých technik formativního hodnocení na úrovni vybrané třídy. Ze zkušeností Marie je tak možné se poučit o využití erbu ve třídě, od Jany se pak můžeme poučit o vytváření kritérií a využívání sebehodnocení.

3.2 Na pomezí teorie a praxe – d'áblův advokát, aneb formativní hodnocení podrobené kritice

Na závěr této práce si troufneme zařadit poměrně nezvyklou kapitolu, kterou však vnímáme jako podstatnou. Jejím cílem je otevřít odborný diskurz i tématům, která mohou někteří propagátoři formativního hodnocení vnímat jako kontroverzní, ale která se s formativním hodnocením zároveň v odborné veřejnosti mohou vázat. Jedná se o podněty, se kterými jsme se setkali při výzkumném šetření a při četných debatách o výsledcích našeho výzkumu, a se

kterými přišli i kolegové, kteří do výzkumu nebyli nijak zapojení, přesto je jejich pohled něčím zajímavý a vyvolává podstatné otázky.

Dovolte nám se proto na konci této práce „převtělit“ do zcela jiné role. Zatímco doteď jsme se snažili vystupovat jako obhájci a hlasatelé formativního hodnocení jako jedné z nejefektivnějších podob hodnocení, nyní přijmeme roli ďáblova advokáta a pokusíme se parafrázovat argumenty z druhé strany, která je vůči formativnímu hodnocení poměrně skeptická.

Námítka č. 1 – Formativní hodnocení je zbytečně pozitivní a neučí žáka zvyknout si na kritiku jeho výkonu.

S tímto názorem jsme se setkali překvapivě často; někteří zástupci odborné veřejnosti mají pocit, že formativní hodnocení je až příliš pozitivní, a ve své snaze vždy vyzdvihnout silné stránky žákova výkonu můžeme dospět až k tomu, že se žák během školy nesetká s žádnou kritikou jeho výkonu, takže ho po dokončení školy čeká šok z reality. Věříme však, že jsme v teoretické části tento pohled dostatečně vyvrátili – tvrzení, že se formativní hodnocení snaží vyzdvihnout silné stránky žákovy práce, je nebezpečné zjednodušení. Cílem formativního hodnocení je odhalit možnosti dalšího rozvoje každého žáka, a k tomu je zásadní konstruktivní zpětná vazba (tedy ano, i konstruktivní kritika). Formativní hodnocení by mělo být pozitivní v takové míře, aby dostatečně motivovalo žáka k tomu se dále o svůj rozvoj snažit, zároveň mu ale nesmí „mazat med kolem pusy“. Kritika, pokud je podaná konstruktivně, může mít stejně motivační efekt. Znovu proto zdůrazňujeme hlavní zásady formativního hodnocení jako zpětné vazby – odhalovat v práci žáků vyváženě všechny tři roviny jejich výkonu (silné stránky, prostor k dalšímu rozvoji, a možnosti tohoto rozvoje dosáhnout).

Zároveň jsme nad touto námitkou často přemýšleli při pozorování hodin Marie v rámci našeho výzkumu. Marie je velmi pozitivně myslící člověk, a je pro ni přirozené žáky hodně chválit. Pochvala je sice motivační prvek, ale pokud je ho až moc a žák je chválen i když si pochvalu nezasloužil, může svůj efekt také ztrácet. Domníváme se proto, že formativní hodnocení od učitele vyžaduje vysokou míru sebereflexe a schopnost vyhodnotit své jednání i s jeho účinky na žáky.

Námítka č. 2 – Každé hodnocení je přeci formativní, a to i sumativní.

S touto námitkou jistě lze souhlasit v té rovině, že jakékoliv hodnocení, vzhledem ke své podstatě, je formativní vzhledem k postojům žáka. I v případě sumativního hodnocení nebo známky je patrný vliv na sebepojetí žáka a jeho motivaci. V případě těchto typů hodnocení je však formativní vliv spíše „vedlejší produkt“, který není cílem daného hodnocení. Formativní hodnocení se tak z daného formování snaží udělat cíl a jeho samotný smysl. Dalo by se tedy říci, že mluvíme o *intencionálně formativním hodnocení*.

Námítka č. 3 – Kvůli formativnímu hodnocení si žák zvykne mít neustále po ruce někoho, kdo mu poradí, jak dál pokračovat.

Řada odborníků kritizuje formativní hodnocení za to, že ve své snaze odhalit možnosti dalšího rozvoje žáka má za následek, že si žák zvykne mít u sebe vždy nějakého průvodce, který mu s rozvojem pomůže. Opět se však jedná o zjednodušení. Formativní hodnocení může mít řadu různých podob, jak jsme naznačili v teoretické části. Nejedná se pouze o zpětnou vazbu, ve které učitel explicitně napíše žákovi, na co se dále zaměřit. Za formativní hodnocení považujeme i takové maličkosti, jaké běžně využívá například Jana při opravování diktátů – neoznačuje přímo chyby, ale označí jen řádek, na kterém se chyba nachází. Následně je na žákovi, aby se k opravené práci vrátil a sám chyby našel a opravil.

Opak je tedy pravdou. Formativní hodnocení dává učiteli možnost odhalit prostor k dalšímu rozvoji žáka, ale následně může odpovědnost za tento rozvoj přenést na žáka samotného, což je dokonce v mnoha situacích žádoucí.

Námítka č. 4 – Je vůbec nutné vymezovat formativní hodnocení jako alternativu ke známkování?

Zde se budeme muset uchýlit k subjektivní odpovědi na danou námitku. Domníváme se, že směr současného diskurzu o školním hodnocení až zbytečně vymezuje sumativní a formativní hodnocení jako dva nesmiřitelné proudy. Jak jsme se snažili ilustrovat v teoretické části, oba typy hodnocení mají ve výuce své právoplatné místo, a oba typy jsou dokonce nezbytné. Pokládáme za důležité přenést pozornost současných českých učitelů

více na formativní hodnocení, protože to je pro mě častěji neznámý typ, zatímco sumativní hodnocení dobře ovládají. Přesto ale souhlasíme s námitkou, že diskuze by měla být na téma školní hodnocení, a ne na téma formativní hodnocení jako náhrada sumativního. Cílem této diskuse by pak mělo být naučit učitele využívat všechny typy hodnocení, aby bylo školní hodnocení vyvážené v tom, jaké cíle naplňuje, a jaké techniky využívá.

Doufáme, že s podobným názorem k této práci přistupují i její čtenáři, a že jsme je v tomto přesvědčení utvrdili.

Seznam použitých informačních zdrojů

Barrell, C. (1982). Accountability in school management. *Education Today*, 32(2), 3–8.

Black, P., & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Londýn: King's College London School of Education.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2017). Implementing summative assessment with a formative flavour: a case study in a large class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307–322.

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.

Česká školní inspekce. (2014). *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné online na www.csicr.cz.

Earl, L. M. (2007). Assessment as learning. In Hawley, W. D. (Ed.), *The Keys To Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement* (s. 85–99). California: Corwin Press.

Green, J. M. (2010). Authentic assessment: constructing the way forward for all students. *Education Canada*, 38(3), 8–12.

Handy, Ch. (1984). *Taken for Granted? Looking at Schools as Organisations*. York: Longman.

Helus, Z. (2006). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. California: Corwin.

Hroník, F. (2017). *Manažerská integrita*. Brno: MotivPress.

Izci, K. (2016). Internal and external factors affecting teacher's adoption of formative assessment to support learning. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 10(8), 2541–2548.

Keeves, J. P. (1994). Assessment in schools, methods of. In Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (s. 362–370). Oxford: Pergamon.

Keller, J. (2007). *Sociologie organizace a byrokracie*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (1999). *A Guide to Methods and Resources – Planning for Competence*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing.

Kosová, B. (1998). *Hodnotenie jako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum pro školy.

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

Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.

Kotter, J. P. (2015). *Vedení procesu změny*. Praha: Management Press.

Kovář, F., & Hrazdilová Bočková, K. (2008). *Management změny*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu.

Lane, S., & Glaser, R. (1994). Assessment in the service of learning. In Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (s. 370–374). Oxford: Pergamon.

Liu, Ch. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386–399.

Lukášová, H., Helus, Z., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Marzano, R. J. (2006). *Classroom Assessment & Grading That Work*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. The Organisation for Economic Co-operation and Development.

Paisey, A. (1992). *Organization & Management in Schools*. Londýn: Longman.

Pol, M. (1999). Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost?. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, 3(4), 59–80.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

Raška, D. (2015). *Spravedlivé hodnocení žáků ve škole – očima žáků a učitelů* (bakalářská práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Shuichi, N. (2016). The possibilities and limitations of assessment for learning: exploring the theory of formative assessment and the notion of „closing the learning gap“. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 10, 79–91.

Spendlove, D. (2009). *Putting Assessment for Learning into Practice*. New York: Continuum.

Starý, K., Laufková, V., et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Švaříček, R., Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Toman, M. (2005). *Řízení změn*. Praha: Alfa nakladatelství.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

Webber, Ch., Scott, S., Aitken, N., Lupart, J. (2014). Challenges to leading fair student assessment. *International Studies in Educational Administration*, 42(3), 69–84.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Čtení pomáhá, EDUkační LABoratoř.

Wright, L. (1989). Business and education: a symbiotic match. *Principal*, 69, 18–19.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázky erbů (Marie)

Příloha 2 – Ukázky opravených slohových prací (Jana)

Příloha 3 – Seznam otázek pro rozhovory

Příloha 4 – Rozhovor s Marií

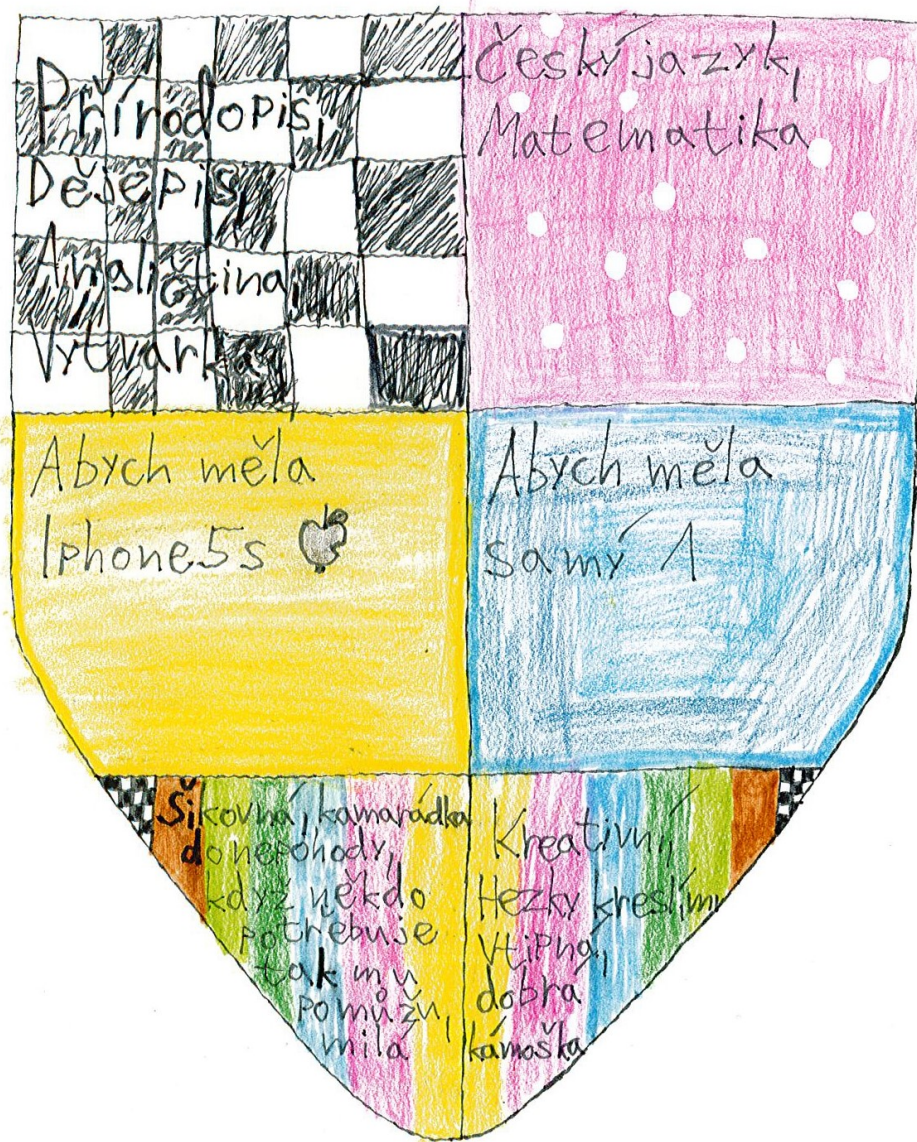
Příloha 5 – Rozhovor s žáky Marie

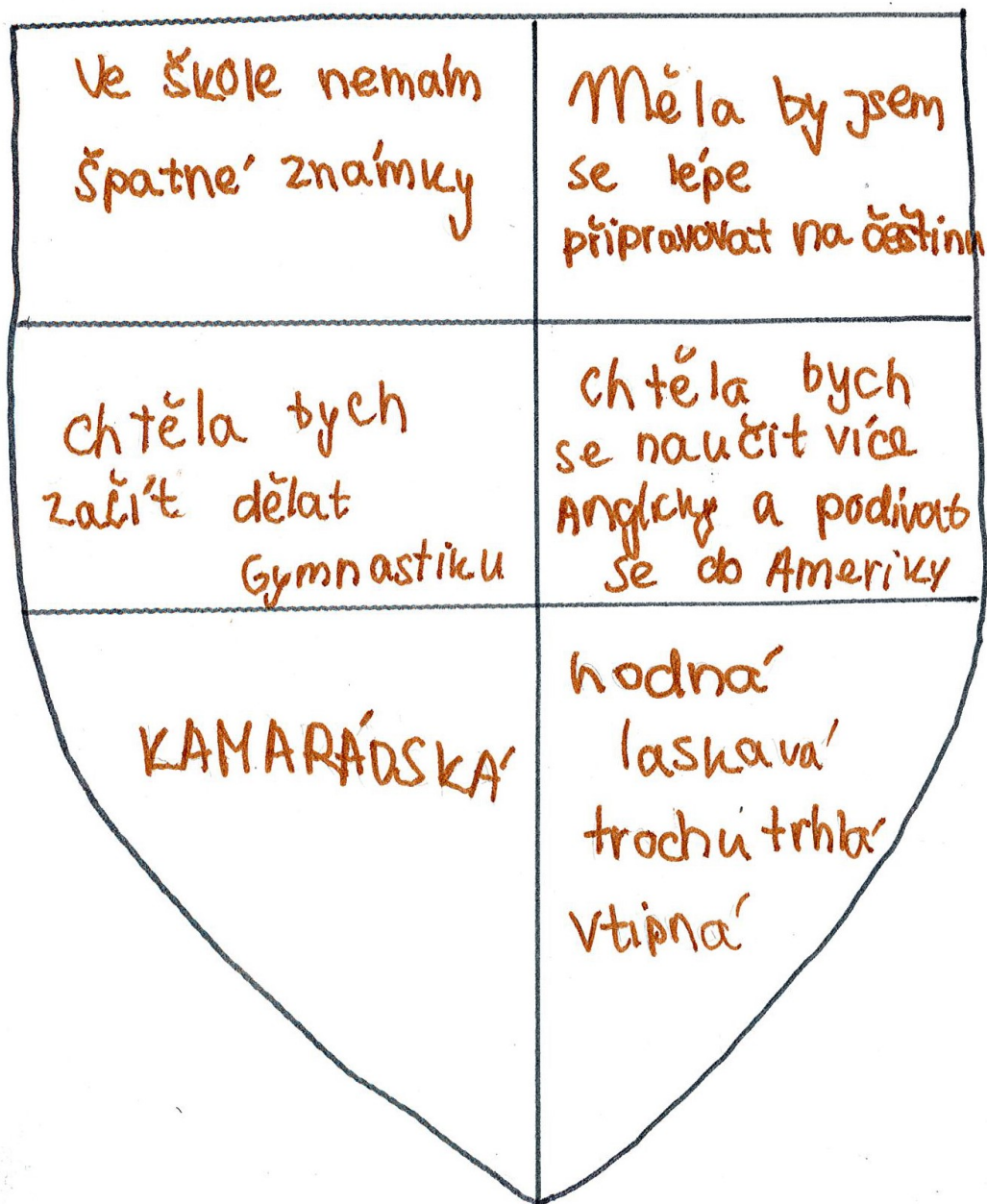
Příloha 6 – Rozhovor s Janou

Příloha 7 – Rozhovor s žáky Jany

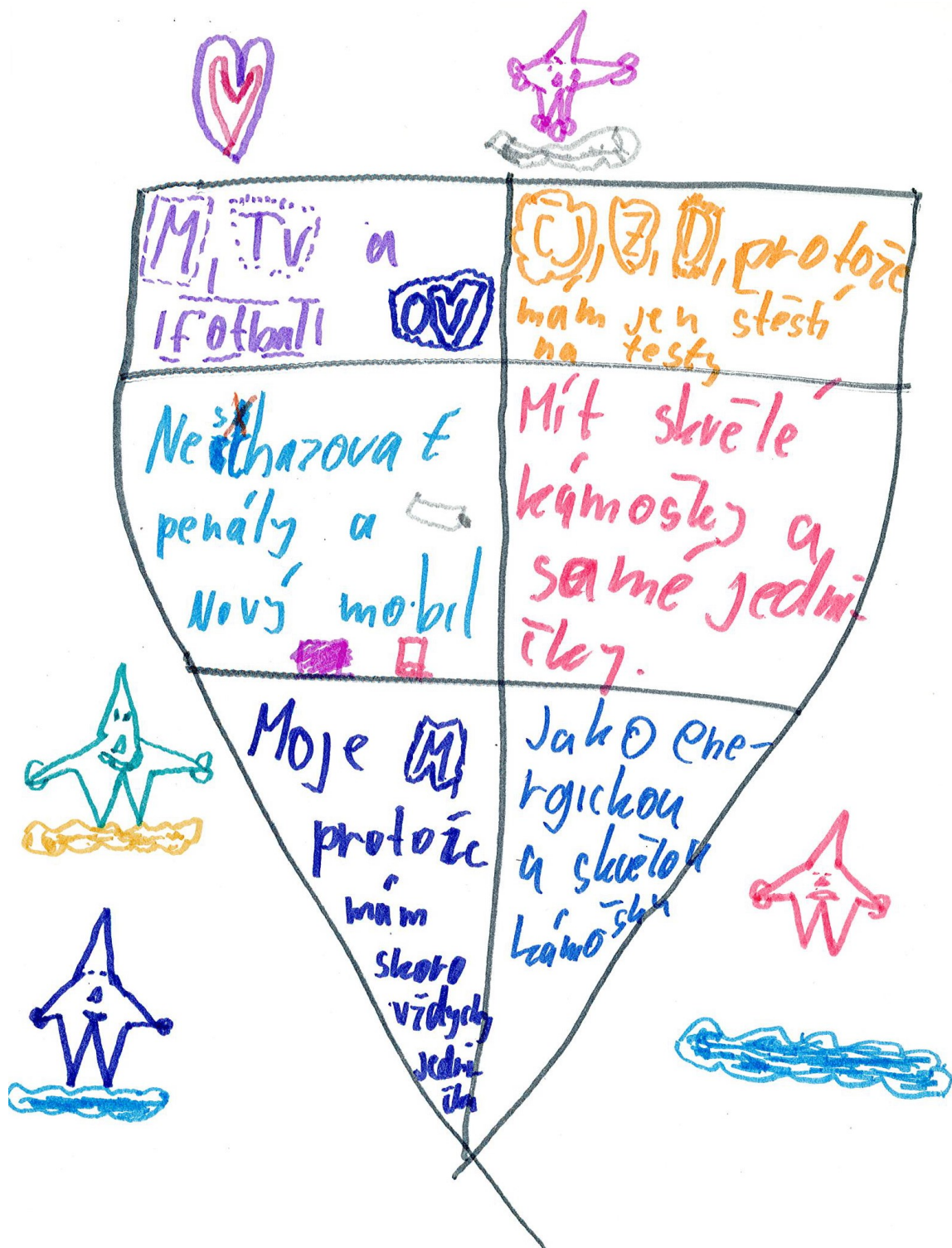
Příloha 8 – Záznam z workshopu s učiteli

Příloha 1 – Ukázky erbů (Marie)





Jde mi Dějepis a malování	Ucházet se spolužáky
Jít a dostat se na grafickou školu a být jeden z nejlepších.	mít samí 1 a ucházet se spolužáky
Jde mi dějepis a v hodinách dějepisů se vždy uklidním a cítím se jako doma.	No, vidí mě asi jako někoho kdo v mých nedokáží ucházet a nemá kamarády



[illegible]

SNEHURKA A ZÁVODNÍK

Žila byla jedna holka a ta měla FB a psala si s jedním polibným
 Princem, ale po 7 dnech se roztáhla, se se sejdou na sedmero městy
 a ještě prodají PC, a za 3 dny kde roztou Wi-Fi. Tam se sejdou mezi
 třemi chlapci. Princezna v tu chvíli byla vyloženě smutná, bohužel
 a povídá: "56,56 megabit na mapy, 64, kde je momentálně princezna
 a říká: "Hm, to je divné, ale on se děje. Tak rychle přepřítom je na Facebooku.
 Nechtěla jako už se tam přinejmenší a povídá: "V domě, by se
 Sněhurka a po chvíli (Bla). Sněhurka povídá: "pro jistotu
 že by ji. Princezna povídá: "ano to jsem a tak už je praxe
 domů. Když došli domů, tak Princezna: "Tak co budeme dělat Wi-Fi
 mi opraví v tu chvíli Princezna: "my jdeme na záhod a pak se opraví
 a řekl: "Nedívej se na záhod. Když Princezna: "Princezna
 bylo dříve, než než my jdeme. Po cca 5 dnech se Princezna dověděla
 se prince je vlastně 7 roztáhla. a Princezna jim odpovídá a řekl: "Chvilku
 Princezna jí dala poleh avšak na záhod a říkají: "Ano, to jsme
 ale po 7 dnech se roztáhla a po 5 dnech roztáhla.

