

# RESPONZIVNÍ VÝUKA

KOGNITIVNÍ VĚDY

A FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

V PRAXI

HARRY FLETCHER-WOOD

---

# RESPONZIVNÍ VÝUKA

Tato nepostradatelná příručka učitelům pomůže překonat hlavní obtíže, se kterými se při práci ve třídě setkávají. Na základě výzkumů z oblasti kognitivních věd a formativního hodnocení zajišťuje, že učitelé dokážou nabídnout všem žákům individuální podporu i přiměřené výzvy. A mohou tak činit dlouhodobě. Kniha je napsaná zkušeným pedagogem, lektorem a mentorem učitelů a vyváženě propojuje principy vycházející z výzkumů s praktickými náměty. Najdete v ní:

- Podrobnou analýzu šesti stěžejních problémů, kterým čelí všichni učitelé při plánování hodin, hodnocení znalostí žáků a diskusích s nimi.
- Praktické postupy při řešení těchto problémů v různých předmětech.
- Příklady dobré praxe každého praktického postupu a komentáře od učitelů, kteří již tyto postupy používají.
- *Kontrolní seznamy (checklists)* úspěšného použití jednotlivých principů a rady šité na míru učitelům, kteří mají ve škole specifické povinnosti.

Tato inovativní publikace je cenným zdrojem poznatků pro začínající i zkušené učitele, kteří chtějí lépe reagovat na potřeby žáků. Kniha předkládá výsledky výzkumů, praktické postupy a podnětné rady potřebné k udržitelnému zavedení smysluplných změn.

**Harry Fletcher-Wood** byl proděkanem *Ambition Institute / Institute for Teaching*. Od roku 2021 je *Head of School Surveys* v *Teacher Tapp* a *Director of Training* ve *Steplab*. Strávil deset let ve školách jako učitel, vedoucí odborného rozvoje a také jako vědecký pracovník. Pravidelně píše na blog [improvingteaching.co.uk](http://improvingteaching.co.uk) a přispívá na sociální síti X jako [@HFletcherWood](https://twitter.com/HFletcherWood).

# RESPONZIVNÍ VÝUKA

Kognitivní vědy  
a formativní hodnocení  
v praxi

HARRY FLETCHER-WOOD



# OBSAH

Úvodní slovo	9
Nastartujte renesanci svého učitelského entuziasmu	10
Nebojte se vlastních chyb	11
Poděkování	12
Předmluva (Dylan William)	13
<b>ÚVOD: Nepochopení responzivní výuky</b>	<b>16</b>
<b>KAPITOLA 1</b> Jak si můžeme naplánovat tematický celek, když toho chceme žáky tolik naučit – a přitom máme tak málo času?	32
<b>KAPITOLA 2</b> Jak si můžeme naplánovat hodinu, když toho chceme žáky tolik naučit a přitom máme tak málo času?	50
<b>KAPITOLA 3</b> Jak můžeme žákům ukázat podobu úspěchu?	64
<b>KAPITOLA 4</b> Jak poznáme, co se žáci v hodině naučili?	74
<b>KAPITOLA 5</b> Jak poznáme, co si žáci myslí?	90
<b>KAPITOLA 6</b> Jak můžeme všem žákům pomoci ke zlepšení?	110
<b>KAPITOLA 7</b> Jak můžeme zařídit, aby to fungovalo i ve skutečnosti?	134
<b>Závěr</b>	<b>152</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>153</b>

---

# ÚVODNÍ SLOVO

Dylan Wiliam, v dnešní době nejdůležitější vědec v oblasti vzdělávání, vzpomínal při své návštěvě Prahy na více než dvě dekády, kdy se výsledky jeho výzkumu efektivity vyučování pojí s názvem *formativní hodnocení*. Konstatoval, že dnes by použil jiný termín, a to *responzivní výuka*. Tento pojem podle něj lépe vystihuje souhrn metod a postupů založených především na zpětné vazbě, které vedou k efektivnější výuce žáků a studentů. Mimořádná účinnost zpětné vazby jako pedagogické intervence byla potvrzena nesčítelným množstvím studií.



