

PODOBA FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Miluše Vondráková

Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol
v oblasti zavádění formativního hodnocení se zaměřením na MŠ a SPgŠ

STUDIJNÍ TEXTY K DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ



ÚSPĚŠNÝ LEADER



ZKUŠENÝ MANAŽER



SDÍLENÍ A PRAXE



EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE



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



Pedagogická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

Tato publikace je výstupem projektu Kompetence leadera úspěšné školy,
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008145

Jméno řešitele: Ing. Alena Opletalová, Ph.D.

Název díla: Podoba formativního hodnocení

Autor: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Miluše Vondráková a řešitelský kolektiv projektu
Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

URL autora: www.ccv.upol.cz

URL odkaz na původní dílo: www.klus.upol.cz



Podoba formativního hodnocení by Autor: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Miluše Vondráková a řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci is licensed under CC BY-SA 4.0.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

PODOBA FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

OBSAH

Cíle distančního textu:	3
1 Hodnocení	4
1.1 Hodnocení v dichotomickém pojetí	4
1.1.1 Hodnocení externí a hodnocení interní	4
1.1.2 Hodnocení dle vztahové normy – normativní a individuální	4
1.1.3 Heteronomní versus autonomní hodnocení	5
1.1.4 Sumativní a formativní hodnocení	5
1.1.5 Hodnocení učení, hodnocení podporující učení, hodnocení rozvíjející schopnosti dětí hodnotit sebe i druhé	7
2 Formativní hodnocení	7
2.1 Pojem formativní hodnocení	7
2.2 Východiska formativního hodnocení	8
2.3 Účinky formativního hodnocení	9
3 Metody, nástroje a techniky formativního hodnocení	9
4 Komunikace ve formativním hodnocení	10
4.1 Komunikační překážky	11
4.2 Uvážlivé používání chvály	13
4.3 Přijímací jazyk aneb jak tedy komunikovat? Co otevírá komunikaci?	14
4.4 Poskytování popisné zpětné vazby	15
5 Odlišné potřeby dětí z pohledu hodnocení	17
Kontrolní otázky a úkoly	19
Shrnutí	19
Použitá literatura	21



CÍLE DISTANČNÍHO TEXTU:

- Představit hodnocení v dichotomickém pojetí.
- Definovat formativní hodnocení.
- Uvést principy formativního hodnocení.
- Upozornit na pozitivní efekty zavedení formativního hodnocení do praxe.
- Uvést metody formativního hodnocení využitelné v mateřské škole.
- Upozornit na možné komunikační překážky při komunikaci s dětmi, kolegy/kolegyněmi i rodiči.
- Uvést příklady technik, které komunikaci otevírají.
- Vysvětlit, proč je důležité používat respektující komunikaci.
- Charakterizovat popisný jazyk zpětné vazby, který bychom měli používat, aby docházelo k rozvoji osobnosti dítěte.
- Poukázat na odlišné potřeby dětí z pohledu hodnocení.



1 HODNOCENÍ

Hodnocení je spojeno s hodnotou. Původní význam slova „hodnota“ je výsledek měření v přírodovědě, matematice, ekonomii – hodnotit znamená tedy především přesně měřit. Od poloviny 19. století byl pojem zaveden pro hodnoty etické, jako je například svoboda či zodpovědnost, které významově sloveso posunuly, protože znamenají to, čeho si lidé váží, cení, za co jsou ochotni se obětovat. Právě hodnoty jsou tím, čím se na naše hodnocení řídí nebo orientuje. Kromě absolutní polarit (umí – neumí, dobro – zlo), počítá pojem hodnota s tím, že hodnocení bývají odstupňována: lepší – horší; více – méně. Porovnáváním (kladných) hodnot mezi sebou si vytváříme vlastní žebříček (etických) hodnot. Hodnocení se totiž odvíjí od toho, kdo hodnotí. V mateřské škole je postaveno na vztahu mezi učitelem a dítětem, na kvalitě pedagogické komunikace a je vyjádřením mezilidských vztahů.

1.1 Hodnocení v dichotomickém pojetí

O hodnocení nejčastěji uvažujeme v tzv. dichotomickém pojetí.

1.1.1 Hodnocení externí a hodnocení interní

Toto dělení rozlišujeme podle toho, kdo hodnocení provádí. Zatímco **externí hodnocení** je hodnocením vnějším – návštěva školního inspektora, vzájemné hospitování učitelů ve třídě apod., **interní hodnocení** je zasazeno do prostředí třídy – tedy nejen hodnocení prováděné učiteli, ale také samotnými **děti**.

1.1.2 Hodnocení dle vztahové normy – normativní a individuální

Ve snaze eliminovat subjektivitu hodnocení bylo zavedeno tzv. **normativní hodnocení**, jež vycházelo z Gaussova rozdělení pravděpodobnosti. To však vede v porovnávání dětí mezi sebou, protože je založené na poměrování výkonu jednoho dítěte s výkonem ostatních, které plnily stejný úkol. Měřítkem je tedy sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci dětí.

Jakmile srovnáváme dítě A s dítětem B, přičemž dítě B je chytřejší, bystřejší a průbojnější, tak naše srovnání dítě A ničí. Zkáza je v soutěžní podobě a přizpůsobování se vzorům, které zavedlo dítě B. Pěstujeme tak u dítěte A rozpor, žárlivost, úzkost, a dokonce i strach. A to všechno se stává prostředím, ve kterém žije dítě A po zbytek svého života (volně dle Jiddi Krishnamurti, in J. Musil, 1994, s. 47). To byly zásadní negativní ohlasy proti tomu způsobu hodnocení, které se začaly ozývat od 80. let (Guskey & Bailey, 2001) – vede děti k soutěživosti a nebere v potaz individuální rozdíly mezi dětmi, jejich schopnostmi a předpoklady. Některé děti toto srovnávání navíc může stresovat a demotivovat, protože v porovnání s ostatními těžko obstojí.

Individuální pokrok dítěte nejlépe umožňuje sledovat – a podle něj také dítě posuzovat – hodnocení dle tzv. **individuální vztahové normy**. To, že dítě je posuzováno vzhledem k jeho předešlému výkonu, se osvědčilo jednak u dětí s orientací na vyhnout se neúspěchu¹, jednak u dětí výkonově slabších, které mají adekvátní výkonovou orientaci. Jak tedy hodnotit děti podle individuální vztahové normy?

- Při stanovování cílů a zadávání úkolů se řídíme úrovní dětských schopností. Důraz klademe na přiměřenost nároků z hlediska jeho předpokladů.

¹ Děti s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu (pracují s úzkostí z možného neúspěchu; vyhýbají se výkonovým situacím; volí úkoly příliš těžké nebo příliš lehké; hlavním motivem je strach; mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch; úspěch připisují vnějším příčinám, např. náhodě; neúspěch vidí v těžko změníitelných vnitřních příčinách, např. schopnostech) převládá orientace na chybu a snaha vyhnout se těm činnostem, kde hrozí, že chyby dopustí. (Pavelková, 2002)



- Při hodnocení se opíráme především o srovnání s předešlými výkony dítěte.
- Při úspěchu i případném neúspěchu jedince akcentujeme spíše pozitivní prožitky (afekty) uznání, pochvalu více než nesouhlas a vyvarujeme se situací, v nichž by se dítě cítilo zahanbeno.

Tato víra ve vlastní pokrok umožňuje žákům stabilnější prožitek úspěchu a má pozitivní vliv na dětské sebepojetí (Pavelková, 2002). Na druhou stranu Helus (2015) upozorňuje na přílišnou individualizaci, která je bez dodatečného propojení se sociálním okolím a pevně stanovenými požadavky. Protože každá jednostrannost otevírá rizika nežádoucích efektů, je nutné propojení obou vztahových norem a hodnotících postupů – každý má totiž svá rizika, ale také své opodstatnění a místo ve výchovně vzdělávací činnosti. Každý typ vyhovuje také jinému typu dětí a s oběma se dítě potká ve své dalším životě.

1.1.3 Heteronomní versus autonomní hodnocení

Naše představa hodnocení se často dle Slavíka (1999) omezuje na hodnocení, které je v rukou učitelů. To oni rozhodují o správné odpovědi, o dobře či špatně zpracovaném úkolu, o chybě a její povaze. Takovéto hodnocení nazývá Slavík (1999) **hodnocením heteronomním**.

U mnohých učitelů je zřetelná obava již jen z představy, že by hodnocení mohlo být svěřeno do rukou žáků. Ale obavy nejsou na místě. Dítě se učí tím více, čím více je vtaženo do procesu učení i hodnocení. Tím je naplňován také jeden z cílů současné mateřské školy, kterým je rozvoj klíčových kompetencí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018, s. 11) explicitně uvádí v kompetenci k učení, že dítě „*odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých*“. Pokud je cílem učitelů dovést děti k tomu, aby byly samy schopné posoudit své výkony, hovoříme o tzv. **autonomním hodnocení** (Slavík, 1999). Jedná se o hodnocení svěřené do rukou dítěte; o hodnocení, které dítě používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlit a obhajovat. U dětí pomáhá uvědomit si vlastní pokrok a posiluje to u něj i odpovědnost za jeho výkon.

