

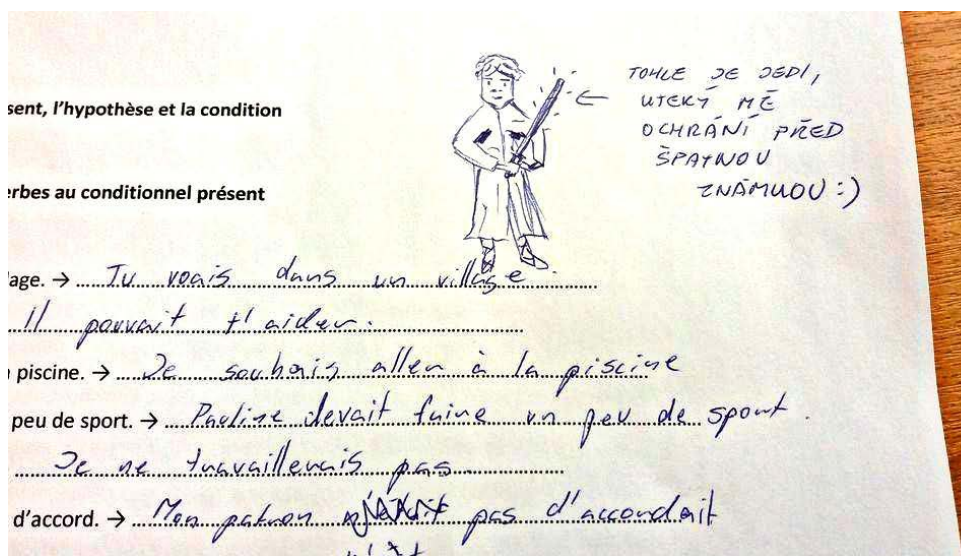
Podporující hodnocení

Hodnocení (včetně klasifikace) je osa celé didaktické činnosti učitele. Hodnocení může i dobrou didaktickou aktivitu pohřbít, udělat z ní kontraproduktivní záležitost. Stejně jako mají být při vyučování pestré metody a aktivity, stejně pestré by mělo být i hodnocení a odměňování. Všechny možné prostředky jsou fajn: známky, smajlíci, diplomy, osvědčení, samolepky, razítka, slovní hodnocení, mapy pokroku, věcné odměny, tokeny. Hodnocení je ale zásadní věc a jen tak hodnotit samozřejmě nelze, protože hodnocení velmi ovlivňuje i další procesy ve školní třídě. Musíme vše činit s myšlenkami na naši filozofii podporujícího a klimatického hodnocení líného učitele. Jako první bychom měli vyřešit klíčovou otázku: k čemu nám a žákům vlastně hodnocení slouží?

K čemu je hodnocení?

Někteří učitelé mi na semináři říkají: potřebuji známky, abych měl z čeho hodnotit na konci roku. To jen ukazuje zmatek v jejich hlavě. Dobrému učiteli vůbec nezáleží na hodnocení na konci roku, když uděluje známky. Jde mu o to, jak zapůsobí známka tedy a teď a v ne-daleké budoucnosti. Protože záhy přijde známka další a opět nějak zapůsobí. A celá série těchto známek neustále posouvá svou účinnost, působí trvalejší změny. Jde tedy o to, jak známky působí konzistentně,

jak pracují jednotlivě s každým jedním žákem a celou třídou. Jak mohou známky působit? Dobré známky (pochvaly a odměny) nejen že zlepšují atmosféru ve třídě a dělají radost, ale velmi ovlivňují žákovo **sebepojetí**. To kladně ovlivňuje jeho motivaci, vnímání předmětu nebo vztah k učiteli. Ale sebepojetí je snad to nejvíce důležité, protože to, jak se žák vnímá, ovlivňuje také to, jak při hodině pracuje. Myslíte si, že žák, který se v matematice považuje – díky známám od učitele - za trojkaře nebo čtyřkaře, se bude snažit z vlastní vůle dopočítat příklad, který mu nevyšel správně? Samozřejmě že ne, protože chyby v počítání, to se přece od špatného žáka očekává. A očekává je i on od sebe samého. Naopak, jestliže se žák považuje za dobrého počtáře, snaží se neúnavně najít správně řešení. Líný učitel by byl příliš hloupý, kdyby takové věci nechal náhodě. Vzdělávání je záměrná činnost, stejně jako hodnocení. Znamky bychom neměli dávat jen na základě nahodilosti, třeba podle



toho, jak komu „sednou“ zadané příklady otázky do testu nebo ne. Za prvé: netestujeme! Za druhé: a když už, dobrý učitel se musí postarat o to, aby otázky sedly každému! To je ten pravý individuální přístup, to je ta správná diferenciací obtížnosti.

