

# Metodika, aktuální situace a perspektivy formativního hodnocení v ČR

---

Závěrečná konference BEZ ZNÁMEK?!  
pořádaná v rámci projektu „Klíče k úspěšnému učení“

IRENA KAŠPAROVÁ ED.

*Otevřete si  
cestu  
k formativnímu  
hodnocení  
skrze  
[www.klicekuceni.cz](http://www.klicekuceni.cz)*



# OBSAH

Úvodní slovo .....	4
Představení projektu Klíče k úspěšnému učení .....	5
Centra kolegiální podpory (CKP) se představují.....	9
Montessori Institut (Mint) Brno .....	11
Základní škola Labyrint Lhota s.r.o.....	14
AMA SCHOOL Most.....	17
Montessori mateřská a základní škola v Náchodě.....	20
Mezinárodní Montessori škola Olomouc – mateřská škola a základní škola, z.ú. a partnerská základní škola v Loučné nad Desnou .....	21
Základní škola Marché s.r.o. Praha.....	22
Dynamika mezi formativním a sumativním hodnocením při vzdělávání .....	25
Vybrané komentované metody a techniky formativního hodnocení.....	31
Slovní hodnocení.....	31
Práce s pomůckou se zabudovanou sebekontrolou, práce ve vrstevnickém týmu .....	39
Sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a hodnocení žáka učitelem .....	39
Další literatura, tiskoviny, pracovní listy, checklisty, kritéria hodnocení, sebemotivace .....	39
Montessori základní školy a formativní hodnocení.....	40
Běžné základní školy a formativní hodnocení .....	52
Formativní zpětná vazba a střední školy .....	58
Slovo závěrem .....	75
Technické informace a realizátoři projektu .....	76
Spolupracovali s námi.....	78
Použitá literatura.....	78

# ÚVODNÍ SLOVO

Vážení a milí,

dostává se vám do ruky Metodika a popis aktuální situace a perspektivy formativního hodnocení v ČR, sborník konference BEZ ZNÁMEK?! projektu *Klíče k úspěšnému učení*, který se během posledních tří let zaměřoval na osvětovou i prakticky-podpůrnou činnost šíření formativního hodnocení na základních školách v ČR.

Za týmem našeho projektu stojí léta provázená z velké části koronavirovou pandemií, léta, která přinesla do chování i myšlení jednotlivců i organizací zásadní proměny. Nejinak tomu je i v pedagogice. Co, jak a proč se děti učí a jak je v jejich snaze co nejlépe a nejefektivněji podpořit a provést – to jsou významné otázky, na které se snaží odpovědět nejen připravovaná strategie 2030+, ale každý jeden učitel a ředitel, který v uplynulých letech musel převést svou výuku do režimu online, kde zaběhlé frontální přístupy ze dne na den přestaly fungovat. Požadavky na moderní technologie, specifická schopnost komunikace přes elektronická média i relativní rigidnost sylabů prohloubily rozdíly mezi žáky i mezi školami v různě sociálně, ekonomicky či kulturně situovaných lokalitách. Srozumitelná komunikace, posilující neustálá motivace, jasně formulovaná zpětná vazba a nové způsoby hodnocení se staly nutností k tomu, abychom děti u distanční výuky nejen udrželi, ale nabídli jim současně i pocit smysluplnosti jejich snahy a pocit alespoň částečného uvědomění si vlastního vývoje. Není pravděpodobný návrat do starých zašlých časů, podruhé již nevstoupíme do stejné řeky – naopak, řada z nás cítí potřebu významné změny, která vlastně již začala. Projektem *Klíče k úspěšnému učení* jsme k této změně chtěli přispět i my.

V předkládaném souboru textů bychom se s vámi rádi podělili o zkušenosti, tipy, praktické dovednosti i inspiraci, která k nám během minulých let v souvislosti s formativním hodnocením díky projektu *Klíče k úspěšnému učení* doputovala. Naším největším a nejzákladnějším poznatkem je to, že účinná proměna nepřichází zvenčí, skrze nařízení inspekcí, ministerstev či ředitelů, skrze přečtené dovednosti nebo přesvědčivá fakta řečníků, ale skrze kolegiálně sdílenou a vedením následně podpořenou zkušenost, že 'to funguje'. Tato zkušenost nás vede cestou změny. Nejprve uvnitř sebe sama – že to jde i jinak, a přitom stejně dobře či lépe, později snad i otevřením cesty pro změny v systému – v naší škole, nebo i troufale – v našem celém školství. Budeme rádi, když na tuto cestu vyrazíte spolu s námi.

Hodně úspěchů v proměnách sebe i pedagogiky vám za celý tým přeje

Irena Kašparová

Odborná garantka projektu *Klíče k úspěšnému učení*

# PŘEDSTAVENÍ PROJEKTU KLÍČE K ÚSPĚŠNÉMU UČENÍ

**Dagmar Krásná**

Projekt *Klíče k úspěšnému učení* realizovala organizace Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola, o.p.s. za podpory partnera Asociace Montessori ČR v rámci výzvy MŠMT Budování kapacit pro rozvoj škol II. Cílovou skupinou projektu byli pedagogičtí pracovníci, projekt probíhal v období 07/2018–06/2021.

Hlavním cílem projektu bylo podpořit základní školy v zavádění formativního hodnocení (hodnocení sloužící k získávání informací o žákově učení využitelných k úpravám vyučování a učení) a ve sbližování hodnocení výkonů žáků (moderace). Tohoto cíle bylo v rámci projektu dosaženo skrze podporu síťování škol ve formativních skupinách, které pracovaly na zavádění formativního vzdělávání v zapojených krajích. Zároveň došlo k podpoře síťování mezi mateřskými, základními a středními školami v regionech, ke sdílení příkladů dobré praxe mezi zapojenými školami a v neposlední řadě i k podpoře vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků na zapojených školách.

V rámci projektu jsme oslovili šest krajů České republiky (Hlavní město Praha, Olomoucký, Jihomoravský, Královéhradecký, Moravskoslezský a Ústecký) s výzvou obsazení postu tzv. vlajkových lodí – základních škol, které se o formativní hodnocení zajímají a které by rády plnily roli regionálního koordinátora projektu, regionálního aktivisty, organizátora, jednoduše řečeno – místního partnera. Na základě přihlášek jsme následně zvolili šest škol, které vytvořily tzv. Centra kolegiální podpory (CKP) v šesti spolupracujících regionech.

Úkolem CKP pak bylo uspořádat ve svém kraji každoročně minimálně šest workshopů pro pedagogy z okolních škol, přičemž témata workshopů vycházela z oblastí zájmu daného CKP či z potřeb a požadavků přizvaných škol a vztahovala se k různým nuancím formativního hodnocení. Příkladem můžeme uvést např. semináře na téma leadership a vize školy, různé typy hodnocení (formativní vs. sumativní), aktéři hodnotícího procesu, komunikace a zpětná vazba, práce s chybou, práce s montessori pomůckami, portfolio žáka a pedagoga, nástroje hodnocení aj. Tato témata reflektovala zaměření řady participujících škol, z nichž velká část pracuje s plně implementovaným systémem montessori nebo se inspiruje dílčími východisky tohoto systému. CKP se tak v průběhu projektu stala nejen iniciátory, ale i inspirátory pro ostatní školy v kraji v otázkách zavádění formativního hodnocení.

Montessori pedagogika může zavádění formativního hodnocení do škol s klasickým vzdělávacím programem velmi podpořit. Toto vzdělávání je navrženo tak, aby identifikovalo a reagovalo na potřeby žáka v každé jeho vývojové fázi, a to od nejtělejšího věku

po adolescenci. Takto ucelený přístup podporuje žáka v dosažení dovedností a vědomostí potřebných k tomu, aby se mu v dnešním světě dobře dařilo. Záznamy o pokroku žáka a jeho rozvoji v průběhu času jsou kriticky důležité proto, aby učitel dovedl žáka provést celým rozsáhlým kurikulem. V montessori je průběžné formativní hodnocení zabudováno přímo do učebního prostředí, ve kterém se žák učí. Každodenní pozorování kombinované s používáním didaktických materiálů, které umožňují snadnou identifikaci úrovně chápání žáka, společně s rigorózním systémem záznamů individuální práce, umožňují montessori učitelům podrobně sledovat vývoj žáka a proces jeho učení. Projekt *Klíče k úspěšnému učení* mimo jiné ukázal, jak relativně snadné je přenést tyto principy i za hranice montessori škol, např. důrazem na různé formy zpětné vazby (individuální zpětná vazba učitel-žák, žák-učitel, žák-žák), práce s portfoliem, práce s chybou či práce s didaktickým materiálem (pomůckou).

Pozorování žáků a záznamy, které si o práci žáků učitel vede, umožňují učiteli identifikovat startovní čáru každého žáka a postup po jeho vlastní linii vývoje a připravit mu podněty, které mu pomohou v rozvoji. Klíčové je přitom využití vnitřní motivace žáka. Ta může být posílena např. společným stanovením učebních cílů (tj. stanovení cílů není pouze věcí vedení školy či učitele, ale žák je přizván, aby je spolutvořil). Je přijatelné, aby cíle byly u různých žáků různé. V základní škole je žádoucí v souladu s formativním hodnocením používat i další nástroje sběru informací, jako například záznamy o práci, které si vede sám žák, pravidelné one-on-one konference žáka a učitele, peer-to-peer zpětná vazba. Tyto nástroje napomáhají učiteli hodnotit rozvoj každého žáka individuálně, průběžně a tak, aby všestranně podporovaly dosahování plánovaných cílů učení.

Pro realizaci procesu učení tímto způsobem je klíčové učební prostředí, klima a podněty, které prostředí poskytuje, ve kterém se žák učí, učební pomůcky, které v něm jsou k dispozici, způsob komunikace, který je ve třídě mezi žáky i mezi žákem a učitelem uplatňován. Důležité je také zapojení do výuky venkovního prostředí světa v okolí školy, kam žáci mohou vyrážet za poznáním. To vše – vnitřní i vnější prostředí třídy – umožňuje vlastní samostatnou a soustředěnou práci, spolupráci, vzájemné učení práci ve skupinách, těžící mimo jiné např. i z doporučené věkové heterogenity třídy. Pokud jsou cíle učení nastaveny individuálně, není věková heterogenita přítěží. Třída bohatá na podněty umožňuje učiteli částečně se zprostit role frontální výuky a přenést řízení procesu učení na žáka. Učitel pak má prostor na pozorování, záznamy a přípravu podnětů pro žáky a může rozvíjet vlastní schopnost individuální práce s každým žákem ve třídě zvlášť.

Takové prostředí však nepřichází samovolně s kolektivem žáků, naopak. Učitel se musí naučit toto prostředí tvořit a kontinuálně umožňovat a vytvářet, a to nejen uvnitř školy a školní třídy, ale i v souladu s vnějším prostředím školy a žáků. Tomu předchází porozumění vývojovým fázím žáků, odhalení a pochopení jejich učebních stylů i pozornost vůči jejich sensitivním obdobím, ve kterém se zvyšuje citlivost na určitá učební

a životní témata a podněty. Tyto poznatky – a mnoho dalšího – byly rovněž součástí seminářů a workshopů, které v průběhu projektu *Klíče k úspěšnému učení* CKP ve svých krajích realizovala

Dalším cílem projektu *Klíče k úspěšnému učení* bylo vedení CKP v oblasti zavádění formativního hodnocení do praxe tak, aby mohly inspirovat ostatní školy ve svém okolí. Stěžejními aspekty byly při zpracování metodických podkladů tyto klíčové oblasti:

- Vývojové fáze žáka, učební styly, podněty, soustředěná práce, heterogenní věková skupina, svoboda a disciplína a další teoretická východiska potřebná pro zavádění formativního hodnocení.
- Příprava podnětného a bezpečného učebního prostředí ve třídě základní školy tak, aby poskytovalo dostatečné množství podnětů a sloužilo jako katalyzátor procesu učení žáků, využití vnějšího prostředí a objevovacích výletů.
- Pozorování a rozvoj nástrojů a dovedností pro pozorování žáků, záznamy o pozorování a příprava individuálních podnětů vedoucích k rozvoji žáků.
- Podněty a pomůcky a příprava a využití podnětů a pomůcek, které obsahují kontrolu chyby, umožňují žákům individuální práci a rozvoj schopnosti hodnotit sám sebe, získat o své práci samostatně zpětnou vazbu.

Vedoucí pedagogičtí pracovníci CKP byli proškoleni v používání inovativních nástrojů DERS a MEFS, které napomohly sběru výše uvedených informací a umožnily tak rozvoj sebereflektované praxe učitele.

DERS („Developmental Environmental Rating Scale“) představuje sadu otázek a témat, které může učitel pozorovat a zodpovědět na základě pozorování ve své vlastní třídě/kolektivu dětí. Tato hodnotící škála vychází z přesvědčení, že primárním úkolem učitele je vytvořit takové učební prostředí a klima, které podpoří individuální procesy učení. Při reflexi se učitel zaměří nejen na pozorování vnějších podnětů, ale i svých vlastních reakcí, způsobu komunikace s žákem či způsobu komunikace mezi žáky navzájem. Používání DERSu umožňuje učitelům pracovat s vlastním chováním a interakcí s dítětem, s organizací prostředí, podmínkami pro rozvoj vztahů mezi jednotlivými žáky atd., a rozvíjet je pro prospěch procesu učení. DERS tak představuje vývojový rámec pro sebereflektovanou praxi učitele.

MEFS („Minnesota Executive Function Scale“) je doplňující nástroj měření exekutivních funkcí v jednotlivých prostředích, který vytváří podklad pro učitele, pro jeho tvorbu formativního hodnocení, protože měří proces učení každého jednoho žáka, nikoliv jeho výstupy.

Všechna CKP byla proškolená v realizaci výše uvedených nástrojů. Výstupem z používání těchto nástrojů byly naměřené hodnoty vztahující se k jednotlivým bodům obou nástrojů, které jsme společně vyhodnotili v závěrečné analýze. Ta následně sloužila školám jako podklad pro reflexi a případnou realizaci změn v práci s formativním

hodnocením, v procesech jeho zavádění i v opětovném využívání samotných měřicích nástrojů DERS a MEFS.

Veškerá metodická východiska se stala podkladem nejen pro činnost odborného týmu projektu, ale také možností pro CKP, jak inspirovat další školy se zájmem o problematiku formativního hodnocení, jak sdílet příklady dobré praxe a klást si otázky ohledně zavádění formativního hodnocení do praxe.

Členové odborného týmu včetně zapojených CKP prošli rovněž několikaměsíčním vzdělávacím online kurzem rozvoje organizace. Po takovémto vzdělávání školy velmi volaly v souvislosti se zaváděním formativního hodnocení. Úhelnou myšlenkou tohoto programu byl fakt, že k vytvoření funkčního formativního prostředí pro žáky v základních (mateřských) školách musí být rozvíjející formativní přístup pevně ukotven v základech těchto organizací. Pokud chce škola provádět jakékoliv změny, musí její vedení a dospělí členové pedagogického sboru stát za vizí a nastavením celé školy a vykazovat tak svou stabilitu a prostor pro realizaci transformace takového rozsahu.

V závěru projektu jsme rovněž uspořádali online konferenci s názvem: „*Bez známek?! Formativní hodnocení a montessori praxe*“, jejímž cílem bylo nejen sdílení klíčových výstupů projektu *Klíče k úspěšnému učení*, ale i inspirace pedagogů a lídrů škol v oblasti zavádění formativního hodnocení do praxe škol na širší – celorepublikové – úrovni. Na konferenci vystoupil jako hlavní řečník profesor Dylan Wiliam, dále významné osobnosti zahraniční provenience z oblasti školského managementu, jako např. Sue Pritzer, Kathy Minardi, Letty Rising, Steve Hughes, aj. Účastníci konference měli možnost se zúčastnit mnoha workshopů a panelové diskuze, které se dotýkaly oblastí formativního hodnocení a vycházely z poznatků projektu, jakož i z požadavků a představ předem registrovaných účastníků konference samotné.

Je těžké kvantifikovat dopad projektu *Klíče k úspěšnému učení*, a tak tedy jen stručně. Projektem bylo přímo podpořeno 30 základních škol v zavádění formativního hodnocení, jakož i několik tisíc dalších osob, které téma formativního hodnocení zajímá a které mají potřebu změny stávajícího vzdělávacího systému v oblasti hodnocení dítěte diskutovat či se přímo podílet a spolu realizovat tuto změnu. Srdečně děkujeme, že jste nás na této cestě provázeli i vy!



# CENTRA KOLEGIÁLNÍ PODPORY (CKP) SE PŘEDSTAVUJÍ

Irena Kašparová

## Co jsou CKP, jaký je za nimi záměr a jaká je jejich role v projektu?

CKP – neboli Centra kolegiální podpory – jsou pedagogické týmy soustředěné kolem vybrané školy v určitém regionu. Původní myšlenka a víra projektu *Klíče k úspěšnému učení* spočívala v tom, že osobní příklady, vazby a známosti nejvíce pomáhají, táhnou a motivují. Předpokládali jsme, že vytvoříme-li zárodek či rozvoj hnízda zájmu o formativní hodnocení v regionech, v reálných fungujících místních školách, podaří se jejich zaměstnancům svým optimismem a zápalem 'nakazit' i školy blízké jak prostorově, tak i názorově. V ideálním případě ponese tato centra vlajku formativního hodnocení v širším regionu a zajímaví se školy se k nim budou obracet o radu, inspiraci a motivaci nejen v době trvání projektu, ale i mnoho let po jeho ukončení.

Na základě předešlých projektů a oborové spolupráce jsme oslovili řadu škol s nabídkou stát se Centrem kolegiální podpory v regionu a tím se zapojit do projektu *Klíče k úspěšnému učení* nejen jako frekventanti seminářů a workshopů, ale jako spoluvůdci jeho obsahu. Zároveň jsme tuto nabídku šířili i formální cestou vypsání inzerátů a nabídek spolupráce skrze pedagogické sítě, tištěná média a sociální sítě. Výběr nebyl jednoduchý. Ne každá škola, kterou jsme oslovili, byla ochotná se projektu zhostit. Závazek být aktivní, motivovaná a motivující instituce po celou dobu trvání projektu – tedy po tři roky – se ukázal pro celou řadu škol jako příliš velká výzva. Z možných kandidátů jsme vybrali šest škol, které působí v následujících místech (alfabeticky řazeno): Brno, Lhota u Opavy, Most, Náchod, Olomouc a Praha.

Projekt *Klíče k úspěšnému učení* byl koncipován jako tříletý, třífázový. V prvním roce jsme motivovali CKP v jejich vlastním rozvoji v souvislosti se znalostí formativního hodnocení. Pořádaná setkání a workshopy, které CKP v daném roce iniciovala, se tedy zaměřila na jejich různorodé potřeby rozvoje v souvislosti s formativním hodnocením. Některá centra prozkoumávala teoreticky různé metody formativního hodnocení, jiná se zaměřovala na praktický nácvik. Všechna však vytvářela síť spřátelených osobností a institucí v regionu, své zázemí a tým apoštolů, kteří se následně rozběhli do dalších měst a škol se zápalem pro tuto cestu hodnocení žáků.

Druhá fáze projektu, jeho druhý rok, byla již více centrálně koordinovaná a CKP byla vyzvána, aby se věnovala prozkoumávání propojení formativního hodnocení a montessori pedagogiky. To nebylo nijak zvlášť těžké, neboť většina CKP s tímto přístupem běžně pracuje ve své každodennosti – ať již proto, že se jedná o montessori školy, nebo proto, že již delší dobu zařazují prvky montessori pedagogiky do své čin-

nosti. Zajímající se obec v regionech tedy dostala příležitost seznámit se nejen s tím, jak montessori školy fungují, ale i s formativní podstatou hodnocení v tomto pedagogickém přístupu. Montessori pedagogika a komunikace mezi učitelem/průvodcem a žákem totiž již více než sto let funguje právě na formativním přístupu a formativní hodnocení, tak jak je nyní propagováno a podporováno (nejen) ministerskými úředníky a pedagogickými inovátory a motivátory, je nedílnou součástí montessori výuky i přístupu k životu vůbec.

Třetí a závěrečná fáze projektu stavěla opět na individualitě jednotlivých CKP a jejich podpůrných sítí, které si během prvních dvou let trvání projektu vybudovaly. Během dílčích pravidelných monitorovacích setkání se ukázalo, že podpůrná síť je tvořena z různorodých vláken – učitelů a institucí různého typu, jako např. běžné základní školy, montessori školy, učitelé-sólisti bez opory u svého vedení nebo naopak vedení škol, bezradné v souvislosti se zaváděním formativního hodnocení. Potřeby jednotlivých vláken se ukázaly natolik různorodé, že nebylo a není v silách jedné instituce/CKP v regionu pokrýt všechny tyto potřeby současně. Vyzvali jsme proto CKP, aby si zvolila jednu ze tří oblastí podpory, které se v průběhu dvou let ukázaly jako profilové: A) školy s montessori pedagogikou a jejich potřeby v souvislosti s formativním hodnocením; B) běžné základní školy a jejich potřeby v souvislosti s formativním hodnocením; C) střední školy a základní školy, na nichž funguje druhý stupeň a formativní hodnocení v souvislosti s přechodem ze základní na střední školu. Aktivita v posledním roce projektu jednotlivých CKP se tedy soustředily na jimi zvolenou oblast podle zkušeností, zájmu a podpůrného týmu, který se kolem nich vytvořil. Souhrnné výstupy těchto tří oblastí podpory formativního hodnocení (v montessori základních školách, běžných základních školách a při přechodu ze základních na střední školy) si můžete přečíst v dalších kapitolách tohoto sborníku.

### **Poslední rok projektu**

Poslední (třetí) rok projektu byl významným způsobem poznamenán – jako ostatně všechno v daném čase – koronavirovou krizí. Neočekávané se stalo skutečností, zavřely se školy, kontaktní výuka byla minulostí a školy začaly ze dne na den a často na zelené louce, na koleně a bez jakékoliv metodické podpory řešit výuku virtuální. Ušetřena nebyla ani CKP, která se často potýkala nejen s online verzí výuky, ale řada z nich i coby soukromé či polosoukromé subjekty rovněž s financemi, nutnými pro zajištění jejich každodenního chodu, úpravou školního, pořízení adekvátního technického vybavení, komunikací s rodiči a řadou dalších nečekaných výzev, které tato nová doba přinesla.

Zatímco CKP byla vázaná smluvně ke spolupráci na projektu, ne už tak spolupracující a zasíťované školy, které se skrze ně projektu účastnily. Jejich spolupráce byla vždy dobrovolná a jaksi nad rámec toho, co se musí, co je zaplacené a nasmlouvané. V době nouze a krize, která v českém školství v březnu 2020 vypukla a trvala víceméně po celý poslední rok projektu, tedy byla spolupráce a síťování s CKP nikoliv prioritou a cestou

dalšího rozvoje škol, ale spíše luxusem, který si jen málokdo z přetížených pedagogů a škol v nejisté a nestabilní době mohl a chtěl dovolit. Bylo potřeba hasit požáry na jiných frontách a formativní hodnocení se stalo tématem, které si dovolily rozvíjet jen školy, které byly na distanční výuku víceméně připraveny, ať již netradičním způsobem práce s žáky, nebo technickým vybavením či právě zcela jinou konceptualizací vzdělávání a výchovy, jako je právě napojení na formativní hodnocení. Jinak řečeno, aktivní v projektu zůstaly ty školy a jednotlivci, kteří se již formativním hodnocením zabývali a náhlá změna režimu a pojetí vzdělávání obecně je nezaskočila tolik, jako školy a pedagogy pracující tradiční metodou převážně frontálního vyučování a jednosměrné autority pedagoga. Osvěta a propagace mezi běžnými školami tak díky této nenadálé události nenabyla na síle, jakou jsme předpokládali a o jakou jsme usilovali, protože řada spolupracujících škol k tomu neměla vlivem doby a nenadálé situace lidskou sílu ani časový prostor. Proto bych ráda na tomto místě vznesla veliké DÍKY všem, kteří s námi na projektu *Klíče k úspěšnému učení* vytrvali až do konce.

Následující text představí jednotlivá CKP, jejich aktivity v projektu a reflexi vlastního působení. CKP jsou řazena abecedně podle města, ve kterém škola působí.

## Montessori Institut (Mint) Brno

**Petra Komárková, Irena Kašparová**

Jihomoravský kraj zastupuje v projektu *Klíče k úspěšnému učení* Mint Brno, Montessori Institut s právní formou společnosti s ručením omezeným. Jde o malou školu rodinného typu, kam je každoročně přijímán malý počet dětí do věkově smíšených skupin a kde je snaha aplikovat montessori přístup tak, jak byl paní Montessori praktikován. Tedy bez tendenčních alternativ, které v konečném důsledku mohou vytvářet líbivou směsici bez ucelené vzdělávací linky. Snaha školy aplikovat montessori beze zbytku dává škole sílu zaměřovat se na to, co je ve vývoji žáků (potažmo dětí ve své celistvosti) podstatné. To také určuje přístup školy k formativnímu hodnocení, neboť je přirozenou součástí každodenní praxe.

Do projektu se CKP Mint vrhlo, stejně jako všechna ostatní CKP, s velkým nadšením a v průběhu roku 2019 a 2020 realizovalo toto CKP celou řadu setkání a workshopů zaměřených na hodnocení dětí ve škole a ve školství vůbec. Workshopy a semináře se zaměřovaly nejen na hodnocení ve školách – hodnocení školních předmětů – ale rozšířily svůj zájem a diskusi i do oblasti sportu, rodiny (jak rodiče hodnotí svoje děti) či deskových her. Vedle teoretické přípravy byla realizována řada workshopů zaměřených přímo na nácvik technik, učitelský týmový mentoring a kolektivní sebehodnocení pedagogů.

Ze setkávání povstala potřeba rozdělit semináře a workshopy pro různé zájmové skupiny, které se postupem času v regionu vyprofilovaly. Na jedné straně je zde řada učitelů a pracovníků ve školství a volnočasových aktivitách, kteří jsou formativnímu hodnocení otevřeni, věnují mu ve své výuce čas a prostor (nebo po tom touží) a uvítali by prostředí podobně smýšlejících učitelů, které poskytuje možnost téma otevřeně diskutovat, společně se zamýšlet nad problémy a podporovat se v úspěchu i v dobách krize. Vedle toho druhá skupina, převážně vedoucích pracovníků a zřizovatelů, vyhledává odlišný druh podpory, zaměřený spíše než na nácvik technik a diskusi o chování žáků na práci s pedagogickým týmem, s jeho stmelováním, na práci s politiky, s rodiči a s vedením navazujícího středního stupně vzdělávání. Není možné v rámci jednoho semináře pokrýt tak odlišné požadavky a potřeby, jaké tyto dvě skupiny vykazují. Právě různé potřeby frekventantů seminářů jsou možným důvodem, proč se tito na setkání často nevrací pravidelně, ale volí si pouze ta témata a semináře, které odpovídají jejich profesní specifikaci.

V neposlední řadě výsledky seminářů prokázaly, že učitelé z běžných základních škol, kde podpora vedení a otevřenost k formativnímu hodnocení na straně vedení není, vidí tento styl práce s dětmi jako utopii a privilegium polo/soukromých škol, kde je možný individuální přístup k žákům vlivem jejich nižšího počtu, na běžných základních školách však málo realizovatelný. Jedná se často o sympatizující učitele, kteří tento přístup v minulosti na běžných ZŠ již zkusili, ovšem bez podpory vedení a v osamění v rámci pedagogického sboru neuspěli, nebo dokonce vyhořeli a zahořkli. Argumenty jsou často velmi kategorické – např. děti nechtějí diskutovat, děti se o učivo nezajímají, děti nechtějí vyjadřovat svůj názor, spolupracující jsou terčem posměchu apod. Z vlastní zkušenosti i z dostupné literatury víme, že řešením je zde především nastavení učicího prostředí a nastavení vztahu mezi učitelem a žáky. To je však sám o sobě proces zdlouhavý a náročný, o to náročnější či přímo nerealizovatelný, pokud se nesetká s podporou vedení a kolegů ve škole.

Montessori prostředí, které je tradičně na formativní hodnocení vstřícně nastaveno a jeho učitelé jsou v něm tímto směrem vzdělávání od samých počátků, se proto oproti prostředí běžných základních škol jeví jako privilegované nebo jakoby napřed. To si uvědomujeme a velmi si toho ceníme, nepřichází to však samo o sobě. Je to výsledek značného nasazení pedagogického sboru, na který jsou kladeny nároky jak v souvislosti s řádným montessori pedagogickým výcvikem, tak i v souvislosti se sledováním aktuálních vzdělávacích trendů, metod a alternativ (např. učení se venku, příprava individuálních učebních materiálů apod.). V tomto podání je práce pedagoga náročná a zároveň různorodá nejen energeticky, ale i časově, náročná svými požadavky na invenci, empatii a sensitivitu.

Formativní hodnocení v podání Mintu nepředstavuje elixír života pro skomírající instituci, ochablou školu či pedagoga, kterýmžto se problém rychle vyřeší. Naopak, jde spíše o zdlouhavé, postupné a důsledné zavádění malých kroků, naplňujících vyšší cíl

přístupu učitele k žákovi. Tímto stylem je přistupováno i k hodnocení. Během úvodní části koronavirové krize se škola omezila na dva stupně hodnocení: 1, označující úkoly, které jsou viděny a hodnoceny jako hotové, dokončené, se kterými již není potřeba nic dalšího dělat, a 0, označující úkoly, na které je potřeba se znovu podívat, více se jim věnovat, překontrolovat, pročíst. Toto hodnocení reflektuje možnosti učitelů na dálku i rodičů fyzicky přítomných doma u dětí, zároveň nemajících montessori pedagogický výcvik ani jiné učitelské vzdělání.

Diskuse v CKP Mint vyprofilovaly jeden velmi důležitý závěr: zatímco snaha řady projektů, vyhlášek a nařízení volá po definování a sjednocení pojmů, metod a výkladů formativního hodnocení, nesmíme zapomínat, že formalizace s sebou nutně přináší i standardizaci. Možná ze strachu z inspekce, z kontroly z vyšších míst, zaznívá hlas po objektivizování formativního hodnocení. To však svou podstatou je ryze neobjektivizovatelné – alespoň do té míry, že jeho stěžejním ukazatelem je konkrétní situace, konkrétní trojice žák-rodíč-učitel, konkrétní škola. Tak jako si školy tvoří své školní vzdělávací programy podle svého zaměření, podle toho, co je pro ně důležité, tak se i formativní hodnocení šíje na míru danému prostředí a lidem v něm. Klíčová je zde znalost principů formativního hodnocení. Všechna další standardizace se jeví jako nadbytečná či dokonce kontraproduktivní. Zvolené formy a metody používané v jedné škole nemusí být vhodné či efektivně funkční v prostředí jiné školy. Kvalitně zavedené formativní hodnocení totiž vychází z konkrétních reálií školy, konsenzu pedagogického sboru v kontextu individualit jednotlivých vyučujících.