1.1.4 Sumativní a formativní hodnocení

Nejčastěji se setkáme s dichotomií formativní versus sumativní hodnocení. Můžeme si uvést příklad z kuchyně: když kuchař ochutnává polévku, jedná se o formativní hodnocení, když host ochutnává polévku, jedná se o hodnocení sumativní (Robert Stake; in Roos, 2002). Na tom je dobře patrné rozdělení sumativního a formativního hodnocení, které vychází z:

- odlišného načasování;
- typu konečného adresáta;
- účelu, kterému daný typ hodnocení slouží.

Účelem **sumativního hodnocení** je „*získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (dětí, pracovních výsledků apod.)*.“ (Slavík 1999, s. 37, upraveno žák – dítě) Sumativní hodnocení se vztahuje k celkovému hodnocení výkonu dětí. Má shrnout výkony dětí za určité období s cílem „jen“ změřit výkon, hovoří tedy o tzv. hodnocení **finálním**, které informuje o tom, co dotyčné dítě zvládlo na konci určitého období na základě jednoho testu (např. při přechodu z mateřské do základní školy). Naproti tomu **formativní hodnocení** bývá označováno za hodnocení **průběžné**, které sestává z každodenních informací o výkonech dítěte, jeho schopnostech a dovednostech, které jsou klíčové pro další rozhodování o výchovně vzdělávacím postupu.

V případě odlišnosti konečného adresáta je tomu následovně: sumativní hodnocení slouží zejména jako informace pro rodiče či pro přijímací řízení na základní školu (jak některé výběrové školy zavedly), formativní hodnocení je určeno



primárně dítěti, ale také učitelé a rodiči, avšak s cílem pomoci dítěti dosáhnout všech stanovených cílů, dělat pokroky na úrovni svého vývoje. Formativní hodnocení je tedy více objevování toho, **co** děti umí, vědí, čemu rozumějí nebo můžou udělat, sumativní hodnocení je o tom, **zda** děti umí, vědí nebo čemu rozumějí.

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon dítěte na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony dětí mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby dětí a přizpůsobit těmto zjištěním edukaci vylepšit výkony, dovednosti a schopnosti všech dětí
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy)	průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	kontrola edukace dítěte	podpora edukace dítěte
Komu slouží	učitelé rodiči dítěti škole, na kterou se dítě hlásí vzdělávací politice	primárně dítěti
Role učitele	měřit úroveň osvojeného	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu podporovat učení a rozvoj dítěti
Zapojení dětí	minimální	žádoucí
Motivace dětí	vnější	vnitřní
Efekt na edukaci	slabý prchavý	silný pozitivní dlouhodobý

Tabulka 1: Charakteristika sumativního a formativního hodnocení (zpracováno dle Slavík, 1999; McMillan, 2007, upraveno na charakteristiky mateřské školy a dítě předškolního věku)



1.1.5 Hodnocení učení, hodnocení podporující učení, hodnocení rozvíjející schopnosti dětí hodnotit sebe i druhé

Hodnocení učení (assessment *of* learning) odpovídá v podstatě sumativnímu hodnocení a **hodnocení podporující učení** (assessment *for* learning) hodnocení formativnímu, které pomáhá dítěti, učiteli i rodiči identifikovat, kde se dítě v procesu edukace nachází, kam potřebuje dojít a jak mu pomoci, aby se tam dostalo – toto označení hodnocení mělo lépe vystihnout jeho účel. Od roku 2005 začala být zřetelná změna v pojetí hodnocení: zdůrazňovala se autenticita hodnocení a zvyšování odpovědnosti na straně dětí samotných. Ty začaly být vnímány jako klíčoví participanti učení, kteří se na procesu hodnocení účastní skrze sebehodnocení, vrstevnického hodnocení nebo hodnocení učitele. Začalo se hovořit o nové kultuře hodnocení, jež se objevila i ve vztahu k potřebě celoživotního vzdělávání. Tehdy se ujal koncept **hodnocení rozvíjející schopnosti dětí hodnotit sebe i druhé** (assessment *as* learning), který zdůraznil aktivní roli dítěte v procesu hodnocení, ale také jeho stěžejní roli v procesu učení a přípravě na celoživotní vzdělávání. To, že se dítě stává spoluaktérem, vytváří specifické partnerství mezi pedagogy a dětmi, vyvěrající z osobnostně rozvíjejícího učení, jež má být jedním z klíčových znaků současné školy (Helus, 2015).

2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Formativní hodnocení děti nesrovnává, ale ukazuje jim cestu.

2.1 Pojem formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení pochází z latiny. Sloveso *formo* znamená formovat, utvářet, dávat tvar. Adjektivum *formativní* je potom chápáno jako utvářející či vytvářející. Formativní hodnocení by podle tohoto principu mělo znamenat takové hodnocení, které formuje, utváří a rozvíjí osobnost dítěte.

Důraz na toto hodnocení je spojen se společenskými, civilizační a kulturními faktory, jež začaly klást nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání v souvislosti se vzrůstajícími požadavky na člověka – s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, adaptabilitu, kreativitu, vlastní iniciativu a celoživotní vzdělávání. Běžné znalosti v rychle se měnícím světě už nemohly obstát, proto vznikla potřeba reformovat školství tak, aby odpovídalo potřebám 21. století. U nás se začaly do kurikulárních dokumentů prosazovat klíčové kompetence na začátku nového tisíciletí. Odborníci dokázali, že pro trvalé zlepšování výsledků dětí je důležité se zaměřit na průběžné hodnocení, které sleduje individuální pokroky dítěte a přizpůsobuje činnost učitelů jeho potřebám.

Pojem *formativní hodnocení* (formative assessment, např. Black & Wiliam, 1998) nebyl pořád jednoznačně přijat. Někdy se o něm hovoří jako o *alternativním hodnocení*, jindy jako o *hodnocení pro učení*, *průběžném hodnocení*, *zpětnovazebném hodnocení*, *hodnocením pro formativní účely*. Názvy autoři volí podle toho, jaké charakteristiky tohoto typu hodnocení vyzdvihují. V českém prostředí se ustálil termín „formativní hodnocení“ (Slavík, 1999; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Starý, Laufková a kol., 2016, Wiliam a Leahyová, 2016).

Definovat formativní hodnocení tedy můžeme jako průběžné či denní hodnocení, které přináší užitečnou informaci učiteli, rodiči i dítěti o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností v procesu učení. Tyto informace musí dítěti sdělovat, kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučilo a dosáhlo stanoveného cíle. Jeho účelem je sledovat a hodnotit individuální vzdělávací pokroky každého dítěte, tj. nezařazovat dítě do určité kategorie, neporovnávat děti a jejich výkony navzájem. Zjištěný výkon (např. v rámci diagnostiky dítěte) by měl dle Tomanové (2006) ve formativním hodnocení vždy ústit v učitelovo slovní hodnocení – co dítě již zvládlo, kde má ještě rezervy, jak je



společně zacelit. Dítě by takové sdělení mělo inspirovat, podporovat při hledání řešení, motivovat k další činnosti. Pedagog by potom tato zjištění měla vést dle Syslové (2012) k plánování vzdělávací činnosti ve třídě tak, aby dětem vytvořila vhodné podmínky rozvíjet se v souladu s jejich potřebami a přirozeným vývojem. Pravidelné a cílené sledování dítěte může včas zachytit případné problémy či nedostatky, s nimiž se učitelka umí vypořádat.

Směrodatný je tedy směr rozvoje každého dítěte, pohyb po určitém žebříčku nahoru – je třeba respektovat individualitu dítěte a to, že každé dítě se rozvíjí svým tempem. Přičemž pro formativní hodnocení ještě platí, že děti jsou aktivně zapojeny do procesu učení a hodnocení (skrze sebehodnocení či vrstevnické hodnocení).

2.2 Východiska formativního hodnocení

Pro využití mateřské školy je nejdůležitějším aspektem formativního hodnocení jeho diagnostická funkce, který učitelé používají k identifikaci znalostí, schopností, dovedností dítěte, ale také chyb v průběhu učení, hledají příčiny obtíží a identifikují místa, kde se dítě „ztratilo“ na cestě k cíli, aby mu mohli adekvátně pomoci se komplexně rozvíjet. Učitelům, ale i rodičům pomáhá porozumět dítěti, sestavit „obraz“ o jejich pokroku a usnadňuje rozhodování o dalších krocích ve výchovně vzdělávacím procesu. Zejména Black a Wiliam (1998) dodávají, že není důležitá forma, ale použití získaných informací učitelem, rodičem i dítětem tak, aby vedly ke zlepšení dítěte.