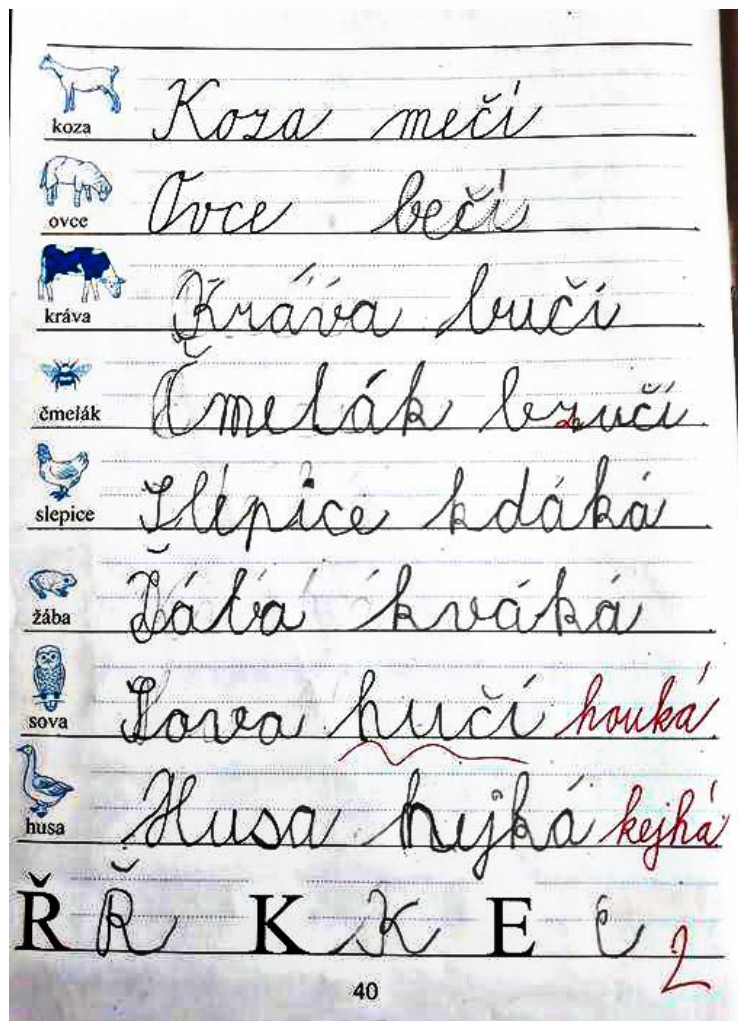
Než se do věci ponoříme naplno, pojďme si udělat takový malý brainstorming:

- ☑ Hodnocení je způsobem, jak posílit to, co se žákům povedlo. **Rozhodně ANO!**
- ☑ Hodnocení ukazuje žákům rezervy, dává jim zpětnou vazbu. **ANO.**
- ☑ Hodnocení by mělo být vyvážené. **Samozřejmě, že ANO.**
- ☑ Hodnocení učí žáky různé soft skilly: přijímat hodnocení včetně kritiky, pracovat se svými rezervami, analyzovat a hodnotit jiné, zvládnout hodnotící komunikaci apod. **ANO.**
- ☑ Hodnocení rozděluje žáky do šuplíčků, kategorií, výkonnostních tříd. **NE!**
- ☑ Hodnocení ukazuje, že nejchytřejší ve třídě je učitel! **NE, nikdy!**
- ☑ Hodnocení srovnává žáky mezi sebou. **NE, v žádném případě!**
- ☑ Hodnocení se zaměřuje na výkony žáků. **NE!**

Je nutné si uvědomit, že to, že když se něco používá dlouho a „tradičně“, neznamená to ještě, že je to kvalitní. Ve školství je to často právě naopak: to, co je považováno za „tradiční“, je v 99% špatné a zastaralé. Také je jisté, že učitelé nechtějí být nespravedliví, takže víceméně každý má svůj systém, který za spravedlivý považuje. Ale v podstatě se často jen nějakými podpůrnými pravidly snaží napravit něco, co už je v zásadě pokazené.

Jak známkovat?

Kdybych byl na semináři Montessori školy, ani bych se o známkách nezmínil. Učitelé školy veřejné je ale dávat musejí. Je to mimo jiné jakýsi výkaz práce, čekají je žáci i rodiče, dokonce vedení školy. Proč ne? Klasifikace neboli známky nejsou opakem slovního hodnocení, oboje má jiné funkce a jedno nevyklučuje druhé. Pokud však učitel dává známky, ať je uděluje chytře! Tak, aby pomáhaly žákům i jemu, aby nekazily klima ve třídě, aby nevyvolávaly strach a negativní emoce. Podporující hodnocení je klíčem k tomu, aby správně fungovaly výukové metody.



A naopak: učitelé, kteří učí jen frontálně, ani správně hodnotit nemohou. V jejich třídách se neodehrávají činnosti, jež by správné hodnocení umožňovaly. Jak se žák může sebehodnotit, jak může být hodnocen spolužákem, když jediné, co ve třídě dělal, je to, že seděl?