Když jsem v rámci naší snahy zprostředkovat nekomerčně českým pedagogům nejdůležitější díla světové literatury pro učitele dostal do ruky tuto knihu, zaujala mě především svou praktičností. Harry Fletcher-Wood, zkušený učitel a výzkumník ve školství, se dnes věnuje dalšímu vzdělávání učitelů. Vychází z teoretického fundamentu Dylana Wiliama a obohacuje jej o uživatelsky velmi přívětivou formu se spoustou konkrétních příkladů, které může učitel vyzkoušet ve své třídě.

Harry rozpracovává nejdůležitější témata velmi přehledně. Zvláště velký prostor dává ostatním pedagogům, aby se podělili o své zkušenosti. Co během vyučování funguje a naopak na jaká úskalí při implementaci zásad *responzivní výuky* narazili. Do jakých se dostali slepých uliček a co jim z nich pomohlo. Jak checklist na konci každé kapitoly, kde si může každý učitel ověřit, jak je na tom on sám, tak i autentické výpovědi pedagogů dělají tuto knihu výjimečnou.

Věřím, že podobně jako předchozí oblíbené knihy, které jsme vydali (*Zavádění formativního hodnocení* od Dylana Wiliama, *Efektivní výukové nástroje* Paula Ginnise i *Co funguje ve třídě?* od Carla Hendricka a Robina Macphersona), bude i tato kniha námětem na diskusi a sdílení zkušeností s kolegy. Jsem si jist, že přinese mnohým učitelům radost z objevování nových cest, díky kterým svým žákům a studentům efektivněji předají znalosti i dovednosti.

**dr. Martin Roman, MA Effective learning and teaching**

Předseda správní rady PORG, o. p. s.  
Zakladatel a donátor projektu ctenipomaha.cz

---

# NASTARTUJTE RENESANCI SVÉHO UČITELSKÉHO ENTUZIASMU

Podtitul jedné z našich knih je „most mezi výzkumem a praxí“ – a právě tento princip razí Harry Fletcher-Wood ve své publikaci *Responzivní výuka*. K českému vydání jsme ji nevybrali náhodou; a vybrali jsme ji i přesto, že její struktura, odbornost a celková koncepce může být pro čtenáře mírně náročná.

Když o knize *Co funguje ve třídě?* říkáme, že je to populárně-naučné čtení vhodné na plovárnu, na *Responzivní výuku* si musíte najít čas a dost možná se začít na vícero pokusů. Dala nám zabrat, ne se všemi uvedenými postupy bezmezně souhlasíme, ale věříme jí a jsme přesvědčeni, že by se s ní měl seznámit každý učitel. A ideálně již při studiu na jedné z fakult připravujících učitele budoucí. V zahraničí je totiž – možná paradoxně – prezentována jako literatura pro začínající učitele.



My to však chápeme i tak, že je to vhodný vstup do nové oblasti, do zásadního tématu, které rozvíjí u nás stále trochu nepochopené *formativní hodnocení*, čímž můžete nastartovat renesanci svého učitelského entuziasmu. Nesoustředí se pouze na strohé *kuchařkoidní* techniky a metody, ale rozšiřuje pedagogickou praxi o nové dimenze. To vyžaduje čas, práci a úsilí – výsledek však může být okouzující.

Jsme otevřeni diskusi, dejte nám proto vědět, co si o knize myslíte. Když vás zaujme či naštvete, napište nám, zavolejte či nás označte na sociálních sítích. Jakákoliv emoce krom letargie je pro nás návyková.

A především nezapomeňte na diskusi s kolegy.