V této souvislosti je třeba ještě uvést pojem vnitřní diferenciací, jejímž smyslem je vytváření takových situací, které umožní každému dítěti nalézt optimální možnosti pro jeho vývoj a učení. Úzce souvisí s poznáním, že děti se neučí stejně ani tehdy, jsou-li zaměstnávány stejnou látkou za stejného postupu učitele, protože zde působí řada dalších faktorů – kognitivní, emocionální a sociologické. Touto „totální diferenciací“ se dospělo k **individualizaci**, kde práce je přizpůsobena každému dítěti na základě poznání jeho možností a v dopřání dostatečného času, který respektuje individuální vývoj dítěte. Jejím smyslem je vytváření takových situací, jež každému dítěti umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní rozvoj, učení a vzdělávání (Skalková, 2007). Od každého dítěte se žádá zvláštní námaha, již je schopen a jež je mu přiměřená. Cílem této individualizace je maximální růst a individuální úspěch každého dítěte ve třídě.

Kasíková (2011, s. 230) v této souvislosti popisuje dva základní principy, od nichž jsou odvozeny diferenciatní a individualizační strategie:

- **Princip zvládnutého učení** – každé dítě má šanci dosáhnout stanoveného cíle specifickou cestou. Pokud je cíl podstatný, měly by na něj dosáhnout všechny děti, jen by jim měly být nabídnuty variabilní postupy k jeho dosažení.
- **Princip kontinuálního pokroku v učení** – vychází z předpokladu, že každé dítě by se mělo pohybovat stále výše, tj. dělat pokrok. Nemělo by tržít čas opakováním, rychlejším a motivovanějším jedincům by měly být poskytnuty náročnější a rozšiřující činnosti a úlohy. Mělo by platit, že všichni pracují na úrovni svého maxima.

Z výše uvedeného je patrné, že vnitřní diferenciací výuky i individualizace kladou velké nároky na učitele (zejména na jejich způsob myšlení, schopnost organizace práce, nápaditost, pozorovací talent, např. při pozorování žáka si učitel všimá různých projevů žákovy osobnosti, jak řeší problémy, zda dokáže získané dovednosti aplikovat v praxi apod.) i na samotné děti. Na začátku nám mohou pomoci vstupní testy zjišťující vědomosti a dovednosti potřebné k úspěšnému zvládnutí dalších činností a následné průběžné testy, které jsou důležitou zpětnou vazbou pro učitele, rodiče (i dítě). Slouží ke korekcím v postupu vzdělávání a učení (Tomanová, 2006). Více k tématu viz blok 3 (Stanovování kritérií hodnocení, kde je část věnována i pedagogické diagnostice).

Největší obtíže jsou zvláště v počátcích uvádění takových systémů do praxe. Pomoci nám může znalost dvou konceptů, a to **zóna proximálního vývoje** (dále ZPV) a **výuka s pomocí lešení** (scaffolding). ZPV označuje okamžik, který těsně



předchází nové vývojové etapě, a je obdobím, v němž je organismus vnímavější, citlivější a pohotovější při reakci na podněty zvnějšku – právě tehdy se dá nástup změn urychlit. Tato zóna je vymezena rozdílem mezi aktuálním výkonem dítěte a výkonem, kterého je schopné dosáhnout s pomocí zkušenějšího partnera – učitele, rodiče, zkušenějšího dítěte. Na tohoto člověka jsou kladeny vysoké nároky – musí identifikovat současný stav dítěte a nabídnout mu takové úkoly či otázky, které nebudou ani příliš jednoduché (aby pro něj byly výzvou), ani příliš složité (aby dítě nebylo frustrováno). Tato myšlenka byla potom rozvinuta v tzv. výuku s pomocí lešení (scaffolding)², která staví na postupném předávání zodpovědnosti dětem, tj. pomáhá jim stávat se více samostatnými a zodpovědnými za svůj rozvoj a učení.

2.3 Účinky formativního hodnocení

Účelem formativního hodnocení je sledovat a hodnotit individuální vzdělávací pokroky každého dítěte. Důležité je nezařazovat dítě do určité kategorie, neporovnávat děti a jejich výkony navzájem. Směrodatný je rozvoj každého dítěte, pohyb po určitém žebříčku – je třeba respektovat individualitu dítěte a to, že každé dítě se rozvíjí svým tempem. Takto je podporován spravedlivý přístup ve vzdělávání – formativní hodnocení každému dítěti poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhlo maximálního rozvoje.

Dále se ukazuje, že implementací formativního hodnocení se zlepšuje třídní i školní klima, děti jsou vnitřně motivovány k plnění úkolů a činnostem. Zvláště účinné se ukazuje být u slabších dětí – ty si začaly více důvěřovat, být hrdé na sebe i své schopnosti, což je způsobeno tím, že děti nejsou porovnávány mezi sebou. A žádoucí a přirozená je i větší spolupráce s rodiči dětí.

Děti jsou zapojeny do procesu učení a hodnocení (skrže sebehodnocení a vrstevnické hodnocení), učí se přijímat za své učení zodpovědnost a rozvíjí své metakognitivní dovednosti a kompetenci k učení (děti se učí ze svých chyb, samy jsou vedeny k vyhodnocení činností apod.), sociální a personální. Děti oceňují zkušenosti druhých, respektují různá hlediska a čerpají poučení z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají.

3 METODY, NÁSTROJE A TECHNIKY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Stejně tak jako je nejednoznačně definován termín „formativní hodnocení“, panuje terminologická nejednoznačnost v oblasti postupů, které formativní hodnocení využívá. Setkáme se s termíny jako „metody formativního hodnocení“ (Starý, Laufková a kol., 2016), „klíčové strategie formativního hodnocení“ (Wiliam, Leahyová, 2016) či „techniky formativního hodnocení“ (Marzano, 2006). Zatímco tedy v anglosaských zemích dávají přednost termínu strategie, v českém prostředí je etablovaný pojem metoda, a to jako „systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů“ (Žák, 2012, s. 5). Jedná se o promyšlený způsob plánování či řízení činnosti, který vede k dosažení vytyčeného cíle. Dále používáme pro pět základních postupů/technik/strategií pojem **metoda formativního hodnocení**. Všechny tyto metody mohou být naplňované jak primárně činnostmi dítěte, tak činnostmi učitele. **Nástroji formativního hodnocení** potom nazýváme například portfolia dětí, sebehodnotící listy nebo vstupní či průběžné testy. Termín „**technika**“ chápeme jako konkretizaci metody, která vyžaduje, aby dítě prakticky a osobně jednalo, například technika semaforu nebo dvě hvězdičky a přání (viz distanční text Implementace formativního hodnocení).

² Jako český překlad lze použít pojem používaný ve stavebnictví, a to „lešení“. Termín vystihuje podstatu pomoci – nejprve vystavíme dětem pomocnou konstrukci, a není-li již potřeba (práce jsou hotovy), lešení odstraníme. V české pedagogice se používá spíše termín podpůrné vyučování.



Rozdělujeme pět metod formativního hodnocení:

- stanovování výchovně vzdělávacích cílů,
- stanovování kritérií hodnocení,
- poskytování zpětné vazby (učitel dítěti, dítě učiteli),
- sebehodnocení,
- vrstevnické/vzájemné hodnocení.

Tyto metody se vztahují ke třem základním otázkám, které si máme ve formativním hodnocení klást:

- kam dítě jde/směřuje, resp. kam ho směřujeme my? (stanovení cíle, stanovení kritérií hodnocení),
- kde se dítě nachází právě teď?
- jak se společně dostaneme k cíli? Jak dál?

Tomanová (2006, s. 13) uvádí konkrétní příklad na podobných otázkách a jak je patrné, přemýšlí rovnou i o spolupráci s rodiči tak, abychom společně s dítětem úspěšně došli k cíli:

	Jaké je nyní?	Čeho chceme dosáhnout?	Co pro lepší stav uděláme my?
Dítě	V MŠ nechce spát, ale zpravidla do 30 min usne.	Vytvořit pozitivní vizi pobytu na lehátku, pomoci dítěti se strategií usínání.	
Rodič	Vzhledem k věku dítěte nepřiměřeně pomáhá při sebeobsluze.		