Hodnocení (a tedy i klasifikace) musí reflektovat cíle, které učitel má, což jsou posílení vztahu k oboru i předání potřebných dovedností a softskills. Všimáte si, že vůbec neuvádím učivo? Znalosti a dovednosti v daném předmětu totiž žák nasaje prací, činností, objevováním. Tvrdím tedy, že je mnohem důležitější například hodnocení procesu týmové práce než test z vědomostí. Učitel se hodnocením (potažmo klasifikací), jak je prováděno ve školách, dopouští přímo fatálních chyb. Těmi chybami jsou:

1. Hodnocení preferuje pouze žáky, kteří mají studijní dovednosti minulého století (naučit se na test nebo na zkoušení, mít v pořádku sešit a podobně, včas odevzdávat domácí úkoly).
2. Hodnocení ignoruje postoje, o které by v předmětu mělo jít především (láska k četbě v českém jazyce, ekologické postoje v přírodopisu, fair play v tělesné výchově a podobně).
3. Učitelé srovnávají žáky mezi sebou nebo s nějakou výkonovou normou.
4. Učitelé dávají jedničky pouze za dokonalé nebo téměř dokonalé výkony.
5. Učitelé hodnotí výkony.
6. Učitelé průměrují známky a nesmyslně používají i další statistické funkce (procenta, váhy).

Nikdo, kdo se dopouští výše uvedených chyb, o sobě nemůže prohlásit, že hodnotí dobře. Naopak by mělo být zřejmé, že takové hodnocení je popřením základních psychologických a pedagogických zásad, především individuálního přístupu.

Otázka: „Dcera přinesla dvojku z běhu, chodí do šesté třídy. Opravdu mi nejde o dvojku, ale o to, že je přece logické, že ona netrénovaná bude běhat pomaleji než děti z atletického kroužku. Zajímalo by mě, co vy na to?“

Líný učitel: To je přesně ta nevýhoda výkonového hodnocení. Umí jen změřit výkon, a opomíjí individualitu žáka. Proto výkonové hodnocení nemám rád. Snad nikomu nemusím vykládat, že to, co někdo zaběhne s prstem v nose, je pro druhého je životní výkon. Jaký má smysl srovnávat je mezi sebou? Pokud se má provádět měření času a výkonů v tělesné výchově, pak jen pro vědomí vlastního zlepšování. Navíc si myslím, že je mnohem užitečnější měřit si tep (člověk lépe pozná, jak je na tom jeho kondice) než výsledný čas.

Podporující hodnocení v praxi

Nebudu dlouho chodit kolem horké kaše a již v úvodních kapitolách představím hodnocení, které považuji za pedagogicky, psychologicky a didakticky správné. Jde o **suportivní**, tedy **podporující** hodnocení.

Krátké představení by mohlo vypadat takto: **Učitel využívá podporující hodnocení tak, že odměnou posiluje to, co se žákovi na jeho úrovni povedlo, a namísto trestání chyb mu dává vhodnou zpětnou vazbu.** Toto hodnocení – a nezáleží na tom, zda je realizováno na základní, střední nebo vysoké škole – působí tím nejvhodnějším edukativním a komplexním způsobem, neboť je:

- 1. Formativní**, protože žákovi poskytuje dostatek informací o pozitivěch i rezervách jeho práce.
- 2. Pozitivní**, protože vidí žáka optimistickým pohledem, posiluje jeho silné stránky, působí motivačně a zlepšuje vztahy mezi žákem a učitelem a také vztah žáka k předmětu.
- 3. Symetrické**, protože nesměruje jen jedním směrem, od učitele k žákovi. Naším cílem je se stejnou důležitostí a objemem činností umožnit žákovi hodnotit sám sebe, používat v hodině vzájemné hodnocení a také získávat žákovo hodnocení učitele a výuky. Hodnocení jde tedy čtyřmi směry, přičemž každý z nich vyžaduje různé techniky a činnosti.
- 4. Dovednostní**, neboť učitel nezapomíná, že hodnocení zahrnuje množství úkolů a problémů, které žák řeší a zvládá. Samo hodnocení je tedy vzděláváním a učením, protože dokázat hodnotit sama sebe, hodnotit jiné a být hodnocen jsou klíčovými softskilly pro rozvoj každého jedince.
- 5. Individualizované**, protože každý žák je jedinečnou osobností, samostatnou jednotkou, individuálně hodnoceným člověkem. To ve výuce předpokládá diferencování obtížnosti, tedy umožnit žákovi různé volby týkající se úkolů, reflektovat jeho dovednosti, schopnosti i zájmy.
- 6. Vyvážené**, neboť vše má svá pozitiva a negativa. Pouze s pozitivou se nebudeme účinně učit z chyb, jen s negativou nebude posíleno to dobré a ztratí se motivace. Kritika je v pořádku, pokud je vyvážena posílením a je realizována v bezpečném prostředí s kladným vztahem k žákovi a optimistickým pohledem na jeho rozvoj.
- 7. Srozumitelné**, což je základní požadavek: žák nemůže pracovat na zlepšení, pokud nerozumí svým chybám a například ani neví, jak by měl vypadat zvládnutý proces. Žák by měl mít jasnou představu o tom, na jaké úrovni dovedností právě je nebo co mu ke zvládnutí úkolu ještě chybí.



