

Formativní hodnocení jako proces „bytí na cestě“

ZDENĚK DLABOLA

Pamatujete si na pocit, když jste se v dětství konečně vyškrábali na hromadu hlíny a rozhlédlí se po světě pod sebou? Co jste pak chtěli udělat? Pocity, které zažíváme v momentě, kdy se dostavuje úspěch, bývají motorem potřeby zkusit to znovu. Po těle nám proudí teplé příjemno, které chceme zažít zas.

Když odněkud někam jdeme a potkáváme cestou více překážek, které postupně překonáváme, přináší to silné emoce – nejdříve frustraci, kdy řešíme, jak překážku zdolat, a pak radost, když se to podaří, když zažijeme ÚSPĚCH. Tato emoční vlna frustrace–radost je zásadním prvkem učení – máme chuť dál zkoumat a hledat, odvahu dělat chyby, protože na konci máme šanci uspět.

Učení nemá být jednoduché – učíme se až za hranici komfortní zóny, tam, kde překonáváme překážky, a tím získáváme zkušenosti a učíme se je také využít příště. Formativní hodnocení či formativní přístup k učení neznamená, že se učení stane jen zábavným, nebo dokonce jednodušším, vždy je to o překonávání překážek, které přináší smysl a užitek, a děje se v prostředí, které je vstřícné v tom, že mohou riskovat a dělat chyby, protože potřebuji vyzkoušet, co bude fungovat nejlépe. Bezpečí není v malých nárocích, ale v tom, že se mohou spolehnout na to, že sám sebe vnímám a jsem vnímán jako někdo na cestě, jejíž přirozenou součástí jsou chyby, frustrace, úspěchy a radosti.

V projektu *Growth Mindset – podpora růstového myšlení prostřednictvím formativního hodnocení* jsme s jedenácti zapojenými školami na cestě už třetím rokem. Během těch tří let jsme se učili přijmout, že na ní budeme pořád a že je to tak v pořádku.

Že cílem toho, co děláme, není mít formativní hodnocení, ale používat formativní přístup jako jeden z možných prostředků, jak zvyšovat učitelův dopad na vzdělávací výsledky dětí, jak posilovat smysluplnost a užitečnost toho, co se ve škole děje.

Cestou stále více přemýšlíme o tom, že proměna musí přijít skrz celý systém, na všech úrovních školy, ale že to nejde „utrhnout“ najednou. Že na to můžeme jít z různých konců a zažívat své malé i velké úspěchy – formativní přístup se projevuje v komunikaci na úrovni žáků, žáků a učitelů, mezi učiteli, učitelů a vedení, které podporuje budování celistvé kultury. Ze zkušeností, které na cestě zažíváme, je patrné, že není



možné vést školu neformativním způsobem a mít funkční formativní třídy. Vedení modeluje způsob komunikace, přemýšlení a jednání – to, jak smýšlí o sobě a o učitelích, se odráží v pohledu učitelů na žáky... a jak smýšlejí učitelé o žácích, v mnoha ohledech determinuje to, jak se žáci budou umět učit a jaké budou mít výsledky. Pokud učitel věří ve fixní úroveň inteligence žáka, sám tak bude pravděpodobně modelovat fixní myšlení, a tato okolnost bude mít významný vliv na to, co se ve třídě děje. Tuto naši zkušenost nepotvrzuje jen naše praxe, ale i některé pedagogické výzkumy. (Např.: TIMPERLEY, H. *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press, 2011.)

Jan Kala, jeden ze tří odborných garantů projektu, k tomu dodává: „*Je moderní mluvit o celoživotním učení. Jak to ale udělat, aby dítě vyrostlo v člověka, který se chce a umí učit celý život? Vnímání učení jako cesty přináší v tomto směru dítěti nespornou celoživotní výhodu. Koncem školy totiž cesta nekončí, ale pokračuje přirozeně dále. Dítě se učí na cestě ohlédnout, rozhodnout se, jakým směrem se dále vydat, chápe a přijímá, že cesta není vždy jednoduchá, že je důležité překonat na ní různé překážky. A především, že záleží hlavně na něm samotném. Formativní hodnocení je pro dítě kompasem, který mu pomáhá hledat cestu a učitele brát jako člověka, který ho na jeho cestě může podpořit.*“

Pokud dítě takto vnímá své učení, je mnohem větší šance, že s koncem školy jeho učení neskončí.