**Michal Orság**  
ředitel, EDUkační LABoratoř  
zakladatel, Nakladatelství publishED

---

# NEBOJTE SE VLASTNÍCH CHYB

Rozhodnutí vydat tuto knihu padlo dřív, než se v kontextu distanční výuky dostal do širšího povědomí pojem *formativní hodnocení*, který se s responzivní výukou v mnohém překrývá. Věřím, že mnohé nejasné a zavádějící interpretace, se kterými se v souvislosti s problematikou formativního hodnocení učitelé setkávají, pomůže publikace Harryho Fletcher-Wooda více osvětlit.

Být responzivním pedagogem znamená v první řadě vnímat potřeby žáků a vhodně na ně reagovat. Hledat cesty, jak jim v učení nejlépe pomoci a umožnit, aby všichni čelili přiměřeným výzvám, a to s adekvátní podporou.

Jedním z důležitých principů je, že responzivní výuka nestaví na dílčích technikách, ale vychází ze způsobu myšlení a přístupu jednotlivých učitelů. Konkrétní techniky a nástroje pak pedagog vybírá na základě specifických okolností tak, aby byly v danou chvíli (nebo z dlouhodobého hlediska) co nejefektivnější jak pro žáky, tak pro něj samotného.

Fletcher-Wood ve vzájemně provázaných kapitolách popisuje jednotlivé obtíže, se kterými se mohou pedagogové potýkat, prostřednictvím konkrétních příběhů. Aktéři knihy jsou reální učitelé s odlišnými aprocacemi, kteří zkouší pro zlepšení své praxe nejrůznější postupy, chybují, učí se z vlastních chyb a hledají nové a lepší cesty svého pedagogického působení. Fletcher-Wood představuje kroky, které jsou postupné, zdůvodněné a dlouhodobě udržitelné.

Knihy je vhodná pro všechny učitele, bez ohledu na to, jak dlouhou mají praxi nebo v čem by se chtěli zlepšovat. Důležité je, aby byli ochotni zkoušet nové věci a nebáli se chybovat.



**Květa Sulková**

vedoucí metodička, EDUkační LABoratoř  
zakladatelka, Nakladatelství publishED

---

# PODĚKOVÁNÍ

Svou podporou, svými náměty i námitkami mi velmi pomohli přátelé, kolegové a ti, kdo knihu četli v jejích raných verzích.

Děkuji Damianu Benneymu, Jasonu Chahalovi, Robinu Conwayovi, Rowanu Pearsonovi, Michaelu Pershanovi, Lizzie Strang a Warrenu Valentineovi, jejichž příspěvní dalo vzniknout zásadním myšlenkám – děkuji vám.

Děkuji také Marcusovi Bennisonovi, Adamu Boxerovi, Jonu Brunskillovi, Emmě McCrea a Jamesu Theobaldovi, kteří mi dovolili uveřejnit příklady jejich práce.

Mé porozumění klíčovým myšlenkám i knihu samotnou proměnily debaty s Daisy Christodoulou (kritéria úspěchu), Pepsem Mccreaem (zaměření na *problémy*), Michaelem Pershanem (zpětná vazba) a Gauravem Singhem (prototypy a nástroje) – jimž také děkuji.

Cenné myšlenky, náměty a podporu poskytli Steve Adcock, David Barclay, Jen Barker, Christian Bokhove, Adam Boxer, Melissa Christey, Pie Corbett, Zeba Clarke, Lucy Crehan, Sarah Donarski, Toby French, Josh Goodrich, Nick Hassey, Clare Hill, Sara Hjelm, Niki Kaiser, Ollie Lovell, Ben Moss, Lisa Pettifer, Arthur Reeves, Emma Saadatzaadeh, Roo Stenning, Phil Stock, Ben White, Henry Wiggins, Dylan Wiliam a četní anonymní recenzenti Routledge – i jim děkuji.

Skepticismus Davida Didaua a Joea Kirbyho mě sice nepřesvědčil, ale podnítil mé uvažování.