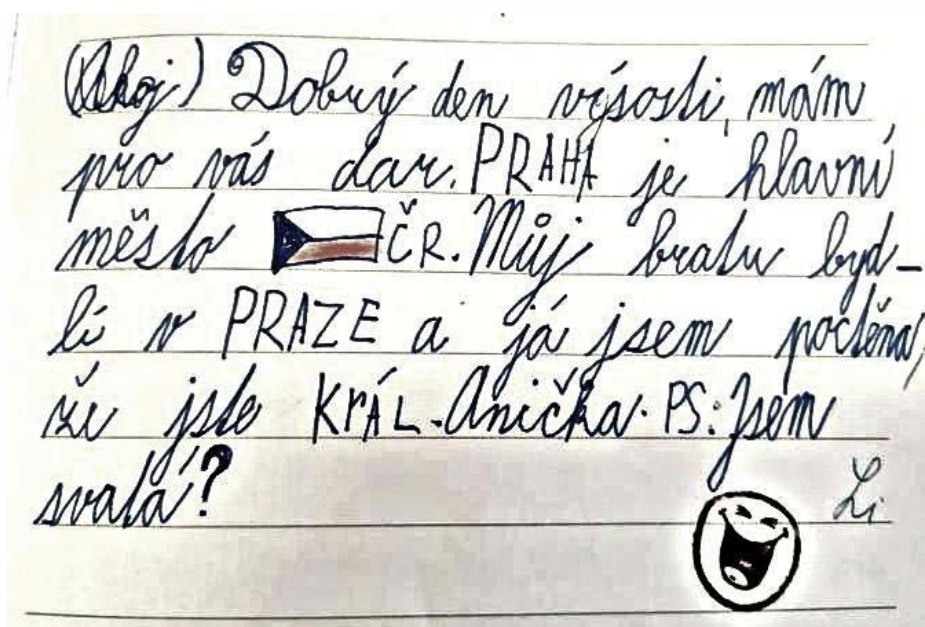
Podporující hodnocení je realizací filozofie **hodnocení orientovaného na učení**. Tento postup využívá různé způsoby hodnocení (i ty, které jsou třeba označovány jako formativní nebo sumativní), jež působí na rozvoj žáka vhodným způsobem. Takové hodnocení je úspěšně využitelné ve všech typech i úrovních škol. A dovolím si tvrdit, že pro kvalitního pedagoga je jedinou možností. Naštěstí, jak je to u dobré edukace vždy, vede k cíli mnoho cest, které lze svobodně zvolit a kreativně spolu-vytvářet.

Otázka: "Mohu podporující hodnocení realizovat i ve škole, kde musíme používat známky?"

Líný učitel: Ano, samozřejmě. Jak dále ukážu, známky lze používat jako součást podporujícího hodnocení. Učitel je může používat, pokud chce nebo musí, a také je nemusí používat, pokud nechce a nemusí. Podporující hodnocení není dogma, je to hodnotící filozofie, kterou lze naplnit mnoha způsoby. Jistě, jsou zde také věci, jež by učitel dělat neměl, a tato kniha je popíše a jejich nevhodnost odůvodní.

Formativní prvky hodnocení

Vypadá to, že formativní hodnocení nyní vylézá z každé konzervy, že? To však nemění nic na faktu, že jde o velmi důležitou charakteristiku hodnocení. Bohužel, je také занесена největším množstvím pochybení a zkreslení – a to i ze strany těch, kdo si osobují právo o formativním hodnocení psát nebo ho školit. Je nepopíratelné, že hodnocení by mělo mít takové kvality zpětné vazby, aby žáka i **formovalo**.



Takové formování probíhá na několika úrovních, což zjednodušeně popsáno, může vypadat takto:

Žák, který je hodnocen za projekt z dějepisu, obdrží hodnocení z hlediska obsahu, jeho správnosti a vhodného využití. To z něho formuje někoho, kdo dovede využívat prameny. Hodnocení z hlediska prezentace mu pomůže zlepšit se v práci s vizuálem a posílí jeho komunikační schopnosti. Vzájemné hodnocení žáky nebo jeho sebehodnocení v projektu vylepší jeho hodnotící dovednosti a úspěch celého projektu v něm formuje vztah k celému oboru historii. Aby hodnocení takto formovalo, mělo by mít určité charakteristiky.

Je důležité, aby žáci věděli, jak na tom jsou, a aby znali svá pozitiva a své rezervy. Nejen obecně, ale především v konkrétní dovednosti a v daném tématu. Měli by mít jasně definované cíle, jimž rozumějí, a možnost dosažení úspěchu na své individuální úrovni. K tomu slouží hodnocení zpětnou vazbou, které žákům předává informace, jak se posunout a zlepšit.

Co je ale na formativní stránce hodnocení nejdůležitější? Není to ani úplnost zpětné vazby, ani to nejsou konkrétní návrhy na zlepšení. Je to **důvěra žáka k učiteli**. Pokud je učitel ten dospělý, který má důvěru žáka a neformální autoritu, jeho slova padají na úrodnou půdu. Učitel, jenž mnohokrát předtím žáka pochválil, dokázal mu dát zajímavé úkoly, ve kterých byl úspěšný – to je přesně ten pedagog, který může mít i kritické připomínky a ukazovat žákovi jeho rezervy.