Ze zkušeností a závěrů seminářů CKP Mint se zdá, že pro plošnou aplikaci formativního hodnocení je důležité stanovení pouze obsahového rámce a konkrétních kroků, které provedou společenství školy procesem vlastního nastavení postupů a postojů tak, aby se shodlo v tom, co pro jejich prostředí bude fungovat, ale s akcentem na nutné dodržení základních principů formativního hodnocení.

V závěrečném roce projektu se CKP Mint zaměřilo na jednoduché a základní praktiky ve výuce, které jsou pro formativní hodnocení jako takové klíčové. Semináře probíhaly pro formující se skupinu stabilně zapojených základních škol spíše než jako nabídka veřejnosti. Pedagogové z dané skupiny se totiž aktivně snaží o aplikaci principů v rámci svých tříd a mají zájem se tématu věnovat hlouběji. Nad tématy jako *Pozorování* či *Hodnocení prací žáků* byly rozebírány konkrétní pedagogické situace s náměty k řešení. Poslední rok byl také ve znamení koronavirových restrikcí a omezení. Semináře probíhaly online a řešené situace byly z prostředí jak třídy, tak distančního vzdělávání.

Projekt pro CKP Mint plnil *de facto* dvě funkce. Zejména v počátečních fázích projektu byly aktivity zaměřeny na širokou veřejnost a snaha směřovala k mapování situace a zároveň šíření myšlenky formativního hodnocení jako takového v brněnském regionu. Druhá fáze proběhla ve znamení zaměření se směrem dovnitř do své vybudované sítě škol, do nově zformovaného týmu zájemců o formativní hodnocení. V první fázi projektu získala naše škola – ve které, jak již bylo řečeno výše, je skrze montessori prin-

cip formativní hodnocení nedílnou součástí každodenní praxe – obohacení a upevnění vybraných formativních konceptů, praktik a přístupů. Ve druhé fázi byly naše poznatky předávány tam, kde je šance, že jednak dopadnou na úrodnou půdu z pohledu aktivního zájmu sympatizujících škol a pedagogů a zároveň se toto děje v institucích, kde mají pedagogové prostor se realizovat samostatněji s uplatněním ne zcela tradičních forem vyučování.

## **Základní škola Labyrint Lhota s.r.o.**

### **Veronika Kotůlková**

Základní škola Labyrint Lhota je školou vesnického typu sídlící ve Lhotě na hlavní vlakové trati mezi Opavou a Ostravou. V našem regionu nabízíme jako několik málo dalších škol montessori vzdělávání, v případě Labyrintu jak na prvním stupni ZŠ, tak na stupni druhém.

V roce 2019 se Základní škola Labyrint Lhota stala Centrem kolegiální podpory (CKP) pro Moravskoslezský kraj. Naším prvotním cílem v projektu bylo vytvořit síť škol v okolí, pořádat pravidelná setkávání na různá témata a vytvořit platformu pro sdílení příkladů dobré praxe především v oblasti formativního hodnocení. Následující text shrnuje, jak se jednotlivé cíle podařilo postupem času naplnit, a nastiňuje možnosti dalšího rozvoje a působení CKP Labyrint Lhota.

1. Síťování škol začalo tak, že jsme v roce 2019 začali pořádat semináře a přednášky na různá témata. ZŠ Labyrint Lhota byla a stále je relativně novou školou, proto jsme cítili potřebu představit pedagogům z okolních základních škol, rodičům i široké veřejnosti základní pilíře koncepce naší montessori školy formou praktických ukázek z různých vzdělávacích oblastí. Těmi byly v první řadě Kosmická výchova jako vzdělávací oblast propojující všechny věci kolem nás do souvislostí, dále montessori matematika, která je známá využíváním speciálně vytvořených pomůcek pro usnadnění přechodu od konkrétního k abstraktnímu myšlení. V nabídce nechyběla ani přednáška o nadání a talentu, včetně praktického návodu, jak tyto u dětí rozvíjet. Cyklus seminářů uzavřelo setkání, kde jsme představili způsoby hodnocení a sebehodnocení v montessori školách, včetně práce s chybou, která je dennodenní součástí montessori výuky. Výstupem prvního roku fungování CKP Labyrint Lhota byla databáze obsahující zástupce škol, kteří se nabízených akcí účastnili a u kterých bylo tedy možné očekávat další zájem o spolupráci.

2. V druhém roce realizace projektu jsme oslovili školy, které se již některých ze setkání účastnily. Pozvánku ke spolupráci jsme zaslali také na další základní školy v okolí. V lednu roku 2020 se podařilo uskutečnit první **pracovní setkání u „kulatého stolu“**, kterého se zúčastnili zástupci celkem 12 škol. Velkým přínosem setkání bylo uvědomění, že všechny zapojené školy se pokouší zavést různé typy formativního hodnocení, každá škola se však různě vypořádává s obtížemi s tím spojenými. Na setkání jsme si vydefinovali oblasti, kterým se společně chceme v budoucích letech věnovat, abychom se všichni v metodách formativního hodnocení dokázali posunout. Většina škol byla také ochotná sdílet své nápady a příklady dobré praxe do společného sdíleného úložiště. Při tomto setkání se také podařilo vydefinovat oblasti dalšího vzdělávání, o které je mezi pedagogy velký zájem. Díky tomu, že se povedlo okolní školy propojit, vznikla řada nových kontaktů a nových projektů spolupráce.
3. Další tematická setkání již byla naplánovaná podle preferencí a požadavků pracovní skupiny. Jednalo se především o témata související se vzděláváním na druhém stupni ZŠ a s tím souvisejícím přechodem na střední školy. Zde byly představeny a diskutovány metody vrstevnické zpětné vazby a možnosti sebehodnocení žáků devátých ročníků. Velmi podstatným posunem v realizaci projektu bylo to, že se podařilo uskutečnit online setkání se zástupci středních škol, které již formativní hodnocení praktikují, a získat tak ujištění, že zavádět formativní hodnocení na základních školách není snahou marnou, která přechodem žáků na jinou školu uhasne. Toto setkání zcela jistě přineslo další impulzy pro zavádění formativního hodnocení nejen do základních škol.

Mezi hlavní přínosy projektu, které obohatily nejen zapojené školy, ale také samotné CKP Labyrint Lhota, patřilo společné vydefinování si stěžejních bodů formativního hodnocení, na které se chceme v následujících letech zaměřit a dále je rozvíjet. Tyto pilíře dalšího rozvoje lze shrnout do čtyř oblastí:

### **1. Ujasnění si rozdílu mezi formativním a sumativním hodnocením**

Společnými diskuzemi jsme došli k závěru, že pojem formativní hodnocení si řada pedagogů spojuje se slovním hodnocením na pololetním nebo závěrečném vysvědčení. Díky přínosu odborníků na tuto problematiku a společnému studiu odborné literatury však byl tento „mýtus“ odstraněn. To přispělo k lepšímu pochopení pojmů „sumativní“ (shrnující) a „formativní“ (průběžné) slovní hodnocení. Zmiňované vysvědčení tedy představuje sumativní formu hodnocení, slouží především jako informace pro rodiče a shrnuje výkony žáků za určité období. Průběžné formativní hodnocení je určeno primárně žákovi a má objevit, čemu žáci rozumí, co vědí.<sup>1</sup>

---

1) Rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením velmi přehledně zpracovává například kniha Starý, K.; Laufková, V. a kol.: *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál: 2016, str. 11ff.

## 2. Vydefinování možných cest k formativnímu hodnocení

K základnímu uvědomění v této oblasti patřilo, že cesta k formativnímu hodnocení je u každého učitele velmi individuální. Někdo tímto způsobem přemýšlí přirozeně, jiný se to musí naučit. Je proto velmi těžké stanovit minimum, které učitel musí znát pro to, aby s formativním hodnocením mohl začít. Stejně tak ale neexistuje ani horní hranice, ke které je možné dojít a říct si, že nyní již jako učitel vím o formativním hodnocení vše. Cesta formativního hodnocení je nutně spojena se vzděláváním a prací na sobě po celý profesní život.

Jednoznačným závěrem však je, že s formativním hodnocením je třeba začít již od prvního ročníku základní školy. Usnadníme tím značně práci učitelům na dalších stupních. Ti se již nebudou muset až tak moc věnovat formě, ale zaměří se na aplikaci.

Jedním z hlavních předpokladů formativního hodnocení je předávat žákům více odpovědnosti za vlastní učení, což jde ruku v ruce s hlavní myšlenkou montessori pedagogiky. Angažovanost žáků a práce s chybou jsou oblasti, které jsou předpokladem pro budování schopnosti autonomního učení.

Hlavním odrazovým můstkem pro práci našeho CKP bylo zodpovězení tří hlavních otázek:

- **KAM směřuji?**
- **KDE se právě nacházím?**
- **JAK se dostanu k cíli?**

Zodpovíme-li si otázku „KAM“, jsme schopni jasněji vydefinovat své výchovně-vzdělávací cíle. Pro zodpovězení otázky „KDE“ potřebujeme mít dána kritéria hodnocení a otázku „JAK“ je nutné klást z tohoto důvodu, abychom si dokázali klást otázky na naší cestě, abychom byli schopni sebereflexe.

## 3. Nastavení hodnotících kritérií pro různé vzdělávací oblasti

Častým problémem ve školách různého typu je, že žáci (a často ani učitelé) neví, co a jak přesně bude hodnoceno. Tohoto hendikepu si byli všichni zapojení pedagogové vědomi a měli snahu se v této oblasti posunout. Proto jsme se na několika setkáních věnovali konkrétním nástrojům, které mohou být při nastavování kritérií úspěchu použity. Jednalo se například o hodnotící tabulky, metody diferencovaného učení a využívání tzv. map učebního pokroku. Vyzkoušet zmíněné nástroje v praxi zabere určitý čas, vyhodnocení této aktivity je tedy spíše dlouhodobá záležitost, které se chceme věnovat v dalších letech.

## 4. Ujasnění si podstaty a potřebnosti vzdělávacích cílů

Velmi zásadním zjištěním při společných debatách v rámci setkání zapojených škol bylo, že málokterý pedagog dokáže definovat své vzdělávací cíle. Málokdo si je smysluplnosti těchto cílů vědom. Díky řadě nabízených seminářů a společnými diskuzemi



jsme došli k závěru, že je klíčové uvědomit si jako pedagog, co chci, aby se mí žáci naučili. Před tím, než začnou učitelé zjišťovat, kde se jejich žáci v procesu učení nachází, je třeba si ujasnit právě vzdělávací cíl. Jen tak jsme schopni potom určit, jaké důkazy o učení máme od žáků shromažďovat. Nejdříve je tedy nutné znát obsah (tedy CO chceme změnit) a až potom přichází na řadu proces (tedy JAK to chceme změnit).<sup>2</sup> Hlavním smyslem cíle učení není pomoci žákům určitou činností dokončit, ale pomoci jim se učit. Na společných setkáních jsme si proto nasdíleli a vyzkoušeli různé metody, pomocí kterých zjistíme, zda bylo vzdělávacích cílů dosaženo.

Zapojení CKP Labyrint Lhota do projektu *Klíče k úspěšnému učení* přineslo řadu podstatných kroků, které zmiňujeme výše a ze zpětné vazby víme, že tyto kroky přinesly všem zapojeným školám značný pokrok při zavádění formativního hodnocení. Pro samotné CKP uplynulé tři projektové roky znamenaly nastartování aktivit, které mají velmi široký záběr, a je nutné v nich pokračovat také v letech následujících. Vydefinovali jsme si potřebu zajistit pro naši školu externího supervizora – odborníka s praktickými zkušenostmi v oblasti formativního hodnocení, který bude s naším týmem pravidelně spolupracovat na bázi měsíčních setkávání a provede nás jednotlivými kroky FH. Od tohoto kroku si slibujeme časově ohraničené zacílení se na otestování jedné nové techniky a její vyhodnocení.

Změnit návyky učitelů a pomoci jim zlepšit jejich třídní návyky je počin časově i lidsky velmi náročný. Přesto v něm vidíme obrovský smysl, a proto se této oblasti chceme věnovat i v dalších letech společně s ostatními školami v rámci kolegiálních setkávání a dalšího předávání příkladů dobré praxe.

## AMA SCHOOL Most

### Dita Břečková

AMA SCHOOL Most, základní a mateřská škola, s dětmi na prvním i druhém stupni vzdělávání, se statusem obecně prospěšné společnosti, se ujala role vlajkové lodi CKP v Severočeském kraji. Jako typická Montessori škola pracujeme nejen s dětmi, ale běžná je i práce s rodiči, kteří jsou zvyklí na zapojení do výuky, hodnocení i spolurozhodování o směřování školy nebo našich volnočasových aktivit. V rámci možností se i podílí a zapojují do výuky, především v rámci posledního trojročí. Samozřejmostí je zde respektující přístup, individuální práce s dítětem, portfoliové hodnocení, práce s chybou, sebehodnocení i vrstevnické hodnocení. V tomto ohledu lze tedy říci, že formativní hodnocení se zde setkalo s pedagogicky velmi vyspělým kolektivem pedagogů i rodičů, kteří jsou formativnímu hodnocení otevření.

---

2) Velkým posunem v této oblasti byly společné diskuze nad knihou William, D.; Leahyová, S.: *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. Edulab: 2016.

Koronavirová krize chod školy (především v první jarní vlně) výrazným způsobem zatížila. Tam, kde byly děti zvyklé pracovat napřímo s pomůckami a samy si volit jejich posloupnost či míru intenzity, musela nastoupit práce online, kde škola materiály žákům v co největší míře zprostředkovala, buď zapůjčila ze školy, poskytla k vyrobení nebo i sama vyrobila, a to tak, aby děti mohly s pomůckou samostatně pracovat po ukázce učitele. Poté učitel nahrál do on-line prostředí možnosti následné práce. Veškeré ukázky probíhaly on-line, zachovány byly 2 tříhodinové pracovní bloky, stejně jako v prezenčním vzdělávání, s tím, že v odpoledním bloku jsme se soustředili na kosmické vzdělávání. Zachovali jsme velmi individuální formu vzdělávání, tzn. na ukázce byly vždy maximálně 4 děti. Jen při prezentacích projektů jsme se setkávali ve větším počtu. Stejně tak jsme pořádali virtuální oslavy narozenin dětí, popřípadě jsme tak slavili i další významné dny a svátky. Rodiče velmi ocenili přístup učitelů a způsob vzdělávání dětí, který se příliš nelišil od běžného dne ve škole. Cítili jsme velkou podporu v těchto náročných dnech. Velkým benefitem bylo, že jsme jako škola plně vybaveni IT technikou, kterou jsme mohli i dětem, které doma nemají počítač či tablet, zapůjčit. Dětem zaměstnanců jsme umožnili prezenční vzdělávání v rámci naší MŠ, kde je vystudovaný AMI průvodce. Zároveň učitelé motivovali děti k různým fyzickým aktivitám, děti sdílely svá videa, fotky. Zřizovatel školy si velmi silně uvědomoval, že pro některé rodiny situace vůbec není jednoduchá, a to i z hlediska finančního. Nabídli jsme tak rodičům možnost si zažádat o snížení školného po dobu trvání krize, a to o 20%. Této slevy využil jen zlomek rodičů.

V souvislosti s formativním hodnocením se CKP Most nachází na dobré cestě, a to v souvislosti se sice pomalým, ale plodným šířením formativního hodnocení i do svého okolí. Podařilo se nám kolem sebe soustředit řadu inspirativních osobností, a to jak z řad řečníků, tak i rodičů, ale i samotných učitelů z naší, ale i z okolních škol. My jako škola absolutně respektujeme a preferujeme formativní hodnocení, máme první žáky, kteří opouštějí naši školu z devátých tříd. Kvůli požadavkům středních škol jim převádíme slovní hodnocení do známek, s čímž žáky seznamujeme a vysvětlujeme důvody. Naši první absolventi, kteří čerstvě studují na středních školách, se přizpůsobili způsobu hodnocení na dané škole a troufáme si říct, že to naši bývalí žáci zvládají velmi dobře.

Realizované přednášky a workshopy během projektu *Klíče* odpovídaly cíli celého projektu. V prvním roce se týkaly především obecných témat, soustředěných kolem formativního hodnocení, jako je např. respektující komunikace, vztah mezi dítětem a rodičem, hodnocení a sebehodnocení, následně pak témat, která propojovala montessori pedagogiku a podstatu formativního hodnocení, jako jsou vývojové fáze dítěte v montessori, filozofie, vnitřní motivace či práce s pomůckou ve věkově smíšené skupině. V posledním roce setkávání se naše témata týkala motivace, ať už vnější či vnitřní. Zároveň byly aktuálním tématem motivace a hodnocení v době distanční výuky. Realizovali jsme rovněž přednášky a workshopy týkající se vlivu podporujícího prostředí

třídy montessori školy na formativní hodnocení žáka a učitele, vztah mezi prostředím, dítětem, učitelem a rodičem, motivace ve výchově a učení, vnitřní motivace a vzdělání očima současné neurovědy nebo formativní hodnocení v online prostředí. Těchto setkání se účastnili jak pedagogové z AMA SCHOOL, tak i pedagogové z okolních zařízení – základních škol, speciálních škol apod. Rovnocennými partnery škoře byli také rodiče dětí z AMA SCHOOL. Během roku se scházelo cca 30 zainteresovaných pedagogů a rodičů. Setkání byla vždy velmi plodná a inspirativní.

Většina posluchačů s metodou formativního hodnocení souhlasí, zařazují ho jako důležitou součást vyučovacího procesu, ale narážejí většinou u zřizovatelů, zejména pokud jde o školy, jejichž zřizovatelem je obec, kraj či MŠMT. Formativní hodnocení je tak využíváno zejména v hodinách jako okamžitá interakce některých pedagogů se svými žáky, nicméně není to forma hodnocení, která se promítá do výsledného hodnocení, které je na těchto školách stále převážně sumativní.

Poslední rok projektu (2020/2021) byl velmi poznamenán krizí kolem koronaviru. Jsme škola i školka zároveň, bylo tedy nutné zajistit provoz MŠ tak, aby byl zachován chod školky jako doposud, ale s ohledem na všechna vládní opatření a nařízení. Základní škola fungovala v režimu on-line, tedy distančně, téměř od počátku nového školního roku a veškeré úsilí bylo vkládáno právě do on-line výuky žáků. Cílem všech zúčastněných bylo zachovat i v tomto čase principy montessori pedagogiky, což bylo pro všechny výzvou. I přesto, že se žáci prvního trojročí mohli na počátku roku 2021 vrátit do školy prezenčně, starší žáci zůstali v on-line prostředí. To nám přineslo větší náročnost a zátěž, co se týče logistiky učitelů, time managementu v přípravě a v plánování ukázek.

Celkově bychom zhodnotili uplynulý rok, jenž nese přívlastek „covid“, za velmi silný, co se týče posunu celého pedagogického týmu v IT dovednostech, velmi rychle jsme zareagovali na změny, jež přinesly okolnosti minulého jara a téměř ze dne na den jsme spustili vzdělávání přes vzdělávací nástroj Microsoft Teams. To samozřejmě s sebou nese mnoho desítek hodin a víkendů nad rámec pracovní doby, kdy jsme s celým týmem objevovali možnosti, sdíleli poznatky, naučili jsme se plánovat ukázky i na dva týdny dopředu, aby rodiče i děti měli možnost plánovat svůj čas a měli tak dostatek prostoru si vše připravit. S každou další vlnou je pro nás přechod k distanční výuce přirozenější a plynulejší. Každopádně však vyhlížíme dny, kdy budeme opět moci být všichni spolu ve škole.

# Montessori mateřská a základní škola v Náchodě

Petra Voltr, Irena Kašparová

Ve Východočeském kraji se do projektu *Klíče k úspěšnému učení* zapojila Montessori mateřská škola a základní škola z Náchoda. Škola vznikla, jako celá řada jí podobných, ze zájmu a potřeby mladých maminek, které trávily čas se svými dětmi a hledaly pro ně takový způsob a systém vzdělávání, který by ladil s jejich zájmem o jiný typ výchovy, než jaký samy zažily jako děti. Škola je místem setkávání inovativních principů vzdělávání a pochopení zde nachází jak rodiny tíhnoucí k montessori pedagogice, tak i k lesní pedagogice, respektující komunikaci nebo například i k domácímu vzdělávání. Vedle stálého pedagogického sboru škola spolupracuje i s terénní učitelkou Petrou Dočkalovou, která působí v terénu po celé České republice i na Slovensku. Většina dětí ve škole je mladších, převažují žáci prvního stupně, nicméně i díky podpoře domácího vzdělávání zde pozvolna přibývá žáků druhého stupně a v budoucnu školu čeká rozšíření.

Dlouhodobou výzvou pro školu je práce s rodiči. Ti většinou přichází (sami si prošli) z prostředí s klasickým způsobem vzdělávání a o alternativu se zajímají, tíhnou k ní, obdivují a vzhlížejí k ní, zároveň však nejsou zvyklí ji žít i ve svých domovech. To se projevuje např. tím, že nevědí, jak s dítětem doma pracovat (což se projevilo silněji v době koronakrizy, kdy byl na rodiče kladen zvýšený nárok práce s dítětem), ale jedná se i o běžné dny a měsíce, kdy škola vyžaduje, potřebuje či by minimálně uvítala spolupracující rodiče, jejich větší zapojení do výuky, do zájmu o školu, do vzájemné spolupráce. Škola tedy do určité míry zápasí s dvojkolejností náhledu rodičů na vzdělávání, kde na jedné straně chtějí pro své děti něco jiného, než co zažili sami, na druhé straně však chtějí toto 'něco jiného' nechat na škole coby instituci, zatímco oni sami pokračují ve svém životě tak, jak současná doba umožňuje. Představa, že se sami budou muset vzdělávat v této alternativní pedagogice, aby mohli své děti vést stejným způsobem doma i ve škole, je pro ně často obtěžující, nebo přinejmenším neatraktivní.

Škola se do projektu zapojila rozmanitými přednáškami, workshopy a webináři, které pokryly široké spektrum témat a v souladu s projektovým záměrem: od těch obecných, jako byla diskuse na téma *Hodnocení žáků a vše o něm* v počátcích projektu, přes pedagogické tipy a triky (*Učíme se učit, Matematika v montessori*), představení alternativ (*Les ve škole, škola v lese*), a od reálných osobních setkání, až po webináře a video-prezentace (viz např. video na téma *Sebehodnocení žáka s Petrou Dočkalovou*). Návštěvnost setkání se pohybovala v závislosti na tématu, čase setkání či technických možnostech účastníků, během tří let však nepochybně vznikla v regionu malá, přesto však stabilní komunita učitelů a škol, která se prostřednictvím CKP Náchod s formativním hodnocením nejen seznámila, ale i vybuodovala sebedopůrné vazby a vztahy, ze kterých může čerpat v následujících letech.

# Mezinárodní Montessori škola Olomouc – mateřská škola a základní škola, z.ú. a partnerská základní škola v Loučné nad Desnou

**Irena Kašparová**

Na Hané se CKP stala Mezinárodní Montessori škola Olomouc – mateřská škola a základní škola, z.ú. a její partnerská základní škola v Loučné nad Desnou. Podobně jako v Náchodě, i zde je soustředěn zájem regionu nejen v souvislosti s montessori pedagogikou, ale alternativou obecně – např. je zde zapsaná řada domškoláků, děti se učí často venku apod. Převážná část dětí zapsaných v těchto školách se vzdělává na prvním stupni základní školy a v předškolním zařízení.

V rámci projektu CKP realizovalo přednášky a workshopy nejen na základní témata spojená s formativním hodnocením, jak byla popsána již u předchozích CKP, ale věnovala se poměrně velkou měrou i různým formám motivace dítěte, učení, vzdělávání, včetně konkrétního používání trestů, pochval, odměn a jak tyto působí na utváření osobnosti dítěte. Téma bylo uchopeno celistvě, tj. nikoliv pouze v pedagogice, ale ve vztazích obecně, počínaje vztahy v rodině a mezi kamarády. To poukázalo na důležitost přesah formativního hodnocení mimo a za školní lavice a vzdělávací prostředí směrem do běžného, každodenního života a všedních mezilidských vztahů. Formativní hodnocení bylo v těchto souvislostech definováno tedy především jako nehodnotící přístup, zaměřený na rozvoj a posílení osobnosti každého z nás, vyvěrající především z vnitřní motivace a posílený realistickým a kritickým sebehodnocením a usměrněním vrstevníků.

Vzhledem ke komunitnímu prostředí školy se koronavirová situace dotkla vzdělávání dětí jiným způsobem než v běžných školách. Děti z prostředí CKP jsou na samostatnou práci zvyklé i mimo koronavirovou situaci. Svou činnost si samostatně plánují, vedou si o jejím postupu záznamy, jsou zvyklé na průběžné sebehodnocení i vrstevnickou zpětnou vazbu. To se týká nejen dětí v domácím vzdělávání, kterých se situace dotkla minimálně, ale i dětí v montessori třídách. Největší výzvou proto bylo sdílení a distribuce zapůjčených pomůcek, popř. techniky, nikoliv vlastní práce dětí a hodnocení.

Podobně jsou i rodiče v této škole zvyklí se školou spolupracovat, což se pozitivně zúročilo i během minulého roku, realizovaného převážně v online režimu. Škola se tak potýkala především s výzvami finančními, spojenými především se snižováním školného a úbytkem dětí v MŠ, což běžné státní základní školy/školky trápilo o poznání méně.

Online doba koronavirové krize představovala z pohledu vedení CKP největší výzvu pro děti a rodiny z MŠ. Zde se komunita rodičů/dětí teprve utváří, rodiče i děti si zde tvoří a upevňují své hodnoty a myšlenky spojené se vzděláváním, montessori pedagogikou a přístupem k dítěti. O semináře pro děti i rodiče je v této skupině velký zájem.

Děti se potkávají spolu s učitelkou a dalšími dětmi a rodiči pravidelně, tvoří, zpívají, básní, v případě zájmu i počítají. Rodiče jsou pak ve večerních a odpoledních hodinách vzdělávání v tématech jako je např. práce s pomůckou, pomoz mi abych to zvládl sám nebo rozpoznávání a podpora sensitivního období.

Na úrovni základní školy probíhá výuka online nepřetržitě od počátku distančního nastavení, střídavě v anglickém i českém jazyce. Podle vládních omezení a opatření škola pořádala např. i kontaktní výuku skrze semináře venku (park/les) v malých skupinách, či plně online v době úplného uzavření škol, kdy je realizováno několik paralelních seminářů, do kterých děti vstupují podle svých potřeb, rychlosti řešení či individuálního nastavení. Tímto způsobem je realizována např. práce s pomůckou, procvičování, skupinové diskuse či projektové vyučování. Škola rovněž zajišťuje distribuci pomůcek do domácností či zapůjčí techniku těm, kteří ji potřebují.

V rámci projektu se kolem CKP Olomouc utvořila síť spolupracujících jednotlivců i institucí, kteří se o formativní hodnocení zajímají a chtějí se jím v budoucnu řídit. Zároveň je většina této sítě velmi silně a pozitivně navázaná i na montessori pedagogiku a spatřuje souvislost a smysluplnou spolupráci těchto dvou pedagogických oblastí. Můžeme proto očekávat posílení montessori pedagogické činnosti v tomto regionu, s úzkým spojením na FH.

Nenaplněnou výzvou zůstává působení CKP do běžných základních škol v regionu, které o téma nejeví *a priori* zájem. Vzhledem k tomu, že se jedná z pohledu motivace a aktivizace o nejnáročnější část pedagogického prostředí/pole, CKP vyhodnotilo své síly a situaci v průběhu času trvání projektu, změněnou koronavirovou krizí, a upřelo svou snahu na tu část pedagogického prostředí v regionu, která jevila o formativní hodnocení zájem, vyjádřený vlastní nedopovanou aktivitou a motivací k diskusím a setkáváním.

## **Základní škola Marché s.r.o. Praha**

### **Petra Šlencová Bílská**

Praha je v projektu *Klíče k úspěšnému učení* zastoupena školičkou, školkou a základní školou Marché s.r.o., která je rovněž institucí, jež plně aplikuje moderní prvky výuky včetně práce s pokrokovými montessori principy a pomůckami jako efektivními nástroji pro rozšíření a doplnění výuky a vzdělávání v souladu s RVP, podobně jako většina dalších v tomto projektu.

Marché nabízí péči a vzdělávání dětem od 15 měsíců do 12 let respektujícím a individuálním přístupem a je podnětným prostředím pro všestranný rozvoj dětí. Naším cílem je, aby dětem zůstala chuť se celoživotně vzdělávat, aby uměly zacházet s informacemi a dokázaly si udržet vědomí vlastní jedinečné cesty. Marché ve všech svých

třídách nabízí rozšířenou výuku angličtiny, jež je přirozenou součástí péče a výuky napříč obory. Důležitou roli ve škole také hrají krátkodobé i dlouhodobé učební plány dětí, aby se každé z nich rozvíjelo a posouvalo na své osobní maximum. V Marché děti ví, že vzdělání a poznávání nových věcí je důležité. Ví, že procesy učení a získané vědomosti jim v budoucnu otevřou dveře ke studiu na těch nejlepších školách, které si samy vyberou. Velkou podporu mají nejen v učitelích, jejich přístupu, pravidlech, systematickém vedení a inspiraci, ale také v rodině. Prostředí Marché je příjemné a estetické, s přátelskou atmosférou, která příznivě působí na psychickou pohodu dětí, žáků i učitelů, rovněž je výjimečně podpůrné, využívá efektivní způsoby učení, všestranně rozvíjí znalosti a dovednosti všech dětí, jejich kreativitu, zvědavost, cílevědomost, vytrvalost i sociální dovednosti včetně aktivního a zdravého životního stylu.

Koronavirová krize školy Marché nepřinesla zásadní výzvu ve výuce a přístupu jako jiným školám. Děti jsou zde systematicky vedeny nejen ke všem procesům učení, ale také k velké samostatnosti, což při distanční výuce znamenalo rychlejší napojení na nový režim a požadavky. Rovněž technická vybavenost rodin byla na vyšší úrovni než v běžných školách, proto nenastaly ani v tomto ohledu vážnější překážky při nastavení nového typu učení se.