Jak napsal futurista Alvin Toffler: „*The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot **learn, unlearn and relearn.***“ – „*Negramotní 21. století nebudou ti, kdo neumí číst a psát, ale ti, kteří se neumí učit, odnaučovat se a znovu se učit.*“

– – –

Vnímáme sílu modelů chování – to, co jako učitel dělám a říkám, musí být v souladu s tím, co chci po svých žácích – když chci, aby si děti dávaly užitečně zpětnou vazbu, pracovaly se smyslem, s cíli, musím to dělat já jako učitel, já modeluji chování – když to nedělám, nemůže to fungovat dětem. „*Sám se snažím být otevřen reflexi a pracovat se svými chybami otevřeně i během hodin. Mohu tak v modelovém chování ukázat, že sám se cítím bezpečně, pokud udělám chybu, nemusím se za ni odsuzovat, cítit se při tom ve stresu. Zároveň se mi vyplácí nenechávat reflexi jen u toho, že proběhla, ale své hodiny na základě ní upravovat. Žáci tak vidí, že reflexe a zpětná vazba dává smysl, že může v jejich životě pomoci měnit jejich prostředí tak, aby odpovídalo jejich potřebám. A především, že je v pořádku říkat si, jak by potřebovali své hodiny mít. Zároveň se snažím udržet své hranice, tedy aby byla případná změna v souladu s mými potřebami. Zásadní mi přijde vytvořit i bezpečné prostředí pro učitele ve sborovně, kdy je k chybě a zpětné vazbě přístupováno formativně. Pokud nepanuje ve škole prostředí, kde chyba je prostorem k učení a dalšímu růstu, modelové chování učitele tím rozhodně*

bude negativně ovlivněno,“ sdílí svou zkušenost Vojtěch Vykouk z MŠ, ZŠ a SŠ da Vinci v Dolních Břežanech.

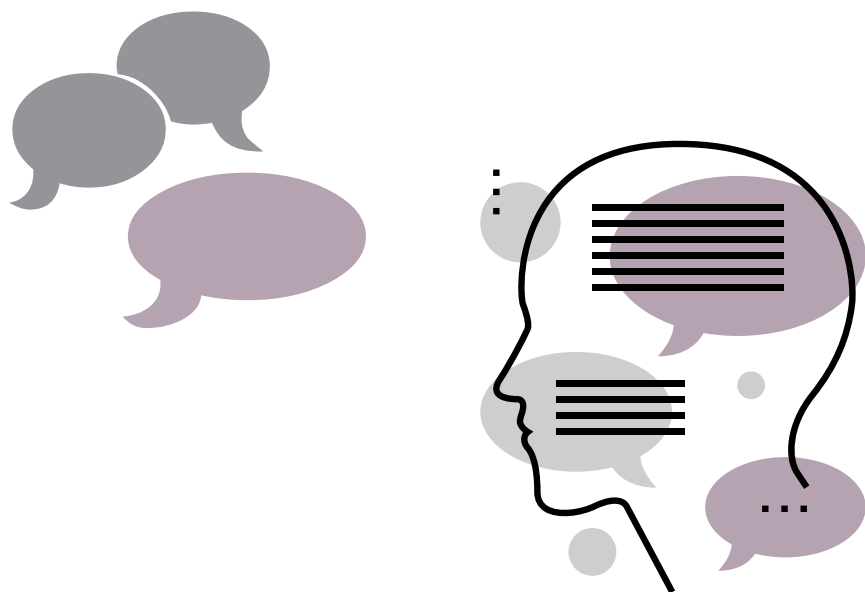
Co jsem se ještě naučili, nebo spíše se v tom ještě více ujistili? Není možné počítat s tím, že se výsledek dostaví pouze prostřednictvím klasického školení o zpětné vazbě, bezpečném prostředí, cílech, kritériích či kterékoliv další části formativního přístupu – je to sice možnost, jak udělat mentální zdvih, ale není to kompletní řešení. Cestou k trvalejší změně je zejména společné učení pedagogů, společné vytváření, společné experimentování, společné pozorování toho, co se nám to děje, společná reakce na to, co to způsobilo, jaký vliv měla učební situace na žáky. Tedy společné spoluutváření formativního přístupu či snad ještě jednodušeji – dobrého učení. Aby se dětem dělo dobré učení, které má dopad na jejich vzdělávací výsledky, musíme neustále hledat a vyhodnocovat smysl toho, co a jak učíme. Když například řešíme redukci učiva, není cílem snížit vzdělanost, ale zvýšit smysl a vytvořit příležitosti a podmínky pro hlubší přemýšlení vedoucí k trvalému porozumění. *„Pokud si (i jako učitelé v rámci profesního rozvoje) osvojujeme nějaké dovednosti, neobejdeme se bez toho, že prostě zkusíme věci dělat, jak právě umíme. Když se za tím pak vědomě ohlížíme, ideálně ve společnosti někoho dalšího, např. kolegy, případně mentora, a máme příležitost společně prozkoumat, nakolik a proč se podařilo naplnit záměr a dojít k cíli, pomůže to také vyhodnotit, na kterých silných stránkách můžeme stavět v dalším pokusu, co by bylo užitečné udělat jinak, a naplánovat si další krok či krůček v tom, jak učit ještě užitečněji a smysluplněji. Když v poslední době na mentorských rozhovorech stále častěji slyším ‚my jsme na tom zatím trochu popracovali s kolegy‘, zažívám pocit vděčnosti a radosti z posilující se kolegiální spolupráce, která výrazně přispívá nejen většímu smyslu a šíření žádoucí kultury v rámci školy, ale také k většímu uspokojení jednotlivce z práce, kterou jako učitelé děláme. Nejsme už osamělí hráči, ale vzájemně se podporující tým.“* Dodává Kateřina Adami, člen mentorského týmu.