Pozitivní prvky podporujícího hodnocení

Budu to opakovat možná vícekrát, ale je to důležité. **Nelze kvalitně učit bez pozitivní emoce!** Jedním z důležitých zdrojů takové emoce je hodnocení. Pokud žák něco vytvoří, přijde s nápadem nebo řešením, oprávněně očekává odezvu. Ta by měla být udělena v přátelském a bezpečném prostředí. Je to úplně stejná situace, jako byste namalovali obraz nebo napsali báseň, předložili své dílo kamarádům a očekávali jejich reakce. Jste zvědaví, jak se jim to líbí? Jistě! Bojíte se jejich kritiky? Ne, protože jsou to kamarádi. Když vám sdělí své hodnocení, bude v něm mnoho pozitivního a to negativní bude myšleno dobře, jako poučení do další tvorby. Přesně takto má hodnotit učitel, přesně takto má vést k vzájemnému hodnocení žáky. Tady není místo na trestání chyb, na jejich penalizaci zhoršením známky.

Každého žáka vidíme optimisticky, protože mu dáváme úkoly přiměřené jeho dovednostem a může je úspěšně plnit. Kvalitní didaktika, kterou používáme, vede k jeho zájmu a práci, a tedy také ke zlepšování. Optimistický přístup učitele zlepšuje motivaci žáka, jeho chuť pracovat, a kvalitní práce s chybou mu dává zpětnou vazbu a zbavuje ho strachu. Stres, na rozdíl od dobré nálady, do vyučování nepatří. Učitelé, kteří vzbuzují v žácích strach ze svého hodnocení, nejsou dobrými učiteli, a pravděpodobně nejsou ani dobrými lidmi. Základní vlastností správného hodnocení je jeho pozitivní vyznění, jež ovšem není jen jednostranným chválením. Žák velmi dobře pozná, že i učitel zmiňující jeho rezervy a nedostatky to s ním myslí dobře, pokud je výrazná část hodnocení posilující a optimistická. Pak učitelé věří a jeho hodnocení akceptuje beze zbytku. Je tedy nad slunce jasnější, že podporující hodnocení je vedeno pozitivním přístupem k žákovi, a prokazuje, že učitel žáka respektuje, je mu rád učitelem a záleží mu na vzájemném dobrém vztahu.

Symetrické prvky podporujícího hodnocení

To, že k hodnocení patří symetrie, bylo už řečeno. Učitel hodnotí žáky, žáci se hodnotí sami a navzájem a také hodnotí výuku učitele. Všechny tyto hodnotící směry by měly mít stejný objem a stejný význam. Dokonce se může stát – a je to rozhodně správně –, že učitel ze své hodnotící role ustoupí a žákům jí přenechává čím dál více. Tuto symetrii je třeba podporovat a učitel by měl volit pestré způsoby hodnotící práce, aby rozvíjel různé hodnotící dovednosti.

Další symetrický prvek hodnocení spočívá v tom, že se snažíme rozvíjet potřebné dovednosti u všech žáků. Nenecháme mluvit jen ty, kteří se přihlásí nebo které vyvoláme – a ostatní jen tak sedět. Některé metody vzájemného hodnocení, například „Barvy“, mají přímo tu vlastnost, že je každý žák hodnotitelem druhých. Totéž, v rukou dobrého učitele, může být provedeno i s jinými hodnotícími metodami. Nelitujte času, který na to vynaložíte, jsou to důležité softskillly!

Některé hodnotící metody mohou trvat déle než aktivita, která vede k vytvoření toho, co budeme hodnotit. To je v pořádku. Ne nadarmo má moje kniha *Moderní didaktika* podtitul *Výukové a hodnotící metody*. Hodnocení je také součástí vzdělávání, je vlastně také výukovou metodou. Věnujeme mu proto potřebný čas, ale také nám může pomoci promyšlená organizace.

V hodině žáci pracovali například metodou „Diamant“. Učitel by chtěl, aby žáci své výtvary prezentovali. Vyvolá tedy několik žáků, kteří svůj diamant přečtou a jsou třídou hodnoceni. Ale zdaleka se nedostalo na všechny, což mnohé žáky mrzí. Učitel měl pracovat chytřeji. Mohl například využít metodu „Galerie“, všechny diamanty ve třídě vyvěsit a žáci by si je prohlíželi jako při vernisáži a hodnotili by je nalepováním svých „medailí“. Nebo měl ze třídy udělat pětice. V každé by všichni žáci přečetli své diamanty a skupina by se rozhodla, který z nich se jim líbil nejvíce. Ten by pak autor prezentoval před celou třídou. Je to velká úspora času a přitom měl každý žák se svým diamantem posluchače a on sám hodnotil a podílel se na výběru. Možností je více, cíl je jasný: udělat z každého žáka hodnotitele, nenechat žádný výtvar bez hodnocení!