Koronavirová doba pro Marché zároveň ukázala obtíže, které může mít škola přímo závislá na práci s pomůckami, jako je tomu v montessori. Videoukázky nenahradí práci s materiálem. V dlouhodobém horizontu považujeme tento způsob výuky za neefektivní, neboť samy děti nemohou s materiálem pracovat a manipulovat, na rozdíl od situace ve škole. Dobu online výuky se proto škola snažila využít způsobem, který dětem nabídl nové možnosti práce a objevování svých dalších schopností. Namísto dominance videí práce s pomůckami jsme podpořili v dětech schopnost hledat způsoby, jak si pomoci v běžném životě kolem nás, bez speciálně upravených pomůcek a materiálů. Jedním z našich cílů je a bylo umět zareagovat na běžné zadání a poradit si se správným řešením. Vedle toho jsme se rovněž věnovali podpoře práce s technikou tak, aby děti samy a bez pomoci rodičů dokázaly tento informační kanál užívat nejen ke hrám, ale rovněž i ke hledání a získávání informací a vzájemné komunikaci.

Marché se ve svých workshopech a přednáškách potýkalo s velmi kolísavým zájmem okolí. Jednou z možností je fakt, že na rozdíl od některých regionů Praha je relativně plná různých typů alternativ, není zde nouze o inspirativní osobnosti, přednášky, výstavy, aktivity. Prorazit v této konkurenci podnětů je více než věcí zajímavosti či aktuálnosti samotného tématu věci propagace a financí a času jí věnovaných. To je dobré si uvědomit a v budoucnosti s touto zvýšenou položkou/potřebou v rozpočtu projektu počítat, na rozdíl od jiných regionů, kde je aktivit méně, a tudíž si lidé k nim najdou cestu snadněji, jsou snadněji informačně dostupné. Ze zkušenosti a komunikace s ostatními CKP usuzujeme, že v mimopražských regionech se i tradičně fungující školy spíše přijdou do inovativních škol inspirovat, nežli tomu je v regionu Praha, kde

je alternativa snáze dostupná, často komunikovaná, a tedy vlastně již poměrně 'málo alternativní' na to, aby vzbuzovala potřebu být sledována.

Přes tyto výzvy se podařilo Marché uspořádat řadu seminářů a workshopů, především v souvislosti s formativním hodnocením a montessori pedagogikou, jako byla např. *Práce s chybou*, *Připravené prostředí*, *Respektující komunikace*, *Inkludování žáci* či diskuse nad svobodou a disciplínou v rámci přednášky *Hledání efektivních modelů formativního hodnocení*. Velmi zajímavou byla přednáška na téma *Projekt na jednu stránku*, kde se účastníci seznamovali s procesem poznávání sebe sama či jednotlivých dětí a jejich vnímání sebe sama a jak si pomocí této techniky pomoci pro sebehodnocení v rámci jednotlivých tříd.

Během pracovních setkání vyvstávaly na povrch stále více rozdíly mezi jednotlivými spolupracujícími školami. Páteř každé školy tvoří její Školní vzdělávací program. Dokument, ve kterém je stanoven ethos školy, její představy o vzdělání, o přístupu žáků a učitelů, o volbě učebních pomůcek či způsobu výuky obecně, a i celé řady dalších záchytných bodů, o které se může učitel, rodič i dítě v době potřeby opřít. Tento dokument je zároveň vodítkem pro hodnocení, které s ním musí být v souladu. Setkání ukázala, že není možné univerzálně radit, neboť rada, která nenachází oporu ve stávajícím RVP či nemotivuje k jeho změně vedení, je předem určena k vyšumění, k vyhoření, k zaniknutí.

V poslední fázi projektu se Marché zaměřilo na spolupráci se školami tradičního zaměření a dle toho se také vyvíjely jednotlivé přednášky. Vzhledem k vládním opatřením a nemožnosti prezenčních setkání jsme se rozhodli uspořádat online přednášky hlavně pro mainstreamové typy škol. Z řad učitelů byl zaznamenán obrovský zájem o témata na zpestření hodin českého jazyka a literatury. Ve všech případech jsme se také společně s účastníky věnovali diskuzi k formativnímu hodnocení, debatovali nad principy formativního hodnocení. Některá diskutovaná témata následně přerostla v samostatné přednáškové večery. Účastníci se ve velké většině připojovali opakovaně na navazující přednášky a se zájmem se interaktivních aktivit účastnili.

Ve spolupráci a při společných diskusích s jinými školami jsme po tři roky neustále hledali nejefektivnější způsoby práce, vzájemného sdílení, cesty k obohacení se o zkušenosti a tipy, jak k dětem lépe přistupovat, vzájemně si ukázat, co nám ve třídě funguje, inspirovat se a motivovat.



# DYNAMIKA MEZI FORMATIVNÍM A SUMATIVNÍM HODNOCENÍM PŘI VZDĚLÁVÁNÍ

**Irena Kašparová**

Motivace ke vzdělávání je touha po vědění spojená s aktivním přístupem a vlastním nasazením. Vědění a dovednosti jsou tím trvalejší, čím méně pasivity je v jejich získávání obsaženo. Motivovaní lidé nejen touží, ale i konají tak, aby své touhy naplnili. Okolní prostředí jim v tom může pomáhat, podporovat je, nebo naopak jim klade překážky a nástrahy, které svou komplexností, složitostí a záludností mohou vést až ke ztrátě motivace. Motivace je dynamika, hybná síla, která posunuje svého majitele na cestě vpřed. Ti, kterým chybí, zůstávají vzadu a nedohoní své motivované soupeřníky ani tehdy, když jsou zezadu postrkovaní učitelem, rodiči či systémem. Je-li tedy naši učitelskou, rodičovskou, šéfovskou, trenérskou či jinou vůdčí rolí vést naše svěřence na cestě vpřed, pak je posilování jejich vlastní motivace klíčem k úspěšnému učení.

Moderní společnost, tak jak ji definuje Peter Wagner (2008), spojovaná s ekonomickým růstem měst a na ně navázaných technologií, s politickými představami o rovnosti, svornosti a bratrství a zaváděním povinného školního vzdělávání pro všechny obyvatele bez výjimky, postavila svůj úspěch na unifikaci a normativitě obyvatelstva. Skrze jednotné vzdělávání získáváme stejné znalosti, standardizují se naše základní dovednosti, sjednocují se naše potřeby. Skrze stejnost se stáváme předvídatelnější, manipulovatelnější, podobnější si navzájem. Tento ekonomický a politický program se následně propsal i do západního pojetí zdravotnictví, které přistupuje k nemocem často pouze skrze diagnostiku nedostatků těla, bez ohledu na individualitu mysli či sociálních podmínek, ve kterých se nemocný člověk nachází. Obdobně bylo v průběhu staletí standardizováno i školství, kdy předpoklad stejného věku (kohorty) dnes stále ještě znamená předpoklad dosažení stejných možností poznání či dovedností.

S touto mystifikací, kdy stejný věk bez ohledu na okolní faktory těla či společenského a materiálního zázemí znamená stejné možnosti, zápasí školství (nejen v ČR) dodnes. Většinou jsou na tuto myšlenku navázány Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy nebo sylaby kurzů. Na začátku stojí centrálně definovaný cíl a provází jej standardizovaný počet hodin, ve kterém se předpokládá jeho zvládnutí všemi bez výjimky. Na konci období se provede kontrola, sumativně se zhodnotí a jede se dál. Průběžně z této vzdělávací cesty odpadávají ti, kteří nestačí, na které je to moc, kteří jsou nemocní, kteří nechtějí následovat tuto cestu či se jinak vymykají standardizaci. Socioložka vzdělávání Karen Chapman ve své knize *Sociology of Schools* (1986) popsala, že jednou z rolí školy v moderní době je roztřídit děti/žáky na základě dobou stanovených kritérií podle jejich schopnosti tato kritéria naplnit a následně je navést

na taková povolání a zaměstnání, která odpovídají jejich pro dobu/ideologii důležitým dovednostem. Pokud se s touto rolí školy spokojíme a souzníme s ní, pak není ve stávající systému potřeba cokoli měnit. Vedlejším produktem této cesty je však sílící nespokojenost těch, kteří v systému neuspějí, kteří jsou odsouzeni k zaměstnáním, která je nebaví, nevidí v nich smysl či dokonce žádné najít nemohou, protože je standardizované předpoklady, kterých neměli možností státem zvolenou cestou dosáhnout, k jejich výkonu nepustí.

Druhá rovina školního prostředí, o které Chapman ve své knize hovoří, pojímá školu nikoliv jako determinující prostředí, ale naopak jako prostor pro vyjednávání možných cest ve výchově a vzdělávání. V tomto smyslu (srovnej např. i Bourdieu 1998) představuje prostředí školy pomyslné hrací pole, na kterém se setkávají a vzájemně svou cestu a vliv vyjednávají různá pojetí vědění, metod jeho předávání a s tím související představy o vzdělanosti a jak jí dosáhnout. Tento přístup nerezignuje na společné cíle při výstupu, naopak. Ty jsou v jeho popředí, v jeho jádru, jsou společně vyjednávané a školní prostředí definuje snaha o jejich naplnění. Namísto aby se však škola stala exekutorem dětských snů v důsledku nenaplnění standardizované cesty vzděláváním, stává se prostředím, které pracuje na jejich naplnění tím, že rozpozná různé cesty, metody, přístupy a dovednosti, které k jejich naplnění vést mohou. A tady přichází naše výzva, zde se nabízí prostor pro změnu ve většinovém českém školství.

Formativní hodnocení je v současné době provázáno řadou mýtů. Ty nejčastější jej zaměňují za slovní hodnocení, předpokládají u něj absenci známek a děsí se jeho časové náročnosti<sup>3</sup>. Strašák, který boří vše, na co jsme jako učitelé a rodiče doposavad zvyklí, v čem jsme vyrostli či přesněji – jak jsme byli naučeni chápat učení a jeho hodnocení. Tak tomu však není. To, co se k nám blíží, není *bud'*, *anebo*, neznamená zavrnutí všeho známého, ani opětovný nástup do prvních ročníků pedagogických fakult, abychom mohli nadále vykonávat svou práci učitele/učitelky dobře. V době, kdy každá dospělá osoba vnímá proměnu společnosti se sílícím důrazem na individualitu a seberealizaci a zároveň nutnou společnou základnu sdílených hodnot s důrazem na vzájemnou spolupráci a sebekritické nahlížení, představuje formativní hodnocení vhodné doplnění volného prostoru ve výchově budoucích generací nejen ve škole, ale i v rodině, ve firmě, v oddíle či v kterémkoliv jiném kolektivu. Navíc nepřináší žádné nové *know-how*, nic, co by tu zatím nikde nebylo. Formativní hodnocení známe velmi dobře z každodenního života, z běžných interakcí, ze sportu, z rodičovského vedení, z mentoringu ve firmách. Tak proč tento reálný život nepřenést i do prostředí školy?

Formativní hodnocení staví na vlastní motivaci, sebekritice, schopnosti spolupracovat a nahlédnout sebe sama s nadhledem a v souvislosti s cílem, který si každý z nás stanoví. Jeho smyslem je prohloubit nebo minimálně udržet hladinu motivace na stejné úrovni, čímž je podpořena snaha jednotlivce svého cíle dosáhnout nebo jej kriticky zhodnotit a případně modifikovat podle nastalých souvislostí.

3) Webinář Kateřiny Novotné pro projekt *Klíče k úspěšnému učení*, leden 2021.

Jak toho můžeme dosáhnout? Prvním krokem je uznání individuálních cest, které k cíli vedou. Poznávat rostliny se mohu naučit drilem podle atlasu od stolu, nebo pobíháním v přírodě a pozorováním a určováním spolu s mentorem či učitelem. Využití cesty vždy zohledňují stupeň znalostí, materiální, kulturní a společenské zázemí dítěte, rodinnou situaci, individuální vlastnosti, schopnosti a dovednosti. S individualitou souvisí i cíl a nejrůznější milníky, které si s dítětem na cestě k cíli jako jejich průvodci stanovíme. Některé děti poběží mílovými skoky, jiné půjdou mnohem pomaleji. Podle cílů učiva volíme i milníky, dílčí kroky – např. početní operace přes desítku, slovní úlohy, práce s desetinnými čísly apod. Velkou pomůckou je vizualizace cílů a milníků – např. formou plakátů či map, které si děti vytvoří samy, nebo je pro ně vytvoříme my, a které jsou jim ve třídě stále na očích k dispozici. Vizualizace pomáhá nejen dětem v prvních třídách, ale výborně funguje i pro starší děti či dospělé. Probouzí hrdost na vlastní úspěch, je vjemovým oceněním zvládnutého učiva, připomenutím vlastních schopností. To v podpoře motivace potřebují nejen prvňáčci, ale my všichni.

Druhým krokem je schopnost sebehodnocení a na něj navázaného přijímání a poskytování hodnocení vrstevníkům. Aby mohlo dobře fungovat, musí být prostředí třídy bezpečné a otevřené pro chybování – což nepředstavuje prostor pro výsměch, ale naopak prostor pro poučení, hlubší bádání, opravu, spolupráci. Příprava tohoto prostředí není ani tak náročná materiálně jako sociálně. Komunikace mezi vyučujícími a dětmi i mezi dětmi navzájem není samozřejmostí, ale cenným pokladem, který je potřeba vybudovat a následně střežit a chránit. Patří sem nejen péče o sebe navzájem jako lidské bytosti, ale i péče o prostředí třídy, prostředí školy, přístup k mladším ročníkům, k ostatním pedagogům. K tomu slouží řada pomůcek, cest a metod, které můžete využít (některé z nich jsou popsány a vizualizovány v následující kapitole tohoto sborníku). Sebelepší a sebestopracovanější pomůcky však nenahradí kolektivní práci s dětmi na měkkých dovednostech jako je komunikace, respekt, schopnost přijmout kritiku a kritiku poskytnout. Zkušenosti mnoha základních škol ukazují, že hodiny strávené budováním třídního kolektivu a měkkých dovedností se velice rychle zúročí i v akademických výsledcích dětí, nejen na prvním stupni, ale i na vyšších stupních vzdělávání.

Formativní hodnocení, nebo formativní zpětná vazba, jak s tímto termínem pracujeme v závěrečné kapitole našeho sborníku, která je věnovaná zkušenostem ze středních škol, tedy pomáhá dětem a studentům projít vzdělávací cestou ke společně vytyčenému cíli. Využívá k tomu bezpečné prostředí třídy, schopnost dítěte/studenta kriticky reflektovat svoji pozici na vlastní vzdělávací mapě a schopnost přijmout hodnocení od vrstevníků i od provázejícího učitele. Jejím cílem je vylepšit výkon/projekt/řešení tak, aby se co nejvíce připodobnil dopředu stanoveným plánům – jako když v procesu vaření oběda ochutnáváme omáčku, s cílem co nejvíce ji připodobnit vlastní představě o ideálním stavu. Po ochutnání můžeme vylepšovat, nebo naopak nechat být, pokud už jsme spokojeni. K takovému hodnocení nemusí sloužit pouze slovní hodnocení, ale nabízí se i celá řada dalších prostředků. Můžeme použít procenta – jakou měrou

je záměr naplněn a kolik ještě zbývá. Můžeme použít i klasické známkování – jakou známkou by byl stávající stav hodnocen a proč, přičemž vysvětlení stupnice hodnocení může být součástí slovního hodnocení, nebo veřejně známého a ve třídě vyvěšeného škálování. Můžeme použít posun na vizuálním materiálu – např. na ose, či v mentální mapě, po které se pohybují figurky od začátku do konce nebo mezi jednotlivými stanovišti. Vždy k tomu volíme vhodný jazyk, který je popisný, zachycuje stav věci, vypichuje, co se již podařilo a co zbývá, komentuje funkčnost zvolené metody, přístupu i žákova/studentova nasazení.<sup>4</sup>

Rozdíl mezi formativní a sumativní zpětnou vazbou tedy není ani tak ve formě či v metodě, jako v účelu. Zatímco účelem formativního hodnocení je udržet či prohloubit motivaci k pokračování na cestě k vytyčenému cíli, sumativní hodnocení je hodnocení konečného výsledku v jednom dopředu stanoveném okamžiku – jakási kontrolní časomíra nebo zasažené terče v průběhu biatlonového závodu. Po dosažení určitého milníku nebo při vyčerpání alokovaného času přichází tzv. skládání účtů, kdy je výsledek předvedený žákem/studentem/pracovníkem před hodnotícím fórem. Tím může být kolektiv ve třídě, v práci, na závodech nebo jen samotný šéf, učitel či dokonce student sám sobě. Poskytnuté hodnocení reflektuje dosažení cíle ve dvou rovinách. V první řadě odpovídá na otázku, jak byl individuální plán žáka/studenta/pracovníka naplněn. Vzhledem k tomu, že byl cíl dopředu znám všem zúčastněným, není sumativní hodnocení velkým překvapením, spíše statistickým údajem k určitému datu. Podle povahy úkolu je možné pokračovat v jeho plnění i po skončení hodnocené etapy, navazovat a rozšiřovat svoje cíle, zlepšovat svoje výkony. Známe tuto situaci např. ze sportu, kdy po skončení závodu v biatlonu, ve kterém česká štafeta doběhne na osmém místě, referují závodnice sportovním komentátorům o svých pocitech. Přestože nevítežily, mohou osobně považovat své umístění za úspěch, za naplnění či dokonce předčení svých cílů, které si subjektivně nastavily v realistickém odhadu svých výkonů a schopností před samotným závodem. Šanci vyniknout tím získají nejen ti nejlepší v absolutních číslech, ale i ti, kteří se v rámci svých možností posunují nejvíce. Z běžného života tento jev dobře známe např. z hudebních soutěží v hitparádách rozhlasového vysílání, kde vedle absolutních vítězů existují i takové oceňované kategorie jako je skokan týdne nebo talent roku. Každá instituce či pedagog by ve svém sumativním hodnocení měl tuto rovinu okomentovat a ocenit. Důležité je upomenout, že konkrétní umístění ve štafetovém závodu, v žebříčku hitparád či v matematické písence je umístěním tady a teď, nikoliv nálepkou trvalé kvality. V budoucnu může být vylepšeno nebo zhoršeno, v závislosti na mnoha okolnostech. Podobně ani optimální sumativní hodnocení nepřináší trvalou nálepkou jedničkáře nebo trojkaře, ale vyjadřuje úspěch v návaznosti na konkrétní úkol v konkrétním čase.

Druhá rovina sumativního hodnocení souvisí s absolutním umístěním na předem dané stupnici. Doběhne-li česká biatlonová štafeta osmá, má před sebou sedm lepších

4) Více na téma *Co je a co není formativní hodnocení* viz Starý, K., V. Laufková a kol. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, str. 11-21.

týmů. Z rozboru jejich stylu běhu či střelby, namazaných lyží, aktuálního zdravotního stavu, osobního rozpoložení v týmu, zvládnání stresu a jiných mnohých ingrediencí se může poučit a upravit – kde je to možné – svůj běžecský, střelecký či osobní projev, aby příště – při dalším milníku/závodu/zkouškách – dosáhla česká štafeta lepšího umístění. Na analýzu situace nejsou sportovkyně samy. Pomáhá jim v tom trenér, podobně jako dětem ve škole pomáhá učitelka či doma rodič. Motivované dítě touží po vylepšení a ocení rady a komentáře vrstevníků i učitelů, jak své výkony zlepšit nejen v subjektivní rovině, ale i v rovině absolutní. Proto motivace stimulovaná vhodným formativním přístupem posune nejen měkké dovednosti dětí, ale v konečném výsledku i jejich akademickou úroveň a míru znalostí, jak dokládají četné výzkumy v oboru.<sup>5</sup>

Sumativní hodnocení má nejčastěji podobu číselného, kvantitativně škálovatelného vyjádření. Většinou je používána pětibodová stupnice, méně často např. procenta zvládnutí úkolu, zlomky, časomíra, tři stupně vítězů, deset nejlepších. Vedle toho může mít sumativní hodnocení podobu materiální odměny – cena pro vítěze, kniha, pohár, ale také bonbóny, barevné kuličky, kamínky nebo fotografie nejlepších na nástěnce školy, nálepky pro šikulky, razítka zvířátek, smajlíci (nebo mračíci a černé puntíky). Někteří mohou namítnout, že i sumativní odměna (nebo výtka) má motivační charakter, každý chce přece pohár nebo jedničku, není to však pravda. Přesněji – motivuje pouze po určitou chvíli a jen některé skupiny dětí. Ty, kteří na tablo vítězů či poháry pro nejlepší opakovaně nedosáhnou, přestože se snaží ze všech sil (podobně tomu může být s absolutní jedničkou či dvojkou), velice rychle ztratí motivaci maximální snahy. Obdobně je tomu i na druhé straně škály – kdy absolutní jedničkaři záhy zjistí, jak 'málo' jim k jedničce či vítězství v týmu stačí, a i u nich je následně ztracena motivace posunovat se dopředu. Obrazně řečeno – za sumativní jedničkou už nic dalšího není. Běžec, který se utrhl hlavnímu pelotonu, soupeří jen sám se sebou. I s takovými žáky musí škola počítat a poskytovat jim dostatek prostoru k rozletu. Nechci zde tvrdit, že sumativní hodnocení nemotivuje. To je příliš rezolutní tvrzení a není vždy pravdivé. Motivační povaha sumativního hodnocení je však velmi omezená a situační, jak jsem vysvětlila výše, a to je potřeba mít při zacházení s ním na paměti a jeho schopnosti nepřeceňovat.

Závěrem nezbyvá než konstatovat, že jak sumativní, tak formativní hodnocení má v současném školském systému i v životě každého z nás své místo. Jsou chvíle, kdy dostatečná podpora a správná zpětná vazba posune naše snažení o míle dopředu. Stejně tak čas od času přichází doba, kdy skládáme účty a poměřujeme se s jinými, abychom své výkony následně zhodnotili a dle našich úsudků upravili své životní cesty, snahy a strategie. Škola je v tomto ohledu součástí každodenního života a jako taková by měla běžný život co nejvíce reflektovat. Neučíme se *jenom jako*, ale doopravdy. Bez motivace není pohyb, bez pohybu uvízneme na místě, bezradně se rozhlížejíce, jak dál. A jestliže je to formativní zpětná vazba, co nás v životě nejvíce posunuje kupředu, pak rozhodně ve škole nesmí chybět.

---

5) Viz např. projekty *Pomáháme školám k úspěchu* o.p.s.

### **Použitá literatura:**

- Bourdieu, P. 1998. *State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Chapman, K. 1986. *The Sociology of Schools*. Milton Park: Routledge.
- Starý, K., V. Laufková a kol. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Wagner, P. 2008. *Modernity as Experience and Interpretation: A New Sociology of Modernity*. London: Polity.

# VYBRANÉ KOMENTOVANÉ METODY A TECHNIKY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

## Slovní hodnocení

### Radka Jandová

Montessori školy Andílek se věnují rozvoji dětí již od útlého dětství. Od 1,5 roku mohou děti vstoupit do dětské skupiny, na kterou navazuje mateřská škola a následně škola základní. Pedagogové mají kromě pedagogického vzdělání mezinárodní montessori výcvik (AMI). Naše týmy jednotlivých skupin spolu úzce spolupracují a aktivity jsou často provázané. Všechny děti se navzájem potkávají v jedné budově. Prostupují tak třídami a jsou vedeny týmem pedagogů, kteří je znají a rozumějí jim. Základní škola otevřela od školního roku 2019/2020 i druhý stupeň. Na prvním stupni se vzdělávají děti ve třech kmenových třídách ve smíšených heterogenních věkových skupinách 6–9, 9–12, 6–12. Dětem poskytujeme prostor, aby se mohly samostatně rozvíjet. Učení jako přirozený proces děti baví, probouzí v nich vrozenou zvědavost a neustále přiživuje plamínek jejich vnitřní motivace. Ve škole jsou spokojené a těší se na každý další den.

V Andílků věříme, že chybování je základním hybatelem pro rozvoj každého jedince. Možnost opravit svou chybu umožní dítěti experimentovat, objevovat a poznávat, aby se dopátralo správné odpovědi. Lidská tendence k dokonalosti může být naplněna jen tehdy, pokud je umožněna sebereflexe nad danou prací s následnou opravou. Na prvním stupni probíhá kontrola chyby díky společnému způsobu poznávání skrze práci s vrstevníky. To jsou ti, kteří jako první říkají, „*hej, máš to jinak než já*“ nebo „*ve slově plynovod se ale píše tvrdé y*“. Bez možnosti komunikace, která je nezbytná k vyjádření myšlenek a ke sdílení, by tato kontrola chyb nebyla možná. Nedílná je také aktivní přítomnost průvodce ve třídě. Jeho rolí není opravovat chyby dítěte, ale pozorovat. Pozorovat strategii, jestli si dítě poradí samo, zda si dokáže říct o pomoc starším spolužákům, případně si o pomoc řekne průvodci. Z pozorování pak dospělý vyvodí následné kroky – např. zdvořilostní lekci, jak si říct o pomoc nebo pozve dítě na lekci, aby otevřel dítěti daný koncept...

Hodnocení v Andílků je postavené na sebehodnocení, přirozeném hodnocení vrstevníků, každodenní reflexi nad vlastní prací na konci dne a na nedílném pozorování průvodců ve třídě (které je pečlivě zapisováno a vyhodnocováno). Formativní hodnocení, ať už každodenní průběžné nebo jeho formální písemné vyjádření, je nikdy nekončícím procesem, který je třeba neustále vylepšovat, zpřesňovat, vyvarovat se

vlastních interpretací a vážít taktní vyjádření společně s náměty, co dále. Tyto náměty a úkoly do nejbližší budoucnosti ale musí vycházet z dítěte. To ono je tím hlavním iniciátorem svého vlastního rozvoje.

Připravili jsme pro vás tři autentická a námi komentovaná slovní hodnocení dětí (jména byla změněna), které navštěvují naši základní školu. Jedná se o pololetní i závěrečná slovní hodnocení/vysvědčení, ve kterých můžete sledovat kombinaci formativní a sumativní zpětné vazby. Sumativní dimenze zde spočívá v tom, že se jedná o hodnocení v milníku (pololetí/závěr školního roku – prvního stupně), kdy se 'skládají účty' v tom smyslu, že je jasně a zřetelně definováno, kde si dítě na své vzdělávací cestě stojí. V naší škole k tomu nepoužíváme známky, ale celou řadu jiných technik – jako je např. definování polohy na pomyslné cestě/ose vzdělání (tj. formulování toho, co již od začátku nástupu do školy/školního roku dítě dokázalo nebo kam je potřeba se následně ubírat), nebo do slov převedené stupňové hodnocení (obrat *je potřeba pracovat* znamená nutnost dalšího procvičování a věnování péče a hodnocení *dobře*. Obrat *zvládáš samostatně a s přehledem* znamená úplné ovládnutí a hodnocení *výborně*). Klíčové v tomto hodnocení je, že cíle vzdělávání jsou všem zúčastněným (dětmi, rodičům, průvodcům/učitelům) předem známy, vzdělávací cesta může být i např. vizualizovaná ve formě vlastnoručně vyrobených map/posterů/cest/os, po kterých se děti samy pohybují – např. s pomocí figurek, panáčků a jiných pomůcek). To zaručuje, že děti i rodiče formulacím ve slovním hodnocení rozumí v širší souvislosti a dovedou si je představit a vizualizovat.

Formativní rozměr zpětné vazby v našem slovním hodnocení spočívá v tom, že dalším cílem (vedle výše uvedené lokalizace a definice pozice na vzdělávací cestě) je motivace k pokračování na této cestě, motivace k vývoji. Věříme, že to je dosaženo tím, že jsou úspěšné milníky pojmenovány – a to nejen v souvislosti s učivem, ale v celé vzdělávací souvislosti, jakou je samostatná práce, práce ve školním kolektivu, měkké dovednosti, sociální chování, komunikace a schopnost aplikovat získané poznatky ze všech výše uvedených oblastí v další práci/životě. Připomenutím toho, co dítě baví, co mu jde dobře, v čem vyniká, jak pracuje v kolektivu a jak své poznání zúročí v nových oblastech je pro další motivaci stejně důležité, jako popis toho, kde je jeho zájem slabší, spolupráce málo rozvinutá a komunikace chybějící. Klíčem v této oblasti je fakt, že slovní hodnocení v pololetí a na konci roku není první instancí, kde se dítě s podobnou zpětnou vazbou setkává. Naopak – dostává ji denně na mnoha úrovních – je schopno sebehodnocení (např. skrze práci s pomůckou se zabudovanou sebekontrolou, práci s chybou, práci s vizuálními grafy vzdělávací cesty), získává ji od spolužáků (např. skrze práci v týmech, práci s chybou, nebo níže popsanou studentskou konferenci, na které se děti vzájemně hodnotí). V neposlední řadě ji získává na pravidelných sdíleních s učitelem/průvodcem, kde vzájemně hovoříme nad portfoliem a deníky každého žáka spolu s dětmi i s jejich rodiči. Vysvědčení tudíž není pro děti ani rodiče překvapením, ale spíše shrnutím soustavně probíhajícího dialogu. Z tohoto důvodu nemusí být ani



mnohastránkové, obsahující každý minimální detail. Není ani výjimkou, že děti tyto zprávy nečtou, protože obsah dopředu již znají – a text tak slouží především jako informace pro rodiče a další příbuzné a ve své podstatě ztvárňuje výstup rituálu (vysvědčení), který je v české společnosti zavedený, očekávaný, a i vyžadovaný v souvislosti s přechodem mezi vzdělávacími milníky.

Texty níže jsou autentické, tak jak je učitelé napsali. V poznámkách je pak rozpracována identifikace důležitých prvků hodnocení, pro lepší ilustraci výše uvedeného. První z nich je cíleno na Darinku, dívenku, která právě v základní škole začíná a toto je její první slovní vysvědčení v pololetí první třídy. Některé děti přichází do Andílka z naší mateřské školy a na práci se slovním hodnocením od učitelů (ale i na hodnocení vrstevníků či sebehodnocení) jsou již při nástupu do základní školy zvyklé, a to proto, že již ve školce děti na tento způsob komunikace připravujeme. Přichází k nám však i děti z jiných mateřských škol, kde toto nemusí být pravidlem a vysvědčení v prvním roce je skutečně prvním slovním hodnocením, které děti i rodiče kdy čtou. S ohledem na to volíme vždy jazyk sdělení, který je úměrný nejen věku dítěte, ale i jeho zkušenosti s tímto typem zpětné vazby. Klíčový je zde fakt výše popsany – totiž to, že rodiče i děti jsou seznámeni se 'slovníkem' zpětné vazby a rozumí jazykovému kódu, který je zde používán – a to jak v souvislosti s případným převedením 'na známky', tak ale především v souvislosti s doporučeními k další práci a úspěšnému rozvoji.