Originální nápady - les kde roztou Wi-Fi atd.

Není mi jasné, jak prince může být 7 roztáhla a na jaké záhod
 padla?

- chybi počet slov
- chybi označení přímé řeči, přímou řečí
- chybi usazení slova
- chybi přís. čas
- chyby v usazení

3-

YouTube na pspas

Heke Longy ušel s věmí v Hongkongu, protože byl chytrý jako Lisa se Simpsoni. Chytili ho, protože se snažil nastavit youtube. Ale teď je na svobodě, vynalezl halešné tlačítko, které vyměnil za prout. Když se to sjezdilo odpadá a dáváš let, sám měšička a bůh týž. Na to nikdy nepřijde, řekne Heke Longy nastavit zámek.

YouTube se pomalu stává o monitoru lidí. Váime si toho i Honu Apple od Apple. Měl sedmi klavírní psa, který mu řekne "To jsou vaše hebí od skřel". Měsí ně patil i Heke Longy, který je nejvíce skřel. Honu Apple se rozhodl poprosit řekne svůj nový vynález antihel, který by měl stavět youtube od viru. Chytil Longy a řekl mu, ještě se neprošel, tak půjde do kředomony. Pak mu řekne "Já víj, já víj, já víj". Longy odpovídal odhláskou youtube. Honu se poselvil a Longy seděl 9 let.

Zajímavý nápad, ale Longy sas, tak chytrý nebyl, když se nechal chytit...

- chytrý post slo
- selene měl být přit. čas
- chytrý označení přit. vě a mrazovací klavírní

2

Příloha 3 – Seznam otázek pro rozhovory

Otázky pro učitele (pracovní verze, bylo upraveno pro každý jednotlivý rozhovor)

- Kterou metodu jste si zvolil/a a proč? Co Vás k tomu vedlo?
- Které techniky a nástroje jste si vybral/a a proč?
- Ve které třídě, ve kterém předmětu a tématu jste ji poprvé využil/a? Z jakého důvodu?
- Máte nějaké materiály, které se k této metodě/technice/nástroji vztahují? Můžeme si je vyfotit? (nechat je o tom vyprávět, popisovat, ...)
- Co jste očekávala, že Vám přinesou / přinese? Vyplnilo se Vaše očekávání?
- Změnila se Vaše komunikace s žáky? Jak?
- Co Vás překvapilo (pozitivně i negativně)?
- S jakými problémy jste se potýkal/a?
- Jak na jejich zavádění reagovali Vaši žáci? Máte pocit, že to berou vážně? Baví je to? Učí se tím něco dalšího?
- Co byste udělal/a příště jinak?
- Co byste doporučil/a svým kolegům?
- Budete v této metodě/technice/nástroji pokračovat? Jak? A proč?
- Máte v plánu zkoušet další techniky a nástroje, případně metody? Které? Proč?
- Hovořil/a jste o začleňování metod, technik a nástrojů formativního hodnocení se svými kolegy na škole? Zajímali se o ně? Používají je také? Inspirovali se jimi? Jakými a z jakého důvodu?
- Jaké jsou Vaše další plány se zaváděním formativního hodnocení?
- Je něco, co jste si při studiu informací o formativním hodnocení a při jeho zavádění uvědomil/a? Co to bylo? A co to zapříčinilo?
- Z jakého důvodu jste souhlasil/a se zapojením do projektu? Co byste ještě ocenil/a / potřeboval/a? Je ještě něco, s čím Vám můžeme pomoci?
- Jaký je váš postoj k hodnocení obecně? Změnilo se na něm během zapojení do projektu něco?
- Je ještě něco, na co jsme se nezeptali a vy byste nám to rád/a sdělil/a? Ještě nějaké další Vaše postřehy?

Otázky pro žáky (pracovní verze, bylo upraveno pro každý jednotlivý rozhovor)

(kurzívou zpřesnění pro 1. stupeň, lze využít i pro 2. stupeň)

- Na úvod nějaká motivační otázka – např. otázka na střední školu / přijímačky / školní výlety / školy v přírodě (podprahově klima ve třídě???) / *máte teď hodně učení?*
- *(Máte pocit, že se změnilo něco ve výuce nebo hodnocení paní učitelky (pana učitele) v poslední době? Co? Jak tu změnu vnímáte?)* – na 1. stupni lze vynechat
- Vaše paní učitelka (pan učitel) několikrát použil/a ... Vysvětlil/a Vám, proč?
- Jak to probíhalo? Můžete mi to popsat?
- Považujete tuto metodu / nový přístup za užitečnou/ý? Proč? *Co se učíte, když (např. vyplňujete erb). Proč je důležité to umět? K čemu vám to v životě pomůže?*
- Co jste se u toho naučili / uvědomili? Bavilo Vás to?
- Změnila se nějak atmosféra ve třídě? Jakým způsobem? *Jak jste se při tom (např. sebehodnocení) cítili? Myslíte si, že všichni ve třídě se cítili dobře? Bylo ti něco nepříjemné? Co to bylo? Proč?*
- Máte nějaké materiály, kde jste tuto metodu / techniku / nástroj použili? Můžeme si je vyfotit?
- Je něco, co byste paní učitelce / panu učiteli doporučili ve svém přístupu změnit? Proč?
- Pokud byste byli vy sami učiteli, co byste dělali stejně a co jinak? Proč?
- Je ještě něco, na co jsme se nezeptali a vy byste nám to rád/a sdělil/a? Ještě nějaké další Vaše postřehy? K hodnocení, atmosféře ve třídě, komunikaci s učitelem a žáky?
- Pokuste se jedním slovem vyjádřit, co se vám vybaví, když se řekne hodnocení.

Příloha 4 – Rozhovor s Marií

Tazatel (T)

Učitel – Marie (U)

T: Tak moc moc děkuju. A # ještě jednou díky že jste mi vybrala jednu hodinu, to bylo úplně perfektní. Musím říct že kromě toho hrozně silnej jako je pedagogickej zážitek, teda se na to podívat.

U: Jo, díky @

T: No, opravdu, opravdu. #. Tak to vám potom ještě porozprávím. To totiž budu přepisovat jenom já, takže to je jenom pro mě, takže @. # Já na vás budu mít jenom pár otázek ohledně toho formativního hodnocení

U: No klidně.

T: A, #, a vlastně i zavádění těchhle technik do toho vyučování. To jsem hodně právě jsem zvědavěj i na ty vaše poznatky.

U: No jasně.

T: Mám pocit, že totiž vás můžu použít taky jako takové ty dobré příklady řek bych, ze kterých se můžou ostatní učit, což si myslím, že je perfektní. Nemusíte k tomu nic říkat @.

U: No právě potom k tomu chci něco říct, protože bych chtěla něco říct s takovou věcí. Tak můžu jenom? Jenom úplně na začátek. # My jsme se teď kon rozhodli tady s panem ředitelem, že by bylo hrozně fajn to formativní hodnocení # vlastně rozšířit do celé školy a sehnali jsme # ještě <Janu> žejo, vás a sehnali si ještě paní <Novákovou>, lektorku, jenomže tady se odehrála jenom jakási část toho semináře k formativnímu hodnocení a ty lidi, jak na to nejsou zvyklí, to pochopili vlastně jako fakt jenom jako ohodnocení jako ohodnocení a vypadlo jim z toho pro mě to nejdůležitější, # co já vlastně si kladu jako největší cíl v každý tý třídě, a to je ta kvalitní a vlastně taková zpětná vazba, aby se jí děti nebály. Jo, dneska to tam nebylo třeba tolik vidět ale my jak hodně děláme fakt ty zpětný vazby když třeba vopakuju nějaký ty celky a když jim něco nejde, de, proč jim to nejde, co pro to můžeme udělat aby jim to šlo. Žejo nákou takovou dejme tomu pro ně dost novou látku, že si to moc nepamatujou z toho prvního stupně a to ostatním učitelům uniká. Takže. Jenomže mě štve, že je to takový hodně # jako zavádějící formativní hodnocení. Že ten učitel si z toho zákonitě vždycky vybere. Tak to je jenom na úvod.

T: Jaký by byl lepší název? Formativní zpětná vazba možná, nebo?

U: Něco, něco takovýho. Aby tam nebylo, nebo třeba to pak prodloužit já nevím formativní hodnocení a zpětná vazba. Něco jo. Protože tedka právě jsme měli předmětovku o angličtině a bavili jsme se o tom, že se to tam bude zavádět a pan učitel: „No mě se líbilo jak <Jana> měla tabulku a tam měla „Ťuk, ťuk, ťuk.“

T: &.

U: Jo. No jasně, jenže oni to vezmou dokonce ve finále tady mám takovou Bibli žejo, podle podle který jedu, protože je výborná žejo. A já s ní strašně ráda pracuju a v noci si z ní ráda čtu a to, tak. Tam je fakt, že když si z toho vyloupente, nepřečtete si to, a vyloupnete si jenom část, tak to pak je blbě jo žejo.

T: &, bez toho kontextu

U: No, no, no.

T: To je pravda no.

U: Tak to je taková jenom drobnost no z mého pohledu.

T: &. A já viděl, že vy jste i třeba školní řád žejo tady, nebo náč... No to máte na stránkách, no, takže, no @.

U: Jo? @.

T: A všiml jsem si právě, že tam je taky hodně jako se věnujete tomu hodnocení.

U: No to se nedivte. To jsem nedělala, teda dělala jsem to já ale dělala jsem to - já jsem osm, devět let vedla žákovské parlament právě a my jsme si s těma dětma si na to fakt sedli a ten školní řád projeli, čemu oni nerozuměli, nechápali a oni si tam sami vkládali, na základě toho se sestavil žákovské kodex, kterej maj vyvěšenej každej ve třídě, jak v kreslený podobě, tak v normální podobě. By tam měl bejt, na konci školního roku tam ještě je. A vlastně děti mně hrozně moc pomohly ten školní řád udělat.

T: &. Takže to hodnocení bylo ve spolupráci s těmi žáky.

U: No, to bylo skvělý to jako.

T: To je ideální no, @. A # co sem se totiž právě, když jsem tady na vás čekal, tak jsem se díval dole, že tam máte taky školní řád a předpokládám, že je teda možná starší, protože tam # tam právě to hodnocení není, tak jsem si říkal, že, že je vidět, že to děláte rok.

U: A kde to tam je?

T: # Tam u sedaček u vestibulu.

U: No ten, von platí vod letoška žejo, vod letošního školního roku tenhle novej.

T: To vůbec neříkám jako to, že jsem právě viděl, že se v tom jako intenzivně posunujete.

U: No tak to musíme žejo.

T: @ # tak. Vy jste nám psala ohledně těch erbů nicméně vedle těch erbů jaké vlastně metody nebo jaké nástroje a techniky toho formativního hodnocení jste ještě využila?

U: No v angličtině si myslím, že hodně... ty děti třeba nemaj zelenou, oranžovou, červenou, jo? Vědí, prostě znaj, když se jich ptám, když se jich ptám během hodiny a je hodně baví skupiny, protože s nima moc ráda pracuju, takže ty opravdu v průběhu té hodiny abych to nepřeháněla třikrát čtyřikrát určitě se ptám jestli ještě vnímaj, ukážou mi jak moc co, v čem by potřebovali poradit, kdy mám přestat, kdy mám co zopakovat, to teda dělám naprosto pravidelně. Mě tahleto metoda, já jsem ji teda viděla i v angličtině shodou okolností se mi moc líbila zpracovaná že nějaká chvilka na netu, takže ano, nemám teda barevný # označení, což si teda můžu tohleto ještě zlepšit, ale děti jsou jasně naučený, neboj se mi říct a ukazujou mi jak moc tomu rozuměj, nerozuměj, kam to můžem nemůžem posunout dál. Hodně pracuju # ve třídě jako když je někdo chytrý žejo nebo ví, běž porad', to je taková ta, no to asi dělá hodně učitelů ale tohleto taky využívám hodně. # Co potom ještě? ... Takový to samozřejmě, že se vracíme zpátky v té hodině tam, kde jsme se ztratili v tom bodě, tak to je taky jasný. & Ono by to chtělo, já takhle, to by bylo dobrý kdybyste chytil třeba někdy nějakou angličtinu nebo něco, protože mě se takhle o tom takhle... Je to takový hodně hodně samozřejmě, protože jsem to dělala i předtím. A tohle mě hrozně pomohlo, že jsem se mohla účastnit tohohle projektu vašeho.

T: &.

U: Ještě přemejšlím.

T: Ale tak to taky je vlastně ideální asi výsledek situace, kdy je vám to nějak podvědomě blízký ten způsob toho hodnocení.

U: Určitě. No určitě, protože tady jsou učitelé, kteří to nikdy nebudou aplikovat. # Dělávala jsem ale loni v dějepise, a to jsem dělávala na základě Veroniky Lapkové, která se u mě byla podívat na hodinu a strašně se mi to v dějepisech osvědčilo, v angličtině mě to trochu zdržovalo ale v dějepise to je úžasná věc. # Když se hlásej červenej papírek jeden a jeden zelenej a já přesně vidím, tak to jsem dělávala loni hodně. V té angličtině, jak opravdu tam mám třeba děti čtyři, u kterejch vim, že stoprocentně vědí že po šedesátý to řeknu a pořád nic, tak ty by chudinky furt zvedali ten červenej a bylo by jim z toho smutno, jo. Takže, ale v tom dějálu to bylo bezva, protože tam jste si monitorovali, jestli dávaj pozor. Protože tam se honem rychle vrátila k tomu, co jste si řekli a dala otázku z toho a oni se smáli protože věděli @. Ale oni se neboj, mě se nebojí nikdo tady ve škole žejo, takže když oni zvednou tu kartičku opravdu popravdě teda což je fajn.

T: &, to je protože i děti, právě co jsem tady měl, tak naprosto jednoznačně nejvíc jako chválili nebo pozitivně vlastně hodnotily to, že jste velmi optimisticky naladěná na ně. A bylo vidět, že to ale, že to opravdu i jako kriticky vnímají pozitivně i jako v rámci toho hodnocení. Že to není jenom tak, že paní učitelka je hodná, tak ji máme rádi, ale že to opravdu, no, ale že to vnímaj, jako že je to posouvá dál.

U: My jsme trochu, já jenom na chvilinku, odbočím trochu. My jsme trochu specifická škola tím, že tady máme vynikající výchovnou poradkyni. V té třídě fakt máme inkludované, inkludované hodně dětí.

T: #.

U: Což jste musel vidět žejo.

T: Chtěl jsem se zeptat, kolik jich tam je?

U: No s IVT já myslím, že tři nebo čtyři jsou tam, pak je tam, pak tam jsou další asi čtyři s plánem pedagogický podpory, pak tam jsou děti s výchovným individuálním plánem, už spolupracují rodiče. IVT, poradna.

T: &.

U: Tam třeba... Já se musím strašně krotit, ale to je mezi náma, ta <Martina> tam jak seděla

T: Ta co tam byla?

U: No. Tak ona nenechá nikoho pracovat, já nevím jak to budu řešit, doufám to vyřeší třídní, nenechá pracovat ve dvojicích dětí, takže je to takový. A zase třeba <Míša>, ten s tím míčem, kdybych mu ten míč násilím vyrvala, tak se akorát na mě naštve a už v té hodině nebude dělat nic.

T: &, &.

U: Jo, takže jsem to jemně zkusila a viděla jsem že to dneska nepůjde. Ale děti jsou zvyklý, že oni to neberou jako precedens, že když se z něčeho radují tak všichni ostatní budou hnusní. Viděla jsem, že to miminko svoje potřebuje, tak si ho prostě držel ale jenom se zklidnil, i když tam klečel a já nevím co všechno, ale pracoval, což bylo pro mě hrozně cenný, protože taky jsem mu dala za úkol aby stáhnul žejo plátno a takovýchle věcí, aby byl nák účinný v té hodině. A co pak ještě dneska napomínat žejo, když já už ho mám jakžtakž srovnanýho tak on se mi znova naštve v té hodině. Tak Ten Mikuláš, ten je taky takovej hodně...

T: Ten blondátek?

U: Ne.

T: Ne, ten vedle, jo jasný.

U: <Novák>, ten blondátek, tak ten je zase takovej, hodně umí do dětí šťourat a když ho v té hodině nezkontrolujete, tak vám tu celou třídu rozhodí. To jsou takový. No a <Filip> je hrozně inteligentní chytřej kluk a má strašně nízký sebevědomí takže tomu zas je potřeba v té těžké třídě žejo. Teď tam jsou ty dvě holčičky, to jste možná tady registroval, ty neudělaj za hodinu, <Tereška>, já se jim věnuju normálně mnohem víc byt' dneska to moc dobře nešlo. <Jana> a <Tereška>, to jsou obě dvě holčičky s IQ slabším #. Oni si spolu ale rozuměj, ale když spolu seděj, tak ony udělaj víc práce než když k nim posadíte někoho, kde oni se cejtěj ohrožený. Že pak oni sice napsaly v bajce že to je já nevím co a pak si to opravily, to jsem šla zkontrolovat, že to měly dobře...

T: &

U: To jsou takový hrátky s dětma no.

T: &, & a teď kdybysme vzali teda přímo nějaké techniky, které jste se inspirovala přímo v té knížce, tak # v jaké třídě jste je poprvé začla používat?

U: Vloni jsem začala používat ve své osmičce. Ten jsme udělali, protože máme nověj nábytek tak spoustu věcí nemůžu najít, možná bych ho někde vystrachala, ten se mi fakt hodně líbí a dělali jsme to tak, že jsme si opravdu udělali na začátku, teda já jsem začínala v pololetí jo, protože jinak jsem opravdu až pak když tady byla Verča nebo prostě když tady byla a pak jsme si ho udělali na konci roku. A ty posuny byly zřejmý, já mám totiž fotbalistickou třídu, který jsou hlavně na sport, takže jsem je potřebovala nějak motivovat, takže tohleto. Určitě semafor, kterej mám moc ráda ale opravdu ho dělám tímhle způsobem. # Potom co tam je krásně popisovaný pomoc v sebeohodnocení, úžasný sebeohodnocení, vrstevnický hodnocení tam je bezvadně zpracovaný, takže to taky hodně používáme. V oběance to je fakt, když jsem věděla, že nestíhám, tak tam čas od času děláme aktuality a tam ty děti nejdřív zhodnotěj jak jim se to povedlo, jak to zvládli, jestli si vybraly důležitý aktivity, pak je hodnotí tři lidi ze třídy. A pak třeba na základě toho až je zhodnotím já. Že oni vědí a už se nebojí. V angličtině to dělám taky, jo, přesně to se mi moc líbí, takže když třeba až někdy uvidíte angličtinu tak tam ty děti vopravdu i čekaj, co ten druhěj řekne na to, co udělali, že jsou na to zvyklí z hodin,

takže to určitě taky z té knížky mám nebo prostě z toho formativního hodnocení. Co ještě? ... Já mám totiž výhodu, že my máme za sebou díky panu řediteli dvouletý # kurz kritického myšlení a mně to hodně splývá. Takže některé věci jsou strašně spjaté s formativním hodnocením kritického myšlení... A v šestkách v angličtině budu příští rok začínat. Ono to všechno spolu tak strašně úzce souvisí a ty metody jsou tak strašně podobné, že že to je, ... to je stejný jako já nevím...děláme akrovpichy a děláme tydlety věci žejo, tak na to si dá taky potom, když to hodnotíme ty jednotlivé práce tak nevybíráme nejlepší ale říkáme si, co se komu povedlo potom já nevím nádhernou Prahou právě akrovpichem a takový a pak si to dáme na zem žejo a hledáme nejlepší. Na nástěnku pak jdou všichni žejo.

T: & To je velmi motivační pro ně určitě.

U: Je, voni to strašně, no @, pro děti motivační, pro učitele takový jako hodně náročný.

T: @, věřím.

U: Opravdu skvělý.

T: &. A co ste si od toho vůbec v těch začátcích slibovala? Když například ten ten erb, když jste zaváděla, & tak co jste od toho očekávala, že to přinese?

U: Já sem na to šla úplně, já jsem to tam psala, já jsem na to šla úplně jinak. A musím se přiznat, že sem vůbec nevykládala formativní hodnocení v tu chvíli, ale protože jsem preventistka teďka, tak mi to ukáže jaký ty děti sou, naučím se s nima líp jednat, naučím se s nima líp komunikovat a až když žejo vlastně sem se s tím poprvé setkala ehm, se sjezma osmákama. Voni tam vlastně taky hodnotěj sami sebe, žejo, já jim můžu... Ted' tadyhle vim, já nevím že Kuba čte právě nevím co teď, první díl Poseroutky, to je jedno, tak já ho můžu navýst na další knížky a může začít víc číst, protože má třeba problémy s vyjadřováním, jo. A to mě napadlo vlastně až poté co jsem tu techniku udělala, jo, takže to bylo takový spíš pro mě že si to udělám, abych ty děti víc poznala a vlastně na základě toho jsem s tím pak začala pracovat. A # když jsem šla ... Když jsem šla poprvý, nevím co to bylo za školu, ježišmarja, na to formativní hodnocení, tak se mi to vůbec nelíbilo.