Isabel Buckles, Emily Hammond, Will Hopkinson, Yusuf Mohammed a Paul Sims testovali mnohé z mých nápadů a ukázali mi, které rady by mohly být užitečné, a patří jim mé poděkování.

Ke zpřesnění těchto myšlenek přispěly mé přednášky a následné otázky kolegů a posluchačů studijního programu *Ark Teacher Training* a delegátů *Historical Association Conference (2017)*.

Vyváženou kombinaci kritiky a podpory mi poskytoval *Institute for Teaching*. Poděkování patří zejména Marii Hamer, Mattu Hoodovi a Pepsu McCreaovi.

Jsem vděčný Clare Ashworth z Routledge a Annamarie Kino, které navrhly, aby tato kniha vznikla.

A především děkuji Tobě, Loren.



---

# PŘEDMLUVA

Zjištění, že se žáci neučí tomu, co je vyučujeme, existuje nejspíš už od té doby, co se lidé začali pokoušet jeden druhého něco naučit. To ve spojení s myšlenkou, že dobrá výuka začíná na té úrovni, kde se žák ve skutečnosti nachází, a ne tam, kde by ho chtěl učitel mít, znamená, že dobrá výuka by měla vždy zahrnovat určitou formu ověření toho, jaké představy si žáci při učení vytvářejí. Madeline Hunter ve svých významných dílech na téma učitelské praxe (viz Hunter, 1982) zdůrazňuje význam časté *kontroly porozumění látce* (*checks for understanding*) při výuce a většina učitelů něco takového dělá intuitivně.

Nezávisle na tom se zhruba před padesáti lety psychologové jako Benjamin Bloom začali zaměřovat na to, jak by se dalo průběžné hodnocení žáků prostřednictvím testů a zkoušení – které jsou součástí vzdělávacího prostředí po staletí – použít pro zlepšení učení žáků i jejich fungování ve třídě (Bloom, 1969). O několik let dříve navrhl Michael Scriven, že když je posuzováno nové kurikulum (či jiná inovace), mělo by hodnocení buď poskytovat konkrétní doporučení pro zlepšení (to v případě, že se kurikulum ještě tvoří), nebo ohodnotit, zda je výsledná podoba vytvořeného kurikula vhodná pro plošnou implementaci. Scriven také pro vyjádření těchto dvou odlišných rolí, které může hodnocení hrát, navrhl použití výrazů *formativní* a *sumativní* (Scriven, 1967). Ke Scrivenovu značnému rozladění navrhl Bloom, že by se termíny *formativní* a *sumativní* mohly používat i pro hodnocení žáků.

Zdá se, že Bloomovy návrhy si ani na jedné straně Atlantiku moc velkou podporu nezískaly, ale obzvláště ve Velké Británii začalo mnoho univerzit začleňovat formativní hodnocení do svých kurzů, přestože v mnoha případech takové hodnocení nepředstavovalo o moc více než „jakékoli hodnocení před tím závěrečným“. Pojem formativní hodnocení se převážně používal pro popis formálního hodnocení, které nějakým způsobem napodobovalo to hodnocení, jímž žáci budou procházet na konci daného cyklu studia. Jeho záměrem obvykle bylo jen poskytnout jim informace o tom, jak si stojí, respektive jakého bodového skóre by dosáhli.