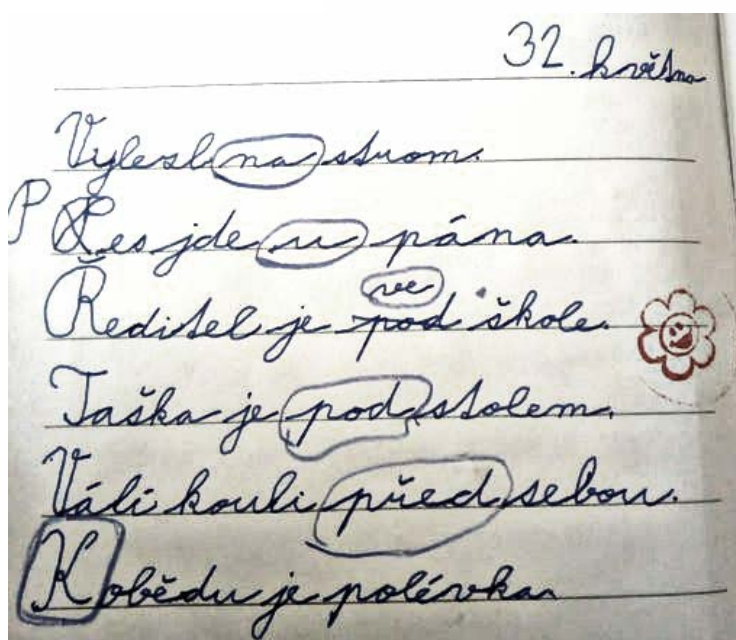
Dovednostní prvky podporujícího hodnocení

Jak bylo výše popsáno, hodnocení by nemělo ze žáků dělat pasivní příjemce, ale aktivní spoluúčastníky hodnocení. Realizací hodnocení něco důležitého žáky učíme. Vědět o svých rezervách a umět s nimi pracovat je dovednost, která chybí mnoha dospělým, včetně učitelů. My jsme v žákovských letech nebyli zvyklí účastnit se ve škole hodnocení a takhle jsme dopadli. Mnoho učitelů nebere žáky jako partnery a uzurpuje si hodnotící moc pro sebe. Tím dělají žákům i sobě medvědí službu.

Je tedy třeba žáky hodnocení učit. Ale vhodným způsobem! Pokud žák hodnotí práci spolužáka kritériálním způsobem, měl by učitel určit jasná a srozumitelná kritéria. Například když žáci vytvářeli plánec záchranné stanice pro zraněné živočichy, hodnotící kritéria mohla být:

- výtvarné zpracování;
- úplnost informací;
- uživatelská přívětivost a přehlednost.

Když potom žák u kritéria „výtvarné zpracování“ hodnotí, že font písme- nek je malý a málo čitelný, učitel žáka upozorní, že by to mohlo patřit spíše do kritéria „uživatelská přívětivost a dovednost“. Nikdy by neměl žáka opravovat v tom smyslu, že písmo je dost velké a on sám, učitel, si myslí opak. Učitel svou korekcí rozvíjí dovednost ctít kritéria, nereguluje obsah hodnocení svým odlišným názorem.



Individualizované prvky podporujícího hodnocení

Individuální přístup k žákům je základním principem vzdělávání. Je to zásada, která respektuje nezpochybnitelný fakt, že žáci ve třídě jsou rozdílní. Každý žák má svůj styl učení, své dispozice a schopnosti a také své zájmy. Bohužel, až příliš často se v českých školách všichni žáci učí všechno úplně stejně. Stejným způsobem, v témže čase a se stejnou obtížností. Učitelé některé žáky brzdí tak, aby všichni ve třídě začínali i končili látku ve stejnou dobu, a navíc to kontrolují pro všechny stejným testem. Po některých tak chtějí příliš málo, zato od jiných vyžadují dosažení nereálných cílů. Navíc všechny srovnávají navzájem mezi sebou. Žáci ale nejsou společně ve třídě proto, aby se učili tytéž věci na stejné úrovni a byli hodnoceni tímž metrem. Diferencovaná má být celá výuka, včetně cílů předkládaných žákům a včetně jejich ověřování.

Jak diferencovat? V oblasti výukových metod vidím tři hlavní cesty. První z nich je používat takové metody, které jsou diferenciovány žakovou volbou řešení a způsobem zpracování úkolu. Druhá možnost je diferencovat zadání různými cestami. Třetí cesta je přidělovat rozdílné úkoly. A těmto způsobům odpovídá i hodnocení.

Dobrým příkladem prvního způsobu, tedy **diferenciace volbou žáka**, jsou mnohé aktivity s volným způsobem řešení. Pokud chcete realizovat očekávaný výstup „žák popíše změny v přírodě vyvolané člověkem a objasní jejich důsledky“, můžete použít projektovou výuku. Ta vede k úplné svobodě žáka: co a jak bude zpracovávat, to je jenom na něm. Můžeme se dočkat různých témat, od plastů přes skleníkový efekt a uvidíme mnoho různých způsobů zpracování, od časosběrných fotogalerií přes modely až po plakáty. Druhý způsob je **diferenciace různými cestami**.

Příkladem je aktivita, u které učitel nabízí různé způsoby práce, například zpracujte vybrané události Sametové revoluce 1989 jako 1. vyprávění pamětníka, 2. dobovou reportáž v novinách, 3. historické ohlédnutí pro žáky páté třídy, 4. fotoreportáž beze slov, a tak dále. Dobrý pedagog ovšem nabízí různé cesty i v testech nebo pracovních listech. Třetím z hlavních způsobů je **diferenciace rolemi**. Skupina společně pracuje, jeden kreslí, druhý prezentuje, další dva učitel využije při hodnocení druhé skupiny. Podobnou roli mají i aktivity typu „Kmeny a kořeny“ nebo „Expertní skupiny“. V nich si žáci vybírají témata nebo druhy činností, jimiž se jako jediní z týmu budou zabývat, aby byli pro výsledek práce celé skupiny užiteční.