T: &.

U: Jako ta hodina.

T: Jako na náslech..

U: No jako první vlastně když jsme začali, žejo.

T: &

U: Ale protože jsme to nechápali, my jsme tomu nerozuměli žejo, protože si povídám „no tak to je dobrý a co je jako cílem hodiny, co jsem si měla odnýt“, a až potom jsme se o tom s <Janou> bavily žejo tady v kabinetě, ta mi dala čoro pěkný, „ty jsi úplně blbá, tohleto, tohleto, tohleto“, si říkám ta holka má pravdu ale je asi pak potřeba # určité čas.

T: &.

U: Aby vůbec si člověk srovnal v hlavě, protože je hrozně zvyklej dávat ty známky, žejo protože prostě něco voznámkuju jako každý učitel. Ted' už tady ve škole máme samozřejmě třeba polovinu učitelů a to je to, vo co mě tady jde nejvíc a to je silou formativních hodnocení. To se jim snažím vždycky vysvětlovat, když máme předmětový komise, když odevzdají děti nějakou práci, ne, budu sprostá, @, ne „podívej se cos poslal, tak tohle ne ale pojď podíváme se na to, co bys moh příště udělat líp“ žejo. A to je u některých teda těžký dát, tak to je za čtyři protože...

T: &, jasně.

U: Neumí tam to a nevycházej z toho, že vůbec našel chudák něco a postavit to na tom.

T: Čím si, čím si myslíte, že to je, že některým to takhle víc vyhovuje?

U: Jednak povahovějma vlastnostma, kdo je jak naladěnej, kdo je jak nastavenej, jednak taky kdo chce co # s téma dokázat a nedokázat. No a potom taky kdo si tady hojí nebo kdekoliv, v jakýkoli práci, svoje ego žejo.

T: &, &.

U: Tohle to je podle mě, tohle to je podle mě pro lidi, který jsou v tý škole rádi, který mají rádi děti a který s těma dětma chtějí nejenom je něco naučit ale hlavně je někam posunout, to je právě ta ta... A jsme u toho hodnocení. A vono to není jenom vo hodnocení, vono je to vo tom najít v těch dětech to nejlepší, co v nich je. A na tom to je úžasný. A to jsem na tom našla, protože hrozně se mi to líbí.

T: &, taková přidaná hodnota podle mě @.

U: No to jste řekl úplně, úplně skvěle. Ano.

T: &. Mě jenom teď napadlo, když zvonilo, neučíte náhodou?

U: Nenenene, neučím, akorát za chvíli tady zaklepe kolegyně, abych s ní šla pracovat, teda nejdřív na oběd a pak pracovat.

T: Tak já zrychlim, zrychlim.

U: Já nespěchám

T: Teď... Já už se dostanu teda přímo k tomu jak jste zaváděla ty metody, tak bylo něco, co vás náh výrazně překvapilo? Co jste třeba vůbec nečekala, ač pozitivně tak negativně?

U: No, bylo. &, myslela jsem si, že budu mít daleko větší problém s tím, když přestanu děti hodnotit známkama.

T: &.

U: Že jsou na to zvyklí, a jsou na to zvyklí z ostatních předmětů, takže když jim najednou neřeknu jednička, dvojka, trojka, že se nebudou orientovat v tom, když jim to budu popisovat ještě jinak. Jo když jim tu zpětnou vazbu budu dávat... „Hele tohle je dobrý ale tohle by ještě bylo lepší, ale co teda mám, co teda mám, jakou mám známku“? Takže to bylo takový, to bylo takový, že jsem s tím bojovala ze začátku, že mě překvapilo, že ty děti chtějí ty známky jako naučit.

T: &,&.

U: Ale teď už je to v pohodě, teď už ty známky nejsou, jako v těch třídách, kde to dělám náhovou dobu a pak mám problém ??? 17:48-17:55 (nesrozumitelné)

T: ???

U: Nononono.

T: No a kde, nebo kvůli čemu si myslíte, že tam došlo k tomu zlomu, že najednou už je to pro ty děti v pohodě?

U: No protože voni najednou pochopily, že ta známka jakoby ne nicneříkající, ale jedna věc je důležitá pro ně, že voni si tu dobrou známku, v uvozovkách známku, můžou vydobýt tím posunem, ne z toho jednoho... Já se neumím vyjádřit, napíšu test, zvořou ho a mají pětku a nemůžou s tím dělat nic.

T: &.

U: Kdežto voni pochopily, že když mi teda něco neřeknou a my si řeknem, co do příště zlepšit a pak to zlepšej, tak já vidím že to umějí a pak jakoby v uvozovkách žádnou tu pětku nemají, protože si tu svou práci v nějaký časový ose splnily.

T: &.

U: Kdežto jakmile voni nasbíraly tři pětky, tak přestaly být motivovány v tom předmětu, stejně dostanou štýru na vysvědčení, co bych dělal. Ještě takhle, „jo jasně, tak vona mě uča řekla, že když si to nějakým způsobem doplním, něco pro to udělám, sednu si s Pepou, on mi to vysvětlí...“

T: &

U: jo tak oni sou daleko víc motivovány, to je třeba vidět v týhle šestce, která je v některých třeba nejsou strašný, špatně se uklidňují ale fakt celou hodinu dělají takový věci.

T: &,&

U: Jo, což někdo vidí mám pětku, tak na to kašlu a už do konce hodiny nebudu dávat pozor žejo.

T: # A když bysme nějak jako porovnali v kolika předmětech voni dostávají formativní hodnocení a v kolika to známkové?

U: V současné době minimálně se formativně hodnotí u nás ve škole, děláme to v podstatě jenom dvě. <Jana> na češtině má nadherný hodiny, já jsem se byla na pár kouknout, to taky stojí za vidění..

T: Já myslím, že jsme taky byli...?

U: No teď, teď před čtrnácti dny, já jsem samozřejmě byla na víc #, no a já a jinak to dělají hodně mladší lidi ale jenom na druhém stupni, prvostupňoví jsou hodně na ty známky orientovaní. Když je to peďák takhle vede, já fakt nevím. No ale tady máme jako přírodovědkyni, chemikářku, který jako ty taky dělají kritický myšlení s tím to je hodně spjatý. Ale já kdybych to měla teda jako vopravdu nějak matematicky vyjádřit, čtvrtina ano a tři čtvrti jedou ve známkách.

T: Tak ale stejně je pozitivní, že ty děti jsou schopný si zvyknout na to formativní hodnocení i když je zavedený v minimu předmětů.

U: Určitě, určitě jsou.

T: Narazila jste ještě na nějaký překážky při tom zavádění těch metod? Nebo na nějaký problémy?

U: Problémy jenom v podstatě ten, že kolegové se na to koukají jako na něco co může narušit kázeň. To zní blbě jako jo, ale kdyby dneska třeba někdo stál za dveřma tak bude míň spokojenej než když bude stát za dveřma paní učitelky na zeměpis, kde byste slyšel špendlík a děti tu hodinu nesnášej. Jo ale prostě z pohledu někoho, „jo tam po tobě máme jít učit?“

T: &. Jo že jsou živější ty hodiny. A jak vy argumentujete tomu člověku?

U: Já od začátku, mě ty lidi tady znaj, už jsem tady hodně let. A já jsem furt stejná. Akorát, že když mě něco nadchne něco novýho, tak já si to zavedu do té hodiny. Ale v podstatě, já asi nemám moc hodiny, kde by slyšely špendlíčky, @. Jako jo, já hrozně ráda s těma dětma v angličtině to je samozřejmě to je jiný, ty děti jsou navyklý klid, a tam když pracují ve skupinkách tak ten šum malej, tak ten asi jo. # Ale ňák teď kon kolegové, já jsem si prosadila žejo tady u pana ředitele, on je velice akční a velice fajn, jo takže, s tím se dá velmi dobře spolupracovat. Pozveme tu paní <Novákovou> a teď to teda zkusíme s ostatníma a uvidíme, ale odpor je vidět u některých no. Ale mě znaj, takže vědí, že se mnou nic neudělají.

T: Takže jim nezbývá nic jinýho, než to tolerovat. @.

U: Ti který mě nemají rádi, tak ty dokážu nevnímat a budu si stejně dělat to svý.

T: Teď kdybyste vžila do té role, jak se říká, že po bitvě je každý generál, tak kdybyste se podívala zpětně na to když jste začínala zavádět právě ty ty metody prvotního hodnocení, tak je něco co byste udělala jinak s tím ohledem zpátky?

U: ... No určitě u formativního hodnocení se nedá jedna věc, což si formálně dovolit můžete, protože přeci jenom ňákej člověk učí, vůbec se nepřipravít na tu hodinu.

T: &.

U: Jo to prostě nejde. Když učíte klasicky, frontálně, tak tam můžete jít. Když jdete učit, já nevím, předpřítomný čas, tak přesně víte co tam máte vodučit a nemusíte se na to připravovat. Ale když to chcete fakt tak, aby to odpovídalo aspoň trochu tomuhle smyslu, tak si fakt na tu hodinu musíte chvíli sednout. Představa, že ze začátku jsem byla celkem v pohodě, něco tam, to prostě nejde. Takže tohleto určitě. Ještě jenom, jak to dlouho dělám a ani dneska mi nevyšla hodina a nedostali jsme se ani ke korunovačním klenotům ani k lípě a nepovedla se mi tam spousta věcí. A už si z toho vezmu pro příště, že to člověk bude dělat třeba po deseti letech může být v tomhleto hodně sběhlý. Já to dělám druhý rok, ani ne, žejo, takže samozřejmě těch chyb dělá člověk hodně a vždycky mu z toho vyjde ňákej průšvih, a když se snaží, tak to klasický učení je brnačka proti tomu. Jo, to si tam jako něco vodříkáte, ty děti seděj a jsou vzorný, protože vy jste tam ten generál. A, a to se nedá. A tohleto fakt člověk musí aspoň rámcově se prostě na tu hodinu připravit. Každopádně když zase nabýváte nový poznatky, musíte se kouknout žejo a...

T: To je pravda, no. A co byste, teď už jako zkušená formativní hodnotitelka, tak co byste, co byste doporučila třeba právě nějakým kolegům, ať už z téhle školy nebo i z jiné, # kdyby chtěli třeba ten erb nebo i jakékoli jiné techniky využít?

U: ... No to zní blbě jo, ale musí mít rád děti, já vim, že to zní strašně strašně blbě, ale když tomu budete přistupovat... Já třeba bych ani nechtěla, aby to tady dva učitelé to zaváděli, o dvou vím určitě, že vim že by jim to šlo úplně strašně jo a dopadlo by to katastrofálně. Takže musí si to prostudovat určitě, nemůžou jít prostě bez toho aniž by věděli co, nemůžou to udělat jen tak, že přijdu do třídy a teď teda děti tady si uděláme erb. To nejde. Čili postupně, pomalu ... až teda dojít k tomuhle tomu s těma dětma. Protože jinak by vám to neudělaly takhle hezky, vykašlaly by se na to. My jsme tomu pak věnovali celou další hodinu a i jsem zkoušela třeba jestli se podle erbu i poznaj vzájemně, jo, poznávaj se, což bylo hrozně hezký. Takže fakt postupně, pomalu, v klidu zavádět si to, učit si podle svého a dycky si přidat jenom něco málo a nelámat přes koleno. To nikdy, nikdy nejde.

T: Neuspěchat to.

U: Přesně, přesně, neuspěchat to.

T: Děkuju. #. Jaké máte plány v pokračování v tom formativním hodnocení? A máte už třeba nějaké vyhlídky další, další techniky nové?

U: Tak teďkon, já malinko, malinko jsem v tomhle polevila, chtěla bych teďkon přes prázdniny si srovnat v hlavě, propojit všechny tyhlety kritický myšlení, formativní hodnocení a do jednoho balíku a udělat z toho něco, protože bych moc ráda, když mi to vyjde, začala občanky ve všech těch šestkách a i v týhle sedmičce žejo. A nějakou angličtinu k tomu touhleto metodou a # dát to do jednoho balíku. To by se mi líbilo úplně nejvíc. A určitě, protože # k tomu formativnímu hodnocení vychází docela dost publikací akorát jedna teda já teď nevím jestli ji tady mám ... koukám, koukám ... já jsem ji možná někomu půjčila. Hledám to, protože jsem zapoměla autora, sem si myslela, já jsem to brala na jarní prázdniny domů abych si to prostudovala... Je to prostě ještě jedna knížka se mi dostala formativního hodnocení do ruky.

T: &. A česká?

U: Ne, bylo to právě přeložený. Ne, tohle je hodnocení žáků, to není vono. Tak já jsem to určitě někomu půjčila. A tam to bylo takový jako hodně hodně popisný a tahleta knížka je úžasná v tom, že ať se podíváte kam se podíváte, tak se dycky z toho, když teda se v tom člověk nějak orientuje, nákou tu techniku další můžete přibrat. A tam to bylo takový, že jsem z toho nadšená nebyla. A vono toho moc není jako těch materiálů, jo.

T: To je pravda.

U: Že jsem pořád vlastně ty techniky vopakuju a ať se kouknete kam se kouknete, a já si víceméně přidávám, něco že mě ještě něco napadne k tý zpětný vazbě zas ještě něco jinýho takže to uděláme.

T: &.

U: Ale teď že bych měla konkrétně něco v hlavě, tak a tohle vám ještě teď dám, teď ne. A je to vopravdu daný tím, že teď piluju.

T: Takže vy pilujete ty co zrovna používáte @.

U: Nonono.

T: &,&. # Co se týče # teď z toho projektu formativního hodnocení, tak # proč jste vlastně souhlasila s tím zapojením do toho projektu?

U: No protože to je něco novýho, co mě jenom trošku zaujme, i když jsem si nebyla stoprocentně jistá, říkám tak to musím jít vyzkoušet žejo, třeba to bude pro školu dobrý, pro děti dobrý. A bylo. A byla jsem strašně zvědavá jako co se tý práce týká, takže. No a potom taky teda díky <Janě>, jo, protože ona je v tom skvělá a ona říká „hele pojd', zkusíme to, půjdeme do toho.“ Takže jsme šly. Takže to bylo takový jako, abych nelhala, rozhodně to nebylo proto, že bych si předtím studovala něco o formativním hodnocení spíš jsem se o tom chtěla dozvědět jo, opravdu.

<učitelka telefonuje>

T: # Jo jenom ještě na to navážu na ten projekt, ještě je tam něco, co byste vy ještě chtěla, aby vám přineslo do budoucna nebo se něco nového dozvědět z toho projektu? Nebo třeba něco tam zlepšit?

U: Já bych určitě, což je teda samozřejmě problematický i tady, když člověk musí vypadnout ze školy při tom množství práce, hrozně moc mě asi nejvíc dává když to vidím na vlastní oči. Když v té hodině vidím, a ty učitelé jsou takový, což je úžasný, že jim nevadí když se jim něco nepovede a já si z toho, vono to je někdy možná lepší, že já si z toho vodnesu daleko víc než když je ta hodina excelentní a teď jako tam člověk sedí a teď přečte si co všechno. A mě naopak nejvíc pomáhá když i ve svých hodin, že pak si řeknu „dopříc, tohle tohle příště jinak.“ Takže jako ty ukázkový hodiny, to se mi to se mi hrozně líbí ale je to hodně těžko proveditelný. To jako chápou, to i tady je problém žejo. To je jedna věc. Sdílení materiálů, já mám právě problém, protože jak vopravdu jsem starší osoba jo, takže mě pro mě by to bylo daleko pro mě přijatelnější kdyby to bylo emailem nebo nákou takovouhle cestou @.

T:A teď mě napadá, jak Veronika, nevím jestli i vám to dorazilo, ale jak Veronika poslala emailem odkaz do moodlu, to znamená že vám emailem... asi ne, protože no tak já nevím jestli to dorazilo i vám, ale kdyby to bylo tak i takhle střední cestou...

U: To by šlo.

T:...že by vám emailem přišel odkaz a vy byste klikla do moodlu.

U: Já stejně zapomenou a <Jana> má už to moje zapsaný na nástěnce. Ale takový to když se někomu povede aby to napsal jenže nemá čas. Já taky, já sem to psala asi tři tejdny než jsem to napsala žejo, protože se vždycky někde něco vyvrbí.

T: Ale zrovna vy jste v tom vzorová, takže to.

U: No, @. Že se mu něco třeba povedlo nebo že se mu ty děti otevřely. Určitě nějaký ukázky, určitě náky ty matroše, ty materiály na sdílení ... Jako povedla se ta knížka.

T: &,&. Je něco, co ještě byste chtěla dodat k tomu formativnímu hodnocení na co jsem se třeba nezeptal a myslíte si, že je to důležité?

U: Nenapadá mě nic. Je to perfektní pro děti, hlavně tady v těch sídlištních školách, kde ty děti jsou z těch sociálních skupin z jakých jsou, tak to je to hodnocení tisíckrát lepší než právě dostat ty špatný známky. Ono je to fakt posouvá vejš.

T: & že i oni to cítí, &, takže, no. &

U: Určitě. Ono doma s pětkou nebo se řekne „no moc ses to nenaučil ale pojď.“ Ale oni chtěj, oni fakt chtěj.

T: Ono je to taky vidět na té hodině, že ty děti hodně chtějí jako chtějí být vyvolané a chtějí říct, co je napadlo.

U: A oni, přesně, a oni se hlavně nebojí. Tak jste tam byl vy, tak oni zase žejo. Ale jinak vopravdu i ty, ale i ta <Tereza>, i když... Ale to nevadí, hlavně že je vůbec v té hodině účastná žejo.

T: &,&. Tak mockrát děkuju. To je ode mě všechno.

U: Ježiši.

T: Moc vám děkuju.

U: Není vůbec zač.

Příloha 5 – Rozhovor s žáky Marie

Tazatel (T)

Žáci – přezdívky, případně změněná jména: Verča (V), Bobek (B), Naty (N), Miki (M), Jana (J), Kačka (K2), Kryštof (K1)

T: Tak ... mockrát vám děkuju, že jste souhlasili si tady se mnou povídat. Já se jmenuju Dominik, klidně mi říkejte Dominiku ... a # já vám řeknu o čem si tady společně budeme povídat. Ale napřed vás poprosím, jestli byste mi taky vy jeden po druhým řekli jak se jmenujete. Klidně si můžete vymyslet nějakou přezdívku, jestli chcete. Nemusí to být vaše vaše jméno, jenom abysme abych věděl, jak vás oslovovat. Tak můžem tady zprava.

V: Tak Verča.

T: Verča.

B: @. Můžu přezdívku?

T: Klidně.

B: Tak Bobek.

Všichni: @

T: Dobře.

N: Naty.

T: Naty.

K1: Kryštof.

M: Miki.

T: &

J: Jana.

K2:Kačka.

T: Kačka. Super, děkuju. Bobka si určitě budu pamatovat.

Všichni: @

T: Tak a jinak samozřejmě nikdo to o čem si tady budeme povídat tak nikdo neuslyší, vaše jména nikde se neobjeví takže se vůbec nebojte cokoliv říct, nikdo kromě mě to neuslyší. Tak a o čem my si budeme povídat. My si budeme povídat o tom, jak paní učitelka <Marie>, kterou teď jste právě měli, #, tak jak vás hodnotí, # co vám vlastně říká vůbec k tomu, jak vy pracujete ve třídě a tak podobně. A co vy si vůbec představíte pod tím, když se řekne hodnocení ve škole, co je podle vás hodnocení?

N: Jak pracujem .Když se třeba řekne, že jsme hodní.

B: Chování.

T: Chování...taky, #, známky jsi říkala, #. A myslíte si, že hodnocení je jenom ve známkách?

Všichni: Ne.

T: A v čem je ještě teda? Jak se ještě dá hodnotit?

N: V aktivitě.

T: #. A to znamená, jak vám paní učitelka může ještě předat to hodnocení jinak než známkou?

M: Pochválit nás.

T: &, pochválit vás. ... Ještě nějak jinak? ... Tak můžeme říct, že známkou buď anebo nějak slovně. &. Perfektní. A ... tak když jsme si teď řekli, co všechno vlastně to hodnocení je, co si pod tím můžeme představit, tak máte pocit, že se v tom hodnocení paní učitelky, jak ona vás hodnotí, že se něco změnilo za poslední dobu? Třeba za posledního půl roku?

M: Že si na nás víc zvykla.

T: A jak se to projevuje v tom hodnocení?

M: No třeba, nebo v tom hodnocení ne, ale třeba že si víc pamatuje naše jména.

T: &. Tak to je dobře, &.

K2: Třeba že nás hodnotí jako třídu dobře.

T: &. Co to znamená, že vás hodnotí dobře?

K2: Že prý umíme dobře pracovat. A že jsme dobrou kolektiv.

K1: Že u nás třeba nebyla šikana.

T: &. A to vám říká?

K1: No to nám říkala.

N: Že jsme dobrou kolektiv ta třída nebo jakože...

T: # A Naty, a jak vám a jak vám říká nebo co vám řekne, abyste z toho pochopili, že jste dobrá třída, že jste dobrou kolektiv?

N: Že dostaneme jakože nějaký papírky a na ně jsme napsali jakože třeba o kom si myslíme že k nám nezapadl do třídy nebo tak, a tam jakože právě třeba ti, kdo tam nikoho nenapsali, tak vlastně učitelka říkala, že jsme dobrou kolektiv.