Tabulka 2: Příklady otázek formativního hodnocení podle Tomanové (2006)

4 KOMUNIKACE VE FORMATIVNÍM HODNOCENÍ

Pro formativní hodnocení je zcela zásadní způsob komunikace s dítětem (ale rovněž s kolegyněmi a rodiči, protože svou komunikací jsme modelem, vzorem, jak by komunikace měla vypadat). Pokud používáme sebelepší metody, techniky a nástroje formativního hodnocení, ale nevyužíváme respektující komunikaci, nepřijímáme dítě pozitivně, nedáváme mu najevo, že si ho ceníme, nevybudujeme fungující spojení, kontakty a mosty, nemůže naše snaha dopadnout na úrodnou půdu. Vycházíme tedy z Gordonova (2015) předpokladu, že dítě se může učit a vyvíjet jen tehdy, je-li vztah mezi ním a učitelem dobrý. A tento vztah zahrnuje:

- otevřenost či transparentnost,
- zájem, kdy oba vědí, že si jich druhý cení,
- vzájemnou prospěšnost (opak jednostranné prospěšnosti),



- samostatnost či oddělenost, která umožní oběma růst a rozvíjet svou osobitost, tvořivost a individualitu,
- vzájemnou spokojenost, kdy potřeby jednoho nejsou uspokojovány na úkor druhého. Je tedy na místě, pokud pedagog, který si uvědomí nepřijatelné chování, řekne, že se mu nelíbí, co právě dítě dělá.

Mareš a Krivohlavý (1995, s. 76) doporučují dodržování těchto zásad rozhovoru učitele s dítětem:

- vcítovat se do stavu dítěte (empatie) – učitel by měl dokázat odhadnout, co se s dítětem, děje; umět se do situace vcítit, ale nepodléhat jí,
- respektovat osobnost dítěte – pedagog by měl dávat dítěti najevo svůj zájem a projevovat porozumění,
- zaujmout autentický, opravdový postoj – jde o upřímnost k sobě samému i k druhým;
- být konkrétní a věcný.

Kvalita pedagogické komunikace závisí na komunikačních dovednostech učitele.

Prostřednictvím komunikace také zjišťujeme, kde se děti nacházejí a jak jim pomoci, aby dosáhly stanovených cílů. Na základě svého pozorování a hodnocení pedagog volí nejvhodnější způsob komunikace s daným dítětem a vybírá metody přímo zaměřené na jeho optimální rozvoj, tedy uvědomuje si potřebu individualizovaného přístupu ke každému dítěti.

4.1 Komunikační překážky

Gordon (2015, s. 58-60) představuje dvanáct komunikačních bloků, které jsou překážkou v další komunikaci: zpomalí, naruší či zastaví dvoustrannou komunikaci, která je nezbytná k tomu, aby učitel dítěti mohl pomoci. Prvních pět komunikačních překážek jsou nevhodné reakce učitele na problém, které dítě má a opravdu se jím trápí. Všechny vyjadřují odmítavý postoj (nepřijetí) tohoto problému a nabízejí dítěti (nevhodné) řešení:

1. **Nařizování, příkazování, rozkazování** – tím dáváme najevo, že pocity, potřeby nebo problémy dítěte nejsou důležité; nebo dávají dítěti najevo, že je v daném okamžiku problém nepřijatelný: *Nezajímá mě, že máš žízeň. Sedni si na místo a počkej na svačinu. / Přestaň si stěžovat a začni pracovat. / Přestaň kňourat, už nejsi mimino. / Okamžitě běž a udělej... ad.*
2. **Varování, vyhrožování** – tyto výroky se velmi podobají prvnímu příběhu, avšak s tím rozdílem, že přidávají, co se stane, když dítě neuposlechne: *Raději to sněz, nebo budeš o hladu / Jestli se nepolepšíš, už na klouzačku nepůjdeš. / Přestaň fňukat, nebo ti dám, abys měl k tomu fňukání důvod. / Jestli všechno nesníš, nedostaneš pak tu sušenku... / Běda, jestli... ad.* Tyto výroky vyvolávají u dítěte hrozby, nepřátelství, pocit strachu. Dítě vnímá, že učitel málo respektuje jeho potřeby a přání.
3. **Moralizování, kázání** – učitel těmito výroky dává dítěti najevo svou vnější autoritu, převahu a v dětech vyvolávají pocit, že učitel jim nevěří, že by něco mohly udělat správně: *Měl bys ... Svoje problémy si nech na potom, teď jdeme nacvičovat básničku na besídku. / Měl bys teď udělat správnou věc a jít se Oskarovi omluvit. / Neměl by ses chovat tak, aby ses musel za své chování stydět. / Měl by sis uvědomit, že... ad.*
4. **Rady, nabízení řešení, předkládání návrhů** – tato sdělení vnímají děti jako důkaz toho, že jim pedagog nedůvěřuje, že jsou schopné vyřešit problém samy. Navíc rady mohou u některých dětí vypěstovat závislost na učiteli, takže dítě přestane samo přemýšlet a při jakékoliv stresové situaci hledá odpověď u vnějších autorit: *Musíš si to lépe uspořádat. Pak to stihneš. / Já vím, co je pro tebe nejlepší.*
5. **Kázání, poučování, předkládání fakt** – v bezproblémové situaci jsou zcela na místě, ale v ostatních případech můžou tato sdělení u dětí vyvolat pocity podřazenosti, poníženosti, nepatřičnosti: *Uvědom si, že na to zavazování tkaničky nemáš celý den.*



Další trojice způsobů odpovědí vyjadřují hodnocení, soud nebo dítě shazují. Mnoho učitelů je nesprávně přesvědčeno o tom, že dětem pomůžou, když poukážou na jejich chyby, nedostatky, nerozumné chování:

6. **Odsuzování, kritizování, nesouhlas, vyčítání** – tato sdělení vyvolávají u dětí pocit, že jsou hloupé, chovají se nepatřičně, nestojí za nic, jsou prostě špatné. A protože se sebepojetí dítěte ve značné míře vytváří podle toho, jak ho rodiče a dospělí, tedy nejvýznamnější dospělí, hodnotí, podepisuje se to potom na tom, jak dítě samo sebe vnímá, tedy na jeho sebeobrazu (myslí si, že jsou špatné, nikomu se nelíbí, za nic nestojí): *Jsi líný a jenom to odkládáš. / Jsi nešika. / Tohle jsi udělal/a zase špatně...* Není asi překvapením, že pedagogové, kteří si nejčastěji stěžují na to, že je děti nerespektují, s velkou oblibou používají právě negativní hodnotící výroky.
7. **Hanlivé označování nálepkami, vysmívání, stereotypizace** mají podobné účinky jako kritika zmíněná v předchozím bodě: *Chováš se jako mimino, ne jako někdo, kdo má jít do první třídy.*
8. **Analyzování, diagnostikování, interpretace, věštění.** Zvláště, pokud je učitelova analýza chybná, má dítě vztek, že bylo nespravedlivě obviněno: *Děláš všechno proto, aby ses tomu úkolu vyhnul. / Děláš to jen proto, aby si tě ostatní všimli. / Ty zase (vždycky, nikdy, pořád...).*

Následující dva způsoby sdělení používají pedagogové k tomu, aby přiměli dítě cítit se lépe, aby se zbavili problému nebo aby ho popřeli:

9. **Chvála, souhlas, pozitivní hodnocení** (podrobněji viz kapitola 4.2) – *Ty jsi přece chytrý kluk.*
10. **Uklidňování, litování, utěšování, chlácholení** může vyznít jako nepochopení problému dítěte – *Nejsi jediný, komu se to stalo. / Nebreč, vždyť se nestalo nic tak hrozného. / Nic si z toho nedělej. / Chudinko.* Lítost a další nástroje používané ke snížení významu dětských prožitků zastavují komunikaci, protože dítě cítí, že učitel chce, aby se přestalo cítit tak, jak se právě cítí.

Nejčastější překážka v komunikaci bývá tato:

11. **Otázky, zjišťování, výslech, křížový výslech** – *Proč sis nedonesl ...?* Otázky používají pedagogové zejména tehdy, potřebují-li více informací, aby mohli vyřešit problém dítěte tím, že vyrukují se svým vlastním řešením – ale dítěti nejvíce pomohou tím, když mu pomohou, aby vyřešilo svůj problém samo.

Poslední kategorie zahrnuje sdělení, která učitelé používají ke změně předmětu rozhovoru, a tím odvedli pozornost jinam nebo se vyhnuli řešení problému s dítětem:

13. **Stáhnutí se, odvádění pozornosti, sarkasmus, humor** – *Ted není ten správný čas...* / *Ty ses teda zase vyznamenal ... / Vypadá to, že dneska tu někdo vstal z postele špatnou nohou ...* Tato sdělení může dítě vnímat jako nezáměr učitele – dítě může ranit, cítit se odmítnuté a poníženo.

Proč těchto dvanáct překážek brání komunikaci? Tento druh sdělení totiž odradí dítě mluvit, vyvolává v něm pocit viny, neschopnosti či jiné negativní reakce. Je důležité si však uvědomit, že tyto komunikační překážky se týkají reakce učitele na dítě, které se právě potýká s nějakým problémem. Pokud se pohybujeme v bezproblémové situaci, není vztah pedagoga a dítěte zasazen žádným problémem, a nemusí se tak jednat o komunikační překážku. Ale je třeba si uvědomit, že tímto způsobem komunikace dáváme druhému najevo, že by se něco mělo nebo musí změnit, proto je to jazyk, který Gordon (2015) označuje za odmítající či nepřijímající.