Je potom jasné, že při hodnocení nemůžeme srovnávat žáky mezi sebou (dělali různé věci různými způsoby), ani je nemůžeme hodnotit výkonově (protože tvůrčí práce je takto nehodnotitelná). Dalo by se tedy říci, že kvalitní výukové metody jsou prvním krokem ke kvalitní hodnotící práci učitele.

Vyváženost podporujícího hodnocení

Když jsem pročetl článek o skvělé lyžařce Ester Ledecké, vzpomněl jsem si na jednu věc. Fenomenální sportovkyně bývá dávana jako příklad úspěšného domškoláka, což je neotřesitelný fakt. Ano, je velmi úspěšná, milá, cílevědomá, skromná, vtipná, chytrá a pro domácí vzdělávání je tou nejlepší reklamou. Ale o tom psát nechci.

Díval jsem se na záznam její zlaté olympijské jízdy, a hned mě něco trklo. Totiž velmi kritické hodnocení komentátorky Lucie Hrstkové Pešánové. Byly o tom i články, kde sama uznala: „*Měla jsem víc chválit, říká Hrstková Pešánová. Ty chyby tam byly, ale nebylo to vyvážené pochvalou, která měla zaznít.*“ Přesně tak. Ester jede životní jízdu, dává do toho na trati vše, a z naší české televize zaznívá: „*Tady byla chyba, to jste mohli vidět ... zaváhala ve výjezdu ... Ester neviděla, kam jede ... ale zase chybička ... každá chyba je ztrátou ... teď musí zabrat, ale to byla chyba...*“ A to dokonce přesto, že mezičasy ukazovaly blížící se senzaci a vítězství Ledecké. Ani jedna pochvala! Komentátorka tvrdila: „*Uznávám, že to chtělo asi víc chválit, ale já jsem v tom studiu jako expert, ne fanoušek. Mým úkolem je popsat, co se na trati děje, jakou chybu závodník udělal. Volalo mi několik novinářů, proč jsem pořád jen upozorňovala na chyby.*“ Takhle tedy vypadá práce experta – popsat chyby?

Myslím, že v našem školním prostředí, ze kterého jsme vyšli, je to hodně podobné. Učitelé – coby ti „nejchytřejší“ – neustále poukazují na chyby žáků. Oni tomu rozumějí, jsou experti, a žáci ne. Opravují, uvádějí na pravou míru, regulují, říkají, jak je to správně. Aby se žák naučil chyby příště nedělat, musíme ho potrestat. Jedničku nezaslouží, protože není bezchybný. A někdo si nezaslouží ani trojku! Tak se vyrábějí špatní žáci. Ester se tomuto systému vyhnula, ale celé generace žáků to udělat nemůžou. Musejí se změnit učitelé. Proto Líný učitel píše o podporujícím hodnocení. Proto tvrdí, že špatné známky do třídy nepatří. A jen pro srovnání, komentář během oné zlaté jízdy z jiné zahraniční televize zněl takto: „*Fenomenální dívka ... pozoruhodné ... opravdu skvělá technika ... výborné postavení na lyžích ... pracuje tvrdě ... neuvěřitelně dobře ... wow ... dobrý návrat ... fantastická jízda ... wow! ... brilantní!*“

Co tedy znamená vyváženost hodnocení? Učitel nesmí zapomínat hledat to dobré i na zdánlivě beznadějně práci žáka a nesmí zapomínat, že i té nejkrásnější žákovské práci může přes mohutné ocenění umožnit být příště ještě lepší, když ve zpětné vazbě uvede její případné rezervy. To znamená, že klady a zápory budou fifty-fifty z hlediska počtu nebo objemu. Učitel přece hodnotí **především optimisticky**, a vůbec všestranně podporujícím způsobem. Ale všechny prvky by měly být vyvážené.