T: #, tak to je dobře. A to s váma dělá jenom paní učitelka nebo ještě někdo další?

M: Na informatice jsme to dělali párkrát.

T: # A informatiku vás učí někdo jiný předpokládám.

K1: Pan ředitel.

K2: My jsme na dvě skupiny. První a druhou. První skupinu má Morávková a druhou ředitel.

T: Jasně. #, takže tam jste to taky dělali. No vida, tady možná slyšíme někoho z ředitelny @ A # když jste teda říkali, že paní učitelka si vás už líp pamatuje a chválí vás za to, že máte dobrou kolektiv, tak # jak to na vás působí to její hodnocení?

V: Mile.

M: Ona je vždycky milá na nás.

T: &. A v porovnání třeba s jinými učitelkami?

Všichni: Je hodná.

K1: je hodná, usměvavá, taková čiperná.

Všichni: @.

B: Že se s ní dá normálně jako mluvit o nějakých věcech a že se jakože nenaštve. Nebo že jí nedojdou nervy. No a že to s náma vydrží.

K1: Třeba nějaký učitelky, když v někdo něco udělá, tak hned řvou.

B: Jo, pančelka vůbec neřve, jakože to prostě -

V: Ona to prostě to vysvětlí.

K: Vysvětlí nám to úplně v pohodě.

B: A neřve. Tam to je nejlepší no.

T: A dokázali byste mi teď říct nějaký konkrétní příklad, kdy se tohle stalo? Kdy, kvůli něčemu, kvůli čemu třeba někdo jiný by se mohl naštvat

M: Zvuky.

Všichni: @

T: Zvuky? Jaký třeba?

K: No Jakože... Tady je náš specialista @

M: Có?

T: Tak udělej nějaký zvuk, to jsem zvědavěj. @ Bobek. Bobek dělal zvuk, no dobře. Tak když uděláte nějaký zvuk, tak jak na to paní učitelka zareaguje?

N: No tak jenom nám třeba řekne, abysme to nedělali, ale třeba ostatní začnou hned řvát, a dávaj nám třeba poznámky.

V: Ale ona ani neřekne ať to neděláme. Spíš z toho udělá srandu, že se zasměje.

M: Ale pak když je to hodně, tak řekne žejo, ať to neděláme.

T: & No a ... třeba kdyby se zamračila, tak vy myslíte si, že ale byste to už potom nedělali? Kdybyste viděli, že jí to zlobí?

M: No...

<vstup cizího člověka do třídy, rozhovor>

T: Takže máte pocit, že je taková dobře naladěná v těch vašich hodinách

Všichni: Jo & čiperka @

T: A říkám to správně, že vy jste s paní učitelkou dělali ty erby, které i tady nějaký máme?

Všichni: Jo.

M: Jo to jsme dělali, jako o zálibách.

T: A vysvětlovala vám předtím proč to vlastně děláte?

Všichni: &.

T: A co vám říkala?

B: No, že se zjišťovalo jakože co máme rádi a jak jsme na tom.

Všichni: @.

T: A jak jste na tom v čem, Bobku?

B: Ve všem prostě.

K: V životě no.

V: A taky abychom měli srovnání potom třeba v devátý třídě. Že nám to zase dá.

T: Takže se k tomu vrátíte. &.

N: A můžem porovnat jakože ...

B: =jak jsme byli divný.

Všichni: @

V: @ tys tam napsala že se češ naučit létat ne @

T: @ Tak to nevím jestli se ti splní do devátý třídy, ale možná jo @ A to znamená, že se to týkalo jenom školy? Jenom školních předmětů?

Všichni: Ne. I koníčky, záliby.

T: & A těšíte se až budete v deváté třídě?

Všichni: Ne.

T: A proč ne?

N: Protože potom se nák rozejdeme.

K: Na konci školního roku se prostě potom už se třeba nemusíme nikdy vidět.

B: Můžem. Školní srazy. @

N: @ ve třiceti @

T: Ne ale já jsem myslel až budete v devítce a podíváte se zpátky na ten erb svůj ...

V: Jo tak na to se těšíme.

Všichni: Tak to jo.

T: a uvidíte jaký jste udělali pokrok.

B: Ale i až nám bude třicet.

T: Až vám bude třicet, to nebudeš v devítce, doufám teda. @

B: Budeme mít třídní srazy.

T: To víš žejo, to je dobrá věc. A jak to probíhalo když jste dělali ty erby. Můžete mi nějak popsat jak jste je

M: Dala nám papír.

T: &.

M: ...a měli jsme si vytvořit svůj erb. Měli jsme tam okýnka. V jednom bylo třeba oblíbené záliby, co děláme ve volném čase

N: Co se chceme ještě naučit..

T: A to tam bylo teda v těch okýnkách teda napsané?

M: Ne to ne, to napsala jenom na tabuli a pak nám to jako vysvětlila.

T:& A mohli jste si třeba sami rozhodnout co v kterém okýnku teda bude?

K: Určitě.

B: Ano.

T: &. Takže jste tam psali podle sebe. &. Dobře. A myslíte si, že to bylo k něčemu užitečné ty erby? Že jste dělali.

Všichni: Jo.

T: k čemu?

N: Abychom viděli, jak na tom jsme.

Všichni: @

T: A dozvěděli jste se tam třeba něco, co jste si do té doby vlastně neuvědomili?

N: Jo no.

Ne @.

T: Ne?

N: Já jo.

N: Já nevím.

B: Jako jo.

T: Ne? Naty Tak ty říkáš, že jo.

N: Třeba nějaký to přání. Jako že jsme nevěděli ještě jakože jaký pořádně si přejeme a podle toho jsme se nějak rozhodli jaký.

T: &.

B: Já taky @

T: Dozvěděli jsme se tam, že Bobek chce létat @

Všichni: @

T: # Myslíte si, že vám třeba potom v životě k něčemu bude, že jste si tady dělali ty erby?

M: &. Ano. No že až nám třeba bude padesát, tak se koukneme, co co sme měli za plány, když jsme byli malí. Nějakou památka.

T: Památka? &.

Všichni: @

T: Památka na šestou třídu. &. Děkuju, děkuju.. &, to je pravda. A bavilo vás, když jste ty erby dělali?

Všichni: Jo, &.

T: Co vás na tom nejvíc bavilo?

M: Obrázky.

N: Mě nejvíc bavilo se koukat k Bobkovi, co tam má napsaný.

Všichni: @

T: A vy jste to dělali předpokládám teda v lavicích jste seděli a mohli se jste třeba nějak ve dvojicích si povídat? &. Jo.

T: &, takže jste viděli, jak kamarádi vaši to vyplňují za sebe. &, &. Díky. # ... Dá se říct, že to je vlastně forma nějakého sebehodnocení, kdy vy sami jste hodnotili sebe. # Jak jste se přitom vy sami cítili? Když jste vlastně byli v roli napsat každý sám o sobě, co jsou moje záliby, jak sám sebe vidím třeba v té třídě. Jak jste se přitom cítili, když jste se měli sami popsat?

K1: Dobrý.

T: Dobře. &. ... Taky holky?

Ostatní: &

T: &. Všichni dobře. Nebylo tam třeba něco co pro vás bylo těžký? Nad čím bylo těžký se zamyslet?

K2: Pro mě tam bylo těžký jakože nějaký ... To přání, to přání, to bylo hrozně těžký jakože.

T: A jak, a jak to znělo to přání, co jste tam měli napsat?

K1: No ... přání do života.

T: & Jako čeho bych chtěl dosáhnout někdy v budoucnu?

N: No třeba.

Všichni: Jo.

T: &. A proč to bylo těžký?

K2: No jakože, že jsem nad tím jakože nikdy nepřemýšlela.

M: Já taky ne.

V: Já taky nikdy v tomhleto..

T: &, &. Tak to potom je pravda, to potom bude zajímavý se k tomu jednou vrátit třeba připomenout si, co jste si v té šesté třídě přáli. #. Myslíte si, že to třeba mohlo i nějak vylepšit # vlastně atmosféru nebo vaše vztahy ve třídě? Vaše vztahy mezi sebou?

Všichni: Jo.

T: Jo? A jak?

N: No vlastně jsme si mezitím povídali, tak jsme se mohli dozvědět něco nového, jakože co si přejou nebo jaký mají přání.

M: Že tam třeba někdo má nějaký stejný záliby a mohli jsme se zkamarádit.

T: &, &. To je pravda. To je pravda. A stalo se vám to někomu, že jste objevili takhle, že máte stejný záliby a ani jste to nevěděli do té doby?

M: No... To zrovna ne @

T: @ Ale mohlo.

M: Mohlo.

T: Ale mohlo. Dobře, děkuju. A vy jste ty erby odevzdávali paní učitelce žejo, takže je nemáte u sebe.

Všichni: Ne.

T: &, dobře. # Je něco, co byste třeba paní učitelce doporučili, # aby do budoucna změnila? Teď si pojďme povídat o těch erbech, tak kdyby třeba ty erby chtěla dělat s nějakou jinou třídou tak je něco co byste jí poradili, aby dělala jinak?

K1: Ne.

V: Ne.

T: Ne?

Všichni: Ne

K2: Všechno stejný.

T: Jo?

K2: Jo.

T: a když teď tu otázku řeknu trochu jinak, když byste vy byli učitelé, holky učitelky, kluci učitelé, a vy byste chtěli té třídě dát nějaké podobné cvičení, taky nějaké erby, tak # udělali byste to úplně stejně? A nebo třeba něco byste udělali trochu jinak v těch erbech? Kdybyste chtěli, aby vaše třída, kterou vy byste učili, tak aby vyplnila takhle ty erby? ... Já vím, že to je těžký se takhle do toho vcítit do role učitelky, ale zkuste to. ... Co vás napadá k tomu? ... Tak byste to udělali stejně?

Všichni: Asi jo.

T: Asi jo. Nenapadaj vás nějaký změny k tomu? Dobře, dobře. A teď když se podíváme na to hodnocení obecně paní učitelky #, jak vás hodnotí už nejenom v těch erbech ale během vlastně všech # hodin, tak tam byste jí něco doporučili? A zase říkám, ona to neuslyší, to je jenom pro mě. Takže to já jí říkat nebudu co vy mi tady řeknete. Tak # doporučili byste jí něco třeba zlepšit nebo dělat jinak?

M: Tam už nic zlepšit nejde.

T: Myslíš, že nic zlepšit nejde?

M: Hm to už je prostě nejlepší.

T: &

V: Nějaký hry společný.

T: A jak by to vypadalo společný hry?

M: To náhodou hrajeme.

K1: My furt něco hrajem.

T: Člověče nezlob se?

M: Nebo třeba třeba hodinu že bysme. Třeba jak jsou takový ty hry Česko Junior nebo něco takovýho. Tak že bysme každej třeba donesli nějakou hru o Česku a z toho bysme získávali nějaký vědomosti o Česku a hráli si. Zábava ale i to, ale i učení.

T: To je pravda, že zrovna to Česko, jak říkáš, tak by šlo skvěle využít i v té dnešní hodině, žejo. Jak jste měli ty symboly státní, tak tam by to šlo krásně využít.

M: Nebo třeba Praha v kostce je. To mám.

T: &. To neznám. &, &. A vy jste zkoušeli někdy # říct paní učitelce, že máte tu hru, anebo že byste jí někde třeba mohli sehnat s paní učitelkou a přinést jí?

Všichni: Ne.

T: A proč ne, když by vás to lákalo, tak proč jste jí to nezkoušeli navrhnout?

M: No to bych si na to musel někdy vzpomenout.

T: Vás to napadlo až teď, aha! Tak vidíte, tak jí to můžete zkusit navrhnout po dnešku. Holky vás napadá vás ještě něco, co byste jí třeba doporučili změnit?

V: Ne.

T: Ne? A za co byste jí třeba pochválili nejvíc?

Všichni: Za všechno.

K1: Je milá na nás.

V: Je na nás hodná a dává nám dobré známky.

Všichni: @

B: Ale jen když si je zasloužíme.

T: &. Musíte si je zasloužit & Takže je na vás hodná, to je dobře, to je dobře. #, tak. Poslední otázka, # kterou na vás mám. Je něco co byste mi ještě chtěli říct o o tom, jak vás hodnotí paní, na co jsem se vás nezeptal? Co třeba je takový, co vidíte vy jako důležitý v tom jejím hodnocení anebo velmi dobře že to dělá a já jsem se vás na to nezeptal. Nebo třeba něco, za co byste jí chtěli úplně nejvíc pochválit.

B: Že nám dá vždycky bonbonky.

K2: Že dělá soutěže a vždycky vyhraje nějaká skupina a dostane bonbóny.

T: A dneska jste je dostali?

M: No ne ale měli jsme.

N: Už minule.

T: Měli jste. &. Takže to není každou hodinu?

V: Ne. tak jednou za měsíc.

Všichni: Ne to ne.

V: Tak když máme tak jednu hodinu do měsíce? No tak dvakrát.

T: &, takže tak každou druhou hodinu zhruba. &. A to dostáváte takhle za ty soutěže, kde jste vždycky ve skupině.

M: Mě se na paní učitelce líbí, jakože ona to nedá jen tý skupině, která vyhrála, ale že to dá celý třídě.
no právě.

K1: Že každému dá odměnu, že nezáleží na tom prostě, kdo je první, ale že se snažili.

T: &.

<přichází paní učitelka: Já se strašně omlouvám, já budu ve sborovně >

T: A to přicházíte úplně přesně, my už jsme hotoví. Takže moc vám děkuju! A když jste říkali, že vám dneska paní učitelka zapomněla dát bonbóny, tak já jsem vám nějaký přines, za to jak jste si se mnou povídali dneska!

Příloha 6 – Rozhovor s Janou

Tazatel (T)

Učitelka – Jana (J)

T: je v pořádku že si tě nahraju?

J: & Jasně, v pořádku

T: Já se tě budu ptát na to formativní hodnocení v podstatě ze dvou rovin, # za prvé mě bude zajímat jak ty sama to zavádíš, a za druhé jak tady na škole se tomu věnujete s kolegy a tak. Ale, napřed se tě zeptám jakou konkrétní metodu formativního hodnocení sis zvolila, jestli můžeš vybrat nějakou jednu hlavní?

J: No já jsem pracovala hodně s tím hodnocením slohových prací podle nějakých kritérií, a pak jsem ještě hodně používala sebehodnocení.

T: & A taky jsi dělala dílny čtení, vid'?

J: Jo, ale jestli to je úplně metoda jako nevím no, spíš s těmi kritérii, aby žáci prostě věděli co se po nich chce, aby se v tom orientovali a dokázali zhodnotit třeba pokrok a tak.

T: # A proč zrovna tomuhle se věnuješ?

J: No, asi protože je to jako nejjednodušší a je mi to nejbližší a taky trochu jsem s tím pracovala už před tím.

T: # a ten výchozí bod, abych tomu rozuměl, tak byl ten, že jsi napřed zjistila něco o formativním hodnocení a řekla sis že nějaká ta kritéria by bylo dobré zavést, a nebo to bylo naopak, že jsi napřed si pro sebe hledala nějakou cestu a přes to ses dostala na formativní hodnocení?

J: Jo tak to úplně nevím, to asi nedokážu říct, protože to šlo jako ruku v ruce a něco jsme dělali i na vejšce v rámci didaktiky literatury, takže už tam jsem se s tím nějak setkala, takže se to asi nějak pak propojilo

T: & Jasně

J: Takže co bylo dřív nedokážu říct teda.

T: Když jsi přemýšlela o tom, že ta kritéria zavedeš nějak do slohových prací, tak co sis od toho slibovala, co jsi od toho očekávala?

J: # No, očekávala jsem od toho, že mi žáci přestanou říkat a proč já mám jedničku a proč mám jedna mínus a proč on má dvojku @

T: Aha, a vyplnilo se to? @

J: @ vyplnilo se to, to jako zcela stoprocentně no, a taky samozřejmě to že jim to bude jako trochu k něčemu, a to teda nedokážu posoudit jestli se fakt stalo, ale jako když tam viděj konkrétně napsaný co teda by tam bylo možný zlepšit a tak, tak že se někam posunou i sami jako vědomě, # ježišmarja, no prostě v tom písemným projevu, ale to nedokážu posoudit jestli jako se stalo no... # Ono je ještě blbý to, že já ty slohovky musím mít u sebe, jo že to po mně chce inspekce, i když už jsem se na to ptala a plánuju od příštího roku že bych si je nechala normálně v portfolio, ale teďka je mám prostě u sebe, takže to je takový kontraproduktivní, protože vlastně oni to stejně neviděj že jo, takže když potom píšou nějakou práci tak se na to nemůžou podívat že jo protože to mám jako u sebe já

T: Aha, takže s tím nemůžou jako # Oni to teda dostanou jenom jednou ale pak znova už s tím nemůžou pracovat...

J: Jo, což je jako prej teda nařízení inspekce, ale teď jsem to právě řešila s <Marií>, nebo jsem se na to ptala teda jako, no a vlastně jsem se rozhodla že se na to vykašlu příští rok @

T: Během toho zavádění, když jsi učila žáky zvykat si na ta kritéria, tak bylo něco co tě překvapilo, ať už pozitivně nebo negativně?

J: No, negativně asi ne, a pozitivně jako že to bylo docela fajn, že je to docela bavilo mi připadalo.

T: Aha, a oni se mohli i nějak podílet na tvorbě těch kritérií?

J: # Ne na těch kritériích se nemohli podílet, ty jsem dělala já

T: # ale pak třeba ty dílny a tak, tam byli aktivní.

J: Jo jo. &

T: A narazila jsi na nějaké překážky, že třeba něco nefungovalo tak, jak sis představovala?

J: Konkrétně u těch kritérií, tak tam je jako těžší to popsat přesně, když je tam třeba několik úrovní, tak někdy je to hodně podobný a je to trošku o slovíčkaření, takže tam třeba někdy jsem jako nechávala stejný věci někde, takže to jako se nedá úplně vymyslet no... # A pak ještě, ale to nesouvisí teda tady s tím, to jenom odbočím, že my jsme vlastně teďka měli hodnocení absolventských prací, a byli hodnocení právě taky na základě jako tabulky kritérií, a přesně jsme tam jako narazili na to že tam je taky třeba trochu zařadit do toho nějaké jako lidské faktor nebo to že prostě nemůžu zase každého žáka vecpat do té tabulky jo, že prostě pak tam byli žáci který jsou třeba čtyřkaři tady a na ně podali prostě fantastický výkon, ale ta tabulka to jako nezohledňuje, takže třeba dostali jako horší známku jenom kvůli tomu že prostě ta paní učitelka to dělala tak vyžadovala to přesně podle té tabulky... ale u té dílny čtení tam se mi to jako nestalo, to bylo v pohodě, tam naopak se to dostalo k tomu že všichni se jako dostali tam nahoru no

T: Aha... A dá se to nějak v rámci těch... Jestli to teda chápu správně tak vy jste si tu tabulku vytvořily samy?

J: To dělala paní učitelka jedna no.

T: A dá se nějak v té tabulce zhodnotit i právě třeba nějaká ta individuální vztahová norma?

J: No já si myslím že b se to jako dalo no @ ale nebylo to tam

T: Jasně, takže se to tam dá třeba doplnit případně. A nevíš náhodou, jestli to tam potom doplnila?

J: # No teď se to právě řeší, jak to bude příští rok, takže to je jako v řešení.

T: Jojo, jasně &. Ještě něco tě napadá co třeba s ohledem teď zpátky bys udělala jinak, nebo by sis ušetřila práci kdybys něco změnila?

J: No tady na tom nevím, tady sem asi byla spokojená @ asi ne

T: Nic tě nenapadá. A jak na to vůbec reagovali žáci, na to že najednou dostali nějaká kritéria...

J: No tak věnovali jsme nějaký čas tomu jim to ukázat samozřejmě, naučit se s tím pracovat, a mně připadá že jako dobře, že i s těma sloupkama právě že to cejtěj jako spravedlivý no. Že se nemůžou na nic vymlouvat prostě, nemaj prostě nic co by mohli říct jako na mě že já nadržuju tady támhle jo, kor pokud si to ještě dělaj sami že jo.

T: A oni i sami si jako hodnotí ty práce v rámci těch kritérií?

J: # to ne, to jenom že si to můžou třeba porovnat s někým, aby viděli jak to má.

J: A ještě teda jenom jestli můžu ještě právě teda jak jsem dělala to sebehodnocení, tak to jsme dělali, jako nebylo to dlouhodobý, bylo to vlastně jenom na jeden tematickej celek, kde si vždycky na konci hodiny měli vlastně napsat co se jim v té hodině jako dařilo, co jim ještě dělá nějaký problém na co by se třeba ještě měli zaměřit nějak příště, a napsat takovýhle hodnocení. & Tak to bylo dobrý, ale tam třeba bych udělala něco jinak, protože tam je třeba jim to fakt jako vysvětlit a ukázat a hodně jim jako nasimulovat jak se to sebehodnocení má psát, já jsem si myslela že to jako zvládnou sami, a to se úplně jako nestalo, že tam třeba psali tak dneska to bylo dobrý v pohodě, dneska jsem všechno věděl, ale aby tam bylo třeba napsaný tak třeba dneska jsme se věnovali nevím zájmenu jenž a já jsem ho pochopila, aby tam bylo prostě konkrétně napsaný co se jako na té hodině dělo, ne že jenom prostě dneska jsem byl v pohodě... Takže jsem to pak jako vysvětlovala průběžně a asi to zabralo víc času než kdyby člověk na začátku jako jim to ukázal jak to teda mají, jak se to jako má psát no.