Přestože se pojem formativní hodnocení většinou používal pro označení formálního, „standardního“ hodnocení na úrovni školy, velkou vlnu zájmu začínala probouzet myšlenka, že by se něco, co by mělo ve svém názvu „hodnocení“, mohlo hodit při rozhodování, jak se žáky postupovat dál. V šedesátých letech minulého století Bertram Banks vytvořil projekt nazvaný *Kent Mathematics Project (KMP)* spočívající v tom, že se žákům zadá samostatná práce, které se věnují a následně vypracují test. Obtížnost následující sady úkolů se pak odvíjí od toho, jak se žákům při testu dařilo (Banks, 1991). Pokud bylo skóre pod předem stanovenou *minimální hranicí*, je další sada úkolů zvolena na nižší úrovni náročnosti, nebo je specificky zaměřena na tu oblast, s níž měl žák potíže. Pokud žák obstál poměrně dobře, jsou následující úkoly o trochu náročnější, a uspěl-li žák velmi dobře, může mu učitel zadat podstatně obtížnější práci. Převážně kvůli těžkostem s licencováním materiálů KMP vytvořili začátkem sedmdesátých let učitelé *Inner London Education* podobný projekt nazvaný *Secondary Mathematics Individualised Learning Experiment (SMILE)*, který se v Anglii v sedmdesátých a osmdesátých letech hodně používal (Gibbons, 1975).

Současně si učitelé žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) uvědomovali, že potřebují nějaký typ hodnocení, který by jim pomohl lépe se rozhodovat ohledně vzdělávacích potřeb jejich žáků. Po mnoho let dominovalo v oblasti hodnocení a diagnostiky žáků se SVP použití inteligenčních testů. Mnozí učitelé a vědeckí pracovníci byli ale čím dál méně spokojeni s údaji, které takové hodnocení poskytovalo o vzdělávacích potřebách žáků. Hledali proto alternativní postupy, jež by mohly o učení žáků poskytnout relevantní informace, nikoliv ho pouze měřit:

Takové postupy jsou navrženy s cílem poskytnout informace o postupech a strategiích, které jedinec využívá při řešení problémů a konkrétních situací. Tyto postupy se možná svou podstatou neliší od těch, které používají jiní lidé, ať již zdraví, nebo hendikepovaní, nicméně se k nim mohou vztahovat konkrétní metody nápravy, aby se jedinci dopomohli směrem k normalitě nebo alespoň k následující fázi jeho vlastního rozvoje.

(Mittler, 1973, str. 14)

V osmdesátých letech zkoumaly dopad hodnocení na žáky tři revizní výzkumy. První z nich, provedený Lynn a Douglasem Fuchsovými, revidoval výzkum týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a obzvláště se zaměřil na studie zkoumající dopad pravidelného hodnocení na pokrok žáků (Fuchs a Fuchs, 1986). Další dva revizní výzkumy šířeji přezkoumaly dopad hodnocení na úspěch a motivaci žáků (Crooks, 1988; Natriello, 1987). Všechny tři studie potvrdily, že hodnocení by mohlo učení žáků zlepšit, ale z řady důvodů se to často neděje.

V roce 1997 jsme s Paulem Blackem revidovali studie provedené v předchozím desetiletí a potvrdili zjištění dřívějších revizí: použití hodnocení jako vodítka pro aktivity ve třídě by mohlo vést ke značnému zlepšení znalostí žáků (Black a Wiliam, 1998a). Vytvořili jsme také populárně naučné shrnutí našich zjištění určené učitelům, odborníkům a tvůrcům vzdělávací politiky s názvem *Uvnitř černé skříňky (Inside the black box)*, které se v praxi velmi uplatnilo (Black a Wiliam, 1998b).

Paul Black a já jsme používali pojem formativní hodnocení pro popis hodnocení, které se použilo pro modifikaci třídních aktivit, do kterých byli žáci zapojeni. Důvodem bylo především to, že jsme chtěli rehabilitovat pojem „hodnocení“ a poukázat na to, že ta nejdůležitější hodnocení se odehrávají v průběhu výuky, a ne po ní. Ostatní preferovali pojem *hodnocení pro učení (Assessment for Learning; AfL)*, v neposlední řadě kvůli tomu, že formativní hodnocení bylo stále ve velké míře spojováno s hodnocením formálním.