Druhé slovní hodnocení je pro Simonu, která navštěvuje již třetí ročník ZŠ, což znamená, že níže uvedené vysvědčení/slovní zpětná vazba je pro Simonu již pátou zkušeností tohoto typu v naší škole. Zde již předpokládáme a počítáme s tím, že dítě (i rodiče) jsou již s touto formou komunikace sžiti, rozumí jí a dovedou s ní efektivně pracovat.

Poslední zpětná vazba je pro Kryštofa, který s námi pobýval celý první stupeň a jeho slovní hodnocení je tedy výstupním dokumentem jeho vzdělávací cesty v Andílku.

---

Milá Darinko<sup>6</sup>,

máš za sebou 1. pololetí a s ním přichází i první vysvědčení. Do školy jsi začala chodit s velkým nadšením a energie, kterou dáváš do prozkoumání nových úkolů, je ohromná. Pracuješ pečlivě, poctivě a s nasazením. Svůj deník<sup>7</sup> si zapisuješ velmi pečlivě a stejný řád se snažíš udržet i ve svém budníku. V říjnu ses rychle adaptovala na režim

---

6) Darinka, 7 let, 1. ročník.

7) Deník slouží k zapisování nových lekcí a k záznamu práce během celého dne. Nové lekce si děti zvýrazňují, aby při zpětném listování hned viděly, co by měly procvičovat. První ročníky se zejména učí, jak do deníku zapisovat a jak informace z deníku využít. Dětem, které neumějí psát, pomáhají se zápisem starší spolužáci. Na konci druhého pracovního cyklu, v čase, který je vyhrazen na zapisování do deníků a na úklid třídy, každé dítě zajde za průvodcem a společně konzultují práci za uplynulý den. Zpravidla v tomto čase dochází k sebereflexi dítěte, hodnotí, co se mu podařilo, co mu moc nešlo, kde vynaložilo velké úsilí, co ho rušilo, co mu pomohlo, případně si zadává poznámky na příští den. Průvodce může návodnými otázkami pomoci dítěti, aby našlo odpověď, řešení. Dovednost hodnotit a sebehodnotit se rozvíjí postupně během celého prvního stupně.

online výuky<sup>8</sup>. Aktivně se účastnila všech lekcí. Probrané učivo sis upevňovala samostatně a svědomitě.<sup>9</sup>

**V oblasti českého jazyka** jsi prokázala, že máš velkou slovní zásobu a dokážeš jasně formulovat věty. Velmi citlivě pracuješ s významy slov. Písmo začínáš mít úhledné, estetické a je vidět, že tě psaní těší. Už píšeš a ilustruješ své první příběhy. Velmi rychle a nad rámec učiva si osvojuješ gramatiku, pracuješ na určování slovních druhů a aplikaci i/y po měkkých a tvrdých souhláskách.

Tvé čtenářské schopnosti se během pololetí velmi zlepšily. Krátké texty zvládáš číst s porozuměním, jednotlivá slova si v duchu hláskuješ a dokážeš je přečíst nahlas plynule. Pokračuj v pravidelném procvičování čtení ve škole i doma. Zaměř se především na vázání předložek a na pokles hlasu na konci věty.<sup>10</sup>

**V anglickém jazyce** sis pěkně osvojila probranou slovní zásobu. Snažíš se vyjádřit své myšlenky a tvoříš jednoduché věty. V samostatných i skupinových činnostech pracuješ samostatně a aktivně. Máš dobrou výslovnost a ráda se učíš nová slovíčka.

**V matematice** jsi věnovala hodně času studiu řádů a čtení a zapisování víceciferných čísel. Rozumíš sčítání a odčítání s přechodem přes řád a pracuješ<sup>11</sup> na pamětném osvojení číselných kombinací čísel. Správně používáš symboly  $>$ ,  $<$ ,  $=$ . Nad rámec učiva jsi začala sčítat čtyřciferná čísla a odhalovat taje násobení na pomůcce. Jistě se orientuješ v základních geometrických tvarech, tělesech a vztazích mezi čárami. Aktivně a svědomitě trénuješ<sup>12</sup> probrané postupy, rychle chápeš souvislosti<sup>13</sup>.

**V oblasti kosmické výchovy** sis vyslechla velké příběhy, které vypráví o vzniku naší planety, o vzniku života, o člověku a jeho schopnosti číst a počítat. Ráda děláš pokusy, které zkoumají chování různých částic, poznáváš přírodu, zajímá tě historie a věnuješ pozornost všem tématům, která probíráme.

**V hudební výchově** na začátku školního roku<sup>14</sup> ses naučila a zazpívala s pěkným výrazem mnoho nových písní. Aktivně ses zapojovala do rytmických cvičení. Víš, o čem texty písní jsou. Ráda si zpíváš i ve třídě.

---

8) Druhé uzavření škol z důvodu covid-19 nastalo 14. 10. 2020.

9) V prvním odstavci je shrnuto celkové hodnocení žáka.

10) V prvním ročníku se na vysvědčení více objevují popisy toho, co dítě zvládlo, co ho zaujalo, ale samozřejmě i doporučení v té oblasti, kde se může samostatně – s pomocí rodiče – posouvat dál. V oblasti českého jazyka je to typicky pravidelné čtení nahlas doma.

11) Při slovním hodnocení na vysvědčení pracuje průvodce s klasifikačním řádem uvedeným ve školním vzdělávacím programu. Používá základní formulace týkající se ovládnutí učiva, úrovně vyjadřování, úrovně myšlení, celkové aplikace vědomostí, řešení úkolů, chyb žáka a zájem o učení. Tyto formulace jsou dané a převoditelné do číselného klasifikačního stupně. Formulace „pracuješ“ vyjadřuje, že k bezpečnému ovládnutí daného jevu, procesu je třeba další soustavné úsilí.

12) Formulace „aktivně a svědomitě trénuješ“ vyjadřuje píli a zájem o učení, která se dá převést do číselného klasifikačního stupně 1.

13) Formulace „rychle chápeš souvislosti“ vyjadřuje úroveň myšlení, je převoditelná do číselného klasifikačního stupně 1.

14) Od října z důvodu covid-19 již nešlo zpívat, v hudební výchově jsme se zaměřili na rytmická cvičení, na historii hudby a na teorii.

**Ve výtvarné výchově** se spontánně a se zájmem zabýváš ztvárňováním zadaných námětů, samostatně prozkoumáváš rozličné výtvarné techniky. Nabyté poznatky a zkušenosti využíváš hlavně v ilustracích svých prepisů a krátkých příběhů<sup>15</sup>.

**V tělesné výchově** se s elánem a nadšeně zapojuješ do hodiny, projevuješ zájem o získávání nových informací. Odvážně ses zapojila do všech kooperativních sportovních her, velký pokrok jsi udělala především v práci s míčem. Máš smysl pro spravedlnost, což se projevuje v týmových hrách.<sup>16</sup>

Při **pracovních činnostech** pracuješ s chutí, jistě postupuješ podle jednoduchého návodu, svědomitě pečuješ o prostředí třídy.

Darinko, s velikou chutí jsi vkročila do velkého světa vědění. Velmi uvážlivě plníš své pracovní povinnosti a odpovědně přistupuješ ke všem výzvám. Vnímáš potřeby svého okolí a vždy se snažíš udělat správnou věc. Postupně se učíš naslouchat ostatním a vnímat jejich potřeby. V druhém pololetí se snaž dávat svým spolužákům více svobody, aby s tebou mohli spokojeně pracovat ve skupině a zároveň dělat i vlastní rozhodnutí.<sup>17</sup> Těším se i v druhém pololetí na společné objevování zákonitostí světa.<sup>18</sup>

---

Milá Simono<sup>19</sup>,

jsi ve škole již třetím rokem, učíš se svědomitě a se zájmem novým poznatkům. Po-dařilo se ti úspěšně překonat online výuku. Školní povinnosti plníš celkem samostatně a dokážeš dobře pracovat s chybou. Učíš se naslouchat druhým a při skupinových pracích se chováš aktivně<sup>20</sup>.

**V oblasti českého jazyka** jsi prokázala, že se dokážeš orientovat v mluvnických jevech a umíš je používat v ústním i písemném projevu. Čeká tě práce na upevňování určování slovních druhů v textu, určování pádu a na aplikaci vyjmenovaných slov. V dik-tátech si dokážeš správně poradit s množstvím pravopisných jevů, často ještě chybuješ. Tvé psaní je rychlé, avšak hůře čitelné. Texty čteš s porozuměním nahlas i tiše, dovedeš se vyjádřit k jejich obsahu. Při čtení nahlas ještě zadržáváš, je potřeba číst doma denně nahlas alespoň pět minut po celé další pololetí.<sup>21</sup>

---

15) Motivujeme žáky, aby se výtvarné vyjádření stalo součástí jakékoli jejich práce a sloužilo jako nástroj k vyjádření (konceptu, emoce).

16) Ve všech výchovách hodnotíme převážně schopnost pracovat v týmu, respektovat a hodnotit práci vlastní i práci druhých, schopnost vybrat a používat vhodné nástroje, materiály, také bezpečnost při práci či schopnost – tvořivost při řešení úkolu, problému, situace.

17) V závěru vysvědčení se nachází hodnocení pracovních, komunikačních, sociálních či personálních kompetencí.

18) Děti mají díky žákovským konferencím (*Student-Led Conferences*) povědomí o sobě samých v učicím i ve výchovném procesu. Konference probíhají dle potřeby daného žáka, nejčastěji však jednou za čtrnáct dnů. Vysvědčení je tedy jen formálním zápisem stavu, se kterým jsou žáci předem ztotožnění.

19) Simona, 9 let, 3. ročník.

20) V prvním odstavci, kde je shrnuto celkové hodnocení žáka, je z formulace „celkem samostatně“ a „učíš se“ patrné, že jsou oblasti, kde je nutné další osvojování daných kompetencí.

21) V hodnocení starších žáků je již možné popsat přímo jevy, které dítě ještě plně neuchopilo a potřebuje je více procvičovat. Vhodná je kombinace popisu situace a přímých doporučení či úkolů pro budoucnost. Hodnocení na vysvědčení je formálním stvrzením kompetencí o výstupu, dítě si je stavu svého vzdělávacího procesu vědomo ještě

**V anglickém jazyce** dokážeš zvládnout a aktivně s dobrou výslovností používat nová slovíčka. Se zájmem se zapojuješ do anglických konverzací a her. Aktivně se účastníš konverzačních hodin. Příští pololetí se zaměř na zvládnutí fonémů a na pravidelné čtení, které ti pomůže rozšířit slovní zásobu.

**V matematice** bezpečně ovládáš probrané postupy, které dovedeš používat při praktických úkolech. Chápeš souvislosti. Umíš bezpečně písemně i ústně sčítat a odčítat čísla v oboru do 1000. Chyby děláš většinou jen z nepozornosti. Na papíře bezpečně děláš jednociferným dělitelem a násobíš s pomůckou několikaciferným násobitelem. Správně řešíš slovní úlohy, uplatňuješ přitom pořadí početních úkonů, občas zapomínáš na formální úpravu. Při geometrii postupuješ správně, velmi se zlepšila úprava konstrukcí.

**V oblasti kosmické výchovy** umíš popsat střídání ročních období. Orientuješ se v čase, v mapě i ve světových stranách, máš přehled o živé a neživé přírodě, dokážeš popsat části rostlin i hub. Zvládáš provádět jednoduchá pozorování přírody, učíš se zaznamenávat a hodnotit výsledky.

**V hudební výchově** ses na začátku školního roku naučila a zazpívala několik nových písní. Aktivně ses zapojovala do rytmických cvičení, se zájmem jsi sledovala lekce s hudební teorií.

**Ve výtvarné výchově** se spontánně a se zájmem zabýváš ztvárňováním zadaných námětů, samostatně prozkoumáváš rozličné výtvarné techniky.

**V tělesné výchově** se s elánem a nadšeně zapojuješ do hodiny, projevuješ zájem o získávání nových informací.

Při **pracovních činnostech** pracuješ s chutí, jistě postupuješ podle jednoduchého návodu, svědomitě pečuješ o prostředí třídy.

Simonko, tento půlrok jsi prokázala, že si dokážeš účelně naplánovat svůj čas na práci a na odpočinek. Někdy tě tendence odsouvat věci, které tě tolik nebaví nebo nejdou, odvede od naplnění plánu. Při online výuce jsi většinou pracovala disciplinovaně a svědomitě. Práci si již velmi odpovědně zapisuješ do deníku, zapomínáš ho ještě občas ukázat. Samostatné přípravy odevzdáváš většinou ve stanoveném čase, své činnosti se snažíš dokončit. Stále se učíš, jak nerozhodovat za druhé či za ně neodpovědět. Velmi svědomitě pečuješ o třídu a ráda pomáháš druhým. Těším se ve druhém pololetí na společné objevování vzájemných závislostí a zákonitostí na Zemi.<sup>22</sup>

---

před obdržetím vysvědčení. Plán, jak postupovat v dalším čtvrtletí/pololetí, má společně s průvodcem probrán a zapsán do deníku.

22) V závěru vysvědčení se objevuje popis klíčových kompetencí, tak jak je vidí průvodce, ale i samotný žák, který díky návodným otázkám zvládne sebehodnocení včetně návrhu na jejich rozvoj. Toto může vést žáka k motivaci pro vložení většího úsilí k možné změně.

---

Milý Kryštofe<sup>23</sup>,

stojíš na úplném konci vzdělávání na prvním stupni. Dokážeš velmi dobře pracovat v souladu s instrukcemi, kontroluješ své i skupinové porozumění úkolu. Bez problémů přecházíš od práce individuální k práci skupinové. Pracuješ samostatně, svědomitě a s jistotou.<sup>24</sup>

**V oblasti českého jazyka** jsi procvičoval a zvládnul většinu mluvnických jevů a pravidel, dokážeš je aplikovat v psaném projevu. Pokud chybuješ, pak jen z nepozornosti.

Tvé úvahy a zamyšlení k daným tématům jsou zajímavé, dokážeš popsat podstatu věci a vyjádřit svůj názor. Při ústním vypravování jsi strukturovaný a mluvíš plynule. Čtenářské dovednosti máš na vysoké úrovni. Čteš s porozuměním i těžší texty. S nadšením ses zapojil do lekcí dramatu, se zájmem jsi zkoušel základní divadelní techniky a hru o malé Jukiko.

**V anglickém jazyce** používáš širokou slovní zásobu i komplikované gramatické struktury, dokážeš tvořit otázky. Aktivně se zapojuješ do konverzací a pracuješ velmi odpovědně. Letos ti začala více vyhovovat skupinová práce. Naučil ses psát krátké recenze a myšlenkové mapy. V ústním i písemném projevu správně používáš minulý čas či stupňování.

**V matematice** logicky, systematicky a samostatně přistupuješ k novým úlohám. Individuálně postupuješ kurikulem i nad rámec 5. ročníku. Stále pracuješ na úpravě svého zápisu. Díky chaosu na papíře uděláš občas chybu ve výpočtu.<sup>25</sup>

**V oblasti kosmické výchovy** dokážeš vyhledávat vhodné údaje a samostatně najít dostatek informačních zdrojů jak na PC, tak v knihách. Vedeš si přijatelné výpisky, začal jsi více uplatňovat grafické rozlišení, ale jsi na počátku své práce. Dobře se orientuješ ve státech EU, seznamoval ses s globálními cíli OSN, zejména s cílem udržitelných měst a obcí. V oblasti historie tě zaujalo téma holokaustu.

Při práci na PC jsi prokázal, že umíš účelně vyhledávat informace a vhodně je využít.

V oblasti **výchov** jsi velmi aktivní, pracuješ tvořivě a samostatně. Jsi velmi všestranný sportovec. Letos jsi prokázal skvělé výsledky při skoku dalekém. Když zapracuješ na tom, abys měl chladnou hlavu, dosáhneš ještě lepších výsledků. Na lyžařském výcviku jsi úspěšně zvládl základy lyžování a kvalitně sis osvojil základy snowboardingu. V hudební výchově zpíváš ve sboru, rád si zahraješ ve třídě na piano. Připravoval ses na vystoupení na jarmarku, aktivně ses zapojil v hudební dílně České Filharmonie. V rámci

---

23) Kryštof, 11,5 let, 5. ročník, konec školního roku.

24) Celkové hodnocení žáka v prvním odstavci je zde více zaměřeno na kompetence při výstupu. Ze slovního vyjádření je patrný převládající kvalifikační stupeň 1.

25) I při použití popisného jazyka je třeba použít taktního vyjádření daného stavu. Ne vždy se podaří nevnést do hodnocení vlastní interpretaci.

pracovního vyučování se staráš o prostředí ve třídě, efektivně a odpovědně jsi vedl skupinu při přípravě salátů, s velkým nadšením ses zapojil do práce na školní zahradě. Ve výtvarné výchově se zabýváš ztvárňováním zadaných námětů, využíváš výtvarno jako nástroj k prezentaci svých projektů v angličtině či v kosmické výchově.

Kryštofe, tu a tam se odpoutáš od pravidel slušného chování a skočíš někomu do řeči nebo při řízené aktivitě začneš dělat úplně něco jiného. Většinou si stav věci uvědomíš a omluvíš se. Svědomitě navštěvuješ místní domov seniorů, kde pomáháš rozjasnit den svou přítomností, zpěvem, povídáním či tvořením. Patří ti za to velký dík.

Do poznání v tomto školním roce jsi dal nemalé úsilí, blahopřeji ti k tvým pokrokům. Příští rok vstupuješ na naší škole na druhý stupeň. Těším se na občasná setkání a přeji Ti nadoblačná prázdninová dobrodružství.

*Autorka komentářů Radka Jandová pracuje jako hlavní pedagog ZŠ v Montessori škole Andělek - mateřská škola a základní škola, o.p.s., která má sídlo: Pod Radnicí 152/3, 150 00 Praha 5 – Košíře. Ředitelkou školy je Mgr. Hana Chramostová, identifikátor: 691 004 935*

## **Práce s pomůckou se zabudovanou sebekontrolou, práce ve vrstevnickém týmu**

Připravili jsme pro vás instruktážní videa z prostředí našich CKP, která naleznete na <https://klicekuceni.cz/online-materialy/materialy-ostatni/materialy-ostatni-formativni-hodnoceni/>.

## **Sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a hodnocení žáka učitelem**

Připravili jsme pro vás instruktážní videa z prostředí našich CKP, která naleznete na <https://klicekuceni.cz/online-materialy/materialy-ostatni/materialy-ostatni-formativni-hodnoceni/>.

## **Další literatura, tiskoviny, pracovní listy, checklisty, kritéria hodnocení, sebemotivace**

Připravili jsme pro vás bibliografii, široce koncipovanou, na téma *formativní hodnocení*. Naleznete ji v horní části webové stránky s výše uvedenými videi na <https://klicekuceni.cz/online-materialy/materialy-ostatni/materialy-ostatni-formativni-hodnoceni/>. Součástí jsou i tři webináře na téma *Sebemotivace a Vnitřní pohon* odborného metodika projektu *Klíče k úspěšnému učení* Radka Glabazni.

# MONTESORI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

*Letty Rising (překlad Vendula Šumanová)*

## CO JE FORMATIVNÍ HODNOCENÍ?

Formativní hodnocení využívá různé metody, pomocí nichž během lekcí vyhodnocuje, jak studenti rozumí učivu a jaké mají vzdělávací potřeby. Formativní hodnocení pomáhá pedagogům identifikovat látku a dovednosti, kterým studenti mají potíže porozumět, stejně tak jako dovednosti, které dosud nezískali. Učitelé jsou schopni identifikovat učivo, kterému studenti zatím neporozuměli, a všimnout si oblastí, ve kterých ještě nedosáhli požadovaných standardů. To učitelům pomáhá upravit své vyučovací metody a podporu, kterou studentům v akademické oblasti poskytují. Zatímco sumativní hodnocení je souhrnem nebo zprávou o tom, co se student naučil, k formativnímu hodnocení dochází během výuky, což pedagogovi umožňuje vyhodnotit, co se děje v daný moment, okamžitě upravit vzdělávací metody a využít získané informace pro budoucí plánování a výuku.

Cílem formativního hodnocení je shromažďovat informace, které lze využít ke zlepšení výuky a učení v jeho průběhu. Zatímco sumativní hodnocení je obvykle oddělené od samotné zkušenosti učení se, formativní hodnocení je do této zkušenosti integrováno. Učitelé používají formativní hodnocení při plánování i při výuce a toto hodnocení je užitečné i pro studenty, protože jim pomáhá hodnotit samy sebe a převzít větší odpovědnost za své vzdělávání.

Na formativní hodnocení je třeba pohlížet jako na proces, který zahrnuje soubor strategií pro shromažďování užitečných informací, spíše než jako na konkrétní test. Formativní hodnocení používají jak učitelé, tak studenti, a probíhá během výuky, nikoli po ní, jako tomu je u sumativního hodnocení. Formativní hodnocení využívá získaná fakta k přizpůsobení toho, čemu se studenti aktuálně věnují, aby došlo ke zlepšení výuky a učení studentů, a pomáhá učitelům identifikovat jejich znalosti a dovednosti. Následně jsou v případě potřeby provedeny změny ve výuce tak, aby studenti zažívali úspěch. Mezi strategie patří příprava vhodných lekcí a aktivit, zajištění vhodného rozřazení studentů do malých skupin a pomoc studentům při stanovování cílů.

## JE KONCEPT FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V SOULADU S MONTESORI ZÁSADAMI A POSTUPY?

### Strategie formativního hodnocení v rámci lekcí pro malé skupiny

Páteří fungování montessori třídy na základní škole jsou lekce pro malé skupiny. Malé skupinové lekce probíhají nepřetržitě po celý den, obvykle se 2–8 dětmi ve skupi-



ně. V tradičním vzdělávání se používá několik strategií formativního hodnocení, které lze přizpůsobit montessori třídě. Pro dobře fungující montessori třídu studentů ve věku 6–12 let bude použití těchto metod prospěšné, protože pomohou průvodci určit, jakým směrem se má s každým dítětem ubírat. Pojdme se podívat na některé ze strategií formativního hodnocení, které budou účinné v rámci montessori lekcí pro malé skupiny. Rozdělíme je do následujících kategorií: ústní strategie, písemné strategie a přímé sensorické strategie.

### Ústní strategie

#### *Ověřování porozumění*

Účinné ověřování porozumění probíhá na začátku, uprostřed a na konci lekce. Jedná se o velmi jednoduchý koncept, ale mnoho učitelů se natolik soustředí na prezentaci lekce, že snadno zapomenou kontrolovat a zjišťovat, zda děti rozumějí učivu z lekce předchozí. Než začne učitel dítě učit odčítání zlomků s různými jmenovateli, je důležité, aby se ujistil, že rozumí tomu, jak odčítat zlomky se společným jmenovatelem... jinak pro dítě nebude prospěšné, aby se této lekce účastnilo. Pokud dětem na začátku lekce dáte jednoduchý příklad nebo dva, které pracují se zlomky se společnými jmenovateli, pomůže vám to rozhodnout, zda je konkrétní dítě na lekci připraveno, nebo zda by si mělo zopakovat lekci předchozí. Pokud jde o hodiny jiných předmětů než matematiky, je dobré začínat s otázkami typu: pamatujete si, když jsme mluvili o tom... jak si list vyrábí vlastní jídlo? Když studentům pomůžeme připomenout si znalosti, kterými již disponují, než se pustí do další lekce, pomůže jim to si další lekci upevnit.

Stejně tak, jako je důležité ověřovat porozumění na začátku lekce, je důležité ho prověřovat i v jejím průběhu. Sledujte výrazy studentů a kontrolujte, zda nevypadají bezradně nebo zmateně. Ptejte se: „Má někdo v tuto chvíli nějaké otázky?“ Je také dobré nechat děti zopakovat část toho, co jste právě řekli. Pomůže vám to zjistit, jestli rozumějí tomu, co dělají. Až budete lekci zakončovat, jedním ze způsobů, jak si ověřit porozumění, je zeptat se, zda děti mají nějaké otázky. Zároveň byste po nich ale měli chtít, aby vykonaly nějakou práci navazující na lekci, a upevnily si tak, co se naučily, a pomohly vám ověřit si, že u daného učiva dosáhly úrovně osvojení.

#### *Diskuse*

Diskuse se na první pohled příliš neliší od kontroly porozumění, ale bývají spíše vedené studenty a mohou trvat o něco déle. Když děti necháme, aby si navzájem popovídaly o předchozích lekcích a mluvily spolu o tom, co se naučily a čemu by se mohly chtít věnovat v rámci navazující práce, a budeme se vyskytovat poblíž, můžeme být svědky úžasných rozhovorů. Tyto diskuse, ke kterým může dojít před lekcí nebo po ní, mohou průvodci poskytnout řadu informací o tom, co děti v souvislosti s daným tématem už ví a čemu rozumí. Jeden z možných druhů diskuse je v angličtině známý jako „think-pair-share“ – utvoří se dvojice dětí, které si povídají o tom, co se o konkrétním tématu dozvěděly.

### *Odpočítávání 3-2-1*

Další zábavnou aktivitou je odpočítávání 3-2-1, kdy dětem řeknete, aby vyjmenovaly 3 věci, které dříve nevěděly, 2 věci, které je na tomto tématu bavily, a položily 1 otázku, která ještě nebyla zodpovězena. (Může být provedeno ústně i písemně.)

### *Učení kamaráda*

Účinnou strategií, jak zjistit, zda studenti rozumějí danému učivu nebo postupu, je nechat je vysvětlit látku kamarádovi. Studenti musí přemýšlet o znalostech a dovednostech potřebných k porozumění a zahrnout tyto informace do své prezentace. Vytvořte dvojice a nechte studenty „naučit“ svého partnera nějaké učivo nebo postup.

### Písemné strategie / Úvahy

#### *Minutová esej*

Položte studentům otázku a nechte je na ni reagovat s tím, že mají na napsání své odpovědi jednu minutu. Ujistěte se, že otázka, kterou položíte, není uzavřená – nedá se na ni odpovědět ano nebo ne – a zároveň, že na ni lze odpovědět během jedné minuty. Pokládejte otázky, které podněcují hluboké zamyšlení a vedou studenty k tomu, aby uvažovali o tom, co se učí, a hledali spojitost mezi učivem a jejich vlastními životy. Když si studenti vytvoří takovéto spojitosti, je pravděpodobnější, že si informace zapamatují a budou je moci použít i v jiných situacích.

#### *Shrnutí v jedné větě*

Toto je obzvláště účinná strategie pro mladší studenty základních škol. Požádejte je, aby shrnuli, co se naučili, v jedné větě. Získáte tak přehled o tom, co o daném tématu vědí, a budete moci zvolit směr pro budoucí plánování.

#### *Vyjmenuj 3 věci*

Dejte všem studentům kousek papíru a nechte je vizuálně vyjádřit pomocí slov nebo obrázků tři věci, které se v rámci lekce naučili. Požádejte je, aby znázornili co nejvíce detailů. Poté studenty požádejte, aby svůj výtvar sdíleli s někým ve dvojici. Během rozhovoru o svých myšlenkách mohou přijít s dalšími podrobnostmi, které by mohli přidat. Dejte jim pár minut na to, aby své „tři věci“ upravili nebo doplnili, a poté si prohlédněte, co vytvořili. Hledejte mezery v učení nebo nedorozumění, na jejichž základě naplánujete následnou výuku a příležitosti k učení.

#### *Rychlé zápisky*

Položte studentům otevřenou otázku a stanovte čas, po který mohou psát. Měl by být omezený, 2–5 minut. Řekněte studentům, aby neřešili gramatiku, pravopis nebo interpunkci a soustředili se na to, aby své nápady převedli na papír. Projděte si jejich rychlé zápisky a hledejte užitečné informace týkající se znalostí a úrovně porozumění, které vaši studenti mají o daném tématu. Rychlé zápisky lze použít na konci lekce jako

reflexi, ale jsou i skvělým způsobem, jak na začátku hodiny aktivovat předchozí znalosti.

### *Tabulky*

Studenti mohou na svou tabulku zapsat odpověď na otázku nebo jakoukoli jinou informaci a zvednout ji nad hlavu, abyste si ji mohli přečíst. To vám umožní rychle vyhodnotit porozumění studentů a přizpůsobit další postup. A děti psaní na tabulky a následné mazání milují!

### *Ukázky práce*

Poskytněte studentům vzory, se kterými mohou svou práci porovnávat. Při psaní krátkého vyprávění jim předložte několik příkladů dobře napsaného vyprávění, které je přiměřené jejich věku. Studenti tak mohou porovnat svá vyprávění s příklady a určit, co je třeba v jejich práci změnit nebo přidat, aby prokázali zvládnutí psaní vyprávění na úrovni svého ročníku.

### Přímé senzorké strategie

#### *Palec nahoru/dolů*

Poté, co studenty seznámíte s novým učivem, proveďte rychlou kontrolu porozumění, abyste zjistili, zda porozuměli informacím, které jim byly předloženy. Udělejte to tak, že je požádáte, aby vám dali palec nahoru, pokud rozumí, a palec dolů, pokud nerozumí a potřebují více informací. Díky této strategii rychle budete znát výsledky a zároveň tato strategie dobře funguje pro děti, které jsou plaché a nechtějí vždy vyjadřovat slovně, že něčemu nerozumí.

#### *Kresba/Illustrace*

Někteří ze studentů vám mohou předvést, co vědí, vytvořením výkresu nebo série výkresů, kterými prokážou své porozumění. Vyzvěte studenty, aby se podělili o to, jak o tom, co kreslí, přemýšlí. Získáte tak přehled o tom, co se naučili.

#### *Projekty, které prokazují porozumění*

Projekty představují úžasné kreativní formu formativního hodnocení. Když děti vytvoří plakát nebo koláž, natočí nacvičenou scénku nebo podcast, vyrobí dioráma, připraví kartičky s kvízovými otázkami, které budou předkládat svým vrstevníkům, nebo vymodelují sochu toho, co zkoumají, získáte konkrétní znázornění toho, jak si zvnitřnily nové poznatky.

### **Pozorování jako formativní hodnocení**

Jednou ze strategií formativního hodnocení, kterou montessori průvodci běžně využívají, je pozorování. V rámci výcviku trávíme mnoho hodin pozorováním prostředí i dětí a tato praxe musí být pravidelně aplikována i při práci ve třídě. Někdy se v rámci výcviku naučíme principy pozorování a jindy pouze dostaneme instrukci, že si máme sednout, sledovat, co se děje, a zapisovat si, co vidíme. To je určitě velká součást toho,

co děláme, ale při pozorování třídy nebo konkrétního dítěte je třeba vzít v úvahu mnoho aspektů.