T: Jasně. A # kdyby jsi jenom časově mi nějak řekla jak to probíhalo, protože chápu že to je nějaký kontinuální proces, tak ty jsi-

J: No oni to vždycky dělali na konci hodiny, měli na to vlastně pět minut na konci hodiny to jao naplat.

T: Takže to bylo několikrát tohle sebehodnocení

J: &

T: A viděla jsi tam nějaký posun? Že jsi je třeba vedla k tomu jak to mají psát, jak to dělat líp.

J: Jojo, určitě, u některých, ne u všech, ale u některých jo, že už právě pak dokázali psát ty konkrétní věci, že třeba co se jako teda na té hodině konkrétně dělo jak obsahově, a že to tam pak napsali.

T: Aha. A k čemu potom to sebehodnocení sloužilo?

P: To je dobrá otázka no. @ Tam vlastně na konci jsem jim vždycky říkala, že to je pro ně že se maj takhle sebehodnotit, a že to je pro ně aby teda viděli třeba že se na to doma pak maj podívat a nebo ne a jak to teda je, což se ale pak úplně nestalo, že oni tam třeba napsali dneska jsem to vůbec nepochopil, prostě nevím tohleto, ale už jakoby nedošlo k tomu aha ale tak jako prostě musím něco udělat.

T: A oni to psali do sešitu?

J: Ne, to psali na papír speciální.

T: A ten jim potom zůstal?

J: # Ne, ten jsem si vybrala, koukla na to, a pak jim ho dala zase zpátky.

T: Aha, takže... Mně to připadá že to byla spíš zpětná vazba pro tebe než pro ně...

J: Jo, & jo, no... Jako takhle, já jsem to kontrolovala jenom proto abych viděla jakoby jak to píšou a jestli se dostanou k tomu aby to psali jako správně, ale teda primárně jsem to zamýšlela jako pro ně jako zpětnou vazbu

T: Jako sebereflexi

J: Jako sebereflexi, aby třeba sami věděli dobrý tak třeba píšeme písemku příští týden, tak tady to jsme dělali dobrý tomuhle tomu rozumím to je v pohodě, tohleto bude třeba problém ale to se jakoby nestalo no...

T: A když to vezmeš čistě hypoteticky tak napadá tě něco, jak je třeba motivovat k tomu, aby skutečně pak přišli domů a ještě znovu se na ten papír podívali?

J: # No muselo by se to dělat nějak globálně a čistě, nedělat to jenom v jednom předmětu a ještě prostě jen jednou za čas, to nemá smysl...

T: Takže nějak je na to jako navyknout a udělat z toho zvyk...

J: jo.

T: # A v rámci těch kritérií, je něco co by jsi třeba - vzhledem k tomu že teď už jsi teda jako zkušená v tom jak ty kritéria zavádět - tak je něco co by jsi s ohledem zpátky udělala jinak? Ať už ve výstavbě těch kritérií, a nebo v tom jak to právě komunikovat směrem k žákům...

J: No, teď už asi ne, ale to proto že jsem se taky poučila, že fakt je třeba na začátku věnovat hodně času tomu to s nima projít, vysvětlit jim to, nebát se toho že tím člověk v uvozovkách ztratí třeba dvacet minut hodiny, ale že to je opravdu jako nutný aby ty žáci to prostě pochopili, co se tím myslí a proč se to jako dělá a k čemu to pro ně je a tak... # Tak to jsem jako nedělala právě ze začátku, ale teď už jako jo a osvědčilo se to že opravdu pak to bylo jednodušší pro ně i pro mě.

T: Jasně, super, děkuju. A teď teda jestli můžu tak se trochu přesunu do roviny celoškolní. Je tady nějaký řeckně globální proces na škole, že by větší skupina učitelů nejenom ty a <Marie> se snažili zavádět metody formativního hodnocení do svých výuk?

J: Není @

T: Takže jste jenom dvě?

J: Je tady ještě jedna paní učitelka, která tady sedí se mnou, tak tý se to taky moc líbí, ona taky má problém se známkováním a s tím obecně co je s tím prostě spojený. Takže tam jakoby jsme se právě my dvě spolu domluvily že budeme mít šestky příští rok, ona bude třídní a já tam budu mít češtinu, že bychom spolu zkusili

právě omezit jako známkování co nejvíce, a víc jako se zaměřit na formativní hodnocení, s tím že ta třída na to bude navyklá... Protože ona se taky snaží formativně hodnotit v hodinách, ale naráží na obrovský problém prostě podobně jako my, že ty děcka na to nejsou zvyklá a nechápou to. # Takže jsme si říkaly, že bysme to zkusili příští rok spolu v té její třídě, v šestce, kde vlastně oni budou mít jí na spoustu předmětů, mě budou mít na češtinu, takže vlastně budeme v převaze, a uvidíme co z toho bude, ale jako nějaká globální jako#

T: No já totiž jsem měl takovej pocit, možná mi to teda vyvrátíš, ale že na začátku ta idea u vás byla taková, že snad i váš pan ředitel byl vůči tomu nakloněnej-

J: No náš pan ředitel je nakloněnej vůči všemu, ale nic nedotáhne do konce... On jako sem zavádí všechno prostě, jo jemu přijde nějaká nabídka na něco a hnedka to někomu šoupne, ale prostě nic nedotahuje do konce... To bych asi neměla říkat, ale prostě tak to je. Pro něj je zajímavý říct jo my tady máme formativní hodnocení, máme tady kritický myšlení, my máme mentoring, máme cíl, my máme tohleto a támhleto, ale jako hrozně moc málo věci jsou fakt jako dotažené do konce.

D. # takže ta idea tady byla dá se říct, že zavedeme formativní hodnocení-

J: Nojo, ale já jako nevím co to znamená, jako idea zavedeme formativní hodnocení, jako jsou to dva učitelé? No to není žádná idea, to by musela bejt většina, nebo to by to muselo být nějak v tom školním plánu nebo prostě v té koncepci školy, a tak to není, takže...

D. Ale vy jste tady měli i nějaký kurz pro ostatní učitele, ne?

J: Byl jenom v rámci prostě DVPP, že tady byl dvoudenní kurz, a měla to jedna paní, a nebylo to úplně povedený, spíš to všem akorát znechutilo. To bylo od někoho nevím odkad, a vedla to nějaká paní a nevedla to právě dobře.

T: A pozorovala jsi u kolegů učitelů, že je to třeba opravdu nějak odradilo od toho se o to nějak dál zajímat?

J: # Tady je problém v tom že většina lidí co tady učeť tak jsou prostě starý, a nechtěj dělat nic jinak než jsou zvyklý. Ta paní učitelka co je tady se mnou tak ta je nová, ta přišla vlastně loni, tak ta samozřejmě je do toho jako nadšená, nebo prostě chce s tím pracovat a ještě ta jedna paní učitelka co vlastně dělala kritéria na ty absolventský práce ta je taky mladá, ta taky by do toho nějak šla, ale ta pravděpodobně bude odcházet, ta tady nebude příští rok, takže jakoby moc není s kým spolupracovat... Já furt říkám, člověk dělá něco jako jenom ve svých hodinách a kor v případě toho formativního hodnocení tak prostě ty děti to neberou, nebo prostě stejně je musíme známkovat. Když to není prostě centrálně nějak zeshora podporovaný, nařízený v uvozovkách nebo něco, tak je to těžký...

T: Jasně... Takový ty ojedinělý případy prostě zapadaj.

J: & Zapadaj, za prvé to neocenění vedení, to vůbec, a druhá věc je že člověk s tím má akorát víc problémů v té hodině, že ty děti na to prostě nejsou zvyklý a je těžký to tam zavádět a ukazovat jim co a jak...

T: Takže ve výsledku je to práce navíc.

J: Jo.

T: Která přijde často vniveč. A když se vrátím zpátky k tobě, tak máš nějakou motivaci pokoušet se ještě přemlouvat ostatní kolegy-

J: Ne, tady určitě ne. Právě proto jsem si říkala, nebo se těším na ten příští rok jak tady budeme s tou kolegyní, kdy jsem zvědavá jak to bude fungovat, a tam jsme se domlouvaly že opravdu si musíme na to sednout i někdy o prázdninách a pak se jakoby připravit fakt dlouhodobě na ten celej rok jak to prostě budeme nějakým způsobem jako řešit, abysme eliminovali prostě, nebo podpořili tohleto, ty ojedinělé případy.

J: A ještě jenom jestli můžu k tomu, tak my jak se o tom hodně bavíme s ní, tak narážíme na to, že ty děcka nejsou zvyklý, nebo je hrozně těžký je motivovat když něco není na známku, protože prostě když něco není na známku, tak oni nedělají, a když jim zadáte nějaký úkol, i třeba pro ně zajímavý, a oni řeknou no a je to na známku a vy řeknete no tak a když to není na známku tak to nebudeš dělat? No jako tak budu že jo, ale jako tohle no... A hrozně s tím bojujeme, že právě chceme vymyslet něco na ten příští rok do té šestky, kde bychom tohleto jako nějak zkusili eliminovat. Ale říkám, oni jsou na to prostě zvyklý od těch ostatních učitelů tak je to jako těžký no.

T: To bude asi celorepublikovej problém.

T: Tak moc děkuju!

Příloha 7 – Rozhovor s žáky Jany

Tazatel (T)

Žáci – upravená jména

T: Já vás na úvod poprosím, i když všechno potom bude anonymně a nikde se vaše jména neobjeví, ale jenom abych teď věděl jak vás oslovovat, tak vás poprosím, jestli mi řeknete křestní jméno, přezdívku, jak chcete...

M: Tak já jsem Maty.

J: Julča.

S: Sofie.

A: Andy.

T: Super, děkuju. Tak, jak se těšíte na prázdniny? @

Všichni: Jojo, těšíme @

T: Tak, paní učitelka <Jana>, několikrát když vás hodnotila, tak použila kritéria, je to tak? Můžete mi jenom stručně popsat, v čem to spočívalo, jak to vypadalo?

M: # No každý jsme většinou dostali nějaký papíry a tam byly ty body a my jsme to podle toho hodnotili.

J: To si pleteš. Ne, ona jakoby vždycky naší práci, třeba slohovou práci, hodnotí slovně i známkou, a vždycky tam napíše jako co se nám tam nepovedlo a povedlo.

S: A v čem jsme se zlepšili od minule.

T: Aha, a jak dlouho už to takhle dělá?

S: Od začátku.

J: # No, tak zhruba dva roky.

T: Super... A vysvětlovala vám, proč to vlastně děláte?

J: # Protože se jí to líbí, že nemá ráda známkování, že to je takový přesný takhle.

A: A že ve známkách není vidět to zlepšení.

S: A že může tam říct v čem jsme se jako zlepšili, ale známkou to nijak nevysvětlí.

T: A jak to vidíte vy, myslíte si že je lepší známkování, nebo to jak to dělá třeba paní učitelka?

J: # Mně se líbí to co dělá ona.

S: & Mně taky to přijde lepší.

T: A proč, v čem je to lepší?

M: Jsou tam ty věci co nám jdou a věci co nám nejdou, takže líp víme v čem se máme zlepšit.

T: #. A máte pocit že reálně vám to v něčem pomohlo během těch dvou let?

Všichni: To jo.

J: Ona i když se nám něco třeba vůbec nepovedlo, tak napíše vždycky něco kladného, a to nám docela jakoby hezky...

S: Zlepší den @

J: Jo zlepší den @

T: Takže máte potom větší chuť se třeba učit, nebo napsat potom líp tu další věc?

J: & Přesně tak.

T: My jsme se s paní učitelkou bavili o tom, že ona by byla ráda, kdyby to třeba fungovalo tak, že když dostanete tu práci takhle ohodnocenou, tak pak se na to doma můžete ještě v klidu podívat, můžete se k tomu vrátit... Souhlasíte s tím?

A, J: & Jo.

D. A děláte to?

J: # No, jako moc ne.

M: Paní učitelka by nám to dovolila, ale my asi nechcem si školu tahat domů.

T: Paní učitelka ještě říkala, že s vámi taky dělala nějaké sebehodnocení, to probíhalo jak?

S: Vždycky jsme tam napsali, co nám v té hodině šlo a co ne.

J: A příští hodinu jsme si to mohli vzít a prostě si přečíst a říct jestli jsme se v tom zlepšili nebo ne.

T: Aha, a to jste měli možnost si vzít domu a podívat se na to doma?

M: # To ne, to si paní učitelka vybírala.

T: A myslíte si, že vám to k něčemu bylo?

J: Já myslím že jo, protože tu jednu hodinu jsme si tam napsali a mohli jsme doma nad tím přemýšlet, a pak jsme si další den mohli napsat, že jsme se v tom třeba zlepšili.

S: Mě to vždcky jako třeba pošouplo dál, abych se to naučila... A měla tam dobrou známku @

T: A jak jste se při psaní toho sebehodnocení cítili? Jaké to vůbec je, psát že mi něco nešlo?

S: Takový normální @

T: A vy to děláte ještě na nějaký jiný hodině?

Všichni: Ne, to ne.

T: A bylo to pro vás ze začátku těžký to napsat?

M: # Ani ne.

A: Spíš paní učitelka nás na začátku naučila, že plno lidí tam psalo že nešlo mi něco všeobecně, ale ona nás naučila tam přesně psát to jedno... Nebo někdo tam napsal nejde mi čeština, ale chce aby přesně tam napsal co konkrétně.

T: Aha... # Je něco co byste vy, ze svého pohledu žáků, doporučili paní učitelce, aby dělala jinak v rámci sebehodnocení nebo těch kritérií?

J: Vůbec.

M: Asi ne.

T: A kdybyste se teď vžili do toho, že vy jste učitelé, a když byste přemýšleli právě o tom jak hodnotit třeba nějaký slohovky, tak jak vy byste to udělali? A máte naprostou volnost, můžete to udělat jakkoliv.

M: Asi dost podobně.

J: Já bych tam nedávala známky. Jenom slovně, to je lepší.

D. A v čem je to lepší?

J: # No že prostě když vám dá někdo známku, třeba vám dá trojku, tak prostě víte jenom že máte trojku, a trojka jakoby prostě je pro mě špatná známka, ale když mi to dá trojku jako slovně, tak to je prostě že mi řekne něco dobrýho, ale i to špatný.

M: Takže je to půl na půl.

T: No a tím pádem co třeba ta varianta kdy dostanete známku a vedle toho ještě nějaký slovní hodnocení?

S: Tak tu známku máme na vysvědčení @

T: Takže teoreticky by stačilo, kdybyste v průběhu roku dostávali jenom slovní hodnocení, a potom na konci roku až známku?

Všichni: & Jo, to by bylo dobrý.

T: Jo? No ale věděli byste na základě toho slovního hodnocení jakou známku vlastně dostanete? Jaká vám vychází?

S: To bysme se kdyžtak zeptali paní učitelky.

T: Protože to by mohlo být nesrozumitelný, kdybych celý rok dostával jen slovní hodnocení, kde by bylo napsáno co se mi daří a co ne, a pak najednou by mi přistála nějaká známka...

J: Já bych třeba napřed udělala to slovní hodnocení, a pak by učitel měl říct na jakou známku to jako trochu jde, a třeba řekne v čem by se měl zlepšit...

M: Nebo vždycky na konci měsíce by řekl známku.

S: Vždycky po nějaký době prostě.

T: & Takže třeba by vám celej rok dával slovní hodnocení, a pak vždycky na konci měsíce by vám třeba do závorek dal známku jak to zatím zhruba vychází.

Všichni: Jo.

J: Jo, a třeba jestli se zlepšil nebo zhoršil.

T: #

T: Co se vůbec vám vybaví, když se řekne hodnocení obecně? Co si pod tím představujete?

S: Na mojí práci když někdo něco řekne...

T: Dobře, a co ještě může být ve škole hodnocení?

A: # Vysvědčení.

S: # Snaha třeba.

T: A hodnotí paní učitelka snahu?

Všichni: Jo, hodně.

T: A jak?

S: Když se hlásíme.

J: Nebo když prostě někdo se to naučí a někdo se to třeba vůbec neučí, a někdo se naučí aspoň trochu, tak to jakoby-

S: Ona celej rok sleduje kdo je aktivní a kdo ne a pak řekne-

J: -na vysvědčení.

S: -když je to třeba nerozhodně tak se přikloní k tý lepší, protože řekne že jsme se hlásili a že jsme se celej rok snažili...

A: Že pracujem v tý hodině, když se někdo hlásí, a naopak pak někdo skoro nic nedělá.

M: A když se nám daří v hodině, tak nám dá jedničku za práci v hodinách.

T: A v těch slohovkách nějak snahu hodnotí?

S: No, ona napíše vždycky třeba jako pěkná práce a tak...

M: Pěkná práce a tohle se ti povedlo a tohle můžeš zlepšit

J: Nebo málo jsi doplňoval čárky, ale máš hezký pravopis @

T: Je něco, na co jsem se ještě nezeptal ohledně hodnocení paní učitelky, co byste mi ještě chtěli říct?

S: Třeba že i my se hodnotíme, že třeba máme práci...

J: Referát...

S: -referát, a zbytek třídy dostaneme papír, kde je vždycky jednička dvojka trojka a pak se ptá jakoby třídy co ten člověk udělal dobře a co špatně... Takže hodnotí jakoby třída toho člověka co to dělá. A pak ona řekne ano, souhlasím s váma, dávám trojku třeba.

T: A byli jste vy sami někdy v roli těch, co přednášeli?

Všichni: jojo, všichni.

T: A jak jste se při tom cítili, když vás ta třída hodnotila?

S: Dobře, v pohodě...

M: Hodnocení je v pohodě, ale těžší je to říkat.

J: Přesně, tréma @

Příloha 8 – Záznam z workshopu s učiteli

Tazatel (T)

Marie (M) + další učitelé zapojení do projektu, kteří však ve zbytku výzkumu této práce nijak nefigurují, proto jsou označováni jako U2-U5

Marie: Než jsme se tu všichni sešli, tak jsme se bavili o tom, jak se to u nás ve škole pokazilo, tím že jsme měli seminář formativního hodnocení, # měl být jednodenní nakonec byl dvojdenní, protože paní lektorka měla nějaký problém s autem. A ten seminář se nepovedl natolik, že v podstatě i pan ředitel, který byl k formativnímu hodnocení hodně nakloněn, tak od toho postupně – já to pořád vidím proti tomu sklu, jestli nekoukám rovně tak se omlouvám... # Tak teď to vypadá tak, že jsme na mrtvém bodě, je nás tam pár, který to děláme, vono více méně, co já jsem se měla možnost podívat do hodin, tak ti co dělají opravdu metody kritického myšlení poctivě, co dělají CLIL, tak ono tam hodně to formativní hodnocení v tom je. Tak že vlastně dost lidí to jakoby dělá, ale třeba asi ani neví, že formativně je hodnotí a pak nás tam je pár, který to víme a děláme s nějakým rozmyslem. Asi si samozřejmě ve všech třídách, ale snažíme se ... vždycky některé zapůsobit nějak, a já tím že jsem byla u pana ředitele na pohovoru a bylo jím řečeno trochu to samé co mě a já ještě víc, tak jsem se nad tím zamýšlela a říkala jsem si co vlastně pro mě to formativní hodnocení znamená a co to přineslo, že jsem to v tý šestce nějakým způsobem udělala a přišla jsem si vás tím obohatit nebo vůbec ne, protože máte úplně ten samý názor co já a přišla jsem na to, že v první řadě, je pro mě zavádějící už samotnej název, protože to hodnocení není fakt hodnocení v tom pravém slova smyslu a když to řeknete učitel, tak on si pod tím představí defakto to kvantitativní to známkování – to sumativní hodnocení. A nevidí v tom vlastně celý ten rozsah a přesah toho formativního hodnocení. # A udělala jsem si tady jen pár poznámek proč já, když mě se strašně líbí to formativní hodnocení, a v první řadě to mě v tý šestce znamenalo, že jsem si mohla získat celou tu třídu pro proces tý celý vyučovací hodiny, že jsem je mohla zapojit všechny a že jsem docílila toho že každý byl alespoň trochu nějak aktivní asi ne úplně, že jo to já si jen říkám ty svoje pocity, že byl každý nějak aktivně zapojený a hlavně jsem si všimla u těch slabších žáků, oni tam nabyli hodně toho pocitu úspěšnosti, protože ve chvíli, kdy přestali nějakým způsobem reagovat, tak se mohli ozvat. Já teda zatím nepoužívám, nebyla jsem tak daleko, že bych používala kelímky nebo něco takovýho, ale mám je naučený, že zvednou ruku, že řeknou, tak dospějou určitě do dalších stádií a tím se oni nezačali nudit a nezačali ztrácet tu kontinuitu a vlastně ta hodina potom docházela k tomu, že jsme fakt dělali moc hezký věci, dělali jsme ve skupinách, a nejčastěji jenom po dvojicích. A fakticky pro mě ta zpětná vazba byla úplně úžasná, že jsem věděla kdy zpomalit, kdy naopak můžu přidat a ty děti že vědí – nevědí. A co teda se mě taky tam osvědčilo, že ty děti se díky tomu fakt naučili spolupracovat. Tam už teď není problém přijít a říct udělejte si skupiny po čtyřech a oni nepřemýšlí s kým kdo, jak a si je udělaj a normálně jedou. Tak že měla jsem z toho pocit, že si v té hodině každý mohl něco najít a tak třeba je nebavilo celý 45 min, ale alespoň nějaká ta část tý hodiny je bavila. A potom pro mě jako pro učitele, když přišel jakýkoliv rodič, nebo přijde, tak pro mě to má jedno ohromný plus, že mě nikdo nemůže obvinít z toho, že učím nesrozumitelně! Jestli, to dítě má šanci se včas přihlásit – jo teď jsem přestala rozumět, teď to potřebuju to pochopit nějak jinak. Tak pak mě nemůže, žádný rodič říct vy to vykládáte úplně blbě a on se v polovině hodiny ztratil a teď vám to nechtěl říct. Tak z tohohle toho jsem se vymanila a to mě hodně pomohlo. No a já jsem psala o tom erbu, i když děláte spoustu aktivit, tak jsem přinesla ukázat povedený i nepovedený – a pro mě to je hrozně důležitý, protože my si k tomu teď na konci roku se k tomu při posledních občance vrátíme, tak jsem hrozně zvědavá jak se ty děti posunuli nebo neposunuli # tak že kdo bude mít zájem # jsou tam fakt i ty, tak že je vidět že to ty děti nepochopili úplně dobře # já jsem schválně vzala úplně všechny, aby jste měli nějakou představu # tolik asi za mě já se třeba zapojím ještě později # tady jsou k dispozici na prohlídnutí #

T: & Jak znělo zadání k erbu ?