Jsme si vědomi toho, že někdy je třeba reagovat rychle, protože čím rychleji se nějaká nesrovnalost vyřeší, tím lépe pro situaci i vztahy na obou stranách. Kopriva a kol. (2008) doporučují **dvě slova**: tím prvním bylo být oslovení dítěte, které



pomáhá zabránit příkrému či rozkazovacímu tónu, a další slovo, kterým upozorníme na to, co je třeba udělat: *Filípku, nos!*, když předtím již paní učitelka Filípka použila popis a výběr: *Filípku, vidím, že máš plný nosík. Vysmrkáš se sám, nebo ti s tím mám pomoci?* Další častým příkladem je *Evo, ruce!*, když vidíme, že dítě po použití WC nezamířilo k umyvadlu. Někdy stačí jen pohled nebo gesto (upřený pohled, nesouhlasný výraz ve tváři, nepatrné zavrtění hlavou), zejména když chceme na něco upozornit bez povšimnutí a nechceme nápadněji zasahovat před druhými dětmi.

A je zřejmé, že někdy je potřeba vyjádřit kategorický nesouhlas (například na nepřijatelné chování): *Žádné rvačky! Vždy je však třeba mluvit o pozorovatelném chování a vyhýbat se hodnocení osoby – dítěte (Kopřiva a kol., 2008).*

4.2 Uvážlivé používání chvály

Meyer (1982, 1992, in Köller, 2005) provedl několik experimentů, v nichž došel k závěru, že chvála i výtky a obviňování mohou mít protichůdný efekt na dětské sebepojetí, než se myslelo. Efekt chvály záleží na tom, jak si ji dítě interpretuje.

Chvála může být důležitá při vytváření kladné a otevřené atmosféry ve třídě a budování sebeúcty dětí. Může být užívána nejen jako uznání za podaný výkon, ale i k povzbuzování dětí k ochotě být tvořivější, důmyslnější, přicházet s vlastními nápady (Kargerová a Stará, 2015). Nicméně je pravda, že mnozí učitelé chválí moc často a neopodstatněně. Někteří odborníci (Kopřiva a kol., 2008) se dokonce domnívají, že chvála do školy nepatří vůbec.

Níže uvádíme některá rizika chvály, která jsme syntetizovali z odborné literatury i praktických zkušeností asistentů pedagogů a učitelů (Cangelosi, 1994; Pasch a kol., 1998; Stará a kol., 2006; Kargerová a Stará, 2015, in Starý, Laufková a kol., 2016):

1. Rutinní nebo příliš častá chvála může ztrácet význam. Takovou chválu mohou někdy děti vnímat jako manipulaci, mohou se cítit chválou „zavázaní“ do budoucna, můžou mít pocit, že si tak učitel zajišťuje jejich budoucí žádoucí chování. Chvála jim z tohoto důvodu může být nepříjemná.
2. Obecně formulovaná chvála nepomůže dětem zjistit, čím dosáhly úspěchu.
3. Děti, které se nechají naší neustálou chválou přesvědčit, že se od nich očekává vždy výborný výkon, se mohou obávat náročnějších úkolů a mohou prožívat úzkost, kdykoli se ocitnou v situaci, jejíž vyústění není zcela zřejmé.
4. Některým dětem je chvála na veřejnosti nepříjemná. Dávají přednost pochvale v soukromí před pochvalou před třídou.
5. Chválu mohou děti vnímat jako „konečnou“ reakci, která často uzavírá diskuzi nebo myšlenku. Pokud první odpověď dítěte v komunitním kruhu vychválíte, ostatní děti už nemusí nic dodat, protože usoudí, že „správná“ odpověď již byla nalezena.
6. Chvála může děti přespříliš usměrňovat, zvláště je-li poskytována za něco přímo pozorovatelného. Užívá-li se takto, může vést k tomu, aby se jedinec soustředil na to, na co učitel pozitivně reaguje, a aby omezil experimentování, tvořivost a nápady.
7. Nebezpečím je, že si dítě spojí správné a dobré. Když dítě umí správně držet příbor, neznamená to, že je „skvělý“ člověk. Dítě však někdy může chválu učitele takto vnímat a naopak absentující chválu učitele může vnímat jako sdělení, že jako člověk „za nic nestojí“.
8. Některé děti jsou chváleny v porovnání s ostatními málokdy. Učitel by měl hledat oblasti, ve kterých by mohly být i ony pochváleny za výsledky a/nebo důsledky své práce či svého chování.
9. Dospělí by neměli chválit chování, které je minimálním přijatelným chováním (děti v tichosti obědvají), ale spíše důsledky takového chování.
10. Pochvala někdy může být udělena za něco, co člověk může těžko ovlivnit, děti jí někdy nemusí rozumět. Když například učitel řekne, že dítě A bylo ve své roli velmi roztomilé, dítě A i ostatní děti se mohou domnívat, že je žádoucí „být roztomilý“.



11. Pochvala může vést k tomu, že dítě bude usilovat o tuto „odměnu“ kvůli učitelce, může se stát na její pochvalě závislé. Proto je důležité zdůrazňovat formativní charakter zpětné vazby, dbát na popisný jazyk a být při oceňování dětských výkonů vždy co nejkonkrétnější (viz kapitola 4.3).

4.3 Přijímací jazyk aneb jak tedy komunikovat? Co otevírá komunikaci?

Gordon (2015) hovoří o přijímacím jazyku, který vyjadřuje ochotu druhému pomoci, přijmout druhého takového, jaký je, a dát mu to najevo. Protože přijetím druhého takového, jaký je (o individuálních rozdílech krátce pojednává kapitola 5), je důležitým faktorem pro založení vztahu, v němž druhý může růst, rozvíjet se, činit konstruktivní změny, naplnit svůj potenciál. Jinak se může stát, že bude naplněno toto přísloví: „Říkejte dítěti dostatečně dlouho, že je zlobivé, a zcela jistě se zlobivým stane“. Děti se stanou takovými, jakými jim den za dnem dospělí říkají, že jsou (Gordon, 2015, s. 68). Naopak přijímací jazyk děti otevírá, uvolňuje je, když mohou sdílet své pocity a problémy.

Známé přísloví říká: „Mlčeti zlato.“ A to platí i v komunikaci: pro učení dětí je nejefektivnější **naslouchání**, které vybízí dítě k tomu, aby se rozpovídalo o tom, co ho trápí. Nejsilnější zbraní je často jen to, že jsme s dítětem. Gordon (2015) dále uvádí čtyři různé způsoby toho, jak naslouchat:

1. Pasivní naslouchání – ticho. To může dát dítěti pocítit, že je opravdově přijímáno, a povzbudí ho to k tomu, aby s vámi sdílelo více. Avšak pouhé ticho nevyjadřuje empatii a vřelost.
2. Potvrďte příjem. Když dítě udělá pauzu, je dobré používat neverbální i verbální signály, které dají dítěti najevo, že skutečně nasloucháte (např. pousmání, pokyvování hlavou, aha, hm, rozumím, chápu ad.), dávají dítěti vědět, že ho skutečně vnímáte. Je to důkaz o tom, že dítě posloucháte, ale ne, že jste skutečně porozuměli.
3. Pootvěřte dveře – pozvěte dítě k rozhovoru. Některé děti potřebují pomoci k tomu, aby se vůbec rozpovídaly. Můžeme jim položit jednoduchou otázku: *Chtěl/a bys mi o tom říct více? / Chceš o tom mluvit? / Vidím, že je to pro tebe důležité, hodně důležité.* Tyto otázky neobsahují žádné hodnocení toho, o čem se mluví. Dobře fungují zejména na začátku.
4. Potřeba aktivního naslouchání, při kterém se ujišťuji, že rozumím tomu, co mi druhý říká – poskytujeme tak dítěti důkaz, že mu rozumíme. Když dítě kolem oběda odmítá dělat jakoukoliv činnost a zeptá se, kdy už to bude, můžete se ho zeptat: *Odmítáš teď spolupracovat, protože máš hlad?* Je dobré dítěti „předložit“ mu zpět, k čemu jste došli. Použijete svá vlastní slova, reflektujete.