Pozorování zahrnuje následující aspekty:

- Sledování
- Poslech
- Kladení si otázek ohledně toho, co vidíte nebo slyšíte
- Záznam toho, co jste viděli nebo slyšeli
- Analýza a interpretace získaných dat

Pozorování je důležité, protože je prostředkem ke shromažďování informací o lidech kolem nás. Jako pozorovatel budete shromažďovat informace o konkrétních dětech, celé třídě a dalších dospělých ve třídě (to mohou být asistenti učitele, odborníci nebo i dobrovolníci). Navíc při pozorování vlastně shromažďujeme informace sami o sobě. Identifikujeme své vlastní předsudky, preference a úsudky. Pozorování může být hlubokou reflexí. Poznatky z pozorování nakonec využijeme při plánování a následně během výuky.

Při pozorování je důležité si pamatovat, že je objektivní. Poznámky, které si zapisujete, jsou podobné poznámkám, jaké si zapisuje vědec pozorující zvíře ve volné přírodě. Nezmiňuje pocity, úsudky nebo hodnocení. Při pozorování se ptáte na následující: Co se stalo? Co bylo řečeno? Co jsem slyšel/a? Jaká byla reakce? Jaký byl výsledek? Pozorování spočívá na faktech, nikoli interpretaci.

Pokud používáte pozorování jako strategii formativního hodnocení, je třeba si být vědomi toho, jak proces pozorování vypadá:

- Pozorování a shromažďování dat (poznámky z pozorování)
- Analýza dat
- Interpretace dat
- Vypracování plánu
- Zvolení přístupu
- Uchování záznamů
- Opakování pozorování
- Sběr nových dat
- Opakování postupu

Na základě shromážděných informací vytvoříte akční plán. Vytvořte plán, který odpovídá sociálním / emocionálním / akademickým / behaviorálním potřebám dítěte.

Jaké věci pozorujete během montessori pracovního cyklu, jež následně využijete při plánování a výuce? Následuje několik příkladů toho, na co se zaměřit:

- V kolik hodin dítě začíná pracovat na konkrétní činnosti, o jakou činnost se jedná a jak dlouho dítě pracuje?
- Jakou práci si dítě vybírá a jak dlouho u zvolené činnosti setrvává?
- Jak dítě projevuje svou připravenost přesunout se k další fázi činnosti nebo k jiné činnosti?
- S jakými výzvami se děti setkávají při skupinové práci?

### **Poskytování účinné, podrobné a využitelné zpětné vazby**

Zpětná vazba je důležitou součástí procesu formativního hodnocení a v podstatě odlišuje formativní hodnocení od sumativního hodnocení. Zpětná vazba dává studentům příležitost učit se a růst. V prostředí třídy mohou zpětnou vazbu poskytovat učitelé, ostatní studenti, knihy, počítačové programy nebo zážitky. Studenti si pomocí zpětné vazby potvrdí, zdokonalí nebo přehodnotí stávající znalosti a dovednosti. Zpětná vazba je nepřetržitý proces, který má za následek, že se zdokonalujeme.

Zpětná vazba musí být osobní a rychlá. Učitelé by se měli zaměřit na poskytování relevantní a praktické zpětné vazby studentům během vyučování nebo velmi brzy po něm a nespoléhat se na sumativní hodnocení, které podává zprávu o tom, čeho student dosáhl, až zpětně. Na zpětné vazbě je úžasné to, že je v ideálním případě vnímána jako zdroj, který studentům pomáhá činit aktivní kroky k rozvoji vlastních znalostí nebo porozumění.

Existuje několik důležitých principů poskytování účinné zpětné vazby, které je třeba vzít v úvahu:

*Zpětná vazba musí být zaměřena na cíl.* To znamená, že student má cíl, podniká kroky k jeho dosažení a dostává informace o svém jednání souvisejícím s daným cílem. Ve škole často dochází k tomu, že studenti mají nejasnosti ohledně cíle spojeného s konkrétním úkolem nebo lekcí, proto je zásadní připomenout jim cíl a kritéria, podle nichž by měli sebehodnocení provádět.

Existuje mnoho způsobů, jak poskytnout zpětnou vazbu zaměřenou na cíl, a učitelé využívající montessori přístup mají tendenci k tomuto úkolu přistupovat trochu jinak než učitelé v tradičních školách. Jako příklad může posloužit situace, kdy dva studenti nadšeně přijdou za učitelkou s příběhem, kterému se věnovali posledních několik dní. Když učitelka příběh čte, vidí, že obsahuje rozmanitou slovní zásobu, tón je přesvědčivý a vyprávění obsahuje všechny složky silného příběhu, kromě toho, že studenti zapomněli použít uvozovky pro přímou řeč.

Zatímco tradiční učitel by tento okamžik pravděpodobně využil k poučení studentů, vyškolený montessori průvodce zřejmě zaujme mírně odlišný přístup. Průvodce

si všimne opakovaného výskytu přímé řeči bez uvozovek, projeví nadšení z příběhu a poté v neutrálním okamžiku – například následující den – pozve děti na lekci o použití uvozovek v přímé řeči. V jejím průběhu průvodce může říci: „Vzpomínáte si na nějakou písemnou práci, které jste se v poslední době věnovali a která by mohla vyžadovat doplnění uvozovek?“ Studenti si uvědomí, že jejich vyprávění z předchozího dne potřebuje doplnit uvozovky. V tomto momentě si průvodce může jejich práci prohlédnout a říci: „Ano, to je rozhodně to, co je potřeba! Na příští měsíc si dáme za cíl používat ve všech písemných textech, ve kterých se vyskytne přímá řeč, uvozovky. Každý týden si projít vaše práce a ověřit si, jak se vám plnění tohoto cíle daří.“

Jak vidíte na tomto příkladu, nejde jen o to, že chceme studentům poskytovat zpětnou vazbu zaměřenou na cíl, ale také s nimi chceme spolupracovat při stanovování cílů. To je skvělý postup, který si mohou osvojit i učitelé působící v rámci tradičního vzdělávání.

*Zpětná vazba musí být transparentní.* Studenti nechtějí mít pocit, že pracují s domněnkami. Když od počátku vědí, co se od nich očekává, je následně snadnější zpracovat zpětnou vazbu. Chtějí vědět, co hledají. Proto může být užitečné pracovat s tabulkou nebo seznamem očekávaných výstupů, ze kterého mohou studenti čerpat.

Když učitelé nebo průvodci dávají lekce a prezentace a následně je potřeba se věnovat navazující práci, je důležité, abychom dětem sdělili, jaká od této práce máme očekávání. Pokud například prezentujeme lekci o tom, jak napsat životopis nebo report, je třeba studenty obeznámit s tím, co se od nich očekává. Očekávání se mohou v různých prostředích lišit, ale budou zahrnovat body podobné následujícím:

- Správné psaní velkých písmen a interpunkce
- Široká slovní zásoba
- Rozmanitá struktura vět
- Psané na počítači nebo úhledným rukopisem
- Úvodní odstavec
- Minimálně 3 odstavce těla textu
- Závěr
- Správná gramatika
- Správný pravopis
- Použití alespoň 2 zdrojů
- Název
- Použitá literatura

Tento přehled může být sdílen nebo dokonce zalaminován a vystaven v oblasti třídy věnované jazykům, aby je studenti při psaní měli neustále na očích.

*Zpětná vazba musí být využitelná.* Skvělá zpětná vazba vyvolává akci nebo reakci studentů. Poskytuje jasný návod pro příště a pomáhá při navrhování nového plánu do budoucna. Po obdržení zpětné vazby by studenti měli mít představu o tom, co dělat dál.

Místo tradiční metody, kdy v oblasti matematiky označíme špatně vypočítané příklady a jdeme dál bez předání zpětné vazby, je lepší zvolit jiný přístup. Jedním z možných přístupů by mohlo být zjistit, proč jsou výsledky nesprávné, a znovu prezentovat lekci se zvláštním důrazem na kroky, kde student / studenti dělají chyby.

Například může být jasné, že někteří studenti mají při počítání příkladů se zlomky potíže s jejich krácením. Shromážděte studenty, kteří dělají podobné chyby, a znovu jim vysvětlíte tento konkrétní úkon. Poté je nechte najít v sešitě zlomky, které pracují s velkými čísly, tyto příklady si označit nebo zakroužkovat a znovu je vypočítat. Proberte s nimi pravidla krácení zlomků (neměly by obsahovat jakékoli číslo kromě 1, kterým lze beze zbytku dělit čísel i jmenovatel) a připomeňte jim, že posledním krokem postupu řešení rovnic se zlomky by mělo být to, že zkontrolují, zda není možné je pokrátit.

*Zpětná vazba by měla být konkrétní a osobní.* Měla by být jasná, stručná a pracovat se známými výrazy. Měla by být přizpůsobena úrovni porozumění studenta.

Při poskytování zpětné vazby studentům je ideální, když se studenti mohou k daným informacím vztahovat. Například pokud má student problém si zapamatovat, že vlastní jména ve větě mají začínat velkými písmeny, můžete mu v rámci týdenní konference říci něco jako: „Když jsi mi v týdnu ukazoval část své práce, všiml jsem si některých slov, která by měla začínat velkým písmenem. Pojďme se společně podívat na nějaké ukázky tvé práce z tohoto týdne. Ty si práci prohlédneš a pokaždé, když narazíš na podstatné jméno vlastní, což může být jméno nějakého člověka, jako třeba tvých kamarádů ve třídě, Jennifer a Mishy, nebo název místa, jako je Disneyland, můžeš použít toto pero a opravit počáteční písmeno na velké.“

Pokud budete mluvit o psaní velkých jmen ve větě bez použití konkrétních příkladů založených na tom, co se objevuje v písemných pracích daného studenta, bude pro něj těžší spojit si to, co od něj žádáte, s tím, co je třeba udělat v rámci jeho vlastní práce. Když projdete jeho práci a uvedete několik příkladů slov, která má hledat, nejen že mu poskytnete osobní zpětnou vazbu, ale zároveň mu napomůžete dosáhnout úspěchu.

*Zpětná vazba by měla být včasná.* Je důležité, aby zpětná vazba byla poskytnuta okamžitě, nebo alespoň v průběhu několika dnů od dokončení práce. Včasná zpětná vazba studenty vhodně nasměruje, dokud je daná práce v jejich mysli ještě čerstvá. Učitelé mohou využívat technologií a vzájemné zpětné vazby mezi studenty, aby zpětná vazba byla poskytnuta co nejrychleji.

Včasná zpětná vazba neznamená, že ji musíte poskytnout okamžitě. Někdy může být vhodná doba pro zpětnou vazbu okamžitě po dokončení práce, ale pokud je dítě velmi nadšené z toho, čeho dosáhlo, je důležité ho nejprve nechat prožít toto nad-

šení, než zpětnou vazbu poskytneme. To se může odehrát po odeznění počátečního vzrušení, ale je důležité, abychom dbali na to, že nedojde k narušení pocitu úspěchu a student se nebude cítit neúspěšný. Řekneme něco jako: „Nyní, když jsme oslavili ten neuvěřitelný kus práce, který jsi odvedl, podívejme se, jestli je na tvé práci něco, co můžeme ještě vylepšit.“ Dalším přístupem, který již byl zmíněn výše, je počkat na neutrální okamžik, například odpoledne nebo následující den, na opakování prezentace a následné vyhodnocení předchozí práce, na kterou se prezentace může vztahovat.

*Zpětná vazba by měla být průběžná. Čím více zpětné vazby student dostane, tím lepší bude jeho výkon. Když se nad tím zamyslíme, zjistíme, že na stejném principu fungují videohry: když selžeme, můžeme okamžitě zase začít, někdy rovnou z místa, kde jsme skončili, a zkusit to znovu. Kontinuální smyčky zpětné vazby vedou k neustálému zlepšování.*

Příkladem průběžné zpětné vazby mohou být konference, které se studentem vedeme každý týden, aby se zpětná vazba nehromadila. Výhodou průběžné zpětné vazby je v podstatě to, že se jedná o cílenou zpětnou vazbu zaměřenou na jednu konkrétní oblast, ve které chceme vidět pokrok. Pokud je zpětná vazba sporadická, může učitel nebo průvodce mít potřebu poskytnout dostatek zpětné vazby během jednoho sezení, což ale studenta může zahltit. Průběžná zpětná vazba umožňuje soustředit se vždy na jednu dovednost nebo koncept.

Když se například studenti věnují psaní, je třeba v rámci tohoto procesu vzít v úvahu celou řadu věcí. Student může potřebovat pracovat na psaní velkých písmen, interpunkčních znamének, používání rozmanité slovní zásoby, pravopisu atd. Průběžná zpětná vazba umožňuje zkoumat jeden konkrétní aspekt těchto dovedností, což je pro studenta lépe zvládnutelné, než vstřebávat obrovské množství zpětné vazby a zpracovávat, co má následovat. Pokud například učitel jedná se studentem a vidí, že se student potýká s tím, kam ve větě umístit čárky, ale zároveň i s pravopisem a uspořádáním odstavce, může učitel vzít na vědomí všechno, na čem student potřebuje pracovat, ale daný týden zaměřit studentovu pozornost pouze na jeden aspekt (např. čárky ve větě) a až následující týden se věnovat tématu, jak uspořádat odstavec.

*Zpětná vazba by měla být konzistentní. Informace by měly být neměnné, přesné a spolehlivé. Skupina učitelů nebo učitelé spolu se studenty mohou společně vytvořit sdílenou představu toho, jak kvalitní práce vypadá.*

Učitelé se mohou například sejít během dnů profesního rozvoje a určit si, co je považováno za kvalitní práci pro každý věk nebo úroveň programu. Takové sdílené porozumění vede k akademickému sladění standardů a očekávání v celé škole, což zajistí, že všichni studenti ve všech třídách dostanou vysoce kvalitní a srovnatelné vzdělání. Příležitosti, kdy učitelé přinášejí a sdílejí studentská portfolia a ukázky práce, a společně řeší, jak vypadá kvalitní, průměrná a podprůměrná práce, a také to, jaký druh zpětné vazby poskytovat a kdy, a jak mohou vypadat další kroky ke zlepšení, mohou pomoci celé organizaci být konzistentní ve svých postupech.



Kromě toho může být užitečné shromáždit studenty a sdílet ukázky práce s nimi – například to, jak má vypadat zápis příkladu dělení se zbytkem nebo písemná práce na úrovni 4. ročníku. Učitelé a studenti mohou spolupracovat a vytvořit standardy toho, jak vypadá kvalitní práce napříč všemi tematickými oblastmi.

### Zpětnou vazbu poskytujeme s určitým záměrem

Poté, co jsme hovořili o zásadách poskytování zpětné vazby, je důležité si uvědomit, že zpětnou vazbu je třeba předkládat opatrně. Způsob, jakým je zpětná vazba prezentována, ve vysoké míře ovlivňuje to, jak je přijímána. Pokud není přijata dobře, může to vést ke snížení motivace žáka. Zpětná vazba má být objektivní, konkrétní a bez známek hodnocení či úsudku. Někdy je však poskytována subjektivní, vágní a hodnotící zpětná vazba. To může studenta odradit. Zpětná vazba může být i kontraproduktivní, pokud se studenti cítí příliš pečlivě sledováni, vnímají zpětnou vazbu jako pokus o kontrolu, nebo pokud mají pocit, že se svými vrstevníky soutěží.

Při poskytování zpětné vazby k práci studentů se ujistěte, že správně vyvažujete kvalitu a kvantitu. Dbejte na to, abyste poskytli konstruktivní a adekvátní zpětnou vazbu k několika částem spíše než omezenou zpětnou vazbu k veškeré práci. Popište problém a zdržte se hodnocení nebo poskytování rad. Berte v úvahu, co si studenti myslí sami o sobě a svých studijních předpokladech. Spojte zpětnou vazbu spíše se snahou než se schopnostmi studentů. Nejdůležitější je podporovat ve třídě prostředí, které vítá chyby, a zpětnou vazbu, která vede k jejich nápravě. Vytvářejte bezpečné prostředí a zároveň poukazujte to, jak je zpětná vazba pro proces učení přínosná.

Je důležité, aby studenti nesli za své vlastní studium zodpovědnost. Když jsou samostatní, mají proces učení pod kontrolou a cítí se za něj odpovědní, jsou vnímavější a více vyhledávají, přijímají a využívají zpětnou vazbu a poskytnuté informace.

Nezapomeňte do procesu poskytování a přijímání zpětné vazby zapojit všechny členy třídy. To zahrnuje i vás jako učitele. Více zdrojů zpětné vazby znamená, že je poskytnuto, přijato a využito více včasné zpětné vazby. Studenti se mohou dokonce naučit poskytovat si zpětnou vazbu navzájem.

### **Analýza práce studentů jako formativní hodnocení**

Při analýze práce studentů je důležité přemýšlet o tom, za jakým účelem ji analyzujeme. Prohlížení portfolia práce studenta může učiteli pomoci identifikovat několik věcí:

- Zda student dělá pokroky
- Zda jsou vyučovací postupy účinné
- Pochopení potřeb studentů a zdokonalení vyučovacích postupů
- Identifikace silných stránek a zájmů studentů
- Identifikace další potřebné podpory učení

- Zjištění, zda student rozvinul své dovednosti dostatečně na to, aby mohl přejít k novému učivu
- Zvýšené porozumění učitelů tomu, jak podporovat své studenty
- Přesná, komplexní a včasná diagnostika potřeb studentů.

Klíčové je slovo „včasná“, protože krása formativního hodnocení spočívá v tom, že k němu dochází v okamžiku, kdy je zkušenost z lekcí a prezentací ještě čerstvá, takže je možné okamžitě provést úpravy, místo identifikace mezer nad sumativním hodnocením a vrácení se k učivu, které mohlo být probíráno již před několika měsíci.

#### Práce studentů přináší data

Práce studentů nám poskytuje informace o tom, jaké mají studenti znalosti, schopnosti a hodnoty. Umožňuje nám sledovat jejich myšlenkový proces, rozhodování, schopnost řešit problémy a kreativitu. Práce, kterou student vyprodukuje, hodně vypovídá o učiteli stejně tak jako o studentovi samotném. Pokud učitel zdůrazňuje, že si děti mají dát načas a tvořit práci, která má hodnotu, bude to na výsledcích vidět.

Při hodnocení práce studentů se zaměřujte na jejich silné stránky. Identifikujte znalosti, schopnosti a hodnoty studenta. Je přirozené, že si mnozí učitelé všimají gramatických, pravopisných chyb a chyb v interpunkci, stejně jako nedokonale vyjádřených myšlenek nebo příliš dlouhých vět. Nicméně je důležité odolat pokušení soustředit se spíše na to, co v práci chybí než na to, co se v ní vyskytuje.

Jaké druhy práce studentů budete hodnotit?

- Projekty
- Reporty
- Prezentace
- Portfolio prací
- Denní zápisky

Jaké informace lze z prací studentů získat?

Analýzou a pečlivým procházením prací studentů budete schopni zjistit, zda student:

- Má potíže s pravopisem
- Má potíže uspořádat své myšlenky do uceleného vyprávění
- Nepíše důsledně velká písmena tam, kam patří
- Zapomíná, jak abstraktně odčítat s přechodem přes deset
- V písemných pracích neprojevuje vlastní styl
- Potřebuje procvičovat psaní tvarů písmen, aby byl jeho rukopis čitelný

- Odmítá návrhy posunout se směrem k abstrakci i po několika měsících procvičování práce s šachovnicí.

Otázky, které je vhodné si pokládat při analýze práce studentů:

- Co vedlo studenta k tomu, aby k problému přistupoval tímto způsobem?
- Jaké jsou následující kroky při výuce tohoto studenta?
- Je kvalita jeho práce v oblasti tvůrčího psaní a referátů srovnatelná?
- Je potřeba opakovat prezentaci nějakého učiva?
- Jak lze tuto práci rozšířit, aby došlo k prohloubení studentova porozumění?
- Objevují se nějaké vzorce?
- Obsahuje práce něco, o čem byste se chtěli dozvědět víc?
- Objevuje se v ní něco překvapivého nebo neočekávaného?
- Na jaké lekce si – na základě kontroly práce tohoto studenta – myslíte, že by mohl být připravený, a proč?
- Jsou nějaké lekce, o kterých si myslíte, že by si tento student měl zopakovat?
- Můžete studentovi položit nějaké otázky, které by ověřily jeho porozumění a / nebo pokroky?

#### Po analýze dat jednejte!

Nejprve poskytněte studentům konkrétní zpětnou vazbu ohledně toho, co mají dělat, aby se zlepšili. Poté od studenta získejte více informací o tom, jak vypadal jeho myšlenkový proces, abyste se ujistili, že máte sdílené porozumění danému problému. Dalším krokem bude opakování lekce nebo pomoc studentovi porozumět učivu tím, že k němu přistoupíme z jiného úhlu pohledu. Pamatujte, že opakování se v rámci základního vzdělávání pojí s rozmanitostí. Poté, co si student učivo osvojí, přejde k další látce. Po jejím zvládnutí mu můžete nabídnout příležitost ponořit se do tématu hlouběji. To pomáhá vzbudit další zájem a upevnit učení, ke kterému již došlo.

#### **ZÁVĚREM: JAKÉ JSOU VÝHODY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ?**

Formativní hodnocení přináší mnoho výhod jak pro učitele, tak pro studenty. Učitelé díky němu mohou určit, jaké dovednosti a postupy již jejich studenti znají, rozhodnout, jaké úpravy nebo změny ve výuce jsou potřebné, aby dosáhli osvojení učiva a / nebo jeho porozumění, vybrat vhodné lekce a aktivity pro skupiny a jednotlivce a informovat studenty o jejich současném pokroku a pomoci jim stanovit si další cíle.

Studentům také přináší mnoho výhod. Formativní hodnocení jim může pomoci najít větší motivaci k učení, převzít zodpovědnost za tento proces a získat cenné dovednosti, jako je sebehodnocení, kontrola vlastní práce a stanovování cílů.

# BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY A FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

**Irena Kašparová**

Centra kolegiální podpory (CKP) se během svého tříletého působení ve druhém roce projektu zaměřila rovněž na práci s pedagogy a školami mimo oblast montessori pedagogiky. Snažila se o cílené navázání podpory a spolupráce s běžnými základními školami v regionu. To probíhalo smíšenou metodou – jednak přímým oslovením a metodou sněhové koule, kde se jednotliví zájemci se učitelé a vedení škol propojili s CKP během jimi pořádaných seminářů a workshopů, ale také skrze kvantitativní dotazníkové šetření, rozeslané všem školám v jednotlivých regionech. Skrze něj jsme se snažili zjistit stávající stav znalostí a praxe v oblasti formativního hodnocení (dále jen FH) a zároveň přizvat zájemci se školy, jejich vedení a učitele ke spolupráci.

Ze všech oslovených škol v šesti regionech, kde CKP působí, se vrátilo 57 vyplněných dotazníků. Větší část navrácených odpovědí přišla od učitelů/škol, kteří/kde je FH ve škole již alespoň částečně praktikováno. V tomto ohledu je vzorek nereprezentativní, neboť na výzvu odpovědět reagovali častěji učitelé/vedení, které toto téma zajímá a hledají možnosti sdílení. Tu viděli i ve výzvě vyplnit dotazník, ve kterém je upoutáno v názvu sousloví *formativní hodnocení*. Naopak školy, které v regionech FH nepraktikují, se dotazníkem zabývaly podstatně méně často. To ukazuje na fakt, že FH a jeho zavádění či užívání je silně provázáno s individuální preferencí a zájmem pedagogů/vedení škol a spíše než na strukturálních a legislativních podmínkách (které jej víceméně umožňují) stojí na osobním zájmu a víře vedení školy v něj. S tímto faktem jsme při analýze pracovali a jej v následujícím textu zohlednili. Přestože se zájem škol i jednotlivců napříč regiony lišil, a stejně tak se lišila i míra a intenzita praxe v oblasti FH, osobní spolupráce se školami v rámci CKP workshopů i online dotazníkové šetření odkryly zajímavé podobnosti, které jsou shrnuty v následujícím textu.

Školy a jednotlivci, kteří se o FH zajímají, sdílejí obecně pocit, že na trhu je dostatek literatury (jak v českém, tak anglickém jazyce), která informuje o podstatě tohoto způsobu práce pedagoga a žáků. Jedná se většinou o publikace – ať již autorské, z pera předních českých odborníků a vědců, nebo zahraniční překlady, které poskytují ucelený přehled o FH, jeho původu, myšlence, podstatě a aplikaci. Řada z nich nabízí rovněž i metodologické návody, jak s FH pracovat a jak jej zavádět. Dostupné jsou rovněž webináře a další online videoprezentace, které demonstrují práci s pomůckou či jednotlivé metody, pedagogické postupy či samotné myšlenky FH. (Některé vybrané příklady jsou rovněž součástí tohoto sborníku v sekci *Vybrané komentované metody a techniky formativního hodnocení*.) Zájemci se aktivní učitel či vedení školy tedy nepostrádá informace na téma *co je FH* či *jaké jsou dílčí přístupy, metody a podstata FH* a nezájem či ne-

existenci FH na jiných školách nespojuje s absencí vzdělávacího materiálu, literatury či informací obecně. Naproti tomu ti učitelé, kteří volají po více, nové a další literatuře, k dalším a novým faktickým informacím či tzv. 'kuchařkám' FH mají většinou svůj zájem nařízený shora (vedením, politikou školy, státu) a k těmto zdrojům se upínají coby k rychlé cestě, jak uspokojit vedení, aniž by musela být výuka od základů reálně přebudována.

Naproti tomu – či souběžně s tím – je FH většinou zajímavější se obce vnímáno (spíše než jako metoda výuky a hodnocení) jako filozofie vzdělávání, která 'se nestane' reálná tím, že coby učitel zavede dílčí metody výuky jako je např. *semafor* či *práce s portfoliem* (popis vybraných metod FH naleznete v sekci *Vybrané komentované metody a techniky formativního hodnocení*), ale tím, že především přijmu za svou a praktikuji v každodenní výuce jinou filozofii vzdělávání. Ta je oproti tradiční frontální výuce a autoritě směřované výhradně od pedagoga k žákovi postavená především na vnitřní motivaci žáka, individuálně nastaveném procesu zlepšování se každého žáka, odpovědnosti za své vlastní vzdělání a takové zpětné vazbě od učitele k žákovi, od žáků k sobě samým i k sobě navzájem a od žáka k učiteli, která by předešlé tři složky budovala a posilovala. Pokud FH není uchopeno celistvě dle výše popsaného modelu, ale pouze skrze dílčí metody a aktivity, nemá hlubokého účinku ani dlouhého trvání a vede ponejvíc k frustraci na straně učitele i žáka a k zavrnutí na straně vedení a rodičů.

Klíčová pro realizaci FH je podpora vedení. V rámci regionů přežívá řada učitelů-solitérů, kteří cítí potřebu učit jinak a hledají individuální inspiraci a cestu v řadě metod a technik spojovaných s FH. Průzkum jednoznačně ukázal, že přežívání nadšenců-jednotlivců nemá dlouhého trvání, především proto, že FH je komplexní přístup k výuce a vzdělávání spíše než metoda uplatňovaná v jednotlivých předmětech. Pokud je realizována jen v některých chvílích školní docházky, nemůže se plně rozvinout ani na straně žáků, ani ve výuce samotné, její tempo a účinnost je mnohem menší a nepřináší uspokojení ani učitelům ani žákům v míře, v jaké je to možné. Oproti tomu zajímavější a aktivní vedení škol vykazuje jedinečnou možnost realizovat na poli státního většinového školství výjimečné prostředí, do kterého proudí jak zajímavější se noví učitelé, daří se ale i reforma učitelů starších, vyučujících výše popsaným tradičním modelem. Klíčem je systematická podpora učitelů, vstřícné prostředí pro netradičně pojímanou výuku i hodnocení, podpůrné vzdělávání a sdílení učitelů uvnitř i mimo školu a v neposlední řadě rovněž systematická a cílená práce s rodiči jak na individuální úrovni, tak prostřednictvím komunikačních médií, jako jsou webové stránky a sociální sítě. Tato inovace musí být současně pevně ukotvena a rozpracována ve Školních vzdělávacích programech. Podobně jako tradiční učitel, ani tradiční rodič není socializován a vzdělán ve formativním přístupu ke vzdělávání a jeho přerod vyžaduje úsilí, trpělivost a čas.

Vedení běžných základních škol pro sebe uvítá především možnost setkávání se s vedením jiných škol, kde FH funguje a kde může získat příklady fungující a nefungující praxe jak na poli legislativy, tak i na poli motivace pedagogického týmu, skladby

pedagogického týmu, nebo již výše zmíněné práce s rodiči. Naproti tomu učitelé jako hlavní téma pro sebe vnímají možnosti setkávání se a sdílení dobré praxe v hodinách a jednotlivých předmětech, ale i obecné vyjasňování pojmů, strategií a metod. FH není součástí jejich formálního vzdělávání na VŠ, proto takováto sdílení významnou měrou doplňují jejich vzdělávání. Jako velmi funkční se ukazují náslechy v hodinách, doplněné o poučenou pedagogickou diskusi. Naopak není takový zájem o instruktivní semináře ve večerních hodinách, bez možnosti vyzkoušet si přímo v reálu jednotlivé aktivity. V tomto ohledu se otevírají možnosti fakultních základních škol, které by mohly sloužit jako nácvikové místo. Podobně míří tato pobídka i směrem k vysokým školám, které stojí u formálního zrodu pedagožky, neboť jí poskytují osvědčení o způsobilosti k výkonu tohoto povolání požadované státem a jím garantovaném školství. Přednášky a praktické semináře zahrnující principy FH již na pedagogických fakultách by významnou měrou urychlily přerod a vnímání moderní pedagogiky v současném fluidním světě a v měnící se společnosti, kde se sebedisciplína a sebedisciplína zdají být jednou z klíčových dovedností úspěšných mladých lidí.

Dalším důležitým tématem pro aktivní vedení škol a/i jednotlivých učitelů je komunikování smyslu FH rodičům skrze vedení školy a skrze informační kanály školy. Jednou rovinou je nábor/zápis nových žáků a komunikace s jejich rodinami. Tyto rodiny si často školu vybírají právě pro přítomnost FH a jeví se tedy jako relativně otevřená a snadno dostupná skupina, vstřícná k předávání principů FH. Diskuse však ukazují, že FH je v současné době pojem módní či moderní, jehož výklad a pochopení jsou mnohdy velmi různé. Proto se ukázalo jako dobré a osvědčené přesné formulování obsahu pojetí FH nejen na všech komunikačních kanálech, ale opakovaně i na osobní rovině a pohovorech, např. při zápisu dětí do první třídy, na třídních hodinách, rodičovských schůzkách, setkáních rodičů a školy a dalších osobních setkávacích aktivitách. Přestože ani tento přístup není vždy bezproblémový, ukazuje se jako nejvíce funkční kanál, jak rodiče dětí, které školu navštěvují, vychovat a včlenit do filozofie FH. Především se tím např. tlaku ze strany rodičů na změnu hodnocení v návaznosti na druhý stupeň základní školy či při přechodu dětí na střední školu a jemu předcházející přijímací řízení.