M: Já si to přesně nepamatuji, už je to delší doba, ale normálně jsme to brali jako sebehodnocení a taky náhled do budoucna aby oni si v hlavě srovnali, já jsem hlavně vycházela přesně z toho co máte v té knížce, aby si srovnali v čem jsou teď dobrý, v čem by se měli posunout, ale hlavně – jo já jsem zapomněla na jednu ještě strašně důležitou věc, proč já jsem si vybrala ten erb, už jsem vám taky už to psala, já jsem hlavně školní metodik prevence a to formativní hodnocení je k tomu úplně fantastický a ideální, protože tam si v podstatě – jak si myslím jak mě vidí druzí a když to oni jak se přestali bát, tak to krásně vyplnili a tam si krásně zmapujete

i vztahy ve třídě. Tak že to mě, jako pro každého třídního učitele, když by si tohle udělal na začátku na konci školního roku. Tak že oni byli motivováni tím už, jenomže se jim to hrozně líbilo, že jsou naučení takhle pracovat, vysvětlili jsme si každý ten pojem, ale nijak zvlášť, nijak jsem jim nedávala návod, jak by to měli udělat. A myslím, že se toho ujali velmi pěkně, je to teda práce z hodiny, oni to nedělali doma. Někdo vidím že to odfuk a tady právě jeden erb, kde není černý a u toho jak je vidět vizi jsem debil. A tam jsem věděla teda, že je nákej problém ve třídě, a bude potřeba s tím pracovat, a bylo to pro mě strašně cenný. Tak to jsem vlastně ještě chtěla říct, že i pro prevenci i pro třídního učitele, když se vezme to formální hodnocení tak je to úžasný.

Q : Vy jste říkala, že se to úplně možná zkazilo po tom semináři, který vám dělala paní lektorka. Tak jestli byste možná mohla říct, jako teda co se tam stalo nebo možná nestalo, nebo kde teda jako nastal podle vás zásadní problém.

M: & Jasně. Tak dvě věci. Paní lektorka zřejmě byla přesvědčená, že ty učitelé mají nějaké povědomí o tom, co to je. Čili přišla a rovnou nastartovala a bohužel teda nešťastně nejdřív s metodikou nějakou takovou úvodní než s aktivitami. Tam bylo asi dobrý jako ukázat, co to je nejdřív, ale ona v podstatě ty děti # teda učitelé na začátku vůbec nenabudila, ale tam to bylo asi hodně daný tím, že parkovala někde na Pankráci, rozbili ji nějaký vandalové okýnko, ona neustále telefonovala s policií, tak že byla hodně rozhozená a a v podstatě od začátku to špatně uchopila. Ten seminář se, přitom my jsme na ni měli ty nejlepší reference, od některých tříd už na ní byli i na nějakých seminářích. Ale vůbec nechytla lidi na začátku, tak že tam se stalo, že to lidi přestali poslouchat – během půl hodinky přestalo je to zajímat a teda co bylo úplně katastrofální, druhou půlku nebo dvě třetiny té části, vlastně byli jenom videa. A jestli k tomu nic neříkáte nekomentujete to pořádně jenom se díváte na nějaký způsoby formativního hodnocení, nic o tom dopředu nevíte, tak si tam ty lidi pomalu opravovali písemky a bylo jim to jedno. Tak to byla ta první část.... Pak se teda jela vyřizovat k tomu autu. Pak ta druhá část, ta byla o hodně lepší, pracovali jsme ve skupinách po čtyřech, ale zase tím jak nebyli ty lidi uchopený dopředu, tak v podstatě pracovali jen ty skupinky, který pracovat chtěli a ostatní, ale to už měla hezky připravený, ale už ty lidi nebyli nákým způsobem namotivovaný a tam už pan ředitel ani nepřišel. Že on už neviděl tu lepší část a bylo to takový jako bylo no.

M: No ona vedla ten seminář tak se vedou, že jo, interaktivně a tak dále, ale tady zrovna v tom způsobu a pro ten náš sbor by bylo lepší připravit nějakou krátkou presentaci, kde by frontálním způsobem vysvětlila a řekla jasně, to je to nejlíp a tak dál. Protože tam ty lidi odcházeli z toho, že vůbec nevěděli co to teda je. A učitelé, kteří opravdu jako v životě nic takového nepoužívají tak mě řekli tak tady to jde, co tady dělám. A s tím jako odcházeli jako z té první části.

T: Závěr, jak to bude pokračovat dál u vás ve škole? Pokračování je nejisté?

M: Ne, pokračování není nejisté. Já si myslím, že se o to hodně budu snažit zasazovat, mě se to fakt hodně líbí. # Víím, že pan ředitel je někdy přístupnější, tak si počkám, vyhlídám si ten okamžik # všichni vědí jak to myslím @ a protože mám na starosti další vzdělávání a tyhle věci ve škole, no tak tady myslím, že budeme pokračovat – jako my dvě určitě, plus ty lidi, co mají hodně blízko ke kritickému myšlení. Jsou to v podstatě hlavně mladý kolegyně, který to dělají a postupně polehoučku, tak jak jsme všechno dokázali tak nám bude trvat asi o chvílku dýl, ale určitě se budem. Nepřesvědčíme určitě lidi co mají dva roky do důchodu a přes známky nejede prostě vlak a přes tohle vůbec. Tadyhle máš atlas a jeď, se mnou nediskutuj, tak to asi nepřesvědčíme, ale uchopíme všechny nový &

Mě defakto jako to na tom pohovoru že on jako oni ty lidi že právě ztratili jako motivaci do toho že by se to jako nějak celoglobálně tady po tom školení a že jako defakto došel k názoru, že vlastně ty lidi třeba mají blízko do důchodu nebo takhle že nikdy chuť mít nebudou, aby to dělali. Říkali, kdyby se třeba otevřela nějaká skupina atd., ale zase nemůže jakoby říct ten jo ten ne, že by to jakoby bylo nefér a že on jako ze své pozice jako ředitel řekne všichni ne – vy máte do důchodu chvíli # Tohle by snad ani nemělo smysl, ať to dělají lidi, který tomu věřej a dělat to chtějí, že jo. I kdyby nás tam bylo šest sedm tak to stojí za to # Já víím, že by ta koncepce měla být celoškolní, ale chvála bohu za to, že i nás to bude dělat pár.

T: Máte někde jinde nákou zkušenost s nákým vstupem s nákým externím lektorem s formativním hodnocením.

U2: U nás právě byli někteří lidé, já jsem tam teda nebyla, protože jsem měla něco jiného, ale <Věra> tam byla, já si to bohužel nepamatuju, ale víím, že to pořádá scio, víím, že jsme to řešili a původně jsme chtěli <Annu> sem. S kritickým myšlením, na tom školení někteří kolegové od nás byli a já s tím mám dobré zkušenosti # ale to # No, co se týče toho našeho školení, tak myslím si, že to bylo hodně znát, že to je prostě

trochu papagace scia. Ti, kteří věděli, tak věděli a jsou lidé, kteří nevěděli, jestli se posunuli dál. Na naší škole se, možná, že se nepoužívá termín formativní hodnocení, ale zpětná vazba spíš a sebehodnocení spíš. Takže si myslím, že se s tím pracuje a no nevím, jestli bych k tomu dokázala ze vzpomínek vytáhnout nějakou informaci ještě.

T: Jaký vůbec jakoby máte k tomu hodnocení, který ten učitel musí dělat a dělá, prostě je přirozenou součástí jeho práce, jaký k tomu máte vy osobně vztah. Jestli to děláte rádi neradi, jestli z toho máte dobrý pocit, špatný pocit...

U3: Já jsem si takhle osvědčila, opravdu si vždycky pro sebe, pro ty žáky stanovit nějaký kritéria, který bych potřebovala, aby aby jaky bylo na nějakou kvalitu, jedna nebo nějaká kvalita, prostě, protože, mě se to potom lépe hodnotí. Vím k čemu se odkazuju kouknu se do mapy, jestli tam tohleto žák nemá nebo má. A i ten žák ví, co si může jako odfajfnout. # Přečtu si to, co se přečetlo, udělá to zadání, odfajfnu si. Ale narazila jsem trošku na problém ve slohu nebo v dílnách psaní co teďkoms máme, protože tam zkrátka je hodně třeba pracovat s tou žákovskou fantazií, kterou jako nemá každý na stejné úrovni a to pak se tam jako těžko jako ty kritéria těžko dodržují. Právě to co s tím teďka trošku bojuju, protože jsem si ty dílny psaní my jsme na to měli taky seminář ve škole, mě to zaujalo a chtěla jsem to vyzkoušet. A zároveň se mi líbí to kritériální hodnocení tak že jsem se to tam snažím propojit a zkloubit.

T: Jaký vy máte obecně postoj k tomu, když máte ty žáky hodnotit, musíte je hodnotit, tak jenom jak jste k tomu jakoby naladěni. Jestli by, jste se mohli k téhle otázce se vyjádřit.

U4: # No já mám třeba výtvarnou výchovu, a je to někdy strašně těžký to hodnotit, přestože prostě že musej mít ty známky v žákovský, máme to v našem klasifikačním řádu, že musej mít dvě do pololetí, protože mě by asi nejvíc těšilo, a myslím, že to tak už ty děti berou, že už to máme tak nastavený, že vědí, že ta známka není výstup – jo z těch hodin, ale že prostě výstupem je něco co jim dělá radost. A to že pak za to něco i dostanou, tak to už berou jako mimochodem. Já to třeba zjišťuju, že oni vlastně jako vůbec nevědějí co maj za známky z ty výtvarky a je jim to úplně jedno. Jo ale, když já tam třeba měsíc nic nezapišu, protože na to fakt nemám čas, tak mě jako nikdo neuhání a neříká „paní učitelko, já tam nemám známku tady z toho, a co jsem měla...“ Je to úplně z té výtvarky je to úplně šumák. A protože vědí, že si ty hodiny tam jako užívají a já se o to opravdu jako snažím. Chodíme ven, děláme různé věci a to jestli dostanou jedničku nebo dvojku je jim úplně jako putna. Tak to je pro mě jako příjemný, ale pak to v něčem musí kombinovat s tím, že tam máme nějaký dějiny umění, to je zase trošičku jiná a samozřejmě v jiných hodinách jako dějepisu tak eee bylo by to jako hrozně supr, kdyby vůbec nemusel být nějaký ten tlak té známky, ale jsou děti, který jsou prostě fakt jako že chtějí, u nich to je jako zoufalý. Že jakoukoliv práci, že jako děláme jako mimo, tak se tam najde člověk, který se ptá fakt je to na známky? A já si říkám, když ti řeknu ano, jak budeš pracovat, když ti řeknu ne, jak budeš pracovat. A třeba jsou to děti o kterých vím, že tam jako ta propast bude diametrálně odlišná, že ten výkon, když to je na známky tak se bude snažit, protože ví že tam je nějaký tlak ze zhora, z domova většinou že jo. A když ten tlak jako, když ví, že ten tlak není, tak je jim to vlastně úplně jedno že to třeba pokazí celé skupině, když je třeba nějaká skupinová práce. Tak že je to takový nějaký, fakt nevím jak to někdy uchopit. Někdy bych mu dala nejradši jako za uši a řekla hele to je pro tebe, to není jako pro známku, to je pro tebe ta práce, ty se posouváš, ty něco děláš. To je těžký no.

Q: & Jak to máte ostatní? Máte někdo vyloženě hodnocení rád? Je to něco co děláte rádi?

M: Opět jedna z nepříjemnějších částí, třeba u těch velkých písemek, já je mám kolikrát opravené a to že k tomu mám ještě dát známku, mě to posouvá třeba o týden později jim to odevzdat. Protože prostě pro mě je to nepříjemná část, a mě by stačilo, kdyby se třeba odevzdal ty procentuální, myslím si, že v tomhle by ta zpráva pro ni byla, minimálně pro mě by byla příjemnější, ale věřím, protože i oni ale # No určitě, protože mnohdy ja nevím po třech čtyřech měsících nebo pak po roce, když to dítě máme čtyři roky, že to prostě nikdy nebude lepší je mu to líto furt, ale on se snaží, i když né všichni, jen některý. Tak to je takový smutný, když vím, že zas tam budu dávat tu čtyřku a vím to dřív, než to začnu opravovat. A to říká za sebe to sumativní, a co se týče toho formativního, tak mi přijde, že to tam, jako že mi to tam naskakuje nebo doufám, že mi to tam naskakuje nějak přirozeně, to oceňování doporučení a proto to mám v sobě už dlouho zakódovaný, že se vždycky snažím něco vypíchnout co se povedlo a i v té nejlepší práci zase najít, kam by se to dalo posunout. Ale někdy to jde hůř a někdy to jde lépe, třeba v těch slohových pracech to je taky jako věc, která je taková složitější věc

T: # může být to hodnocení užitečné pro ty žáky. V čem vidíte že ta užitečnost nebo smysluplnost pro ty žáky může být?

U2: Tak oni se v tom jakoby vidí ty svoje výkony, tak kolikrát když člověk jako ho, třeba člověka kolikrát žáka který je dobrej jako ho pochválí, za to co vykoná, tak oni opravdu posunou i sami sebe třeba úplně do jiné té škatulky, protože že jo známkovat je musím. Ale když tam dostane k té čtyřce – už to bylo lepší než minule nebo teď se ti to podařilo jenom tohle cvičení ti to zkazilo, tak oni jako pořád maj nějakou naději, že se to nějak příště zlepší, protože to špatný cvičení tam nebude. Už se mi takhle u několika žáků povedlo, bohužel je jich hodně u kterých se to nepovedlo, protože jim to je jedno, ale že se opravdu jako posunuli, a víc je to baví ten předmět, chtěj to dělat, protože vidí že maj na tu dobrou známku a že se jim to někdy podaří, jako že tam maj pro to lepší # Ale jako ta známka jim nestačí...

U3: Nám se zdálo, to vlastně říkala <Marie> na začátku, že to formativní hodnocení jako umožňuje vlastně uspět i těm slabším žákům, protože najednou vidí, že tady je něco, tady jsou někde, že můžou někam jít a že vlastně oni tam vidí nějaký posun. Když mají pořád jen čtyřky, tak se nějaký posun nevidí, i když tam třeba je.

M: Ale takhle vlastně hrozně brzo se přestanou snažit – nevydrží to slabší žáci. Prostě jsou čtyřkaři a hotovo. Takže tady to je úžasná věc na motivaci, pořád můžete motivovat, ty žáky slabší, vždycky se něco najde prostě # Může to přinášet uvědomění sebe sama, obraz, nastavování toho zrcadla. Protože leckdo kouká do zrcadla a vidí tam prostě někoho jiného nebo si nevěří nebo naopak mají to sebevědomí hodně vysoko a vlastně při tom nevidí úplně sebe

T: A není to tak, že v tom zrcadle skutečně vidí někoho úplně jiného?

M: # filozofická otázka # Myslím, že jim to může pomoci v tom sebeutváření se. Pravda je že ti ostatní si to nějak jinak vztahují, když se vidí, že se někam posunuli, že tam mají, že tam mají někde napsáno, že se v něčem zlepšili a oni celou dobu se měli za úplný propadáky.

T: A tady padlo, že <Marie> to aplikovala v šestce a vy máte zkušenosti v různých ročnících. Tak mě by teď zajímalo, jestli, jako to formativní hodnocení, děláte různě u různých ročníků, jako mezi šestkou a devátkou, jestli je tam nějaký rozdíl, nebo jestli se to nějak vyvíjí nebo přijde vám, že někdy to je jinak, někde prostě musíte to, jestli jste prostě zaznamenali tohleto, když to jestli máte zkušenost prostě s různými věkovými skupinami?

U2: Já jsem vlastně vloni začala se šestákama, a mám dojem, že třeba to letos mnohem líp chápou. Jo tak nevím, třeba hodnotíme koláže, tak když mám napsat hodnocení tak nejdřív oni sami si je hodnotí, ale potom jakože dokážou opravdu líp pochopit, že já jim něco pochválím, něco doporučím a tak dále. A třeba vidím, že v té další.. zatím co vloni si z toho vůbec nic nevzali, a prostě to co jsem jim tam doporučila, aby se na to víc zaměřili, tak prostě jako neudělali. Ale třeba letos už si to hodnocení před tím než začali dělat další takovou věc fakt asi přečetli a že opravdu to tam bylo. Jo tak že to možná jakoby že líp chápou, když je člověk k tomu vede, tak že to líp chápou. Zároveň třeba u zkoušení, zkouším ústně, tam je vždycky jakoby skupinka a nejdřív ten člověk jakoby ohodnotí sám sebe a pak i ty další a maj na to nějaká kritéria. Tak fakt vloni to bylo takový – no mluvil hezky, bylo to takový takový takový. A letos se už snažej – no ta práce s tou mapou, podívej, se tady to nebylo úplně, jo prostě, jako fakt začínaj tomu trošku jako trošku přicházet na kloub, trochu jako do hloubky věci a pak si dávat jako hezký pochvaly hezký doporučení. A když třeba devátáci prezentují na výtvarce, tak už to od některých jsou prostě takový projevy, že jako klobouk dolů teda. Jo že teda opravdu hodně hezky se pochválej, pochválej třeba, tam jsou děti, který maj prostě komplikace různý že jo, jsou dis dis dis a oni prostě fakt jako vypíchnou, jako jako že to fakt jako hezky přednesla a tak. Jak to má třeba jako má hezky napsaný, třeba bez gramatických chyb nebo když je dis a tak. Tak že to je fakt jako strašně pěkný, tak že jo, je to posun

T: Myslíte si že se ta dovednost hodnocení posouvá, že se buduje, není to něco, co se ztrácí a pak se zase začíná znova. Spíš je to něco, co jako narůstá.

U2: Jo já si myslím že u nás jako na tom pracuje víc lidí, jo, prostě vím, že se hodnotěj jako v různých předmětech, jako že to nejsme jenom my dvě s <Věrkou> jako že na tom pracuje víc lidí a na těch dětech, fakt jako když ten deváták odchází, tak opravdu jako ví, třeba i kde je jako jeho místo, jakou má cenu, jakou má cenu třeba víst někoho jiného. Tak to mi připadá jako hodně dobrý.

U4: Já to můžu asi jen podtrhnout tohleto. Protože já jsem teďka v osmičce jsme dělali hodnocení mluvního projevu, kde teda měli nějaký # ale bylo to jako mluvní cvičení, nebylo to hodnocení jako obsah, ale spíš to bylo bráno jako mluvní cvičení. A když jsme to začali hodnotit, taky měl nějaké kritéria co se hodnotilo tak tak přesně byly odpovědi # bylo to docela dobrý já bych mu dal jedničku a říkám jako proč a za co. Nebo tak dobrý to bylo hezký, no to měl hezky připravený a vůbec jako nedokázali říct nic konkrétně a taky jestli tak úplně podle těch kritérií šli a co teda můžeme říct konkrétně. A teďka vlastně co už to jako dobíháme, tak už jim dávám lístečky a už to píšou sami tak forma doporučení forma ocenění a sami už konkrétně přesně dokážou napsat tak tady nemluvil spisovně nebo tady, taky to neměl připravené, tady nebylo rozumět a hrozně jako jsem byla překvapena a že opravdu z toho na začátku jo to bylo dobrý. Se vypracovali na to že dokážou kriticky opravdu jako zhodnotit projev člověka a to se mi hrozně moc líbilo, že jako sami dokážou říct: no pani učitelko, to reaguji na něj to bylo přece dobrý, vždyť on přece je, dobrý, ale taky neumí souvisle neřekne dvě věty a teďka tady u stolu před třídou něco řekl. A paní učitelko jako jasně, nebylo to třeba úplně v pořádku, ale uznejte, že na něj to jako bylo dobrý a já bych mu dal jedničku. Třeba u tabule toto řekl, tak že tam jako obrovské posun.