Výzkumy i praxe v projektu potvrzují, že je třeba věnovat pozornost pedagogickým lídrům. Klademe si otázky: jak se pozná, jak ho podpořit, jak funguje jeho role, jak posílit jeho dopad? Bez konkrétních lídrů se proměna kultury školy nestane, prostě nestačí nastavit pravidla, vytvořit plán a realizovat jej. Pedagogičtí lídři jsou hybatelé změn – pokorní, vzájemně se podporující, učící se, jak procházet změnu lépe a lépe. Jedním z jejich úkolů je podporovat vznik a růst komunity, učícího se společenství ve třídě, ve škole, mezi školami. Máme za to, že o lídrech toho ještě mnoho nevíme – lídrovství se může projevat rozmanitě, někde to vypadá, že lídři nejsou, ale z toho, co zažíváme, usuzujeme, že jsou, jen je třeba vyhlížet je a vytvářet jim příležitosti. Jak říká Malý Alenáš ve stejnojmenné knize Ivana Vyskočila: Člověk roste jedině důvěrou a úkoly...

Na závěr jsme požádali o komentář Ivetu Štramberovou, ředitelku ZŠ Deblín (toho času na mateřské dovolené): *„Je známé, že směřování školy je funkční pouze tehdy, pokud je sdílené se všemi pedagogy školy. Předat každému z nich smysluplně vizi*

a myšlenky ale není jednoduchá věc. Zapojením projektu Growth Mindset našla naše škola cestu formativním směrem. A přestože každý pedagog má cestu svoji a hledá si svoje způsoby, pozoruji ve škole a slyším od žáků i učitelů důkazy o tom, že přece jen jdeme společně. Pohled mentora mě naučil nechat učitele ‚dýchat‘, posouvat se svým tempem, a projekt nám umožnil poskytnout jim podporu jiných mentorů a možnost pravidelného sdílení zkušeností. Když mají učitelé za cíl pokrok každého dítěte, mají chuť a možnost pravidelně diskutovat, učit se od sebe navzájem, přemýšlet nad svým učením, hledat cesty a důkazy o svém učení a převezmou odpovědnost za své učení, může na tom vydělat nejen ředitel, ale hlavně každý žák. Těším se na další zážitky, které nás budou na naší cestě měnit.“

Zdeněk Dlabola – lektor kurzu mentorských dovedností pro provázející učitele v programu Učitel naživo.



? ! : 1 2 3 4 5