Druhou rovinou je práce s rodiči žáků, kteří již na základní školu chodí, rozhodně-li se její vedení pro změnu systému hodnocení ve prospěch FH nebo pro jeho přidání k již existujícímu hodnocení sumativnímu. Zde je na místě opět velmi intenzivní a často opakovaná a zdlouhavá práce s rodiči, kde je však vedle praktických metod a změny technik hodnocení potřeba diskutovat především smysl filozofie a idey, která FH obklopuje. Důležité je i smíření se s tím, že přerod školy nebude a nemusí vyhovovat všem rodinám a žákům a že tedy dojde ve vyšších ročnících k případnému úbytku žáků. Částečně tomu lze předejít tím, že se základní škola propojí se střední školou v regionu, kde je FH rovněž praktikováno (blíže na toto téma viz kapitola *Formativní zpětná vazba a střední školy*), což v některých směrech pomůže uklidnit rodiče, že se nejedná o alternativu, která znemožní jejich dětem další studium. FH poskytuje jiný typ zpětné

vazby, na který většina rodičů ze své vlastní školní docházky není zvyklá a neumí s ním pracovat, případně mu nerozumí. Víze školy by měla svůj záměr formativně hodnotit komunikovat ve svých vzdělávacích plánech, vizích a poselstvích, aby s ním rodiče byli seznamováni opakovaně, ideálně od začátku docházky jejich dítěte a rozmyslet si, zda je tento typ vedení dětí pro ně přijatelný a vhodný.

Práce s rodičovskou komunitou není nikdy dokončena, už jen z toho důvodu, že každý rok přichází nové děti a noví rodiče. Rodiče jsou partneři školy a rovněž partneři ve vzdělání dětí, které jsou škole svěřeny. Zatímco učitelé usilují o co nejbližší spolupráci s rodinou, vedení školy musí tuto rovnu jejich práce náležitě ocenit, vyčlenit jí hodinovou dotaci, uznání a podporu. Finanční ohodnocení je dobrá volba rozpoznání podpory tomuto typu aktivity, neméně důležitá je však rovina symbolického ocenění např. v podobě sdílení příkladů dobré praxe.

Ze zkušeností skrze osobní kontakt a následně potvrzeně i skrze výsledky dotazníku je zřejmé, že řada škol o zavádění FH neusiluje a nemá o něj zájem. Nejčastěji byl uváděn důvod takový, že žáci, kteří následně přechází na vyšší stupeň vzdělávání, musí být stejně nakonec hodnoceni sumativně, a tudíž je FH vnímáno jako práce navíc, dvojení práce, vystavění falešných očekávání u žáků apod. Je těžké určit, do jaké míry se jedná o skutečné důvody a do jaké míry tyto důvody zakrývají skutečnou příčinu, jíž může být např. obecná nechuť věci měnit. Strukturální nastavení neudává způsob hodnocení žáků na středních školách a volba tradiční sumativní cesty je tedy jednou z možností, nikoliv možností jedinou, jak ukazuje naše studie v kapitole *Formativní zpětná vazba a střední školy*. Rozvoj FH na středních školách může následně posílit jeho rozvinutí i na druhém stupni základních škol a *vice versa*. Nabízí se zde spolupráce na poli vzdělávacích stupňů a jimi napříč, ideálně postavená ve svých počátcích na osobních vazbách vedení těchto škol, které je schopné své víze navzájem komunikovat, sdílet a žáky si takto společně připravovat a vychovávat. Malá města mají v tomto ohledu výhodu menšího počtu spádových středních škol a regionální pro/vázanosti, velká města pak větší výběr středních škol a na ně navázaného (o formativní hodnocení se zajímajícího) vedení.

### **Překlopení výsledků do praxe**

Na základě výše uvedeného byly v rámci projektu vyhodnoceny tři klíčové oblasti práce s učiteli a vedením škol v regionech, které se jeví jako smysluplné a FH podporující.

- A. Prostor pro vedené sdílení příkladů dobré praxe pro učitele a vedení škol, kde je FH již v provozu, popřípadě kde o jeho zavedení mají zájem. (Doporučujeme vést samostatné aktivity pro vedení a pro učitele, neboť potřeby těchto dvou skupin jsou odlišné – viz výše.)

- B. Motivační semináře pro učitele a vedení základních škol, kde je FH odmítáno. (Doporučujeme vést samostatné aktivity pro vedení a pro učitele, neboť potřeby těchto dvou skupin jsou odlišné – viz výše.)
- C. Fokální skupiny s vedením středních škol za účelem zavedení FH i na tomto stupni vzdělávání, popř. jeho přijetí a zohlednění v rámci přijímacího řízení na tento druh školy.

Pro aktivitu typu A je dostačující vůle a motivace škol v rámci již existujících CKP sítí, popř. založit si regionální sítě vlastní. Pravidelná setkávání s moderovaným programem ve formě workshopu či dobré praxe, zabývající se několika málo příklady a jejich praktickým řešením v rámci jednoho setkání, se zdají být zcela dostačující pro rozvoj tematiky a sounáležitosti v rámci regionu. V rámci spolupracující skupiny je žádoucí rotační vedení seminářů tak, aby byla rovnoměrně zajištěna administrativní zátěž (svolávání setkání, cestování, moderování diskuse) a zároveň aby účastníci měli možnost nahlédnout do a pracovat v různorodém prostředí a různorodých podmínkách, které nabízí prostředí našich škol.

Aktivita typu B je oproti aktivitám typu A velmi málo vděčná, neboť se jedná o přemlouvání někoho, kdo nechce, což má většinou za výsledek neúspěch stejného typu, který většina pedagogů zná ze své praxe, když vyučuje někoho, kdo o to nestojí. Jako řešení se nejeví v současné chvíli ani nařízení shora např. ministerstvem – neboť existuje celá řada 'formálních' řešení, jak naplnit ministerská nařízení. Jedním z nich je zavedení slovního hodnocení, což je nejjednodušší způsob, neboť na samotnou každodenní výuku má pouze minimální vliv (blíže ke slovnímu hodnocení viz kapitola *Vybrané komentované metody a techniky formativního hodnocení*). Zároveň se jedná o jeden malý nástroj FH, který – pokud stojí sám o sobě – je zcela zbytečný až kontraproduktivní jak pro samotného žáka, tak pro ideu FH. Spíše než vstřícnost k FH přinese toto opatření nechuť k němu.

Jaké je tedy řešení? Raději než semináře praktického rázu a nácvik jednotlivých metod, jako je tomu u aktivit typu A, by měly být semináře typu B vedeny takovým směrem, aby proměnily myšlení pedagogů a vedení daných škol. Praktické workshopy by mohly obsahovat různé motivační techniky, kritické myšlení, týmovou spolupráci – tedy situace, ve kterých se učitelé a vedení samo stanou žáky a vyzkouší si odlišné prožitky poznání a učení se, facilitované jinou metodou než frontální či direktivní. Do této oblasti patří rovněž různé formy zážitkové pedagogiky, projektové vyučování, dlouhodobá práce s portfoliem a poskytování zpětné vazby vrstevníky-spolustudenty spíše než lektorkou či vedoucím workshopu. Všechny tyto semináře a workshopy se mohou stát dalším vzděláváním pedagogů a vedení, u kterých je žádoucí změna pedagogické perspektivy a teprve následně i vlastní praxe.

Poslední oblast, kterou jsme identifikovali jako důležitou na základě práce s učiteli a vedením základních škol, je sběr informací z navazujícího středního stupně vzděláva-



ní. Jak to vypadá s FH zde? Je legálně možné? Do jaké míry závisí jeho zavedení na vedení škol a do jaké míry jsou tyto vázány ministerskými předpisy – ať již v rovině hodnocení žáků nebo v rovině přijímacích zkoušek? Jaké školy a kde s FH na středním stupni pracují a jak se to projevuje na prospěchu žáků, na jejich vyhlídkách na úspěšné složení maturit či následné přijetí na vysoké školy? Na některé z výše položených otázek naleznete odpověď v kapitole *Formativní zpětná vazba a střední školy*. Náš výzkum ukazuje, že existuje komunikační propast, vakuum mezi základními školami a školami středními. Proudí mezi nimi minimum informací, existuje mezi nimi minimum spolupráce a více než co jiného zde fungují domněnky, dohady a mýty. Tyto navíc řada základních škol používá jako zaklínadlo proti FH: nebudeme jej zavádět, protože na střední škole se nepraktikuje, děti se učí něco jiného, než co se po nich následně bude na střední škole chtít, a tečka. Rozhodli jsme se proto udělat mezi středními školami v regionech CKP průzkum, přizvat je ke spolupráci na fokusní skupině, která by se tématice FH na středním stupni vzdělávání věnovala. Výsledky této fokusní skupiny si můžete přečíst v následující kapitole.

# FORMATIVNÍ ZPĚTNÁ VAZBA A STŘEDNÍ ŠKOLY

**Irena Kašparová**

*Formativní hodnocení je moc pěkná věc, ale já chci dát dítě na střední školu a tam je potřeba, aby se dokázalo vyrovnat se známkami a pracovalo podle jejich měřítka. Jak to dítě pak zvládne? A převádíte slovní hodnocení i na známky?* Tolik parafráze častých dotazů, připomínek a tematizace problému přechodu dětí na vyšší stupně vzdělávání – z prvního na druhý, ze základní na střední školu, ze střední na vysokou školu, se kterými jsme se během našeho projektu *Klíče k úspěšnému učení* opakovaně setkávali. I z tohoto důvodu nás napadlo podívat se na téma více do hloubky a rozšířit naše sondování do problematiky formativního hodnocení (FH) i směrem do středoškolských vod. Jak to vlastně je s FH na středních školách? Jak je to s přijímacím řízením, známkováním, ne/ochotou hodnotit sumativně? Jaké zde – pokud vůbec – existují překážky?

Roztáhli jsme projektové sítě, vyzvali kolegy a kolegyně ze středních škol v regionech, kde *Klíče k úspěšnému učení* působí, a se zájemci jsme uspořádali fokusní skupinu, jejíž závěry vám níže předkládáme. Nejedná se o univerzální pravdy, ale o zkušenosti ředitelů a učitelů středních škol, kde je o FH zatím především zájem, kde jej začínají praktikovat nebo i kde jej již léta žijí, vyučují a jejichž absolventi již řadu let úspěšně studují dál na vysokých školách. Přizvali jsme i ředitele základních škol, kteří se o téma přechodu svých žáků na další stupeň zajímají do té míry, že se středními školami vyjednávají a všemožně spolupracují, aby vše probíhalo pokud možno k blahu dítěte a jeho vzdělávacího pokroku. Jedná se o následující školy: Gymnázium Karviná, Střední Scioškola Praha, Slezské gymnázium Opava, SŠ, ZŠ a MŠ da Vinci Dolní Břežany, ZŠ a MŠ Mendelova Karviná, ZŠ Labyrint Lhota u Opavy a Masarykova univerzita Brno. Jejich prezentaci naleznete v závěru této kapitoly. Pokud vás téma zaujme nebo inspirovuje, neváhejte se prosím na ně obrátit s konkrétním návrhem či prosbou.

## **Definice pojmů, definice cílů**

Formativní hodnocení (FH) je pojem s proměnlivým výkladem. Nezřídka je zaměňován za slovní hodnocení, kdy namísto známek žáci a studenti dostávají od učitele text, kde jsou popsány klady a zápory hodnocené práce. Často je rovněž dáváno do opozice k hodnocení sumativnímu – což samo o sobě znamená nejčastěji pouze známkování. Oba tyto výklady nejsou nepravdivé, ale stereotypní, což znamená, že odráží pouze část, pouze výsek příběhu. I slovní hodnocení může škálovat a sumativní hodnocení formativně posilovat, proto si na začátek, dříve než přikročíme ke specifickým otázkám týkajících se středního školství, dovolíme vyjasnění základních pojmů.

FH není jen módou posledních let, ale především reflexí proměny podstaty učení, která přichází spolu se silícím vlivem technologií a jejich užití v každodenním životě každým člověkem. Informací přibývá závratnou rychlostí z nejrůznějších (a nekontrolovatelných) zdrojů, proto je víc než kdy jindy důležité, aby učení bylo především reálné a využitelné v každodenním životě a světě, který nás obklopuje. Aby nestálo na biflování partikulárností, ale na provázání vědění napříč disciplínami a týmové spolupráci mezi vrstevníky i napříč kohortami, učitele nevyjímaje. FH je tedy učení, které přináší takovou zpětnou vazbu, která podporuje vývoj a pokrok každého dítěte dle jeho možností a oceňuje nejen znalosti v porovnání s celonárodní normou (na které však nerezignuje), ale především pokrok v rámci osobních možností, cílů a parametrů každého jedince. Na některých školách se namísto pojmu *formativní hodnocení* ujal termín *formativní zpětná vazba* (FZV), který z našeho pohledu lépe vystihuje záměr komunikace mezi studentem a jeho okolím, proto nadále budeme pracovat s tímto pojmem. FZV tedy ze své podstaty a svou formou předává takovou informaci, jejímž smyslem je posunout dítě/studenta dále, hlouběji a smysluplněji na jeho pomyslné vzdělávací ose.

Sumativní hodnocení je takové hodnocení, kdy jako zpětná vazba přichází studentovi nějaké číselné vyjádření procesu učení na předem stanovené cestě. Mohou to být běžně rozšířené známky, ale také procenta, umístění na ose, škále, výsek koláčového nebo segment sloupkového grafu. Zpětnou vazbou je tedy suma, která má jasné místo a postavení v nějakém větším celku, povědomí, ose, celistvosti. Díky ní získává student několik různých informací: vidí sám sebe, jak si stojí v porovnání s ostatními, kteří jsou rovněž viditelně umístěni někde na stejné škále. Svě místo vidí jako dočasné a proměnu jako možnou. Vidí sám sebe, jak je na tom v porovnání s očekávaným cílem a maximální a minimální možností tento cíl naplnit. Pokud jsou cíle pro studenty viditelné, dostupné a známé, může sumativní hodnocení plnit zároveň formativní zpětnou vazbu.

Někoho možná překvapí, že FZV nestojí v opozici k sumativnímu hodnocení, ani se vzájemně nevylučují. Otázka totiž nestojí *Kdo s koho?*, ale *Kdo kdy a proč?*.

Zpětná vazba je přirozeným procesem lidského jednání. Když kuchař vaří polévku, ochutnává ji se záměrem ji vylepšit, zdokonalit, připodobnit ji ideálu, který si předem stanovil – např. svou předchozí zkušeností nebo domněnkou. V tu chvíli není jeho cílem stanovit verdikt a proces opustit, ale dovést jej k dokonalosti v rámci svých možností. Podobně tomu může být s učením ve škole, kdy zpětná vazba přichází jako přirozená reakce na situace – např. když děti kupují do své třídy koberec a špatně si jej vyměří, připomíná jim chybějící kus na okraji třídy jejich chybu ještě řadu dní, týdnů i měsíců a zároveň slouží jako mnemotechnická pomůcka, která je učí měřit a počítat obsahy s větší přesností.<sup>26</sup> Nepotřebují k tomu ještě hodnocení od učitele. Výsledek je zřejmý i bez něj. Studenti si stanovili kritéria (pokrýt podlahu pěkným kobercem) a výsledek je neuspokojivý (kus podlahy zůstal nepokryt). V tomto případě je zřejmý

---

26) Reálný příklad z jedné střední školy účastníci se fokusní skupiny.

i proces evaluace – je totiž viditelný, kus koberce chybí. Podobným způsobem může fungovat většina našeho učení – ať již na základní nebo střední a vysoké škole.

Funkční zpětná vazba vychází z reality toho, co já jakožto student/žák dělám a má minimálně čtyři stupně. V první řadě: moje veškeré učení není abstraktní, ale spojené s běžným životem. Nezájímám se o informace, ale propojuji je s každodenním životem, což dává učení reálný rozměr. Na to navazuje hodnocení skupiny, vrstevníků. Jsou to totiž lidé mně podobní, pracující v podobných podmínkách, s podobným vybavením, s podobným zázemím jako já. Reagují na mě jako na sobě rovného, dokážou ocenit, co se za daných podmínek podařilo. Dokážou zároveň poukázat na slabá místa, která jsou ještě v danou chvíli v mých silách na proměnu či zlepšení. Třetí rovinou hodnocení je pak moje vlastní reflexe toho, co se mi podařilo či co je potřeba změnit. Zním své limity, možnosti, schopnosti, vidím do svého zákulisí lépe než učitel/průvodce či spolužáci. Mohu tedy reflexi učení obohatit o osobní rozměr, který je zároveň velmi směrodatný a důležitý. To, co se zlepší může jevit jako neúspěch, hodnoceno nějakým objektivním kritériem normality, může být z mého vnitřního pohledu překonání výrazné bariéry, např. v případě překonání zdravotních obtíží, či překročení sebe sama z pohledu psychologických dispozic – např. realizace veřejného rozhovoru introvertním studentem. Teprve jako poslední činitel vstupuje do hodnocení učitel/průvodce. FZV není součástí jen učení se ve škole, naopak – a proto je i výše uvedený odstavec napsaný v první osobě. Týká se totiž nás všech, všichni ji můžeme poskytovat, ale i dostávat během každodenního života a aktivit v práci i ve volném čase. Nás učitele nevyjímá.

My učitelé jsme často přímo determinováni vžitou nutností hodnotit: sebe samy, své blízké, své žáky. Přitom již při běžné otázce: *Co si o tom myslíš? Jak to vidíš?* je nám všem zřejmé, že odpověď je vyjádřením našeho postoje na jakési škále – krásy, kvality, nasycení informacemi. To je samo o sobě v pořádku a součástí každého vzdělávacího procesu. Podobně jako u příkladu s polévkou v úvodu této sekce učitel/kuchař musí rozlišovat, v jaké fázi procesu tato otázka po zpětné vazbě přichází. Pokud se jedná o proces přípravy/učení se, pak je ideální zpětnou vazbou poukázání na nedostatky či klady v souladu s ideální chutí polévky, v souladu s receptem či v souladu se záměrem samotného kuchařského učně. Pokud však přichází tato otázka ve chvíli, kdy je polévka již přelita do servírovací mísy a má být odnesena hostům, pak je potřeba k jejímu hodnocení porovnat ji s kritérii, která si kuchař spolu s uční dopředu stanovili. Přichází čas skládání účtů, prosté hodnocení toho, zda se věc/polévka povedla či nikoliv, odfajfkování připraveného checklistu, poskytnutí známky, slovního hodnocení, sumáře kladů a záporů. Takovéto sumativní hodnocení na řadě škol funguje spolu, nikoliv proti FZV. Doplňují se, protože každá forma hodnocení přichází v jinou dobu a plní jiný účel.

Chyba v procesu nastává, pokud nejsou kritéria objektivní či dopředu známá. Zkombinujeme-li absenci či arbitrárnost kritérií s autoritou osoby poskytující verdikt, není možné hovořit o procesu učení či vzdělávání se (s výjimkou toho, že se naučíme,

jak potěšit učitele). To je jako s bramborovým salátem, na který má každý kuchařský učeň ze své rodiny svůj vlastní recept, ale kuchař jej hodnotí právě a jen podle toho svého, spoléhaje na to, že přece každý ví, jak se bramborový salát (podle něj) dělá.

Řada učitelů již mnoho let reflektuje nedostatečnost známky coby jediného platného vyjádření dovedností, pokroku či kvality znalostí studentů a žáků. Co vlastně známka hodnotí? Hodnotí pozici studenta na škále úspěšnosti viděné pouze z jednoho úhlu pohledu. Hodnotí informace přetlumočené učiteli ve chvíli a v míře, které on posoudí za dostatečné a vhodné. Neobsáhne již studentův pokrok a rozvoj v určitém období. Nevypovídá o jeho subjektivním postoji. Nevypovídá o jeho pozici v rámci vrstevnické skupiny. A nevypovídá ani o tom, kolik toho daný student ví či dovede v dané oblasti ve vztahu k širším souvislostem.

Změna nastane, když jsou kritéria předem daná, známá a vzájemně dojednaná. Proces změny stavu, proces učení se i proces zpětné vazby se mnohokrát znásobí! Učitel/průvodce působí jako klíčník u brány do dalšího stupně poznání pro všechny studenty, nikoliv pouze pro ty, kteří drží krok s jednou zvolenou škálou úspěšnosti. To vyžaduje především změnu myšlení u pedagogů, potažmo vedení školy, což není jednorázový a rychlý proces, ale naopak. Jak to opakovaně zařizovat, aby učitel viděl všechny děti, aby přístupy, které realizuje, podporovaly výsledky učení u všech dětí? To zůstává každodenní učitelskou výzvou, na které vyučující zas a denně pracuje, je to součástí jeho profese.

Z fokusní skupiny vyplynula zkušenost, že ve chvíli, kdy se postupně mění myšlení učitelů k tomu, že si dokážou přiznat, že mají a mohou mít vliv na výsledky všech svých dětí, to za prvé, a za druhé, že se potřebují posílit profesně v těch dovednostech, které to zařizují, není potřeba učit v nějaké speciálně orientované škole či používat alternativní pedagogickou metodu (např. waldorfská, lesní škola nebo montessori). Způsob učení postavený na FZV je vhodný pro každou školu, včetně nejběžnějších základních. Je potřeba pouze pochopit základní princip toho, co učení (u) dětí podporuje v každodenním procesu. Jako učitelé se potřebujeme posunout v porozumění, kdy v procesu reflektujeme proces učení (jsme kuchař, co při vaření ochutnává polévku), a kdy už sledujeme *skládání účtů*<sup>27</sup> (jako host polévku hodnotíme), což je naopak moment sumativního hodnocení. To ale nastává nejen v pololetí či na konci roku, slovní formou nebo známkováním, ale může nastat po každém dokončeném celku učení, po zvládnutí jednotlivých učebních plánů či bloků.

Tato schopnost rozlišení FZV a skládání účtů nám umožní uvědomit si, co kdy v kterou chvíli dělá žák a co učitel, co mohou čekat jeden od druhého a jak se do procesu učení zapojí každý po svém. Tajemství úspěchu je velmi jednoduché, přesto v praxi obtížné. Je třeba začít od definování cílů. Čeho chci jako učitel dosáhnout, co učím, jak má vypadat výsledek a jak poznám, že byl dosažen? Teprve potom přichází na řadu téma, ve své rozmanitosti či strohosti, multidimenzitě nebo jednoduchosti. To je

27) Autentické označení této činnosti ZŠ Mendelova, Karviná

největší a nejtěžší moment zavádění FZV. Naučit učitele definovat si pro sebe a komunikovat dostatečně jasně žákům svá očekávání, co jsou jejich vzdělávací cíle, jaká jsou jejich očekávání, co pro ně znamená výkon. To je něco, co znovu a znovu potřebujeme jako učitelé reflektovat, učit se, připojovat se a vracet se k tomu. Pak shledáváme, že téma, které chceme studentům zprostředkovat, lze najednou uchopit mnoha různými způsoby, klidně každé dítě po svém, a i přes tuto rozmanitost (nebo právě kvůli ní) zůstanou u každého dítěte naše cíle učení a očekávání naplněny.

### **Důležitá role a podpora vedení školy**

Snaha učitelů, aby byla úspěšná, musí být vždy podpořena vedením, které je ideálně v celé tématice o krok napřed. V této souvislosti se školám i vedení osvědčilo např. zaměnit slovo *hodnocení* za *vyhodnocování*: *Jak vyhodnocují práci žáka učitelé? Jaká kritéria používají? Jak tato kritéria fungují na zlepšení práce žáků? Pokud nefungují, čím je můžeme nahradit?* Vrstevnické hodnocení může probíhat nejen na úrovni žáků, ale takto i na úrovni učitelů nebo vedení. Tím se dostáváme k samotnému jádru FZV, a to je, že to celé je spojeno se sebeřízením a zodpovědností. Jak to já jako ředitel zařizuji (*a ten nedokonavý vid je zde velmi důležitý, neboť se jedná o každodenní proces, nikoliv jednorázové vydání oběžníku nebo nařízení*), aby moji učitelé byli schopni sebeřízení v procesu zlepšování svých učitelských dovedností směrem k těm procesům, které vedou k dětem, a přebírali za to zodpovědnost? A spolu s tím: jak mají děti přebírat vlastní zodpovědnost za svůj proces učení směrem k žádoucím výsledkům?

Zkušenosti vedení jsou takové, že je potřeba upustit od zacílení na výkon a nahradit ho podporou. Podporou ze strany učitele směrem k žákům a podporou vedení směrem k pedagogům, aby to byli schopni realizovat, zařizovat, dlouhodobě zvládat, učit se, přizpůsobovat své přístupy, což v konečné fázi podpoří alepší výsledky učení dětí i výsledky školy jako celku.

Nezkušené namítnou, že pokud zavedeme tento formativní způsob hodnocení nebo vyhodnocování, tak vlastně rezignujeme na výsledky. Opak je pravdou. Po velmi krátkém čase vede proces ke zlepšení vzdělávacích výsledků. Naopak, když tento proces nereflektujeme a nevidíme ho, dosáhnou studenti/žáci pouze určitých, omezených výsledků, se kterými se spokojíme my i oni. V zacílení na výkon totiž chybí motivace k posunutí hranic – vždyť trojka je dobrá a čtyřka pořád ještě dostatečná, za dvojku dostanu pochvalu atd. Naproti tomu formativní proces působí na dlouhodobé, soustavné a trvalé zlepšování vzdělávacích výsledků, ba co víc, lepší se i ti žáci, kteří by se za jiných podmínek nezlepšovali, protože by byli usazeni ve své všemi přijatelné pozici trojkaře, věčného dvojkaře nebo čtyřkaře s odřenýma ušima. Nezlepšovali by se dokonce ani jedničkáři, protože už nemají další prostor pro svůj růst. Dlouhodobě pracujeme se systémem hodnocení, o kterém víme, že je ve své podstatě nefunkční, protože nereprezentativní, nemotivující a nevypovídající. Pro všechny alternativy, jakkoliv racionálně i funkčně výhodnější, tak výzvou zůstává zakořenění známkovacího

systemu v tradici a v administrativní nenáročnosti. A to se doposavad ukazuje jako velmi silná zbraň.

### **Dynamika komunikace rodiče se školou, práce s rodiči**

Většina rodičů komunikuje se školou dynamicky, proměnlivě. Při vstupu dítěte do základní školy je zájem rodiče velký, protože dítě nedisponuje základními dovednostmi pro život, jako je čtení, psaní, počítání. Rodiče si uvědomují, že tyto dovednosti děti potřebují a že výraznou měrou se na jejich zvládnutí projeví typ školy či osobnost pedagoga, proto je jejich zájem velký.

V momentě, kdy se naučí děti číst, psát a alespoň základně počítat, tak často rodič ztratí zájem, nebo minimálně zájem o školu ochabne. Možná proto, že ve společnosti panuje obecný souhlas s tím, že učivo na druhém stupni rodič sám zas až tak životně nepotřebuje. Rodič je proto schopen akceptovat, že v některých předmětech dítě neprospívá. Nejčastěji se to objasňuje slovem 'typ'. Dítě není matematický, technický, přírodovědný, umělecký typ. Dítě je zaškatulkováno, což velmi často vede k sebenaplnujícímu se proroctví, kdy dítě tuto svou připsanou 'typologií' přijme za svou, ztotožní se s ní a svůj rozvoj v dané oblasti tím zablokuje.

Pak přichází poslední fáze a dynamika zájmu ze strany rodičů opět začíná narůstat. Je to období přijímacích zkoušek na střední školu. A zde je klíčová ochota nebo vůbec schopnost pedagoga garantovat, že dítě to zvládne, že ten život zvládne, a že on jako pedagog ho na ten přijímací proces připraví, naučí, že jsou za ním tisíce dětí, které se naučily číst, psát, počítat a že se o ně nemusíte jako rodiče bát. Výzva u inovativních projektů – jako třeba škol s FZV nebo zkrátka u těch, co fungují jinak než ty, ve kterých byli rodiče vychováni, spočívá v tom, že ty za sebou ty tisíce absolventů nemají. Tam je to potřeba být odvážný, nebát se a v případě pochybností ze strany rodičů nepolevovat ze své vzdělávací filozofie.

Vzhledem k tomu, že v ČR si rodiče mohou školu pro své dítě vybrat, a to už na úrovni základního vzdělávání, každá škola má/musí mít svou pedagogickou filozofii a má dobře vědět, jakou cestou chce jít. Ve svém přesvědčení a přístupu má být relativně hodně sebevědomá. S rodiči je potřeba hovořit jako s partnery, poslouchat je, brát je vážně, udělat si na ně čas, ale z pedagogické filozofie neslevovat a dávat najevo, že tohle to je naše cesta, tímto směrem my jako škola jdeme a jestli se vám to líbí, tak pojďte s námi. Rodiče mají možnost volby. Škola nemá povinnost vyhovět všem přáním rodičů a ani to není možné.

Zároveň spatřujeme velký smysl v tom, aby škola nerezignovala na osvětovou činnost, tzn. aby byla připojená ke komunitě, k rodičům, aby pořádala semináře, besedy s lidmi, kteří žijí v její blízkosti, aby kontinuálně *nachytřovala*<sup>28</sup> své prostředí, své rodiče a aby měla systém nějaké prevence. Preventivní setkání skrze konzultace nebo tripartitní jednání předchází skandálům typu: *zjistili jsme, že vaše dítě neumí to a to*. Tento typ

28) V rámci fokusní skupiny se nám podařilo přijít i s pěknými novými slovy, tak je do zprávy rádi vkládáme ☺

nepříjemnosti se vždy obrátí proti škole samotné, rozvíří se např. mediální ruch, pomluvy rodičů, hloupá nálada. Škola tu není výhradně pro děti. Skrze ně má roli a úkol pro celou komunitu, je významným strůjcem celospolečenské nálady a změny.

Rodič se v ideálním případě cítí jako partner školy. V partnerství panuje zájem jeden o druhého. Neobracíme se na sebe jen v době krize – když voláme rodičům a jejich první reakce je *'Co se stalo? Co vyvedl?'*, je zřejmé, že partnerství pokulhává. V partnerství panuje důvěra. Můžeme se s rodičem na sebe obrátit i ve chvílích těžkosti a krize a věříme, že si vzájemně poskytneme oporu a najdeme nejlepší možné řešení. Nejen škola je a má být vždy ta jediná aktivní, i rodiče mohou být stejně aktivní, mohou být žádáni o pomoc. Čím užší je kontakt a spolupráce mezi rodinou a školou (např. skrze výše uvedené semináře, nachytřování, jarmarky, aktivity pro rodiny pořádané školou), tím je vzájemná blízkost větší, a větší je i vstřícnost ke spolupráci ze strany rodičů.