Na tomto rozlišení by až tak moc nezáleželo, nebýt toho, že se koncem devadesátých let labouristická vláda pustila do série ambiciózních reforem výuky žáků od 11 do 14 let na středních školách v Anglii. Reformy dostaly název *Key Stage 3 Strategy (KS3 Strategy)*. Tento balík reforem pro střední školství navazoval na státní strategie pro jazykovou a matematickou gramotnost (*National Strategies for Literacy and Numeracy*), které byly na základních školách zavedeny krátce poté, co se vláda v roce 1997 ujala úřadu, a zahrnoval konkrétní programy pro výuku angličtiny a matematiky. Pro další základní předměty *Národního kurikula (National Curriculum)* zahrnovala tato strategie tři hlavní prvky: strukturované vyučovací hodiny, *dovednosti k myšlení (thinking skills)* a hodnocení pro učení (Stobart a Stoll, 2005).

Avšak zatímco *KS3 Strategy* byla údajně založena na výzkumu, zvolený přístup k hodnocení pro učení nejevil k výše popsanému výzkumu téměř žádný vztah. Namísto toho bylo hodnocení pro

učení definováno primárně jako proces monitorování pokroku žáků pomocí čím dál složitějších tabulek a porovnání s celonárodně očekávaným pokrokem, který by měl žák udělat.

Výsledkem je hluboce frustrující situace. Stále přibývá výzkumů, které ukazují, jak hluboký dopad na úspěch žáků může mít hodnocení probíhající z minuty na minutu a ze dne na den. A přesto termíny, které pro popis těchto procesů máme – formativní hodnocení a hodnocení pro učení – nepostačují k tomu, aby je vystihly. Přinejmenším z toho důvodu, že lidé mají ohledně významu těchto termínů tak fixní představy.

Při své vlastní práci se držím termínu *formativní hodnocení* a snažím se lidem vysvětlit, co jím mám na mysli. Nicméně po více než dvaceti letech musím připustit, že to možná není ten nejlepší přístup a že bude nutná nová terminologie. Prostě nevím.

Po čtvrtstoletí, kdy pomáhám učitelům s vylepšováním hodnocení žáků tak, aby podporovalo jejich další učení, je mi jasné, že pokud chceme adekvátně reagovat na vzdělávací potřeby žáků, musíme se odklonit od škatulkování – a naopak se snažit detailně porozumět procesům, které se ve třídě odehrávají. Proto mě velmi potěšilo, když jsem byl požádán, abych napsal předmluvu k této nesmírně důležité knize.

S použitím praktických ukázek, příběhů a vlastních vyprávění učitelů se s námi Harry Fletcher-Wood vydává na cestu od symbolického zavádění hodnocení pro učení, které bylo tak běžné u *KS3 Strategy*, až k hlubokému porozumění našim žákům a jejich vzdělávacím potřebám. Nevím o žádné další knize, která by v takové míře a do takové hloubky pomáhala učitelům skutečně porozumět tomu, co činí výuku responzivnější – a jak může každý učitel tyto myšlenky použít pro zlepšení své praxe.

Dylan Wiliam

---

# ÚVOD: NEPOCHOPENÍ RESPONZIVNÍ VÝUKY

Po dlouhou dobu jsem vyučoval nevalně, protože mě mátlly tři věci: hodnocení se mi jevilo na překážku učení, dovednosti se mi zdály důležitější než znalosti a hodnocení pro učení mi připadalo jen jako sbírka technik. Mé rozpaky jsou nyní jen zvláštností patřící minulosti, ale snad bude mít trvalejší hodnotu to, co jsem se při jejich překonávání dozvěděl o učení a hodnocení: to vše sděluje kniha *Responzivní výuka*. Své poznání bych měl nejprve uvést vysvětlením příčin těchto nedorozumění.