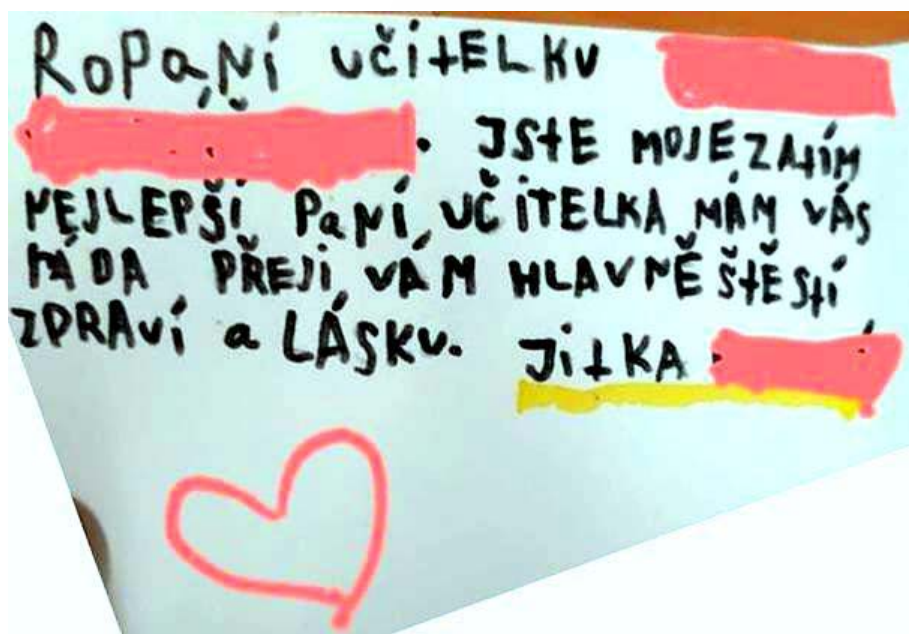
A nejen v hodnocení učitele. Právě s tímto principem vyváženosti počítají mnohé techniky vzájemného hodnocení. Ve třídě, kde učitel vybědne šest žáků, aby zmínili největší klady hodnocené práce, požádá i šest jiných žáků, aby ukázali největší zápory práce. Mluví-li chválící „zelený“, mluví také kritizující „černý“. Představte si situaci, že žáci ukazují na prstech, jak se jim líbí řešení jiných skupin. Skupina A má úspěch, celá třída zvedá pět prstů nebo čtyři prsty. Skupina B zdaleka nezískala takové hodnocení, žáci většinou ukazují dva prsty nebo jeden prst. Učitel požádá Jirku, který zvedl jeden prst: „*Jirko, jaký největší problém podle tebe způsobí tohle řešení?*“ A potom vyzve Martinu, která ukázala tři prsty: „*Jaká jedna věc se ti na tom řešení zamlouvá?*“ Tím učitel i toto hodnocení vyvážil, přestože je zřetelné, která skupina byla v řešení úspěšnější. To není žádný „skleník“, ale vytváření bezpečného prostředí. Škola je trenažér myšlenek, kde mají chyby svůj prostor, protože jsou důležité pro učení.

Chybám dáváme zpětnou vazbu, netrestáme je z toho důvodu, aby se žáci nebáli volit neobvyklá řešení, riskovat, vystoupit ze své komfortní zóny. Ano, dočkají se proher a neúspěchů, ale bezpečné prostředí udělá z chyb učící prvek, nikoliv psychiku a motivaci drtící tresty. Klíčem je právě vyváženost hodnocení.

Srozumitelnost podporujícího hodnocení

Požadavek na srozumitelnost hodnocení lze vnímat na několika úrovních. Ta první je základní: žák musí vědět, co hodnocení přesně znamená, co jím chce učitel (nebo spolužák) říci, jaké rezervy má a co má konkrétně udělat. Musí rozumět značkám nebo slovům. Pokud se dozví, že má být více „systematický“ nebo uvidí v pracovním listě poznámku „zkus méně konformní řešení“, musí mít učitel jistotu, že žák pro daný úkol chápe zcela konkrétně.

Druhá úroveň srozumitelnosti představuje schopnost žáka zhodnotit cíle svého snažení a představit si výsledek učení. Nejde o kritérium typu „napsat diktát bez chyby“, ale konkrétní dovednost neplést mezi sebou „s“ a „z“. Žák by měl vědět, že nyní je na určité úrovni, a procvičováním určitým způsobem, které povede k pochopení pravidla, by se mohl výrazným způsobem zlepšit. Podobná práce je nejefektivnější na základě interakce učitele s daným žákem. Žák rozumí cíli, chápe zaměření dané aktivity, uvědomí si své rezervy a pak i následný posun, který ho motivuje k další práci.



Příkladem špatné srozumitelnosti je hodnocení procenty, které se používá nejen na veřejných školách, ale i na některých soukromých. Hodnocení procenty se věnuje pasáž dále, zde tedy jen stručně. Žák si řekne: Pokud mám v hodnocení úkolu „analýza bitvy“ výsledek 64 %, nevím vlastně konkrétně vůbec nic. Je jasné, že maximální a bezchybný výkon leží na hranici 100 %, ale jak a proč bych ho měl já vůbec dosáhnout? Stejně tak nevím, jestli jsem se svým výsledkem nejlepší ze třídy, ale pokud se nesrovnám s ostatními, nemám ani jistotu v tom, zda náhodou nejsem naopak ze všech nejhorší. Srozumitelné hodnocení by mělo vypadat takto: „Tomáši, při analýze té bitvy jsi správně započítal sílu armád, výzbroj, zásobování, výhodnost jejich pozic a velitelské schopnosti obou vůdců. Velmi správně. Chytré bylo uvažovat o tom, kdo musel před bitvou urazit delší cestu na místo bitvy, a jakým terénem šli. Které důležité faktory ti tam chybí? Jeden se týká rozdílu mezi pravidelnou armádou a domobranou, druhý toho, kdo je agresorem a kdo brání svou zem. Budeš schopen to ještě doplnit?“