Na druhou stranu je dobré rodiče upozorňovat na to, aby si své dítě nepředstavovali jako svůj projekt. Pokud mají dítě jako svůj projekt, nejspíš budou zklamáni z výsledku, který by vždy mohl být lepší. Naopak, pokud jsou rodiče schopni pracovat s důvěrou vůči svému dítěti, pak teprve je schopno se zdravě a svobodně vyvíjet, je samo o sobě samostatným člověkem, samostatným poselstvím pro tento svět. FZV proto doporučujeme podávat i rodičům a rodiče do ní zapojovat, např. formou seznámení se s cíli učení či pokrokem jejich dětí.

Vyučující se často ptá sám sebe, s kým a jak je potřeba více pracovat, zda s dětmi nebo s dospělými. Rodiče podléhají strachu a celospolečenskému tlaku v souvislosti se známkami snáze a rychleji než děti, především – jak již bylo řečeno – právě v souvislosti s přechodem do dalšího stupně vzdělávání. Někteří se dokonce domnívají, že formativní hodnocení je dobré pro menší děti, zatímco těm větším to ve světě vyšších škol a pak i dál v životě uškodí (opravdu používají slovo 'uškodí'). Vkládáme proto na závěr drobný příklad z praxe, použitelný pro komunikaci s rodiči. Když učitel dává známky, tak dítě hodnotí a často sklouzne k tomu, že si dítě zaškatulkuje na jedničkáře, dvojkaře, trojkaře, čtyřkaře nebo propadlíka. Když si jako dospělý člověk představíte, že podobně si vás škatulkuje i váš šéf v práci, že od něj dostáváte pomyslnou nálepkou na čelo, která praví, že vy jste pro něj trojkař a tamhleto je jedničkář, jak se budete cítit? Jak vás práce pro takového šéfa bude celých devět dlouhých let motivovat? Jak se budete zlepšovat? Nepřál/a byste si, aby změnil způsob svého hodnocení? Aby byl otevřenější? Aby viděl i jiné zásluhy než ty známky za vědomostní výkon? Pokud rodič uzná, že ano, učinili jste první krok k vzájemnému pochopení. Pochopení však přesto nemusí znamenat přijetí a každý rodič má právo poslat své dítě do školy, kde je nálepkování stále ještě možné.

### **Co mohou pro podporu FH udělat ministerstva, úřady, inspekce a legislativa?**

Především zjednodušit obsahové vzdělávací cíle. V současné době panuje chaos a disonance. Na jedné straně stojí veliká svoboda školy, získaná skrze Rámcové vzdělá-



vací plány, kdy si každý ředitel se svým pedagogickým týmem může postavit unikátní plán pro svou vlastní školu. Vedle toho stojí unifikované přijímací zkoušky na střední a vysoké školy a unifikované maturity. Je-li cílem nižšího stupně vzdělávání připravit žáka/studenta na přijímací zkoušky pro vstup do vyššího stupně, pak by měly být znalosti zde vyžadované součástí povinného minima vyučovaného na každé škole. Ostatní vědomosti, skladba předmětů, poměr technických a humanitních či praktických a teoretických předmětů by byly již následně v kompetenci vedení školy a pedagogického kolektivu.

Svoboda má totiž nutně svá úskalí. Každá škola komunikuje směrem k rodičům i k veřejnosti svou hodnotovou filozofii, učitelé si mohou vybrat, rodiče si mohou vybrat a vyznat se v té široké nabídce vyžaduje nejen pro rodiče, ale často i pro učitele a vedení nemalé úsilí. Redukce učiva, proměna výstupů a hodnocení, zaměřená na všestranný rozvoj osobnosti dítěte na základní škole – tak jak je navrženo ve Strategii 2030 – bude-li realizována, může vést ke snížení zaměření se pouze na vědomostní výkon. Jestliže u něj zůstaneme zaseknutí i nadále, žádné zaklínadlo v podobě FH nám v rozvoji nepomůže.

Rodič musí vědět, co se má dítě naučit. Pokud to neví, je komunikační kanál mezi školou a rodičem zaplevelen, vznikají nejasná očekávání a ta vedou (jako vždy a všude) k nežádoucímu cíli. Rodiče se chytají stébla a vyžadují to, co sami znají – vyjmenovávání a memorování. Umím nebo neumím vyjmenovat deset děl Boženy Němcové zpaměti. Zde není třeba nic formativně vyhodnocovat – buďto víš, nebo nevíš. Definice vzdělávacího obsahu je tedy klíčovou celospolečenskou informací, která postupem času promění očekávání a s nimi i související oblasti a formy hodnocení.

Učitelé nemají ve svých každodenních aktivitách kapacitu provádět redukci učiva. Stávající distanční výuka mimo jiné krásně poukazuje na to, jaká jsou očekávání na straně veřejnosti, na straně rodičů – co že se to vlastně jejich děti mají učit a proč. Učitelům v té komunikaci směrem k rodičům tyto poměrně jednoduché otázky dost pomáhají proces výuky, výkonu i hodnocení komunikovat. Rodiče nezřídka sami reflektují, že to, co po dětech chceme, je často nereálné, zastaralé nebo úplná hloupost – jako třeba něco vyjmenovávat, memorovat, nebo naopak – rodiče mají pocit, že bychom to po jejich dětech měli chtít a absenci toho berou jako znak, že se toho jejich děti dost nenaučily.

### **Přijímací zkoušky a formativní hodnocení**

Legislativa udává středním školám povinnost zohlednit známky ze základní školy při přijímacím řízení, neudává však procentuální míru tohoto zohlednění, což si každá škola může stanovit podle svého. Nejčastěji se toto pohybuje mezi **jedním a deseti procenty**. Podobným způsobem i **zohlednění celonárodních zkoušek CERMAT je pohyblivé, od šedesáti procent výš**. Nejčastěji je přijímací řízení mixem poměrů známek, zkoušek CERMAT a vlastního nastavení požadavků/vlastního přijímacího řízení.

Poměrově důležitější než průměr známek ze základní školy je tedy dobře zvládnutý systém zkoušení CERMAT, o čemž jsme již pojednali výše. Není v moci školy rychle proměnit myšlení rodičů či široké veřejnosti. Můžeme se o to snažit osvětovou činností, publikační činností, rozhovory s rodiči. Mnohem praktičtější je však nabídnout dětem v ročnících, kdy se na střední školu hlásí, specifické kurzy s nácvikem dovedností nutných pro zvládnutí zkoušek CERMAT. Tím posílíme důvěru hned na několika rovinách. Děti získají dovednost nutnou pro úspěšné absolvování tohoto typu testu, připraví se na jeho formu a procvičí si již probrané učivo jiným stylem, jiným přístupem. Rodiče získají důvěru v to, že škola reflektuje odlišnou poptávku středních škol a vyvíjí aktivitu směrem k úspěšnému zvládnutí. Získají důvěru i v to, že učivo probrané ve škole jinou cestou, než na jakou byli oni sami ve svém dětství zvyklí, tedy např. bez určitého typu učebnice, pracovních listů, bez tlaku na výkon apod., umí jejich dítě přetvořit a přetlumočit do znalostí nutných pro úspěšné absolvování standardizovaných testů. A v neposlední řadě získá větší důvěru i škola sama v sebe – posílí se sebevědomí pedagogů, ale i image školy navenek v tom, že její děti dokážou obstát i v normovaném světě standardizovaných testů. To zpětně rovněž posílí i veřejné mínění a míru důvěry v alternativní pedagogické směry a jiné způsoby hodnocení či přístupů k pedagogice vůbec. Paradox, ale i realita, neboť alternativa nás připraví na rozmanitost, včetně standardizace.

Přes to všechno, co bylo řečeno výše, je nutné provést onu kvadraturu kruhu – tedy převést výkon z ročníků okolo přijímacích zkoušek na známky. Tento převod je však opět v rukou pedagoga, resp. školního vzdělávacího plánu. Znamka tak může vyjadřovat nejen znalosti v daném oboru, ale i posun žáka/studenta oproti předchozímu období, míru iniciativy v předmětu, zohlednit jeho/její podíl ve skupinové práci, v hodnocení druhých, v sebehodnocení – zkrátka všechno, co je v běžné formativní zpětné vazbě důležité. Sumativní/známkové vysvědčení může být doplněno hodnocením slovním, kde jsou tyto nuance zvolené známky popsány a vysvětleny v souladu s pravidly a kritérii, na která je žák v průběhu svého školního působení zvyklý. V tomto ohledu se učitel zvyklý poskytovat formativní zpětnou vazbu s žákem domluví, proč a jak hodnotí. Žáci necítí křivdu a sumativní hodnocení respektují a přijímají.

Zákon nenařizuje středním školám používat známky, s výjimkou maturitní zkoušky, jejíž forma je rovněž v současné době kombinací univerzální státní zkoušky a zkoušky požadované konkrétní střední školou. Obsah, resp. náplň jednotlivých stupňů hodnocení (tzn. co je jednička, co je dvojka atd.), zůstává opět v kompetenci školy. Neexistuje žádné celostátní pravidlo, že jednička je poskytována pouze za vědomosti. Její náplň může být proto školou individuálně nastavena, stejně tak jako i u jiných známek.

Volnost je poskytnuta středním školám i co do způsobu hodnocení. Zažité sumativní známkování je i zde především volba tradice a samotného vedení, které si prošlo ve svém životě stejným systémem hodnocení, jaký nyní nabízí i svým studentům. Současně i zde je prostor pro změnu, variaci, kombinaci – podobně, jako to již bylo

popsáno výše v jiných kapitolách tohoto sborníku v souvislosti se základními školami. Řada středních škol, které se naši fokusní skupiny zúčastnily, již tuto výzvu přijala a hodnotí jinak, s použitím FZV. Podobně jako děti ze základních škol s FZV, i jejich absolventi bez problémů přechází na další stupeň vzdělávání, dostávají se na vysoké školy dle svého výběru a zařazují se do společnosti bez pocitu méněcennosti, který by pramenil z absence tradičního známkovacího systému.

Státní maturita a její sumativní hodnocení a následně i přijímací zkoušky na vysokou školu a specifické techniky potřebné k jejich zvládnutí je podobným způsobem jako CERMAT zkoušky na střední školu možné nacvičit ve specifických seminářích a kurzech, aniž by bylo nutné tyto techniky přijímat a aplikovat na veškeré vzdělávání v rámci střední školy. Volba jak, kdy a co hodnotit zůstává tedy – stejně jako u základních škol – v kompetenci vedení škol středních.

### **Přechod mezi stupni vzdělání a formativní zpětná vazba: Co se stane dítěti, když na jednom z nich tento způsob hodnocení chybí?**

Na řadě základních škol (především těch alternativních a soukromých) již FZV funguje, je kladen důraz na aktivitu a iniciativu dítěte ve svém procesu učení, dítě nad ním má kontrolu, je vedeno ke kladení otázek, ke skupinové práci, k prezentování svých výsledků a vlastnímu sebehodnocení. Stále však převažují školy, kde tento způsob výuky běžný není, kde se klade důraz na frontální výuku, kde autorita plyne pouze směrem od učitele k žákům a kde se děti bojí klást otázky, protože zpětná vazba na ně je demotivující či se dokonce za otázky trestá. Nepřichází na střední školy připraveny na FZV, protože nejsou zvyklé na tuto formu práce, mnohokrát mi neumí odpovídat na otázky, neumí komunikovat, protože nevědí, že mohou nebo by to tak mohlo jít nebo že by se to i takovýmto způsobem mohlo hovořit ve třídě a s vyučujícím. To je nevýhodou, ne však nepřekonatelnou. Praxe ukazuje, že při přechodu na střední školu, kde je FZV nastavena jako standardní součást hodnocení na střední škole, se děti bez formativní minulosti dokážou integrovat dříve, než zde dokončí první ročník. Pomáhá jim v tom nejen učitel, ale především spolužáci a vrstevnické hodnocení, které je obecně žáky na tomto stupni lépe přijímáno než hodnocení jiného typu. Není to však samo sebou.

V takovém případě spočívá role učitele/průvodce především v budování kolektivu takové heterogenně vybavené třídy v respektující atmosféře, kde se žáci učí a následně se i dokáží s respektem vyjádřit k aktivitám druhých, ale také kde dokáží zpětnou vazbu od druhých přijímat, což je mnohdy neméně obtížné. Tvorba fungujících sociálních vazeb v kolektivu a mezi učitelem a žákem je tedy základním předpokladem fungující FZV. I to je potřeba vedením školy náležitě zapracovat do školních plánů a poskytnout pedagogům prostor pro vybudování vztahů a měkkých dovedností ve třídě, které následně budou určovat klima učení a poznání všech přítomných. Jedna třídnická hodina týdně nebo párdenní seznamovací pobyt pro první ročníky nejsou prostorem dostačujícím.

Základní školy, ve kterých děti i učitelé dlouhodobě pracují s FZV, vykazují odlišnosti co do rozpoznání identity dětí. Zatímco většina škol, především na druhém stupni, věnuje značnou část času hledání identity dítěte směrem k budoucímu zaměření, tedy kariérenímu poradenství, (nebo nevěnuje a děti tápou), školy s FZV tuto starost u svých dětí a rodičů často ani nepozorují. Tím, že je dítě vedeno od začátku svého školního vzdělávání k sebereflexi, k sebehodnocení a je konfrontováno s řadou různých zdrojů hodnocení (včetně realistického hodnocení od spolužáků), staví si realistické cíle, umí směrem k nim pracovat a postupovat a většinou je ve svých volbách dalšího studia úspěšné. Psychologická podpora a kariérení nasměrování jsou pak nejčastěji věnovány dětem ze znevýhodněného prostředí, které běžné základní školy s FZV v rámci jejich inkluzivní politiky rovněž navštěvují.

Velká (negativní) změna pro děti s touto vzdělávací historií nastane, pokud si zvolí střední školu, kde FZV nefunguje či není vůbec praktikována. Děti jsou zvyklé a vychovávány v přebírání zodpovědnosti za své učení, což souvisí s dostáváním zpětné vazby, i s jejím dáváním. Pokud se dostanou do vzdělávacího prostředí, které to nepodporuje, přijde velký náraz, který nevede často jen k zabrzdění vzdělávání, ale i k odpojení nebo dokonce jeho odmítnutí. Tyto děti se do základní školy vracejí tzv. *se ukázat*, popovídat, jak se jim na střední škole vede a zpětná vazba, která se opakuje, je následující: *my je tam vůbec nezajímáme, oni se na nic neptají, oni tam jenom ukazují a říkají, co se máme naučit, ale nás se vlastně nikdo na nic neptá*. Děti, které byly dlouhodobě vedené k FZV, jsou reálně zvyklé na formu sebeřízení a jsou velmi posíleny ve své vlastní identitě a potřebují především další podporu a směřování. Již zažily, jaké to je, mít zodpovědnost za sebe a za své učení, znají esenci toho, co to znamená mít moc nad sebou sama. To je současně i cílem navrhované vzdělávací Strategie 2030 a zde se ukazuje, že v praxi to skutečně funguje, že je možné takové děti vychovat v rámci státního školství, v rámci běžných tříd na běžných městech, aniž by to byly výběrové školy či školy soukromé.

Je důležité, aby střední školy tuto schopnost podchytily a v dětech ji dále rozvíjely a nevychovávaly z nich pouze podřízené dospělé, kteří neznají svoji hodnotu a nedovedou si představit, že by mohli za sebe sami rozhodovat. Děti ze škol s FZV již zažily, jaké to je, a ve chvíli, kdy přijdou na střední školu, kde se nepraktikuje tento způsob vedení, kde musí znovu odevzdat svou moc do rukou vedení, jsou velmi frustrované. A to až do té míry, že se několikrát pokusí o zapojení se, o to, aby byly vidět, aby byly slyšet. Pokud s tímto faktem škola nepracuje, dítě se velmi rychle zcela odpojí. Často se nejedná jen o odpojení tiché, naopak. Je velmi veřejné, viditelné, hlasité, rebelské, vědomé, příležitostně provázené naschvály a velkou frustrací. Samy děti to při návratech do domovských škol takto artikulují. Střední škola tohoto typu není prostor, který by jim stál za to, aby se tam vůbec nějakou angažovaností projevovaly. To může být jeden z hlavních důvodů, proč je na středních školách tolik nadaných, a přitom zcela odpojených dětí. Nenechme děti ztrácet důvěru v sebe sama i v systém vzdělávání, kterému na základní škole uvěřily a který je devět let vedl.

## **Jak se buduje učitelství tým zapojený do FZV? Co může udělat vedení škol? V čem je jiná práce mentora FH a práce vedení školy?**

Budování učitelství týmu se přímo odráží od vize školy, od její filozofie, která je více či méně v regionu a/nebo mezi uchazeči o místo známá. Pokud je škola úzce provázána s FZV, hlásí se často na místo pedagoga lidé, kteří jsou tomuto způsobu práce nakloněni. Naopak, pokud je pedagog laděn jiným způsobem, odlišnosti se během přijímacích řízení rychle vyjasní.

Konkurzní řízení na nové pedagogy je často vedeno formou projektové práce, kde je přezkoumávána především schopnost týmově pracovat, zapojit se do týmu, iniciovat změnu, vést tým. Pozorován a hodnocen není ani tak výsledek práce, jako proces práce ve skupině, jeho dynamika. Navzdory zažitým představám je pro FZV důležité, aby učitel dovedl především naslouchat, nikoliv kázat a vyučovat. Co do sledovaných schopností nového adepta pak následuje vyhodnocení sděleného a adekvátní zapojení sebe a ostatních členů týmu do řešeného tématu. Pedagogická filozofie školy je proto zcela zásadní pro komunikaci nejen směrem k žákům a rodičům, ale i směrem k novým i stálým učitelům.

To se týká již zavedených škol s historií FZV. Zakládá-li se škola nová, je to o poznání složitější, především v projasňování hranic a cizelování právě výše uvedené pedagogické filozofie, přesto je proces víceméně stejný. Důležité je stabilní a podporující vedení, které má svůj jasný cíl a dlouhodobou i krátkodobou strategii. Vedení, které vytvořilo takový vzdělávací plán, ve kterém je podpora FZV jasně deklarována a učitelům je dán prostor pro její dlouhodobou realizaci a práci s dětmi v souladu s ní. Vedení a administrativa jsou zároveň v ideálním případě personálně odlišné od každodenní pedagogické podpory, která je podpůrná, metodická, rovnostářská, s kolegiální zpětnou vazbou – tedy kdy FZV funguje nejen ve vztahu k žákům, ale i pedagogům. To je důležité především pro školy, kde je část pedagogů např. dlouhodobě se školou spjata a dlouhodobě učila jiným způsobem, než kterým se chce nové vedení školy ubírat. I zde platí, že důraz na týmovou práci a schopnost skutečně naslouchat, vyhodnocovat a teprve potom se zapojovat a jednat je ústřední dovedností.

Pro zavedenou školu s kolektivem vyučujících, kde má vedení zájem o rozvoj směrem k FZV, je důležité, aby existovala a všem učitelům byla známa dobrá a jasná vize toho, jak vypadá dobrá výuka, která podporuje učení dětí. Tato výuka je detailně popsána – její cíle, procesy hodnocení, výstupy z učení a způsob, jakým žák, rodič, učitel i vedení rozpozná, že se jedná o výuku dobrou. Pokud tato vize a/nebo seznámení s ní a přijetí pedagogie chybí, je proces FZV na škole jako celku odsouzen k selhání. Především proto, že očekávání učitelů se různí. Mohou mít individuálně pocit, že to dělají dobře, že dělají všechno pro to, aby to dobře bylo, zapracovávají metody, používají techniky aj. Co však chybí, je vidění dítěte samotného. Chybí pozorování a reagování na jeho/její osobní rozvoj, pokrok, úspěchy a nesnáze. Ve chvíli, kdy optika vize nezaměřuje svůj hledáček až na dítě, ale skončí u vybraných metod, vybraných přístupů,

tak FZV většinou nefunguje a učitelé zůstávají ve slepé uličce. Domnívají se, že dělají všechno podle vize, příruček, knih a oběžníků, ale pořád je to málo a chybu tedy hledají ve své třídě, mezi dětmi. Slyšíme pak povzdechy typu: *v té třídě to nejde* nebo *mám takové a makové rodiče*.

Ve chvíli, kdy má vedení jasnou vizi toho, jak vypadá kvalitní výuka zaměřená na dopady učení každého dítěte, přichází zázračná změna. Jasno v tom musí mít především vedení, které se musí neustále zdokonalovat a posilovat v přechodu od řízení k vedení svých pedagogů. Učitelství není potřeba řídit, ale vést a v tom je velký rozdíl – uvažme např. jejich vnitřní motivaci, vlastní iniciativu, aktivity, vůli se zapojit, nejen plnit povinnosti. To je cílem vedení a nemůže být dosaženo řízením. ZŠ Mendelova Karviná v tomto ohledu nabízí zajímavým se školám a jejich vedení podporu, jak to zařizovat, např. formou kolegiální spolupráce, vzájemných návštěv atd., protože učitelé na to nemůžou zůstat sami. Nelze pouze nařídít od vedení směrem k učitelům: od zítřka budeš dělat FH. Vedení musí poskytnout takový typ podpory, aby FZV mohla začít fungovat.

Vedení školy s FZV má nelehký úkol. Naučit se přecházet mezi řízením a vedením, co konkrétního to znamená a jak je to potřeba realizovat; kdy je potřeba řídit a kdy podporovat a jaký je v těch aktivitách rozdíl. Pochopení neznamená pouze načtení ve skriptech a na webinářích, ale zapojení těchto znalostí do praxe, což se ukazuje jako časově i energeticky náročný proces – vyjednávání podpory a vedení v každodenní učitelské a ředitelské praxi. To je rovněž potřeba si uvědomit. Zkušenost říká, že není možné zavést FZV přes noc ani za týden a všichni členové týmu ji nebudou zvládat okamžitě stejnou měrou. Je následně na vedení školy, aby práci s týmem pedagogů nastavilo podpurným a respektujícím způsobem, který je pro ně motivační, a zároveň pedagogové cítí ve svém vedení oporu.

Někdy se vedení snaží zavádět FZV v podmínkách, ve kterých to nemůže žít. Vnímáme jako velký problém to, že řada vedení škol by FZV ráda zaváděla, chtějí reagovat na společenskou poptávku, ale nemají ve svém okolí někoho, kdo by je tím procesem provedl, kdo by je nasměroval, kdo by jim pomohl. Školám chybí finance na konzultanty, na ten podporující článek, na prostor každodennosti, kdy se společně potkají, zhodnotí, prodiskutují, podpoří. Pouhé umožnění kolegům navštívit semináře formativního hodnocení nezpůsobí, že budou následně formativně hodnotit ve výuce. Pokud o to jako ředitelka skutečně stojím, potřebuji ve škole někoho, kdo je bude tím procesem nějakou delší dobu (např. rok) provádět, ve změně je podporovat. Školy, které možnost takových konzultantů měly, pracují dnes s FZV úplně v jiné míře než ty, kde tito lidé chybí.

Spolu s praktickým zaváděním podporuje přítomnost konzultanta i tvorbu přirozené lídrovské kapacity ve školách. Aktivní učitelé sami vyhledávají možnosti další spolupráce, dalších diskusí, sociálních sítí, živých kolegů, se kterými mohou své postupy sdílet, konzultovat a zdokonalovat. Diskutují složité případy, ale i příklady dobré pra-

xe, získávají pro FZV nové a další kolegy jak mimo školu, tak i uvnitř jí samotné. V tu chvíli může externista odejít podporovat jinam a každodenní práce je vystřídána např. společnými regionálními workshopy, supervizí, konferencemi a jinými typy odborných profesních setkávání.

Je patrné, že role ředitele se s rolí podporujícího konzultanta neslučuje. Ředitel dává podporu, dává zelenou k tomu, aby proces mohl být realizován, ale je zároveň dozorem nad tím, že skutečně probíhá. Vzhledem k tomu, že *de facto* zařizuje proměnu školy, vydává i různé požadavky, definuje a deklaruje, jak má výuka vypadat. Podporu, aby se tak skutečně stalo, však musí poskytnout už někdo jiný.

Tento povzdech nad chybějící osobou konzultantů/každodenních průvodců FH v českých školách se odráží i v situaci, kterou jsme opakovaně zaznamenali v projektu *Klíče k úspěšnému učení*. Na českých školách je velká spousta jednotlivých nadšených učitelů a učitelek, kteří se o FZV snaží ve svých předmětech nejen na prvním stupni, ale i na druhém – např. v občanské nauce, zeměpise, dějepise, v jazycích, v matematice. Přestože je to baví, cítí se velmi osamoceni, chybí jim systematická podpora ze strany kolegů či mentorů a reálné vize ze strany vedení, které často pouze vydá pokyn: *jedte na seminář a zkuste to realizovat ve výuce, protože ministerstvo to po nás chce a potřebujeme tento typ aktivity vykázat*. Není možné, aby takový učitel časem nevyhořel. Přírozeně že může odejít do jiné školy, kde se tímto stylem učí, ale často učitel nechce z nejrůznějších důvodů odejít a rád by zůstal, ale učil jinak.

Zavedení kartiček, metod, semaforů, grafů a kalíšků se dřívky a vydávat tento postup za zavádění FH je velmi rychlé a pohodlné, ale jak již bylo řečeno výše, se skutečnou FZV to nemá mnoho společného. Je důležité, aby ministerstvo tento fakt reflektovalo a nezavádělo na posuzování zavádění FZV kvantitativní formuláře, které by nutily vedení škol i učitele uchýlovat se k zaznamenávání výčty metod a praktik, namísto vize proměny dítěte. Jakkoliv může FZV přinést kvantitou měřené změny (např. ve znalostech a schopnostech vyučujících i žáků), není vhodné touto kvantitativní metodou měřit proces jeho zavádění. Podle zkušeností z terénu to vede k pravému opaku a FZV zůstává vysmívanou iluzí, kterou se administrativa snaží zaškatulkovat do formálních procesů a metod.

Společnost nyní prochází fází reflexe a společenskému učení se FZV. Naším společenským nedostatkem je, že se zbytečně cyklíme v technikách a metodách, namísto abychom se soustředili na proměnu filozofie. Prací učitele je vyhodnocovat, reflektovat a vidět každé dítě. K tomu nepotřebuje techniky, ale spíše určitý typ dovednosti nebo zkušenosti. Techniky mohou pomoci, ale důležitější je dospět k získání dovednosti samotné. Ve chvíli, kdy se posuneme jakožto učitelé do stavu, kdy uvidíme každé dítě, a pochopíme, jak to coby učitelé udělat, aby se zlepšilo učení každého dítěte a jaký na to my učitelé máme vliv, dorazíme k úspěchu. A otevřenost, vstřícnost i dostatečná časová dotace musí být umožněny systémem, ministerstvem, vedením škol, aby je ná-

sledně mohli učitelé za metodické podpory realizovat v každodennosti – a to jak na základních, tak i na středních či vysokých školách.

### **Co může zavádění FZV na školách nejvíce pomoci? Co je smysluplné podporovat?**

V praxi velmi osvědčení, finančně však často mimo možnosti většiny škol, jsou nezávislí konzultanti, kteří jsou na škole přítomni delší dobu (cca jeden školní rok). Kolektiv pedagogů neřídí, ale vedou, motivují a podporují v rámci vstřícně nastaveného administrativního prostředí. Konzultantem není osoba rychle proškolená v technikách FZV, ale osoba s konkrétní dovedností, profesní zkušeností a ideálně i dlouhodobou praxí ve školním terénu. Bylo by velmi smysluplné a zavádění FZV prospěšné, pokud by si škola mohla dovolit podobnou osobu najmout a její služby využívat a pokud by pro to byly vyčleněny na straně zřizovatele dostatečné finanční zdroje.

Druhou oblastí hodnou podpory, tentokrát již na úrovni školy samotné, je formování a podpora (časová, úvazková) skupiny zaměřené na FZV uvnitř školy. Mohou do ní vstupovat učitelé podle svého zájmu a preferencí, vzájemně se motivovat, sdílet dobrou i špatnou praxi, nahlížet svou práci v hodinách, dávat si navzájem FZV. Velmi se při této práci osvědčilo, když si učitelé v respektujícím a bezpečném prostředí školy zvou do svých hodin kolegy a kolegyně s konkrétním zadáním – např. *podívej se na tuto situaci, co si o tom myslíš, jak s tím pracovat, co bys dělal ty* apod. FZV vede k růstu, a to nejen u dětí, ale i u učitelů samotných, proto není jejím cílem *a priori* hodnotit, ale především rozvíjet. Podpůrné skupiny mohou na základě dalšího zájmu a zvědavosti přibírat nové učitele z vlastních řad, mohou pořádat i semináře či workshopy pro ostatní školy v okolí, s menší pravidelností než uvnitř. V tomto doporučení se totiž jedná především o sdílení uvnitř instituce, což buduje nejen profesní dovednosti, ale utužuje i kolektiv ve sborově. Tyto druhy sdílení uvnitř školy neplní funkci nových, inovujících seminářů, ale spíše prožitkových, zážitkových sdílení s konkrétními radami – např. jak a co jako učitelé zažívají, když tímto způsobem pracují, jaký to má dopad na děti, jaký na ně samotné, na jejich radost/nadšení z práce, smysluplnost apod. Taková skupina může vzniknout z podnětu jednotlivce (z řad učitelů), ne však v kontextu nevstřícného školního prostředí ze strany vedení. Může (a v ideálním případě se tak i děje) vzniknout na základě předešlého dlouhodobého působení a vedení konzultantem, popsáním výše – kdy cílem není donekonečna vedení skupiny pedagogů zvenčí, ale právě zevnitř. Podobná skupina může vzniknout i na základě různých celostátních projektů a vzdělávání, jako je např. Growth Mindset, Kritické myšlení aj.