U3: Já bych to jako mohla porovnat, protože na druhém stupni to kromě mě moc nikdo nedělá, že tam prostě hodnocení je záležitost učitele a děti do toho nemají co povídat. A na prvním stupni máme program začít spolu, tak že některý ty děti jsou tam naučený a hodnotí se neustále. Já učím na prvním i na druhém, když přijdu na první tak oni chtějí, oni se mě ptají, tak kdy už se budeme hodnotit, už si sedneme, ukážeme si to tady a ohodnotíme si ty naše projekty a tak. A na druhém už to nechtějí a vidím přesně který ty třídy, kdy byly začít spolu a který nebyly. Oni jsou některý sloučený, ale moji sedmáci oni řeknou: je my se zase jdeme hodnotit prostě zase jim musím říkat no dobrý to bylo, no ale vůbec v tom jako nevidí smysl, asi jak to s nima asi nikdo nedělá, a mají pocit, že tu známku dávám já, oni do toho nemají co mluvit, když já se v nich snažím jako vzbudit ten pocit, že to tak není, že jako mají právo k tomu něco říct. A v osmičkách které jsem dostala letos jsme to dělali úplně poprvé – před tím byli z prvního stupně se hodnotit a hned to tam vystříhlí prostě napoprvé. Všichni dokázali rozeznat různé detaily a dokázali si i hezky říct jak je ta třída dobrá a že se mají tak rádi a hezky se k sobě dobře chovají. Tak že to je taky o té atmosféře. Ale že se to jako neztrácí, když je to už na tom prvním stupni, tak si dokážou vzpomenout i třeba po třech letech a tak

T: # Jak to děláte ? # Mě by opravdu hodně zajímalo, kde se inspirujete nebo z jakých zdrojů čerpáte. Pro to konkrétní řekněme v tom formativním hodnocení jakoby co je pro vás dobrý zdroj? Nebo byl.

M: Tak pro mě určitě knížka, to je první věc, si najet na internetu, tam se dá najít spousta věcí, očekávala jsem, že to další se dozvíme na semináři – už ho nechám na pokoji. V podstatě oni ke spoustě věcem taky navedou děti, tak že jeden kluk přijde třeba na nějakou věc v hodině, že by ještě se to třeba dalo ohodnotit jinak, tak že... Tak že asi tyhle ty takovýhle jsou nejzákladnější, nebo byli to pro mě nejzákladnější materiály, ze kterých vlastně. Fakt když nevím tak hledám na internetu, protože tu knížku už mám přečtenou a mě teda vůbec teďkom nezaujala, už jsem zapomněla autora, jak vyšla v překladu teďko nedávno (Zavádění formativního hodnocení) no tak z toho teda, to říkám narovinu, vůbec nebyla urvaná. To se mi nijak, asi bych tam taky našla spoustu věcí, ale třeba ta knížka co jsme dostali, tam já jsem si našla spoustu věcí.

T: Dobře <Marie> já se přece jenom zeptám, vy jste říkala, že z internetu, tak ale vy přece jenom musíte vědět, co hledáte je to tak že. Vy už si hledáte konkrétně sebehodnotící listy? nebo?

M: & No přesně, to jsem třeba hledala, ale tohleto třeba konkrétně, ale to jsem už hledala vlani na parlament, aby se děti hodnotili, jak daleko došli – a dá se najít, ale musí se teda hledat, ale dají se najít hezký věci.

U2: Mě se občas stane, že na to narazíme náhodou, že hledáme úplně něco jiného, je nějaká aktivita zpracovaná, tak já si to dám stranou, nebo s dětma na nějaký seminář tak tam s nima dělají taky tyhle ty sebehodnotící aktivity, tak si to vždycky opišeme.

U3: Mě se osvědčilo právě jako ta sociální síť – pinterest, tam prostě, jako já mám tu výhodu, že mě netrápí, že to je v angličtině, tak že si můžu cokoliv z toho přeložit a zrovna dneska jsem použila, jsem se tam inspirovala, na třídnické hodině jsem vytvořila takový jako brožurky pro budoucí sedmáky, že současní sedmáci dělali takový brožurky, jak prostě být úspěšný sedmák, na co se můžou těšit, na co si mají dát pozor. A skutečně to bylo jenom tak, že jsem tam zahlédla, jeden prostě nějaký obrázek, tak se mi to zalíbilo, tak jsem si to přitvořila k tomu. To jsou hrozně dobrý nápady

U4: No já jsem právě sama hledala protože já musím hodnotit ty obrázky a pořád ňákou jako velmi takovou jako věc co by mě pomohla, tak jsem jako fakt prohledala hodně stránek , jak hodnotit ve výtvarné výchově, jak hodnotit výtvarné práce a tak dále a ve finále jsem tady otevřela 50 oken a musela jsem si vytvořit svojí vlastní tabulku, která je teda moc krásná, ale nechala jsem ji doma. Ale ještě ji nemám v elektronický podobě, ale že vlastně teďka jsem ráda, jako inspirace dobrý, ale jako musela jsem si to ušít jako na vlastní tělo, aby já s tím byla spokojena. Abych vlastně já byla schopna to s těma dětma potom prokonzultovala . A až to budu v září konzultovat jsem třeba otevřená jako ňákým jako novým konsenzům, který jako přinesou, protože ty děti jsou vlastně hrozná studnice. Tak určitě mi tam ještě najdou něco jako co by se dalo tak a tak #

U5: Moje zdroje, no určitě kolegové z kritického myšlení různé semináře kritického myšlení, pro mě konkrétně hodně dílna čtení, taky má spoustu technik. Pak jsme lektori prožitkové tréninky a tam byla taky jako jedna část – o reflexích. Potom mám psychoterapeutický výcvik, tak to by taky mohl být zdroj. A kolegové stoprocentně – to jsou ty nejhlavnější. A pak teda samozřejmě sáhnou po internetu, když hledám no hledám asi všude možně a jak zas já učím tu němčinu tak zase hledám na těch německých stránkách. Angličtině nehovím, ale na tom pinterestu jsem něco našla a sem tam nějaké odkazy na učitelské stránky, kde jsem byla chvíli přihlášená, už teda nejsem, a tak se tam zase už dostanu. Ale konkrétní si teď nevybavuju. I kromě to že # no my máme i už roky jezdíme na společné na zážitkové kurzy je to asi třicátý už – to číslo je strašně vysoké, a tam se vzájemně, kromě toho, že si tam i někoho zveme, vzájemně školíme a i sdílíme. Tak že to je ze všech stran.

M: U nás to máme trochu jinak # jakto děláte..jak to stíháte .. partneři atd diskuse dohromady # A teď vloni jsme měli celý rok školení kritické výchovy a tak tam taky bylo spoustu těch sebereflexivních technik. Jo a ještě učím osobnostní výchovu tak tam taky musím mít nějaký zdroj pro tohleto. Ono je prima, když člověk jede takhle někam na nějaké semináře nebo nějaké sdílení, tak ti lektori, kteří ho třeba učí o formativním hodnocení, tak na tom jakoby žákovi, jak učitel to formativní hodnocení vlastně praktikuje, když o tom učí. Tak že metody si tam člověk lehce okouká. Nějak modifikuje do své výuky.

U2: Já jedu cestou pokusů a omylů, taky si dělám tabulku a pak se ji směju, protože je to hezká tabulka, ale spoustu věcí tam chybí tak že

T: & téma odborná literatura # chci se zeptat, protože jsme se o něco pokusili taky sestavit, vlastně, jestli tam, jestli jste ji listovali, četli, jestli vám v té knížce něco chybělo, prostě nebo vám tam něco vadilo # atd # jestli k tomu nám dáte nějakou zpětnou vazbu.

U3: Všem se to moc líbilo teda, mě připadá, že je strašně jednoduše napsaná, jako jednoduše pochopitelná, že opravdu si to člověk přečte a je to jakoby jasný. A líbili se mi i ty příklady, které tam máte, ty jste čerpali asi někde z ciziny, protože vlastně některé ty metody třeba z kritického myšlení se tam jako nejsou a jsou tam třeba takové, které jsem viděla poprvé až tam. Tak že to bylo jako hrozně super. A já jsem teda taky z ní hodně čerpala, nebo jsem jako začínala s ní, hledat na internetu, protože já když si zadám nějaký věci v češtině už konkrétně teda, tak se mi jako nedaří najít něco, co by bylo jako použitelný # to raději udělám sama # Tak že za mě je toto supr.

T: Jaká kapitola vám tam chyběla? Která by tam měla být ještě?

M: Spíš pokračovat

T: Kolik času vám to hodnocení zabírá při přípravě jako. Jestli tohleto tam tam není nějaké jako taky taky problém jako. Jo, že člověk se připravuje na to, co bude dělat druhý den, jako že bude učit šest hodin, aby se připravoval dalších šest hodin na těch šest hodin, jako tak to by ten den musel mít dvaatřicet pomalu.... Komentář a vysvětlení otázky ... Tak jako kdyby, jste měli, odhadnou kolik času, když se připravujete, vám to zabere? Do jaké míry je to problém s časem?

U4: Tak je to spíš o tom si říct jako : jo tohle udělám takhle. Jó, třeba nevím tak jako historický koláže opravdu jako cíleně si říkám prostě : jo já tomu ten čas věnuju. To času je čtyřikrát tolik, než kdybych jako udělala fff jedna. Většinou zaberu celej obejvák, dva počítače, jsem tam prostě rozložená na zemi, válej se tam ty věci, manžel přeze mě přeskakuje. Tak že ale ten čas tomu dám a vím, že to prostě má smysl. Pak jsou věci, které tolik nedaj, jako obyčejnou písemku, ano, jako já jsem schopná ji tam do toho jako něco vepsat. To můžu mít rychlejc, ale prostě pokud se rozhodnu, že určitou věc jako takhle udělám, tak ten čas tomu prostě věnuju no. Nebo přípravě hodiny o který jako opravdu vím, že chci, aby tam udělali něco, tak to je taky někdy jako tři hodiny. Ale není to jako pokaždé.

T: Kdyby vám řek ředitel : budete hodnotit formativně a já vám zaplatím každý den hodinu navíc, protože to chce ten čas, abyste tomu třeba. Co fungovalo by to?

U2: Ne

U3: Ne, já si myslím, že někdo to dělá tak to dělá a někdo to dělat nechce. # že jak si nastavíte kritéria, Já si myslím, že tomu vlastně vnitřně nerozumí, proč to dělá, na co se společně dívat na tu tabulku – to je jedno. Tak podle toho to potom jako vypadá # Já za sebe říkám, že ho nepoužívám vždycky, že ho mám jenom na některé věci, a taky nechávám děti vyjadřovat jako jejich zpětnou vazbu, ale ne vždycky na to je čas, prostě není to úplně, že bych s tím mohla žít nějak úplně spokojeně, že formativní hodnocení je na prvním místě v mých cílech. Tak je tam, ale visí tam tak latentně #

T: Už k vám doputovalo, já vám nechám ještě chvilku slovo, k tomu chcete něco říct – jako třeba kdo to tvořil, jestli vy a kdy. Vybavuje se vám něco?

U5: Jo jo jo, my jsme s dětmi se o tom bavili, že něco takového bude, že já mám takovou představu, že bych byla ráda, že by prezentovali báje jako jako kramářskou píseň. Pustila jsem kramářskou píseň tak nějak jsem si říkala, takhle nějak by to mělo vypadat, proto ty odkazy na ty obrázky. Že hodně to je jako o těch obrázcích, domlouvali jsme se společně, kolik by jich tak mohlo být, proto je tam třeba i změněná pět v závorce šest. Protože někteří říkali, no ale my máme ještě nápad jeden, mi by, jsme, to chtěli. Tak se to trochu i proměňovalo. A bavili jsme se o scénce, a děsil je samozřejmě ten čas, kolik tomu dají. No a tu prezentaci se přiznám, že ne – tu jsem vymýšlela já – co bych chtěla, jak by měli mluvit. Tak, že tu jakoby spodní tabulku, jsem vymyslela já a dala jsem jim dodatečně. K té vrchní jsme se nějak společně dobírali a bavili jsme se o tom, ale zase úplně nemůžu říct, že by se vyjadřovali k té škále, to ne. To jsme si jen říkali, tohle je ten ideál no ne takže úplně jsme ji vlastně netvořili spolu. Jenom něco, nebyla to tabulka, když jsme se o tom společně bavili. Nebyla to tabulka, tabulku jsem vlastně vytvořila já.

T: Jak se s tím potom teda pracovalo a jaký z toho máte dojem ?

U5: To si myslím, že to bylo strašně fajn, z toho jsem měla vlastně velkou radost, že jsme vždycky čtyři děti prezentovali báji, dvě děti měli vždycky někoho konkrétního nestarosti, kterého pozorovali, a jemu pak dávali zpětnou vazbu separé. Zbytek třídy pozoroval jako všechno a myslím si, všichni měli před sebou tu tabulku a vždycky jsme si udělali jako bodík a ty děti co sledovali konkrétní bytost, konkrétního člověka, tak ty si prostě zaměřovali hlavně na něj. Pak když jejich presentace skončila, tak všichni dostali chvíli čas, i vlastně ti aktéři dostali chvíli čas na to, aby sami sobě dali zpětnou vazbu na to jak to vidějí oni jak se vidí. Seděl si každý sám. Ty dvojice, co měli nestarosti tu osobu si sesedli a dávali dohromady jak to viděli, toho jednoho člověka. Jestli to nezní moc složitě, jak to říkám. A pak jsme se domluvili, že velká skupina, to jsem byla jakoby já a zbytek třídy co pozorovali všechny, jsme se sesedli a snažili jsme se dát dohromady vlastně tuhle část. A pozorovali jsme ty obrázky a říkali jsme si co by jsme jim mohli ještě říct, co by jsme jim ještě doporučovali, kromě toho, protože se stalo, že ta tabulka neobsahuje všechno co jim chceme říct, že je tam toho málo a někdy moc zase. A sesedli si ty dvojice s těmi jednotlivci a zase oni říkali, takhle to vidíš ty, ale my to vidíme tady. Protože vlastně tuhle část jednou tužkou to zaznamenával jedinec sám sebe a jinou tužkou, křížkem třeba, to zaznamenávali, jak to viděla ta dvojice, která je pozorovala. A pak jsme se sesedli a dávali jsme jim vlastně celkově zpětnou vazbu a vlastně to bylo i nastaveno, já jsem to úplně zapoměla, tam jsme měli nastaveno i ty body – to tý si nepamatuju jak jsem to nastaveno měla – ale určitě procentuálně klasicky jako že 90% bylo za jedna, 70% bylo za dvě ... a oni vlastně mi to dávali, dávali mi to, že jsem se já koukala na tuhle část. Oni sami sebe se ještě vyjadřovali k tomu jak se vidí, jak se cítí teď po té. Asi to zabralo, zabralo to hodně té hodiny, vlastně během té hodiny se stihli dvě a jednou tři zpětné vazby eee teda ty báje. Ale více méně spíš dvě, protože to zabralo dost času a ale stálo to za to. Myslím si, že se mohlo dítě naučit sledovat ta kritéria, to je důležité, učili se to formulovat. Je samozřejmě, že já jsem jim pomáhala v tom a to si myslím, že je to taky důležitá věc u toho formativního hodnocení, že ten učitel by to měl jako modelovat trochu, ukazovat těm dětem, jak se to vlastně jakoby dělá ta zpětná vazba. Tak snad jsem na nic nezapoměla. Pak to dávali mě a já jsem se k tomu jakoby vyjadřovala : ale já jsem si to tady zaznamenala takhle, tak s tím nesouhlasím s tímhle tím ... No teda bylo to trochu náročné, tak jsem si říkala, že jsem ráda, že žádnou takovou tabulku obrovskou mít nebudu a že se podíváme zase na jiné oblasti .

Q: Jestli se pamatují, to byli šestáci ?

U5: & Šestáci. Pro mě obrovská, obrovské plus, chci říct to, že vlastně já jsem si hodně dovolila, že # Já jsem vlastně seděla s deseti dětmi v kroužku a tady mi dalších deset dětí sedělo úplně někde jinde v těch dvojicích, a já jsem si to vůbec nemohla šéfovat. Já jsem pracovala s nima na něčem úplně jinačím a myslím, že se velice zodpovědně chopili toho svého úkolu a dávali jim tu zpětnou vazbu, že si vlastně i děti samotné volili, koho by chtěli pozorovat. No musím říct, že to bylo i pro mě moc fajn vidět, že to pojali zodpovědně a že to bylo, že na ně byl spoleh, v tomhle směru. A je pravda, že jsme tak jakoby odrazový můstek to byl pro popovídání v třídnických hodinách, protože to byla moje třída – jedna z nich, Tak jako někteří těžko nesli, že třeba kamarádi jim dávají nedobrou zpětnou vazbu, protože potopěj je v tom, že „no jo ale tobě tam chybělo tohle, tohle a tohle“ tak to bylo docela zajímavý si o tom potom povídat. No sice je to kamarád, ale zpětnou vazbu by mu měl dávat poctivě.

T: Tak můžu na to trochu zareagovat, mě přišlo fajn, že jste říkala, že tam byli dva, kteří hodnotili jednoho // Ano// Tak to je hrozně fajn, protože on se nemůže právě zeptat „a kdo mě hodnotil, kdo to byl, řekněte mi to jméno“ a pak se jako nazlobit na jednoho člověka, protože když to byli dva tak se musí rozhodnout // No oni byli dva, ale hlavně si pak s ním sedli, oni mu to pak říkali. Ještě pak ke mně si přišli zkontrolovat, jestli opravdu to # tak, jak mu to říkali. To byla sranda

T: Chcete se na něco k tomu zeptat, zaujalo vás tam něco, když tady máme autorku?

U2: Je obdivuhodný jak to ty děti zvládli, protože je tam hodně čísel, hodně písmenek a opravdu se mi do toho nechce, jako komukoli - tak že - // No oni vlastně ty jednotlivci, rozumím tomu, je toho opravdu hodně, a pro sebe jsem si řekla ach, to jsem si na sebe ušila bič. Ale když se v tom zorientovali s těch presentací bylo několik, tak oni vlastně sledovali tohleto – ty jednotlivci. A já jsem šéfovala, já jsem jakoby řídila tu společnou zpětnou vazbu. Tak jsem říkala „pojdte se podívat na ty obrázky, tak co děti, tak jak to vidíte, kolik jich tam máme skutečně těch obrázků, jsou zaplněné, jak se vám, připadá vám, že to jsou klíčové okamžiky“. A oni teď se jako vyjadřovali „tomuhle vůbec nerozumím, nevím co tenhle obrázek znamená“ Rozuměli jste tomu příběhu, takové ty báje slyšeli kolikrát poprvé – leckdy byly dost nesrozumitelně převyprávěné. Někdo říkal „já ji znám, já ji znám, no trochu tam něco pomotali“ tak že já jsem je v tom řídila v tomhle tom ... a tohleto si myslím, že se to docela dalo ohlídat si – pro každého, těch slov je třeba hodně, ale vlastně se to týká pořád toho jednoho tématu, no. No je to velký a bylo to trochu náročnější teda. Pro všechny strany.

T: <Věro>, já se jenom ještě zeptám, protože já když jsem dělala rozhovor přesně s žáky od šestky do devítky, tak oni mi dost často říkali „no my si čteme stejně jenom ten první sloupeček, protože toho chceme dosáhnout, a teprv jako když vidíme, že nám někde něco ujíždí, tak to další“. Jenom jestli vy třeba víte, jak oni ti žáci k tomu přistupovali, jestli to nebylo podobné. Prostě věděli, jak má vypadat ten kvalitní výkon, a teprv potom si v tom hledali nějaký niance, nebo #

U5: Já si myslím, že v tomhle směru, vzhledem k tomu, že jsem to vedla i já, tak si myslím, že jsem asi postupovala podobně, no. Že i oni potom hledali, no pět na čtyři spíš dva, tak taky jeli z leva doprava.

T: Nějaké další dotazy k tomu ?

T: Mě tam zaujala penalizace za čas, tak by mě zajímalo, jestli jste přetahovali, jestli jste penalizovali ?

U5: Jedna skupina přetahovala, no a no, jo měli míň těch bodů. Jinak většina z nich měla spíš to kratší. Že to pro ně bylo ještě, musím říct, že to jsem netušila, že to pro šestáky bude tak náročné mít ten referát dlouhý, no. Při tom si myslím, že ty báje jsou docela obsáhlé, že by se o nich dalo #

T: Úvaha o specifikaci a nastavení kritérií u písemném projevu ... Jako máte nějaká kritéria pro posuzování písemného projevu ?

U4: Jo, máme. A jsou různá, podle toho co jako záměrem toho psaní, protože někdy je záměrem toho psaní jen nějaký prožitek, napsání dvou vět třeba, a skládání nějakých argumentů třeba a k tomu vytvoření dvou vět. A, co si teď tak vybavuju, naposled jsme měli tedy líčení, a tam ta kritéria a tam bylo prostě třeba pět nějakých kritérií. Jedno z toho bylo, jak to má být právě dlouhé, potom tam ještě jsem tam ještě napsala co to líčení je, aby se tam mohli odkázat, že to tam skutečně jako nějaký – jako definice líčení # Aby si na to nějak vzpomněli. No tak že jsem to tam zadala. No ale pak si někdo právě vybral líčení o trávě a někdo si prostě vybral třeba líčení o kamení. Potom tam jsou jako takový nuance hrozný. Jako jak to tam popsat. Tak že to ten umělecký záměr nevím tam podchytit.

T: ... Úvaha o využití a další zhodnocení a využití napsaných písemných prací v závislosti na motivaci žáků napsat lepší práci ...