Příklad

Dítě: „Anežka mi roztrhla výkres.“ (Natahuje)

Učitelka: „Mrzí tě, že jsi přišla o obrázek, a zlobíš se na Anežku, že ti ho roztrhla.“

Dítě: „Jo. Teď to musím dělat celé znovu.“

Dítě: „Oskar vždycky podvádí. Už si s ním nebudu hrát.“

Učitelka: „Zlobí tě, jak se Oskar chová, a už nemáš chuť si s ním hrát.“

Dítě: „Jo, budu si radši hrát s Tomíkem a Davidem.“



Dítě: „Pořád jenom prší. Nic se tady nedá dělat. Nemůžeme se tady houpat ani lézt na prolézačce. Není tu vůbec žádná zábava.“

Učitelka: „Pěkně se už tady vevnitř nudíš, vid?“

Dítě: „Jo. Chtěl bych už jít ven.“

Učitelka v těchto ukázkách vždy přesně dekódovala sdělení dítěte a dozvěděla se, co se v jeho nitru odehrává. V každé ukázce si učitelka ověřila přesnost svého dekódování a dostalo se jí ověření – dítě kladně dopovědělo „jo“. Pověšme si, že učitelka se v každém případě zaměřila na to, jak se dítě cítí ve vztahu k nějaké situaci, a nikoliv na situaci samotnou, čímž odpovědnost klade na dítě, nikoli na vnější svět. V druhé ukázce se tedy učitelka nezaměřila na to, jaký je Oskar (To se nedělá, takhle se podvádět, Oskar je zlobivý), ale jak dítě vnímá situaci. Pokud si nejsme jisti, co dítě řeklo, jen opakujeme jeho slova, je to tzv. odrážení (Šmelová a Prášilová, 2018).

Aktivní naslouchání dle Gordona (2015) předpokládá, že učitel má hlubokou důvěru ve schopnost dětí řešit své problémy. Měl by si být vědom toho, že smyslem aktivního naslouchání je umožnit hledání řešení, pomáhá dětem zpracovávat a rozptylovat silné emoce (někdy stačí věta: *Máš právo se cítit tak, jak se teď cítíš*; učitel dětem tak pomáhá pochopit, že pocity jsou naši přátelé, není na nich nic špatného; dává dětem prostor se rozmluvit, myslet nahlas, srovnat si to v hlavě; ponechává odpovědnost za vyřešení problému na dítěti; vede k tomu, že děti jsou ochotnější učitele poslouchat – když si totiž učitel stěžuje, že ho děti neposlouchají, je velmi pravděpodobné, že ani jemu samotnému se nedaří dětem naslouchat; mezi učitelem a dítětem vzniká bližší, smysluplnější vztah – děti, jimž učitel naslouchá, zažívají pocit důležitosti a sebeúcty; pocit uspokojení z toho, že jim někdo rozumí. Děti neotravují a nezlobí učitele, kterého mají v úctě a na kterém jim záleží.

Kopřiva a kol. (2008) uvádí, že respektující komunikaci také pomáhá dát dětem na výběr. Je to základní předpoklad rozvíjení zodpovědnosti a výrazem respektu k dítěti, jenž pomáhá budovat dobré vztahy.

Kromě pozornosti, kterou bychom měli věnovat obsahu sdělení, je důležité vnímat i projevy neverbální komunikace. Dle Křivohlavého (in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 176):

- stav prožívaného štěstí poznáme na základě projevů mimiky v dolní části obličeje – oblast tváře, nosu, úst,
- překvapení se pozná z horní části obličeje – oblast čela, obočí,
- smutek je čitelný ve střední části obličeje – oči, víčka; v pohledu očí a přilehlých partií víček,
- rozčílení vyčteme z aktivity celého obličeje.

Obličej nám pomůže napovědět, o jaké emoce se jedná, rozsah pohybů, v jaké intenzitě.

K podrobnějšímu studiu doporučujeme monografii Gordona (2015) a Kopřivy a kol. (2008)

4.4 Poskytování popisné zpětné vazby

Poskytování zpětné vazby je jedním z nejdůležitějších prvků formativního hodnocení. Někteří autoři považují zpětnou vazbu za synonymum formativního hodnocení (např. Kolář & Šikulová, 2009), jiní za podstatu formativního hodnocení (např. Black & Wiliam, 1998).

Termín **zpětná vazba** (feedback) má svůj původ v kybernetice, ale velmi brzy pojem zakotvil v psychologii a později v pedagogice. Označuje situaci, kdy dítě poté, co něco vykonalo, dostává od někoho dalšího informaci o tom, jak probíhá jeho proces učení, jaký pokrok v učení udělalo (Bloom a kol., 1971; Mareš & Křivohlavý, 1995). Zpětná vazba je tedy



zpráva určená dítěti (případně rodiči), která ho má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení, tj. o rozdílu mezi tím, čeho dosáhlo (aktuální úroveň), a stanovenou (referenční) úrovní (Lipnevich & Smith, 2008). Protože se jedná o regulační mechanismus, znamená to, že dítě, jež zpětnou vazbu obdrželo, vykoná nějakou „akci“, která povede k precizaci jeho dalšího výkonu, tj. k zacelení mezery mezi aktuální a referenční úrovní. Ač zpětná vazba vychází z minulého nebo přítomného dění, jejím smyslem je ovlivnit budoucnost. Před samotným úkolem je tedy potřeba stanovit a případně objasnit výchovně-vzdělávací cíle a kritéria hodnocení. Druhým krokem je zjištění míry zvládnutí učebního úkolu a podání zpětné vazby dítěti k jeho práci, poskytnout mu informace o jeho pokroku, případně příčinách neúspěchu. Třetím krokem je plánování či modifikace následujících činností na straně učitele i dítěte.

Z širšího psychologického pohledu **plní zpětná vazba několik funkcí:**

- funkce regulativní – umožňuje usměrňovat učení dítěte;
- funkce sociální – utváří vztah mezi učitelem a dítětem;
- funkce poznávací učení – umožňuje dítěti lépe své dovednosti, znalosti, učitele, sám sebe a svůj styl;
- funkce rozvojová – napomáhá dítěti k osobnostnímu rozvoji (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Hlavním **cílem zpětné vazby** je dosáhnout pozitivní změny v učení dětí a vést je k celostnímu rozvoji. Informace, že dítě je šikulka nebo nešika mu nijak nepomůže. Zpětná vazba by se měla vztahovat k cílům učení (daného úkolu) nebo předem zadaným kritériím – aby bylo jasné, jaký je rozdíl mezi požadovaným a aktuálním výkonem. Dále by měla popisovat průběh práce i její výsledky (tedy co se dítěti povedlo, co bylo správně), upozornit na slabá místa výkonu a nasměrovat radami a korektivními otázkami k dosažení vytčeného cíle. Konkrétnost znamená, že všechny komentáře mají být podpořeny konkrétními příklady. Není tedy řešením říci dítěti, že je šikulka (to nemá pro dítě žádnou významnou výpovědní hodnotu), ale popsat to „šikovně chování“ – např. *Správně jsi zařadil všechna zvířátka, poznal jsi barvy na svém tričku*. Popisem můžeme i naznačit, co dalšího bude brzy umět (např. *Už umíš správně uvázat kličku, brzy ji budeš umět zavázat tak pevně, aby se ti nerozvazovala při chůzi*) (Tomanová, 2006). Platí tedy, že zpětná vazba by měla být poskytována tzv. **popisným jazykem**³, kdy konkrétně popisujeme, co se dítěti podařilo, případně vhodně korigujeme, co se nepovedlo a na čem musíme ještě společně zapracovat. Při podávání popisné zpětné vazby bychom měli (dle Košťálové, Mikové a Stang, 2008):

- **popisovat vnímané** – popisovat to, co můžeme vnímat našimi smysly, případně popisovat vzhledem k daným kritériím/pravidlům,
- **popisovat pokrok** – měli bychom se řídit individuální vztahovou normou čili popisovat to, v čem se dítě oproti svému minulému výkonu zlepšilo, co reálně udělalo, za jakých okolností a jaké úsilí při tom vyvinulo (ale neporovnávat děti mezi sebou ani nepoužívat popisy využívající porovnávání, např. *patříš k nejlepším, nejrychlejším* apod.).
- **popisovat pocity dítěte** – např. *Máš asi radost, že jsi dokázal...*
- **dát prostor k odhalení chyb**⁴ – dítě by mělo být vedeno k samostatnému hledání chyb, získá tak větší motivaci, než když ho na chyby upozorní učitel. Vhodnými otázkami ho můžeme upozornit na chyby, které samo neobjevilo.

Hansen Čechová (2009) nabízí učitelům i podrobnější rady, např.

- vhodnost využívání sloves typu – říkal, dělal, přinesl, odmítl, zúčastnil se, doslova reprodukoval, napsal apod.,
- obezřetní bychom měli být i s příslovci typu *vždycky, nikdy, pokaždé, zase*.

3 Jeho opakem je tzv. posuzující jazyk zpětné vazby, který je zaměřen na osobnost dítěte – jsi šikulka, jsi nešika apod.

4 Hansen Čechová (2009) či Kopřiva a kol. (2008) se domnívají, že v běžném životě se soustředíme spíše na negativní hodnocení (vyhledávání chyb, soustředění se na nedostatky). Doporučují proto všimnout si zejména toho, co se dítěti povedlo. Podle nich si děti jsou chyb často samy dobře vědomy, zvláště jsou-li konfrontovány například s kritérii/pravidly.