Třetí oblastí, kterou je potřeba dlouhodobě podporovat v rámci zavádění FZV, je síťování škol – počínaje regionem, ve kterém škola působí, ale v ideálním případě se neomezovat ani místem, ani stupněm vzdělání. Princip FZV je totožný napříč vzdělávacím systémem. V hledáčku stojí dítě a jeho rozvoj a posuny ve vzdělání, stejně tak jako budování a podpora jeho vlastní motivace a odpovědnosti – bez ohledu na to, zda jsme ve školách mateřských, základních, středních či vysokých. Síťování nejenže umožňuje pedagogickému sboru i vedení další růst, ale provazuje i školy navzájem, připravuje



prostředí pro děti pohybující se mezi jednotlivými stupni vzdělání, přispívá k propojení školy s občanskou společností a místem bydliště, ale skrze rodičovskou komunitu i k propojení školy s podnikatelským okolím, firmami či politickými uskupeními. Tím se otevírá škole možnost působit jako výrazný partner v dění v regionu – neboť propojuje osobní, individuální rovinu s celospolečenskými tématy a přesahy i za hranice města, místa, regionu či dokonce státu. FZV je cesta spolupráce, čímž zde neexistuje prostor pro ohrožení vlastního know-how nebo soutěže mezi školami. FZV je otázka celospolečenské proměny, která začíná v místech, kam došly generace před námi.

Výše zmíněná vzdělávací Strategie 2030, která směřuje k redukci učiva i vyjmenování klíčových kompetencí, zcela jistě pomůže školám, kde je aktivita a motivace učitelů nějakým způsobem a z nejrůznějších důvodů vlažná. Fokální skupina ukázala, že v současných podmínkách je prostor pro změnu spíše v kompetenci výjimečných jednotlivců, není však strukturálně nastaven. Za vysokého osobního nasazení a v různých životních fázích a etapách jsou již nyní někteří výjimeční učitelé i vedení základních i středních škol schopni pracovat s rámcovými vzdělávacími plány jako s dokumenty představujícími a deklarujícími pedagogickou filozofii školy, dovedou redukovat učivo, předávat a podporovat zodpovědnost samostatných učitelů, kteří ji dále distribuují směrem k dětem. Otázkou zůstává – a čas toto ukáže – jak moc jsou tyto školy závislé právě na současných pedagogických osobnostech ve svém středu. Přesun z osobní do strukturální roviny podpory FZV by tomu měl v nejvyšší možné míře zamezit. To se může dít jak shora dolů (od ministerstva směrem k učitelům a dětem), tak i zespodu nahoru (od dětí a rodičů směrem k učitelům a ředitelům). Vždy však – a toto je nejdůležitější poznání – z vůle, podpory a otevřenosti vedení školy. To se ukazuje jako klíčové prostředí, zcela zásadní pro úspěch FZV.

Profesní komunita v regionu může mít silný vliv na změnu paradigmatu, zaběhlých vzorců dělání věcí a zde je důležitá práce odspodu. Pro ředitele škol při zavádění FZV může být obrovsky obtížné překonat paradigma, které mají ve vlastní škole, mnohdy je to víceméně nemožný úkol bez inspirace zvenčí. V takové chvíli se obrovsky hodí, když se někteří učitelé, kteří už cítí, že by rádi něco změnili, ale ještě úplně nevědí, co a jak, potkají s někým, komu/kde už se to daří, děje nebo má cestou změny nakročeno. Vzájemná inspirace a sladění jsou v tomto ohledu k nezaplacení. Pokud existuje profesní komunita, udělá často více práce v oblasti vedení kolegiální spolupráce, než by udělal ředitel sám za několik let – a to proto, že sám stále naráží na své zaseté paradigma, na starý způsob myšlení.

Zkušenost ukazuje, že v podobných situacích, kdy učitelé vyjdou ze svých úkrytů a začnou se vzájemně posilovat, vidí, že tento způsob učení (se) funguje a začne jim to dělat radost, začne je to bavit a během krátké doby udělají velikou změnu. Ti zapálení následně 'nakazí' ostatní ve své vlastní sborovně. Praxe vše popsané potvrzuje. Je-li procesu otevřeno vedení, je spolupráce odspodu radostí.

I vedení často hledá širší spolupráci a sdílení mimo svou instituci. Stává se, že lidé v určitou chvíli přerostou svou vlastní školu, ale v současném systému není, kam by se posunuli dále. Není, co by dělali. Potkáváme se ze strany ministerstva s velkými očekáváními, že školy převezmou lídři z řad učitelů, kteří FZV chtějí dělat, nebo už dělají – zkrátka, že školy začnou generovat své vlastní lídry, kteří jsou ochotni sdílet svou praxi. To se děje. Ne vždy však jsou tito učitelé ochotni přejít od vedení k řízení, od motivátorů-praktiků do ředitelny k papírování. Tito lidé často nechtějí přestat učit a být v terénu, chtějí předávat své zkušenosti v pedagogice v každodenní praxi, nikoliv postoupit na manažerskou a řídicí pozici ředitele školy. V tom jsou očekávání shora špatně nastavena. Přimlouváme se za rozlišování těchto dvou pozic a za proměnu očekávání.

V neposlední řadě jsou z hlediska podpory důležité dobré, v češtině dostupné knihy o FZV a externí semináře, především jako oblast prvního kontaktu s tematikou – tzv. zaseknutí háčku zájmu – ale zrovna tak i v oblasti protilehlé – ve chvíli, kdy mám coby profesně formativně ukotvený pedagog zájem o velmi specifické téma – např. texty či filozofii zabývající se laděním terminologie či témat. Jazyk je sociální záležitost, nejsou to jen zvuky, ale symboly, které ovlivňují naše chápání a vnímání tématu, o kterém slova hovoří. Je důležité, aby neustávala snaha o s/ladění pojmů jako je *formativní, sumativní, formativní zpětná vazba* a řada další odborné terminologie, a to nejen na úrovni akademické, ale především ve veřejných debatách, promluvách, ale i školních a politických spisech a dokumentech.

## **Závěrem**

Projekt *Klíče k úspěšnému učení* se ve svém zaměření věnoval propagaci a podpoře formativního hodnocení na základních školách. Na příkladu fungování škol s montessori pedagogikou a prvky chtěl ukázat, jak i v soudobém školství, bez výrazných finančních změn, lze formativní hodnocení zavádět. V průběhu tří let trvání projektu jsme však narazili na velké rozdíly v možnostech a vizích soudobého českého školství. Provází jej rozmanitost, která může být obohacením, ale zároveň i ohromnou výzvou. Způsoby hodnocení a jejich provázání s pedagogickou vizí a vzdělávacími cíli se jeví jako klíčové, neboť stupně vzdělávání navzájem činí průchodné.

Domníváme se, že snahou nás všech by měla být návaznost a průchodnost českého školství. Proto jsme nad rámec projektu *Klíče k úspěšnému učení* zpracovali výstupy fokusní skupiny s vedením středních škol, které se spolu s vybranými zástupci vedení škol základních zamýšlelo nad tím, jak formativní hodnocení realizovat i na středním stupni vzdělávání. Děkuji tímto jejich reprezentantům za účast v našem projektu i za otevřené sdílení, včetně ochoty poskytnout svůj čas a know-how nám všem.

## SLOVO ZÁVĚREM

Děkujeme všem jednotlivcům i organizacím a institucím, kteří jste nás během realizace projektu *Klíče k úspěšnému učení* provázeli. Bez vás by tento materiál nevznikl, diskuse se nevířila, aktivity by neproběhly, setkání se neuskutečnila a kontakty by nebyly navázány. Naším cílem bylo posílit diskusi a přinést postřehy ze současného školského prostředí i z veřejného prostoru, z každodenního života, kam – jak alespoň doufáme – bude formativní hodnocení pronikat stále hlouběji a častěji. Nastanou dny, kdy formativně hodnotit nebudou jen učitelé a pedagogičtí pracovníci, ale i rodiče své děti, vedoucí své zaměstnance, lidé své politiky, trenéři své sportovce – možností je nepřeberně. Nenechme si je proběhnout mezi prsty a využijme svou šanci. Každý z nás je v tomto procesu důležitý. Bez vás by se o formativním hodnocení mluvilo méně, proto budeme rádi, když v naší započaté práci budete dle svých možností pokračovat. Přejeme si, aby se diskuse čím dál častěji proměňovala v realizaci drobných inovací, které ve výsledku udělají veliké změny ve způsobu, jakým budeme pohlížet na učení, motivaci a hodnocení člověka člověkem v nadcházejících časech.

Za realizační tým projektu *Klíče k úspěšnému řešení* vás srdečně zdraví

**Irena Kašparová**

# TECHNICKÉ INFORMACE A REALIZÁTOŘI PROJEKTU

Název a číslo projektu: Klíče k úspěšnému učení CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/16\_032/0008271

*Metodika, aktuální situace a perspektivy formativního hodnocení v ČR* vznikla jako jeden z výstupů projektu *Klíče k úspěšnému učení CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/16\_032/0008271*, který realizovaly v letech 2019–2021 organizace Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola, o.p.s. v roli organizátora a Asociace Montessori ČR jako partner projektu. Obě organizace jsou postaveny na standardech AMI (Association Montessori Internationale), kterou založila Maria Montessori v roce 1929 a je uznávanou mezinárodní zastřešující organizací Montessori vzdělávání.

Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola, o.p.s. a Asociace Montessori ČR představují významné hybatele v oblasti montessori pedagogiky v ČR, společně tvoří pevnou vazbu, podporují se, kooperují a doplňují se v systému vzdělávání a osvěty. Zatímco Asociace Montessori ČR působí jako zastřešující organizace metodického charakteru pro české školy a rodiče, Montessori školy Andílek – MŠ a ZŠ, o.p.s. jsou zaměřeny na vzdělávání a péči o děti. Sdílí společné hodnoty – opravdovost, odvahy, respekt a radost. Budují v dětech i v komunitě odpovědnost za svět kolem nás a respekt k sobě navzájem. Úzce spolupracují nejen s dalšími školami napříč Českou republikou, ale také s profesionálními montessori organizacemi z domácího i zahraničního prostředí.

**Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola**, o.p.s. sídlí na Praze 5. Ve škole naleznete ucelený systém vzdělávání od 1,5 roku do 15 let, přirozený způsob učení a vedení dětí k odpovědnosti k sobě i k okolnímu světu. Děti jsou provázeny vědomými pedagogy, kteří snoubí lásku s vědomostmi, směřují děti k pochopení, respektu a lásce ke svému okolí i k sobě samému, čímž je připravují na svět, který nás obklopuje. Vedení i průvodci v Andílkách důsledně dbají na rozvoj dětí, ale také na rozvoj jim blízkých dospělých (rodičů i zaměstnanců). Pedagogové prochází výcvikem dle standardů AMI a dále pak pravidelnou supervizí trenérů ze zahraničí, kteří dohlíží na dodržování standardů implementace montessori systému. Andílek je tréninková škola AMI, otevřená observacím a praxím studentů AMI výcviků.

Posláním **Asociace Montessori ČR** je sdružování a podpora škol, učitelů, rodičů, příznivců montessori pedagogiky a dalších subjektů, které sdílí moderní pedagogické principy a postupy formulované Marií Montessori. Tyto principy stojí na přirozené a respektující výchově, vzdělávání a přístupu k lidské bytosti a na principech demokracie, svobody a rovnosti. Za účelem naplnění svého poslání organizace poskytuje platformu pro sdílení znalostí a zkušeností v rámci české pedagogické komunity, podporuje pro-

pojení české pedagogické komunity s mezinárodní komunitou, zprostředkovává sdílení nabídky a poptávky mezi zaměstnavateli (ZŠ a MŠ) a osobami hledajícími zaměstnání (pedagogové), poskytuje prostor pro sdílení zkušeností a problémů pedagogů, podporuje mateřské a základní školy, klade důraz na spolupráci školy a rodiny, podporuje subjekty vykonávající práci s rodinou, poskytuje vzdělávací, informační a poradenské služby, profesní výcviky a další vzdělávání pedagogů, pořádá kongresy, konference, semináře, workshopy a další vzdělávací akce, a rozvíjí spolupráci s obdobnými organizacemi v zahraničí. Asociace Montessori ČR měla v projektu *Klíče k úspěšnému učení* na starosti podporu Center kolegiální podpory, kterým pomáhala úspěšně implementovat formativní hodnocení. Zároveň zpracovávala dílčí výstupy projektu jako např. příklady dobré praxe, problémy, které brání zavádění formativního hodnocení do praxe, nebo otevřenou databanku výstupů.

**Montessori pedagogika** je více než 100 let používaná pedagogická koncepce, vyvinutá italskou lékařkou Marií Montessori. Pedagogika Marie Montessori tvoří ucelený a propracovaný vzdělávací systém, který respektuje vývojová období dítěte, vychází z jeho potřeb, pomáhá rozvíjet schopnosti a vnímání sebe i okolí. Montessori pedagogika pomocí konkrétního výukového materiálu (tzv. montessori pomůcky) a vytvořením vhodného prostředí (tzv. připraveného prostředí) podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek. Postupuje se vždy od konkrétního k abstraktnímu a pro jednotlivé okruhy se využívají jedinečné, speciálně vyvinuté pomůcky. Tyto pomůcky usnadňují pochopení nových jevů, ale také zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu uchování nově nabytých zkušeností a vědomostí. Obliba montessori škol, školek a dalších vzdělávacích zařízení dnes roste. Je to proto, že si uvědomujeme, že se úloha školy a vzdělávání změnila. Práce, která člověka baví, mu přináší vnitřní uspokojení, a navíc v ní dokáže být velmi úspěšný. Úlohou dnešních vzdělávacích institucí by tak mělo být, aby člověk zjistil, co ho zajímá, a měl možnost své schopnosti a zájmy rozvíjet. Chceme děti naučit odpovědnosti, spolupráci a respektu k ostatním, umět nad věcmi přemýšlet, vytvořit si vlastní názor a umět si ho obhájit, ale také umět si přiznat chybu a využít ji jako zkušenost.

V Montessori školách Andílek i v Asociaci Montessori ČR jsme se před téměř čtyřmi lety společně rozhodli zaměřit se zevrubně na téma formativního hodnocení a umožnit školám v České republice načerpat v této otázce zkušenosti a nástroje ze zahraničí, kterými skrze naše síť disponujeme. Inspirací nám v tom byl montessori vzdělávací systém, který v sobě již přirozeně obsahuje prvky formativního hodnocení. Vnímáme toto poslání jako smysluplné – pomáhat školám stát se institucemi, které budou moci ve své každodenní praxi tento způsob hodnocení využívat a aplikovat nejen na své žáky a studenty, ale i v širší komunitě rodičů a dalších dospělých, kteří se kolem školy soustřeďují.

## SPOLUPRACOVALI S NÁMI...

Na projektu *Klíče k úspěšnému učení* spolupracovaly instituce, jejichž sebe prezentace jsou umístěny na následujících stránkách. Patří jim velké poděkování – bez vás by naše činnost nebyla možná!

### Použitá literatura:

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi delta kappan*, 86(1), 8-21.

Kašparová, I., Čanigová, K., & Kubová, B. (2019). Individualizaci, inkluze a nové vzdělávací metody: metodika a pracovní listy pro mateřské školy. Praha: Montessori školy Andílek

Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2).

Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 63(3), 355-371.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

Wiliam\*, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 11(1), 49-65.



## Mateřská škola

Jsme školka rodinného typu se smíšenou třídou o maximálním počtu 20 dětí.

- ▶ **Dítě jako osobnost** - individuální přístup, zohlednění temperamentu dítěte, vedení k samostatnosti a schopnosti rozhodování.
- ▶ **Učíme se ze života** - důraz na sebeobsluhu, práce na farmě, domácí práce a další plánované projekty.
- ▶ **Učení = smysl života** - montessori pomůcky, přirozené učení, zážitková pedagogika, učení v přírodě, angličtina od 3 let.

## Kontakt

Další informace:

- ▶ [skolkazvonenka@seznam.cz](mailto:skolkazvonenka@seznam.cz)
- ▶ 606 459 291
- ▶ [www.skolazvonenka.cz](http://www.skolazvonenka.cz)



# ZVONĚNKA Montessori mateřská a základní škola



## Základní škola

Jsme škola s maximální kapacitou 17 žáků, kteří jsou rozděleny do dvou studijních skupin (1-3.třída, 4-5.třída).

- ▶ **Není malých ani velkých** - pracujeme ve věkově smíšených třídách.
- ▶ **Bezpečné prostředí** - bez zkoušení, soutěžení a srovnávání. Učíme se hodnotit vlastní práci. Slovní hodnocení místo známek.
- ▶ **Učíme se pro život** - učení v souvislostech, volba místa, času, učiva a spolužáků k práci, společné plánování učiva, montessori pomůcky, angličtina v blocích.
- ▶ **Svět začíná za dveřmi** - exkurze, výlety, vzdělávací pobyty, výpravy do města i do lesa.

# Cesta Labyrintem světa

Jsme malá škola, kde se všichni navzájem známe



Pomoz mi, abych to dokázal sám (I. trojročí)



## ZŠ Labyrint Lhota



Projektové vyučování (II. trojročí)



Věkově smíšené skupiny



Učíme se v souvislostech



Skupinová a týmová spolupráce (II. trojročí)



Projekty s přesahem do reálného světa (III. trojročí)



Pečujeme o prostor - Děti Země (III. trojročí)



Smyslu-plně spolu ve vzdělávání i v komunitě





Mezinárodní  
**Montessori**  
škola  
**Olomouc**



ucelený  
vzdělávací  
program  
od 1,5 roku  
do 12 let



jesle  
mateřská škola  
základní škola





Montessori institut Brno

ZÁKLADNÍ ŠKOLA ● MATEŘSKÁ ŠKOLA ● KROUŽKY A SEMINÁŘE



Laskavě, trpělivě a s respektem  
podporujeme vývoj dětí  
podle jejich jedinečné individuality.

[www.zsMINT.cz](http://www.zsMINT.cz)

od září 21  
Expediční ScioŠkola

# Svět se mění, my měníme školu

Tvoříme školu, která připravuje na budoucí výzvy. Poznáváme vlastní silné i slabé stránky, učíme se pracovat v týmu a plánovat projekty. Směřujeme k zodpovědnosti za svá rozhodnutí, své vzdělávání i za okolní svět.



střední  
**scioškola**  
Praha 3

- ✓ Formativní zpětná vazba místo známek
- ✓ Víme, proč se učíme a jak na to
- ✓ Klademe důraz na rozvoj kompetencí a přebíráme odpovědnost za své jednání
- ✓ Učíme se vzájemnému respektu, chceme umět vycházet s druhými
- ✓ Vnímáme, že každý jsme jiný a učíme se s tím pracovat
- ✓ Propojujeme školu s reálným životem



[stredni.scioskola.cz](http://stredni.scioskola.cz)  
[fb.com/stredniscioskola](https://fb.com/stredniscioskola)

# Marché

PROBOUZÍME V DĚTECH TO NEJLEPŠÍ

- Výjimečné místo pro Vaše dítě.
- Nabízíme moderní, smysluplné a kvalitní vzdělávání.
- Podporujeme zvědavost, představivost, cílevědomost, vytrvalost, disciplinovanost i schopnost spolupráce.
- Každému z našich dětí se pečlivě věnujeme a připravujeme je na úspěšný život.
- Děti jsou ve středu našeho zájmu, ať děláme cokoliv.

Praha  
[www.marche.cz](http://www.marche.cz)



„Syn chodil do Marché školičky a následně do školky, kde jsme byli moc spokojeni. Nyní pokračujeme ve škole. Marché poskytuje kvalitní vzdělávání pomocí respektujícího a individuálního přístupu a využívání moderních názorných pomůcek. Děti získávají ucelené znalosti, které jsou propojovány napříč jednotlivými předměty. Podle nás dokáže Marché připravit děti na to, aby mohly v budoucnu pokračovat jakýmkoliv směrem, který si zvolí. V Marché jsme našli připravené, inspirativní prostředí a smysluplnou výuku.“

*Katka a Michal, rodiče*



## ŠKOLKA MARCHÉ

Česko-anglická montessori  
školka 3–6 let

Mnohaleté zkušenosti, osobní přístup, autentický zájem o dítě i jeho intelektuální a emocionální rozvoj. Rozumíme potřebám dětí, podporujeme jejich kreativitu, zvědavost a samostatnost.



## ŠKOLIČKA MARCHÉ

Česko-anglická montessori  
školička pro děti od 15 měsíců  
do 3 let

Láskyplná péče, klidné, podnětné, inspirující prostředí, osobní, milý, odborný přístup. Děti zapojujeme do každodenních činností, učíme je samostatnosti, podporujeme jejich šťastný a zdravý rozvoj.



## ZÁKLADNÍ ŠKOLA MARCHÉ

Moderní česko-anglická škola  
Škola doporučovaná rodiči, inspirující, zábavná, ale i náročná. Učení propojujeme se skutečným životem, jazyky, přírodou, uměním, vědou a technologiemi. Učíme moderně, zážitkově a projektově. Jsme partnery ve vzdělávání.



škola  
da Vinci



## Střední škola, základní škola a mateřská škola da Vinci

### O škole da Vinci

Střední škola, základní škola a mateřská škola da Vinci je soukromá škola fungující od roku 2010, která má 262 žáků a 43 učitelů. Škola da Vinci je založena na demokratických principech. Naši žáci i učitelé se podílí na rozhodovacích procesech a ovlivňují tak směřování školy i náplň výuky. ŠVP vychází ze základních hodnot školy, kterými jsou např. respekt, osobní odpovědnost či vnitřní motivace. Často využíváme metod projektové výuky, projekty realizujeme ve věkově smíšených skupinách, které zejména ve vyšších ročnících vedou sami žáci s podporou učitele-konzultanta. Dochází tak k rozvoji měkkých dovedností, týmové práce, diskuzních a prezentačních dovedností, ale také k přirozenému propojování vzdělávacích oblastí a rozvoji mezipředmětových vztahů.

### Formativní hodnocení ve filozofii Školy da Vinci

Na da Vinci klademe na formativní hodnocení velký důraz. Jsme zapojeni do projektu formativního hodnocení Growth Mindset. Účastníme se pracovních skupin a konferencí, setkáváme se s učiteli, kteří zavádějí formativní a slovní hodnocení na svých školách, vzájemně sdílíme, konzultujeme a podporujeme se.

Pilíře formativního hodnocení jsou přítomné v celé naší výchovně-vzdělávací koncepci a ve filozofických hodnotách. Věříme, že se nejlépe učíme, když nás aktivity baví, vidíme v nich smysl, a máme možnost rozvíjet se v bezpečném prostředí, nezávisle na věku. Společně se učíme dávat a přijímat zpětnou vazbu a respektovat své potřeby i potřeby druhých, pracujeme s chybou. Seberozvoji se věnujeme také během adaptačních kurzů a výjezdů, v rámci osobnostní a sociální výchovy a třídnických hodin.

Dlouhodobě se zaměřujeme na práci se slovním hodnocením a zpětnou vazbou. Využíváme nejen hodnocení žáků učitelem, ale ve velké míře také hodnocení žáků navzájem, hodnocení učitelů žáky, a také sebehodnocení, na zpětnou vazbu se ptáme i rodičů.



# Gymnázium – Karviná



Gymnázium Karviná je školou s osmiletým a čtyřletým výukovým programem. Naší snahou je žáky podporovat v různých aktivitách jak v rámci výuky, tak i v rámci mimoškolní činnosti. Úsilí našich pedagogů směřuje k vyhledávání talentů, které se dále snaží podporovat a rozvíjet. Z toho důvodu se snažíme žáky zařazovat do různých nadstavbových aktivit ve formě kroužků nebo nabízených soutěží. Vzhledem k tomu, že vzděláváme děti od šesté třídy, cítíme jako potřebné posouvat se i v souvislosti s metodami učení a hodnocením. Naše gymnázium patří patrně k průkopníkům mezi středními školami v otázce, jak realizovat formativní hodnocení. V našem pedagogickém kolektivu je bezesporu skupina učitelů, kteří o tuto problematiku jeví zájem, jejich cílem je vzdělávat se a v budoucnu formativní hodnocení dobře aplikovat. Jsem přesvědčena, že jsme dobrými „hledáči“ správné cesty a jsme na jejím začátku v rámci celoživotního učení pedagogů.

Škola nabízí všem žákům široce rozevřený vějíř moudra, který jim umožňuje postupně se ponořit do věd humanitních i přírodovědných. A proto je gymnazistům nabízeno velké množství různých aktivit, které jim pomůžou ukázat správný směr do života.

Níže uvedené akce jsou aktivitami, které již v naší škole zdomácněly, a snažíme se jejich náplň stále inovovat nebo v případě soutěží podporovat.

Například v technickém kroužku se učí už i ti nejmladší základem měření a programování se samozřejmostí využívat i pracoviště s 3D tiskem. Nebo je libo prohloubit více svůj vztah k přírodě a její ochraně? I naši mladí nadšenci (převážně z nižších ročníků víceletého gymnázia) mají tuto možnost, a to v environmentálním kroužku GLOBE, kde se žáci věnují především hydrologii, pedologii a meteorologii. S velkým zaujetím monitorují stav životního prostředí ve svém okolí, pravidelně měří kvalitu vody nebo zkoumají půdu. Kreativita mladých ochránců přírody je tak velká, že dokonce natočili film o skryté

vodě v přírodě. Druhý film o devastaci přírody natočili v prostředí oblíbené hry Minecraft.

Gymnázium Karviná také spolupracuje se společností MENSA s cílem vytvořit dětem stimulující prostředí pro jejich další rozvoj. Jsou pro ně připravovány různé vědomostní soutěže a turnaje v deskových hrách.

Je také příkladné, jak si gymnazisté vytvořili krásně křehký vztah k seniorům v Novém domově v Karvině a sami tak vytvářejí mosty porozumění mezi generacemi.

Každý žák se vždy tradičně těší na různé sportovní akce. V nabídce jsou lyžařské kurzy na Slovensko nebo kurzy vodácké.

DofE (Mezinárodní cena vévody z Edinburghu) je výzvou pro každého mladého člověka ve věku od 14 do 24 let, a proto Vás určitě nepřekvapí, že karvinští gymnazisté jsou rovněž do této osobnostní výzvy zapojeni. Podnikli třeba entomologickou expedici na Kamenitý, mapovali církevní památky v okolí Lednicko-valtického areálu nebo monitorovali růst hub v okolí Jablunkova. Důležité je naučit se dosáhnout svých cílů a zkusit si něco nového.

Smyslem studia je vždycky POZNÁNÍ, a proto se žákům Gymnázia Karviná také otevírají možnosti ve vycestování. K již tradičním akcím se řadí určitě nejen historické exkurze po naší vlasti, ale také za její hranice, a to např. do Anglie, Itálie, Španělska, Švýcarska, Rakouska, Francie či Pobaltí.

Gymnázium Karviná se stále drží myšlenky J. A. Komenského: „Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

**Gymnázium, Karviná, příspěvková organizace,  
Mírová 1442, 735 06 Karviná**

# SNOUBÍME LÁSKU S VĚDOMOSTMI

*V naší škole najdete skutečné montessori, učitele respektující jedinečnost každého dítěte, ucelený systém vzdělávání od 1,5 roku do 15 let, přirozený způsob učení a vedení dětí k odpovědnosti k sobě i k okolnímu světu.*



## DĚTSKÁ SKUPINA 1,5–3 ROKY

UKAZUJEME DĚTEM ZÁKLADY SEBEOSLUHY A PÉČE O PROSTŘEDÍ. UČÍME JE, JAK SE ADAPTOVAT NA SVĚT KOLEM SEBE.



## MATEŘSKÁ ŠKOLA 3–6 LET

POMÁHÁME DĚTEM NASTOUPIT NA ŽIVOTNÍ CESTU K SEBEREALIZACI, TOUŽE PO POZNÁNÍ A ZAŘAZENÍ DO SPOLEČNOSTI.



## ZÁKLADNÍ ŠKOLA 6–12 LET

DĚTI V TOMTO VĚKU KLADOU NEKONEČNĚ MNOHO OTÁZEK. U NÁS JIM NEPŘEDKLÁDÁME PŘEDEM DANÉ ODPOVĚDI, ALE VYTVÁŘÍME PROSTOR, ABY JE DOKÁZALY SAMY NAJÍT.



## ADOLESCENTNÍ PROGRAM 12–15 LET

BUDUJEME INSPIRATIVNÍ PROSTŘEDÍ A VZDĚLÁVACÍ PROSTOR MLADÝM LIDEM BÝT ZODPOVĚDNÍ, VYNALÉZAVÍ A PŘIZPŮSOBIVÍ KE ZMĚNÁM VE SPOLEČNOSTI A TÍM PŘÍSPÍVAT KE KULTIVOVANÉMU CHODU A DOBRU KOLEM NÁS.



andílek 

Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola, o.p.s.  
Pod radnicí 152/3, 150 00 Praha 5  
[www.montessorilandilek.cz](http://www.montessorilandilek.cz)



# AMA SCHOOL

základní škola a mateřská škola montessori o.p.s.  
Široký vrch 363, Most



Česko-anglická škola  
a mateřská škola  
pro děti od 2 do 15 let

Krásné prostředí v lese  
s velkou zahradou  
s herními prvky



Unikátní metody výuky  
anglického jazyka v MŠ i ZŠ  
Play Wisely® a SciLearn®

Připravené montessori  
prostředí, individuální  
a respektující přístup k dětem  
i rodičům







**Jsme výcvikové středisko  
s akreditací Association  
Montessori Internationale**



**Certifikované AMI kurzy pro asistenty,  
učitele a rodiče. Pro skupiny dětí ve věku:**

- 0-3
- 3-6
- 6-12
- 12-18



**Diplomové AMI kurzy učitele v montessori  
třídách:**

- 0-3
- 3-6
- 6-12



- **Jednorázové workshopy:**
- **Seminář učitele adolescentů**
- **Montessori doma**
- **Gramatické krabičky**

**Montessori Institute Prague, Na sekyrce 2, Praha 6**

**Autor**

Irena Kašparová a kolektiv:  
Dita Břečková, Radka Jandová, Petra Komárková, Veronika Kotůlková,  
Dagmar Krásná, Letty Rising, Petra Šlencová Bílská, Petra Voltr

**Editor**

Irena Kašparová

**Jazyková redakce**

Ivo Papoušek

**Grafická úprava, sazba a typografie**

Daniel Handl

*Inzerce a v ní uvedené fotografie jsou zveřejněné na žádost jednotlivých organizací, jsou dílem autorů publikace a jsou zveřejněné s ohledem na GDPR.*

**Vydavatel**

Asociace Montessori ČR

**Sborník je jedním z výstupů projektu Klíče k úspěšnému učení** Název projektu: Klíče k úspěšnému učení

Reg. č.: CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/16\_032/0008271

Příjemce: Montessori školy Andílek - mateřská škola a základní škola, o.p.s.

Partner: Asociace Montessori ČR

[www.klicekuceni.cz](http://www.klicekuceni.cz)

ISBN: 978-80-907774-1-5

**Název projektu:** Klíče k úspěšnému učení

**Reg. č. projektu:** CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008271

**Realizátor:** Montessori školy Andílek – mateřská škola a základní škola, o.p.s.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