U5: No to my takhle máme jeden právě ve škole „čteme navzájem“ se to jmenuje. Protože první a druhý stupeň prostě mají, já nevím třeba, první a devátá třída mají stejné zadání, pak se sejdou a navzájem si to čtou. A první a devátá, tak to je většinou tak že prvňáci z toho nakreslí nějaký obrázek, deváťáci jim potom doporučují nějaké knížky, tak že je to takové jako setkání nad nějakým tím literárním dílem, který oni napíší, buď je to úvaha, vyprávění to i potom odstupňované podle toho v jakém ročníku to zrovna píšou. A je to právě hrozně příjemné setkání, protože oni vědí, za jakým účelem to píšou, strašně si na tom dají záležet, když vědí že to píšou pro prvňáky, tak už tam je jako ten, jak se tomu říká, ten že vědí, komu to píšou / adresát ? / Vědí že nebudou tam psát něco z ??? prostě, ví že píšou něco o zvířátkách. A jsou to deváťáci a vědí, že to budou číst prvňáčkům, tak vědí, že budou psát o zvířátkách. Tak že je to taková milá situace, nás to posouvá přesně, jak jste říkal dál to psaní. Tak že to není jenom ukončený proces to, že známku dostanou.

... ?? u nás .. ?? vezmeme text ??, tak to děláme tak, že děti tvoří několik textu a vždycky se snažím, aby se k tomu dostali a aby to někomu přečetli. Pak aby aspoň někdo četl nahlas, tak že zas aby to bylo dobrovolný, nebo teď koms používám, ??? že na někoho dojde. A když říkají, že fakt že ne, tak je samozřejmě netrápím. A pak maj volbu, že z těch tří, co se tvořili poslední dobou, tak oni vyberou jeden, který mi daj k tomu ohodnocení. Já jim řeknu, že to teda maj předělat dotáhnout podle toho jakou dostali zpětnou vazbu a pak se to znovu čte a ty děti jim dávají zpětnou vazbu, jestli to někam posunuli nebo ne, jestli to zůstalo, jestli si vlastně vzali k srdci to, co jim oni sami říkali, oni si to taky někdy nepamatují to je pravda, ale někdy jo.

U5: Já jsem byla hrozně překvapená, že je pro ně motivace vlastně jenom to, že to můžou přečíst někomu v té třídě, že už píšeme porovnání, nemá to teda žádný účel, že by to četli prvňáčkům a podobně. Ale ten fakt to moc jako přečíst, to je pro ně hodně motivující, no. To třeba bylo pro mě překvapení, že se na to psaní těšej nebo těší se na to, že to potom někomu přečtou.

T: Jestli máte někdo zkušenosti jak vlastně jít do hodnocení vlastně těch jakoby jádrových znalostí, které ke kterým vlastně třeba ten dějepis jakoby si klade za cíl budovat nějaké historické povědomí, vlastně nemá tu faktografii vlastně v popisu, ani v curiculu není napsáno, že mají být výstupem . Jo to je ten rozpor # Třeba když se sestavuje test, jestli s tímhle máte nějakou zkušenost, nějakou radu, jak jít do hloubky?

U4: Já jsem teda v dějepisu udělala jednu takovou aktivitu, kterou jsem, jako inspiraci pro ni jsem našla načerpala v těch dílnách psaní. A byla to něco jako argumentační esej, ale otázka byla prostě jako o starověkých státech, vyber si jeden starověký stát, v kterým bys chtěl žít a teď proč by jsi chtěl v něm žít. A bylo to taky v šesté třídě a já jsem měla trošku, já jsem to konzultovala ještě s jedním kolegou dějepisářem, který mě řekl, že to nenapíší. Že je to prostě moc moc těžká látka. Jenomže já jsem zjistila, že my s tím kolegou máme odlišný způsob učení a ty žáci tam nakonec napsali a napsali to strašně jako strašně pěkný věci z toho vznikli. Protože oni do toho zapojili teda nejen to, co jsme se učili, že já nevím v číně mají těžké písmo, ale i to, i jejich současnou zkušenost, že je tam třeba přelidnění, tak že by tam třeba chtěli žít i v současnosti. Tak že všechno oboje takhle propojili, takže vlastně zase, teď se budu opakovat se svými argumetama jo. Nejprve vyzvídali jako proč by tam chtěli žít, pak proč by tam nechtěli žít, pak s někým o tom popovídali, třeba ještě si něco doplnili, nějaké argumenty a pak napsali třeba takolejhle takhle krátký text. Tak že třeba pět vět o tom jo. A jenom ty argumenty zformulovali do vět. Ale vyšlo to, zvládl to každý, pokud do toho mohu zapojit tu zkušenost co má, a nejenom co se naučil v dějepise. A fungovalo to a já jsem to teda oznámkovala. Asi bych nemusela, protože ta aktivita sama se líbila hodně # ale dala jsem za to známky.

T: No ještě někdo máte nějakou zkušenost? Z výchov, z výchovy jak mají nějaké cíle?

M: Mě se třeba osvědčilo v občance, my jsme to teda dělali i v literatuře, protože my zase na základce po nich pořád jako chceme recenze a my je pořád nemáme ve školním vzdělávacím plánu a pořád po nich ty recenze chce. Tak my jsme jim to přeměnili na to, že budou psát dopis těm postavám třeba když jsme byli v divadle. A to jim nakonec vyšlo mnohem líp, protože to tam měli na čem postavit a hodnotili jako přirozeně. A mě se to ověřilo že v občance když něco bereme, nějakou osobnost nebo tak, tak taky jsou schopný mnohem líp se vyjádřit a zhodnotit nejen co jsme se naučili v té hodině, ale i třeba jednání ty postavy, když to píšou formou jako toho dopisu směřovaného té osobnosti. Jo tady nehodnotí sebe, ale hodnotí spíš to jako co pojali při té hodině.

T: Jak to hodnotíte ?

M: My to máme spíš jako reflexi v hodině, než abychom to hodnotili. Ale tady když jsme teda psali to z toho divadelního představení, tak já jsem to nehodnotila, já jsem jenom chtěla, aby měli výstup, ale kolegyně to hodnotila normálně známka no. Ale na základě čeho to postavila, to si nejsem úplně jistá.

U2: No my jsme byli třeba na Noře a jim se strašně líbilo, jaký herečka měla boty a takovýhle věci jako, ale musela jsem přiznat, že měli pravdu, když to jako hrálo roli v tom představení, ale

U4: Mě se zase strašně líbí, že se děti při těchhle metodách přestanou bát. My jsme teďkom dělali lidský práva teda i dětský práva a měli i za úkol jedna skupina si uhájit to svoje právo. Tak že ty děti ostatní mohli opravdu do nich šít a proč to tak je a cosí. A oni se neboje a prostě si to argumentovávají už tý šestý třídě a opravdu moc hezký. Bavilo je to, ne ne ne to už ještě dvě věty # A na ty, na které se nedostalo, tak byli vztekli a už se těšili na ten další tejdén #

U5: My jsme v devítce dělali soud a udělovali jsme milost a oni „nebudeme ještě končit, já chci říct ještě tohle a měl by to vyhrát ten můj“ a pak po mě chtěl, abych rozhodla, pro koho jsem já, tak že jim musela ještě zkazit iluze, protože jsem to nakonec samozřejmě řekla, komu já bych udělila milost. A tak půlka třídy byla hrozně rozčilená, že teda jak to, že neposlouchám ty jejich argumenty a tak.

T: Tak to jste uhodila <Věro> hřebíček na hlavičku, že vlastně, # a nebo pojďme to otočit do otázky – Kdy si člověk obhájí, že nebude známkovat? Nebo jak?

M: Možná by se nemělo tehdy když splní to co je povinného a zbytek už může si dělat, co chce.

T: A co je povinného teda?

M: Tak u nás jsou to třeba dvě známky za čtvrtletí. Tak dejme tomu, že to rozhodně přesahuju ve všech předmětech a tím pádem jsou aktivity, který rozhodně jako nemusím známkovat.

T: To jste si stanovili nějakou normu ?

M: To máme jako klasifikační řád. V klasifikačním řádu to máme.

U2: Já mám třeba předmět osobnostní výchova // T: neznám // což je hodně jako etická záležitost a tak řešíme, kdo má věci, kdo pracoval v hodině, jako že to je těžký

T: A známkujete ?

U2: & Musím, protože musím mít ty dvě známky – tak někdy jedu poctivě, někdy jedu formálně.

U4: Mě to taky v občance někdy dělá problém, mám tři známky za pololetí, tak že až pak vyloženě na konci, když tam třeba není něco, z čeho bych je jako vyzkoušela, protože mě přijde, že je přeci nebudu zkoušet z toho, co si myslí v devítce, tak já jim třeba řeknu, že to dostanou za aktivitu v hodině tu poslední známku. Nebo když se budou všichni jako účastnit a budou teda, tak jim dám prostě známku za to, protože mi přijde zvlášť v tý občance, že to je tak stejně.

U5: A mě to připadá škoda, když vím, že ty děti pracovali, hodně pracovali, a vidím, že jim to v hlavách prostě běží, jenom prostě běží někam jinam, než já jsem si sama představovala – což to je jejich věc. Holt jsem to nastavila, holt jsem nastartovala nějaký proces s kterým já nic neudělám . Tak mě přijde jakoby škoda, že já nevím moc co s tím teďko, protože to nedá objektivně známkovat. Jejich názory, práce, jejich prezentace, oni vlastně udržují ty věci, který jsou, jenom to je prostě trochu jinak – mě to přijde hrozně líto, protože vidím, že dělají.

U3: Né jako když vidíte, že dělají, ale musíte je známkovat, tak proč jim nedáte jedničku.

M: <Věra> to řekla přesně, já to teda, se přiznám, já to takhle dělám, je to teda hrozný, že to přiznávám, ale já jsem, já to prostě takhle budu dělat, v šesté B mají u nás všichni jedničku z Občanské výchovy, protože já opravdu známkuju, tam jsou, tam je široký spektrum dětí a fakt všechny dělají, každý kdo víš, jak to zvládne, tak já nemám, vždycky když dodělají, já nevím velkou prahu nebo něco, když dodělají tu svou práci v těch skupinách, tak dostanou všichni jedničku a já jim to takhle pak oznámkuju. Že fakt hodnotím jenom to, že v těch hodinách pracují. Asi bych to neměla říkat úplně nahlas # my to nikomu neřeknem.

U4: Tu známku já mnohdy nemůžu dát, protože vím, že jsem si třeba nepřipravila třeba kritéria a vím, že jsem nesledovala všechny. Tak že mi tam všichni řeknou tu jedničku a já zase na druhou stranu vím, že by to úplně nepasovalo, ale neumím to já sama před sebou obhájit.

U2: Já jsem taky měla problém, tak že vždycky v té skupině to hodnotěj ty děti. Já říkám, kdo pracoval nejmenš, ohodnoťte se, pomáhali všichni. A oni jsou asi hodně rádi, že si tam každej řekne „jó tenhle udělal tohle, tenhle udělal tohle, udělali jsme to opravdu všichni“

T: A když by to někdo třeba právě s někým by byli nespokojení v té skupince, že nepracoval. To se stalo někdy?

U2: Né ze začátku to bylo takový, že jsme třeba dělávali aktuality, tak na sebe byli takový ještě hodně oškliví, že si vyčítali kde co, ale oni si to přesně, teď nevím, jestli <Bára> nebo <Věra> kdo to říkal, že opravdu, myslím, že <Bára>, že se to časem ty děti naučili. Ze začátku to bylo, první čtvrtletí to bylo děsný, to jako měli najednou pocit, že mají moc, že mohou rozhodovat že jo o tom. Úplně je to přešlo právě.

U5: Tohle dělám taky, hlavně teda na literatuře, kde opravdu taky prostě jde o nějaký pochopení textu nebo něco, ale tak jako dělám často to, když opravdu teda pracujou a hodina je pěkná a oni dělaj to, co maj, tak jím řeknu dobrý a tak prostě dám jim malou jedničku za práci v hodině. A pokud tam je někdo, kdo třeba evidentně vidím, že nedělá, tak za ním jdu a řeknu hele tys tady nedělal, všimla jsem si tohohle a tohohle, prostě tobě tu jedničku nedám. Ale jako tak přiznávám, že se tam jako najdou i tací, kde se s tím jako svezou. Ale zase mi připadá hrozně jakoby líto neocenit ty a ještě když je tam většina, opravdu jako většina třídy, tak si řeknu ti dva nebo tři prostě holt #

U2: Ta známka prostě je protože musí bejt, že jo, to je prostě takový

U5: Já jsem si jako napsala, dělám ty osobnosti, jsem si napsala, vlastně v té češtině, jsem si napsala jména, koho dneska sleduju. Řekla jsem si, mám tady napsaný, ukážu vám to na konci hodiny, vás čtyři ohodnotím dneska za práci, uvidím jak fungujete, ale neřeknu vám kdo to bude. A to zas chce mít nastavená kritéria, já jsem to teďka dlouho nedělala, si tak jako uvědomuju, že jsem to dělávala a že jsem to dlouho nedělala.

U2: No mě se to teď právě stalo, proto to je jako aktuální, aktuální situace. Že jsem se ptala právě pracovali ve skupince a já jsem se ptala, že se mě zdá, že to tak jako nefunguje, že co se jako stalo, protože jindy to funguje. Tak jsem se ptala, to je jako to zadání těžký to měli dělat časovou osu takovou velkou říct si, já nevím, pět letopočtů, který si chtějí zapamatovat, napsat to prostě na časovou osu v té skupince. No a slečna mi tam řekla, že to je proto, protože ty skupinky jsou moc velké. Tak jsem ji řekla, že jako děkuju za tuhle zpětnou vazbu od ní, že si to vezmu jako k srdci, protože mi tam, to je moje třída a my tam máme tak trošku nastavený, že oni vidí, že jsem tam prvním rokem, tak oni mi sem tam něco řeknou. Ale jako mile - mile, je to jako právě moc příjemnej vztah. Tak že jsem prostě z této skupinky dělala větší a je to prostě hned znát, že tam někdo nepracuje, že se tam někdo svezl. Tak že říkám si prostě nějaké řešení by možná bylo skutečně, aby každý měl tu danou roli, co tam dělá v té skupince. Nebo nějakýho, kdo za to bude zodpovědný.

T: úvaha co je cílem občanské výuky, význam, přístup žáků, hodnocení, vhodné – nevhodné nastavení kritérií atd ... # Kritéria, postoje, které jsou už na hranici, tohle nemůže být hodnotící kritérium prostě. Nebo myslíte že ano? Máte na to nějaký názor?

M: No tak pak by všichni byli roboti, pak by všichni vycházeli stejní, a to nechceme @

T: Poslední tématický okruh. Zamyslete se na tím, z toho co máte k dispozici, jestli vás napadá něco, co vám jako schází, aby jste mohli dobře hodnotit. Jestli byste nějakou pomoc, nebo jakoby co by vám pomohlo ? Třeba každá učebnice má kontrolní otázky a úkoly, jako jak s tímhletem aparátem třeba pracujete jako ? To je dobře, nebo nepracujete ?

U3: Já teda jo.

U2: Protože ??? na češtině to je přesně hrozně učebnice co používáme ve ?? spenglu ?? pro mě je to nevyhovující // nevyhovující pro vás // Nevyhovující pro mě //

M: Já taky moc nepoužívám učebnice, mě se na to chodí ptát ty rodiče, pro jako teda když to ty děti maj, proč to nepoužíváme, ale když jim teda jako ukážu, že se mi to nelíbí a proč se mi to nelíbí, ale někdy ji jako použiju, když je tam hezký úkol, ale máme Tobiáš nebo jak se to jmenuje a ještě ty starší vydání, kde nejsou vůbec žádný takový zajímavý úkoly. Tam je jenom dopln pořad a já s nima nechci celou hodinu doplňovat, tak rodiče jako se na to...

U2: Některá tam ještě máme Discovery Island , že to je vždycky perfektně vždycky na konci každý lekce zpracovaný a s těma dětma to projedem a tam se dá krásně zjistit co umíš, co neumíš, oni k tomu zaujmou to.

Tam to je moc hezký. // V angličtině docela často to je dobře dělaný // No no ano, tyhleto učebnice už, Oxford hlavně to hlavně má moc hezký.

U4: Co třeba co chybí teda mě, je možná něco podobnýho, že třeba v němčině třeba když se dokončí nějaký ten ? teoretický ? celek, tak kdyby bylo třeba nějaké kontrolní cvičení, nějaké pěkné, které by to shrnovalo, dobře tak nějak jsem, ale to jakoby není, buď jsem to nikde nenašla nebo

U3: A na to ??? naprosto nesrozumitelné ??? v angličtinách co říkala <Marie>, tam je za každou lekcí to potom je, a ještě i někdy to maj za cvičením, kdy jsou buď jako smajlíci nebo nějaké úrovni podobně nebo něco takového jednoduchého.

T: Je to v němčině taky ?

U3: V němčině # Freundlich která je perfektní, tam to je no a asi to bude i v těch novějších knížkách co teď vycházej tam se jako snaží.

T: A umíte si to představit pro češtinu ?

U5: & No jo. Jo. A já nevím proč to tak není. Když se ta čeština učí, vypadá jako cizí jazyk a úplně jako. // Mě někdy přijde, že máme jako úplně nový učebnice pro třetíáky v angličtině, tam je celej, po každé lekci, celej list jak dobře jsem to udělal, to je taky vtipný, že někteří si daj takhle půlku toho nejhoršího a půlku toho nejlepšího. Ale prostě zhodnotí jak jsou schopní, umíš říct tohleto slovíčko, umíš ho vyslovit – a proč to v ty češtině prostě nemáme, jestli jako splňují ty komunikační požadavky, jako ne jestli říct všechny mluvnické kategorie jména a toho a toho .

U3: Já musím říct, že jsem teďkom zavedla jako v češtině, na jako když nakousnem nějaká nové téma, tak si tam jako řekneme, „co si myslíte, že budeme všechno jako probírat v tomhle tématu“ a já jim ještě, oni si vymyslí a já jim k tomu dodám, co ještě jako v tom bude a teď jako jsem si vymyslela, že že právě to děláme, když to jako dobíráme tak řeknu „tak podívejte tohle to téma, probrali jsme, probrali – tak jak se po něm cejtíte napište si tam právě toho Smajlíka“, byť to je teda, no. Nó tak aspoň takhle jsem si zavedla, ale taky mi to vlastně chybí. Jenomže jsem si vědomá toho, že každý učíme trochu něco jiného, v jinou dobu a literaturu už vůbec nevím, protože prostě čítanku vůbec nepoužívám. No jako chybí mi to zázemí.

T: & Tak že nějaký externí hodnocení, vy jste považovali za problematický z toho, že každý učí něco jiného

U3: A tak kdyby to bylo po tématech, tak přece jenom by to bylo něco ...

T: # nebo zkoušeli jste nějak jako třeba vlastně i v tom vrstevnickém, aby si poskytovali anonymně tu zpětnou vazbu? Aby si tam psali třeba neadresně jakoby něco k tomu. Já jsem to viděl, ale to bylo adresně u asi vás <Báro>, jak si to tam podtrhovali myslím barevně, ale to bylo navzájem.

U2: A psali si zpětnou vazbu, co by vylepšili vzájemně, ale oni by se, já nevím, myslím že, oni se dost znaj podle toho písma.

T: výklad o nespokojenosti žáků s hodnocením – neobjektivní hodnocení – žáci si stěžují na učitele

U5: Já jsem si uvědomila, že jsem nedopověděla jak mluvíte o té nespravedlnosti, že tady vlastně ještě každý dítě mělo napsat z té skupiny něco, co konkrétně dělalo, což je inspirace u <Báry> a kolegy <Martina>. Že ty děti popisují co vlastně dělali a z toho se člověk jako dozví, že někdo se opravdu jenom svezl a dostal potom o hodně míň bodů. Tak že nespravedlnost.

M: No to my máme takhle hodnocení právě z občanský výchovy v šestce a v sedmičce vlastně mají skupinové práce, kde na tom pracují třeba dvě hodiny ve škole a potom to jako musí dotáhnout doma. Mají tam termín, mají tam přesně daná kritéria, jak to má být dlouhý, co tam má být atd. A ve finále prostě vlastně každé to dítě odevzdá hodnotící papír, kde má jako má já co jsem udělal, co jsem přinesl, čím jsem prospěl, a teď ty všichni ostatní a to jsou prostě. Jako v některých skupinách je to prostě v pohodě, ale pak tam vylezou takový věci jako jo, že prostě kluci si permanentně dělali srandu, vlastně vůbec vlastně nepracovali a nikdy se nesešli a tak a pak, a voni se ty, a vám tohle napíše jako tři lidi z té skupiny nebo čtyři na toho jednoho člověka, tak on sám pak o sobě napíše „jak hrozně hezky spolu pracovali, jak byl na každý schůzce atd“. Pak to vlastně vždycky jako to si to, si to jako vždycky z toho vypíšu, aby si to ten člověk jako jako neřekl jo jako tys to na mě bodnul a takhle. A to pak jsou jako zajímavý argumentace. Teda jako proč to napsal, když to vůbec není pravda. No protože jsem si myslela aha, no jako zajímavý to je

Závěr : diskuse : o nových učebnicích – systémové problémy, materiálech na netu, nedostatečné sdílení

portál RVPV, hledání kvalitních autorů, servery a portály :

M: Problém je, že jako ty servery jsou dost rozdrobené tady je něco, tady je něco a že jako já k tomu mám nechuť, že prostě // Ano, něco hledat a nakonec mě to trvá 45 min a nenajdu nic // Kdyby to byl fakt jako jen jeden portál, tak se jinak shromažďují, tak to by bylo lepší. Tak třeba ty OSV nebo takhle, jako mají spoustu věcí ale je to roztrkaný všude možně, nebo ??? taky, ale je to na různých serverech, tak fakt pak je to – se člověku v tom nechce prohrabovat. // A pak když náhodou něco najdete, tak si to pak musíte stejně předělávat, aby to vyhovovalo // To je pravda // Nebo je tam něco špatně // To taky!