Brookhartová (2017) a Brinková (1993) doporučují řídit se při poskytování zpětné vazby následujícím schématem (upraveno):

- oslovení dítěte křestním jménem,
- specifikace a ocenění dobrých prvků v práci dítěte,
- konstatování toho, co je třeba ještě zlepšit,
- pozitivum, motivační závěr, povzbuzení.

Tento způsob poskytování zpětné vazby je označován jako metoda sendviče.

Konstatováním toho, co je třeba zlepšit, nemusí vždy znamenat, že dítěti hned nadiktujeme, co by mělo udělat proto, aby se zlepšilo. Vhodnými otázkami ho navedeme k tomu, aby se samo zamyslelo, co by mohlo udělat pro zlepšení. Brinková (1993) doporučuje pozitivní zpětnou vazbu podávat dítěti ve 2. osobě jednotného čísla (např. *Dařilo se ti, povedlo se ti...*), ale v případě negativní zpětné vazby, kritiky, upozornění na slabé stránky výkonu spíše používat 1. nebo 3. osobu množného čísla (např. *Mohli bychom se příště společně zaměřit na...*) nebo dát doporučení formou otázky (Např. *Co by ti pomohlo, abys...?*).

Efektivnost zpětné vazby ovlivňuje celá řada aspektů. Lze je rozdělit do dvou typů: aspekty na úrovni dítěte (věk, hodnoty, postoje, motivace, učební styl⁵, ...) a situační aspekty (např. klima třídy, osobnost učitele). Jednotlivé aspekty se navzájem ovlivňují a jeden bez druhého nemůže fungovat (např. dobré klima ve třídě nezajistí kvalitní zpětnou vazbu). Vysoká podpora na jedné úrovni však nedokáže vykompenzovat nedostatek na jiné úrovni.

Dále je třeba si být vědom toho, že příliš častá a korektivní zpětná vazba může v dětech budit dojem, že za své učení nenesou zodpovědnost a vést je k závislosti na externích vodítkách a práci druhých. Naopak řídká zpětná vazba v nich může vyvolávat pocit bezradnosti a snižovat jejich motivaci k další práci.

5 ODLIŠNÉ POTŘEBY DĚTÍ Z POHLEDU HODNOCENÍ

Jak již bylo několikrát zmíněno, komunikaci a hodnocení volíme s ohledem na individualitu dítěte. Psychologické pojetí Vágnerové (2005) respektuje vývojové zvláštnosti dětí, ale příliš zobecňuje, nebere v úvahu jednotlivé typy dětí. Dnes je nejčastěji zmiňovanou typologií osobnosti MBTI, která vychází z práce C. G. Junga. Jejimi autorkami jsou Isabel Briggs-Myersová a Katharine Cooková Briggsová, které se snažily přiblížit Jungovy poznatky praktickému využití. Pro tento účel byl vyvinut nástroj pro diagnostiku typů – *Myers-Briggs Type Indicator* (odtud zkratka MBTI), tj. dotazník, na jehož základě lze zjistit, k jakému osobnostnímu typu jedinec patří. Znalost této typologie umožňuje pochopit sama sebe, pomáhá rozumět ostatním, uvědomit si hodnotu vzájemných rozdílů i oceňovat druhého⁶. Osobnostní test je k dispozici na stránkách <https://www.16personalities.com/cs/osobnostni-test>. Pomůže vám určit váš osobnostní typ a lépe pochopit, že některé děti mohou patřit k jinému typu osobnosti, a proto v komunikaci s nimi můžete narážet na mnohé překážky.

Autorky typologie odlišují čtyři základní dimenze, které vystihují podstatu lidského chování a prožívání:

- kam je zaměřeno naše reagování – extroverze vs. introverze,
- jakým způsobem přijímáme informace – smyslové vnímání vs. intuice,

5 Aspekty na úrovni žáka včetně individuálních charakteristik dětí jsou důležitým prediktorem učení (např. Miková & Stang, 2010).

6 V publikaci Šárky Mikové a Jiřiny Stang (2010) s názvem *Typologie osobnosti u dětí* jsou k dispozici podrobnější informace. Všechny aspekty této typologie autorky dokreslují rozmanitými kazuistikami dětí ze své praxe, které umožňují daný typ pochopit v širším kontextu. Zaměření publikace je zejména na oblast výchovy a vzdělávání. Zahraniční výzkumy (např. Kise, 2006 in Miková & Stang, 2010) ukazují, že pokud dospělý člověk porozumí nuancím v osobnosti dítěte, může s ním navázat kvalitní vztah založený na vzájemné úctě a spolupráci. Podrobněji jsou typy rozpracovány v monografii Mikové (2018).



- co bereme v úvahu při našem rozhodování – fakta a preference myšlení vs. pocity a hodnoty, tedy citění,
- tendence věci uzavírat, nebo je nechávat otevřené.

Na tomto základu vznikly 4 druhy temperamentu, které se dále větví do 16 podtypů. V tomto textu se zaměříme nyní na 4 základní typy dětí/žáků a jejich projevy, které se vztahují k tématu hodnocení (čerpáno z monografie Mikové a Stang, 2010): Apollónové, Prométheové, Epimétheové a Dionýsové.

Apollónové (malí idealisté) preferují spolupráci a nemají rádi soutěžení, preferují kooperativní metody práce, rádi se dívají na vše komplexně a z různých úhlů pohledu. Chtějí se zlepšovat v souboji sami se sebou a dělit se o radost ze svých pokroků. Nejhůře ze všech typů snášejí testování či „zkoušení“. Rádi mají dlouhodobější projekty, kde mohou uplatnit svou originalitu a tvořivost. Potřebují a očekávají od druhých zpětnou vazbu, potřebují být chápáni. Mají tendenci k sebepochybování. Od pedagoga i rodiče potřebují mnoho povzbuzení a podpory. Korektivní zpětná vazba jim musí být podána velmi citlivě, jelikož děti patřící k tomuto typu jsou nejvíce zraňovány negativní kritikou – tu berou osobně a vztahují ji na celou svou osobnost, což může ovlivnit pozitivní vztah s učitelem či kamarádem.

Prométheové (malí nacionálové) se potřebují dozvídat něco nového, hledají souvislosti, kladou otázky směřující k podstatě věci. Nespokojí se s povrchními odpověďmi. Vyhovují jim fakta a logická zdůvodnění. Nemají rádi příliš mnoho podrobných pokynů, nezajímá je úprava, raději pátrají po nových informacích, potřebují řešit problémy, nacházet souvislosti, přicházet věcem na kloub. Nevyhovuje jim příliš systematickosti (třeba systematicky vedená dětská portfolio) nebo příliš podrobné pokyny. Zadání činnosti jim stačí slyšet jen jednou, opakování je rozčiluje. Spíše vyžadují zdůvodnění, proč některou věc mají dělat. Rádi slyší, když oceňujeme jejich schopnosti či kvalitu výkonů, nápady a tvůrčí přínosy, chtějí, abychom si vyslechli jejich myšlenkové konstrukce. Korektivní zpětnou vazbu jsou ochotni přijmout od člověka, kterého si váží (obdivují ho, je pro ně odborníkem, oceňují jeho inteligenci). Pro tyto děti je nesmírně důležitá objektivita hodnocení – všem by mělo být měřeno stejným metrem.

Epimétheové (malí strážci) vždy potřebují vědět, co, jak a kdy se bude dít, a nejlépe s dostatečným předstihem. Neustále se ptají, co přesně se od nich chce, požadavky musí být konkretizovány do detailů. Vyhovují jim podrobná pravidla a pokyny, ale musí je mít k dispozici v dostatečném předstihu před vlastním úkolem. Vyhovuje jim, když jsou požadavky na ně kladeny jasně, předvídatelně a stále. Potřebují činnosti dělat postupně – jednu ukončí a až poté se mohou pustit do další. Lépe se totiž učí, když před sebou mají jasný plán a cíl, znamená to, že chtějí vědět, co se bude dělat, musí přesně rozumět záměrům učitele (ocení výukové cíle). Mají výborný pozorovací talent a věnují velkou pozornost detailům. Neradi experimentují, preferují úkoly, při nichž mohou použít osvědčené postupy. Orientují se na výkon, rádi slyší, že je jejich práce precizní, přesně odpovídá zadání a byla dokončena včas. Ocení pochvalu za výsledek práce, ubezpečení, že jdou správnou cestou a zodpovědně plní úkol správným způsobem. Často se ptají paní učitelky, zda mají úkol správně.

Dionýsové (malí hráči) jsou poháněni vnitřními impulsy – dělají nejraději to, co je právě napadne. Působí chaoticky a nepořádně, rádi se předvádějí. Potřebují při učení zejména oporu názorného materiálu, potřebují vědět, jak se teorie odráží v praxi, získané informace si rádi znázorňují kresbou. Pokud těmto dětem poskytujeme zpětnou vazbu, neměli bychom chválit výsledek jejich práce, ale zejména odhodlání, s jakým se do práce pustily, jak byly vytrvalé, jak aktivně překonávaly překážky. Při neúspěchu potřebují podporu a povzbuzení zdůrazňující, že jejich selhání bylo jen náhodné a že ho mohou napravit. Tyto děti nemají sklon se nad sebou hluboce zamýšlet a reflektovat své činy.



Kontrolní otázky a úkoly

1. Jaké typy hodnocení používáte ve vaší mateřské škole / třídě?
2. Jak sledujete individuální pokrok každého dítěte ve třídě?
3. V čem spatřujete největší význam používání formativního hodnocení v mateřské škole?
4. Sledujte jeden den své promluvy k dětem, kolegyním, rodičům – jakých komunikačních překážek se dopouštíte? Proč se jich asi dopouštíte?
5. Sestavte si seznam toho, na čem chcete zapracovat ve své komunikaci s dětmi, rodiči, ale i kolegyněmi.
6. Jak dětem poskytuje zpětnou vazbu? Pokuste se nahrát si několik výroků směrem k dětem. Jak byste tuto zpětnou vazbu na základě textu vylepšili?
7. Udělejte si typ osobnosti MBTI. K jakému osobnostnímu typu patříte? K jakým typům patří děti, které máte ve třídě? Naplánujte komunikaci s nimi a jejich podobu hodnocení dle 5. kapitoly.

SHRNUTÍ

Formativní hodnocení spadá do hodnocení **interního**, které je zasazeno do prostředí třídy – tedy nejen hodnocení prováděné učiteli, ale také samotnými dětmi.

Formativní hodnocení odpovídá hodnocení dle tzv. **individuální vztahové normy**, v němž je dítě posuzováno vzhledem k jeho předešlému výkonu, je tedy sledován jeho individuální pokrok.

Formativní hodnocení zahrnuje jednak heteronomní hodnocení (tedy hodnocení v rukou učitelů), tak hodnocení **autonomní**, které je svěřené do rukou dítěte. To pomáhá dítěti uvědomit si vlastní pokrok a posiluje u něj odpovědnost za svůj výkon.

Formativní hodnocení je hodnocení **průběžné**, které sestává z každodenních informací o výkonech dítěte, jeho schopnostech a dovednostech, jež jsou klíčové pro další rozhodování o výchovně vzdělávacím postupu; je tedy o objevování toho, **co** děti umí, vědí, čemu rozumějí.

Formativní hodnocení je **hodnocení podporující učení**, které pomáhá dítěti, učiteli i rodiči identifikovat, kde se dítě v procesu edukace nachází, kam potřebuje dojít a jak mu pomoci, aby se tam dostalo. Současně je i **hodnocením rozvíjejícím schopnosti dětí hodnotit sebe i druhé**, v němž je zdůrazněna aktivní role dítěte v procesu hodnocení, ale také jeho stěžejní role v procesu učení a přípravě na celoživotní vzdělávání.

Formativní hodnocení tedy definujeme jako průběžné či denní hodnocení, které přináší užitečnou informaci učiteli, rodiči i dítěti o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností v procesu učení. Tyto informace musí dítěti sdělovat, kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučilo a dosáhlo stanoveného cíle – ukazuje mu tedy cestu k jeho rozvoji. Dítě by takové sdělení mělo inspirovat, podporovat při hledání řešení, motivovat k další činnosti. Pedagoga by potom tato zjištění měla vést k plánování vzdělávací činnosti ve třídě tak, aby každému dítěti byly vytvořeny vhodné podmínky rozvíjet se v souladu s jeho potřebami a přirozeným vývojem.

Mezi nejdůležitější účinky formativního hodnocení patří:

- spravedlivý přístup ke vzdělávání – děti nejsou porovnávány mezi sebou, je sledován jejich individuální pokrok; každému dítěti poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhlo maximálního rozvoje;
- zlepšuje třídní i školní klima – děti jsou vnitřně motivovány k plnění úkolů a k činnostem; žádoucí je i spolupráce s rodiči.



- zapojením dětí do procesu učení a hodnocení (skrže sebehodnocení a vrstevnické hodnocení) se učí se přijímat za své učení zodpovědnost, rozvíjí své metakognitivní dovednosti a kompetenci k učení (dětí se učí ze svých chyb, samy jsou vedeny k vyhodnocení činností apod.), sociální a personální.

Podle tří základních otázek:

- Kam dítě jde/směřuje, resp. Kam ho směřujeme my? Nebo Čeho chceme dosáhnout? (stanovení cíle, stanovení kritérií hodnocení),
- Kde se dítě nachází právě teď? / Jaké je nyní?,
- Jak se společně dostaneme k cíli? Jak dál? / Co pro lepší stav uděláme my?

rozdělujeme **pět základních metod formativního hodnocení**:

- stanovování výchovně vzdělávacích cílů,
- stanovování kritérií hodnocení,
- poskytování zpětné vazby (učitel dítěti, dítě učiteli),
- sebehodnocení
- vrstevnické/vzájemné hodnocení.

Pro formativní hodnocení je zcela zásadní **způsob komunikace s dítětem** (ale i rodiči a kolegy), která by měla být respektující, přijímající a s využíváním aktivního naslouchání, pokud se vyskytne nějaký problém.

Při poskytování zpětné vazby dítěti bychom měli ve formativním hodnocení vždy používat **popisný jazyk**, kdy konkrétně popisujeme, co se dítěti podařilo, případně vhodně korigujeme, co se nepovedlo a na čem musíme ještě společně zapracovat. Měli bychom popisovat vnímané (popisovat to, co můžeme vnímat našimi smysly, případně popisovat vzhledem k daným kritériím/pravidlům), popisovat pokrok (co se oproti minulému výkonu zlepšilo), popisovat pocity dítěte a dát mu prostor k vlastnímu odhalení chyb.

Vyhnout bychom se měli komunikačním překážkám, které komunikaci, a v důsledku toho i učení, brání: nařizování, příkazování, rozkazování; varování, vyhrožování; moralizování, kázání; rady, nabízení řešení, předkládání návrhů; kázání, poučování, předkládání fakt; odsuzování, kritizování, nesouhlas, vyčítání; hanlivé označování nálepkami, vysmívání, stereotypizace; analyzování, diagnostikování, interpretace, věštění; chvála, souhlas, pozitivní hodnocení; uklidňování, litování, utěšování, chlácholení; otázky, zjišťování, výslech, křížový výslech; odvádění pozornosti, sarkasmus, humor.

Formativní hodnocení jde ruku v ruce s **individualizací**, při níž je práce přizpůsobena každému dítěti na základě poznání jeho možností a v dopřání dostatečného času, který respektuje individuální vývoj dítěte. Jejím smyslem je vytváření takových situací, jež každému dítěti umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní rozvoj, učení a vzdělávání. Od každého dítěte se žádá zvláštní námaha, jíž je schopen a jež je mu přiměřená, a vyžaduje jiné podmínky, přístup, komunikaci i hodnocení. Cílem této individualizace je maximální růst a individuální úspěch každého dítěte ve třídě.



POUŽITÁ LITERATURA

BLACK, Paul a Dylan Wiliam. Assessment and classroom learning. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. United States, Routledge, 1998. ISSN 0969594X.

BLOOM, Benjamin S., J. Thomas HASTINGS a George F. MADAUS. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, [1971]. ISBN 0070061149.

BRINKO, T. Kathleen. The practices of giving feedback to improve teaching: What is effective. *Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593, 1993. DOI: 10.1080/00221546.1993.11778449

BROOKHART, Susan M. *How to give effective feedback to your students*. Second edition. Alexandria: ASCD, [2017]. ISBN 978-1-4166-2306-9.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

GUSKEY, Thomas R. a Jane M. BAILEY. *Developing grading and reporting systems for student learning*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, c2001. ISBN 080396854X.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4501-4.

KASÍKOVÁ, Hana. Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 217–246). Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd.* Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován. 3. vyd.* Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

LIPNEVICH, Anastasiya a Jeffrey SMITH. *Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 2008.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.



MARZANO, Robert J. *Classroom assessment & grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, c2006. ISBN 1416604227.

MCMILLAN, James H. *Formative classroom assessment: theory into practice*. New York: Teachers College, Columbia University, c2007. ISBN 9780807748008.

MIKOVÁ, Šárka. *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis, 2018. ISBN 978-80-270-3565-6.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

MUSIL, Josef. *Měníme vyučování: postupy - argumenty - ukázky*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-3-7.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ Veronika a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKAČNÍ LABORATOŘ, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-61-3.

Elektronické zdroje

KÖLLER, Olaf.. Formative assessment in classrooms: A review of the empirical German literature. In OECD, *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (s. 265–279). OECD, CERI, 2005. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/formative-assessment_9789264007413-en#page1, citováno 17. 7. 2019

ROOS, B. ICT, assessment and the learning society. *Education-Line*, 2002. Dostupné z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002287.htm>. Citováno 13. 7. 2019.

PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc



Centrum celoživotního vzdělávání

www.ccv.upol.cz