## NEDOROZUMĚNÍ 1: HODNOCENÍ SE JEVILO NA PŘEKÁŽKU

Jako začínající učitel jsem nechápal, jak hodnocení podporuje učení. Naše hodnocení spočívalo v běžných známkových testech. Požádali jsme žáky devátého ročníku, aby zhodnotili doklady o tom, jaké podmínky panovaly v továrnách ve viktoriánské době. Znamenalo to dvě hodiny, kdy jsme žákům pomáhali zodpovědět osm složitých otázek, pak večer strávený psaním poznámek a oznámkování každé otázky. Jen málo žáků získalo dobré známky, možná proto, že jsme je před testem nenaučili, jak s podklady pracovat, a ani nic o viktoriánských továrnách. Vypadalo to, že se hodnocení nezaměřuje na to, co se žáci učí.

Převést toto hodnocení na známky znamenalo použít převodní systém, který byl na první pohled přesný, ale ve skutečnosti nejasný. K rozlišení jednotlivých *dějepisných dovedností (historical skills)* žáků jsme používali úrovně stanovené Národním kurikulem.

Při vysvětlování toho, proč došlo k daným historickým událostem, to na jednotlivých úrovních vypadá následovně:

- **úroveň 5:** Žáci začínají dávat příčiny do souvislostí.
- **úroveň 6:** Žáci dávají příčiny do souvislostí.

Mnoho škol dělilo úrovně ještě do dalších podúrovní:

- **úroveň 5c:** Žáci začínají začínat dávat si příčiny do souvislostí.
- **úroveň 5a:** Žáci si vždy začínají dávat příčiny do souvislostí.

Moje škola dělila pro větší přesnost podúrovně ještě dále, tedy do „pod-podúrovní“: 5a+, 5a, 5a- a tak dále. Tedy:

- **úroveň 5c-:** Žáci začínají začínat dávat věci do souvislostí.

Tento neuvěřitelně přesný systém zahrnoval celkem jednaosmdesát kroků (devět úrovní, každá rozdělená na devět pod-podúrovní), a já jsem přesto měl problém odlišit odpověď na *úrovni 5* od *úrovně 6*. Vypadalo to, že známky, které žákům dáváme, jsou oddělené od jejich znalostí.

Byl jsem pod tlakem, aby se vykazované úrovně žáků zlepšily: jejich úrovně se tedy náležitě zvýšily, avšak nikoliv jejich znalosti a dovednosti. Úrovně měly hodnotit práci žáků po třech či čtyřech letech studia, místo toho jsme je hodnotili na základě odpovědí na jednotlivé otázky.

Jedna dobrá odpověď ohledně podmínek ve viktoriánských továrnách stačila k udělení *úrovně 6* žákovi, který nic dalšího z učiva nevěděl. Mohlo se stát, že dva žáci na *úrovní 6* znali naprosto odlišné věci (*Department for Education*, 2015). Jeden byl například schopen dobře pracovat s doklady toho, jaké podmínky panovaly ve viktoriánských továrnách; druhý třeba napsal dobrou esej vysvětlující význam Velké listiny práv a svobod, ale o továrnách ve viktoriánském období nic nevěděl. Vypadalo to, že naše hodnocení sice odráží pokrok, který měli podle nás žáci udělat, ale ne to, co ve skutečnosti věděli.

Analýza výsledků hodnocení pak byla od reality ještě vzdálenější. Zanesl jsem si do svého notesu danou podúroveň, pak jsem ji přepsal do školního systému správy dat. Vedoucí oddělení poté napsal zprávu, velmi precizně analyzující tyto nepřesné výsledky, a ředitel ji vrátil s dotazy: Proč dva ze žáků nedosáhli úrovně, jakou náš systém sledování dat očekával? Jeden byl během předchozího testu v nemocnici a druhý od září do školy nechodil. Bylo překvapivé, že ostatních třiatdvacet žáků udělalo pokroky, ačkoli na celonárodní úrovni to dokázalo jen 9 procent z nich (*Treadaway*, 2015). „Nesmírně přetěžující systémy“ k analýze výsledků zabíraly hodně času (*Department for Education*, 2015, str. 31) a vybízely k nepoctivosti. Hodnocení bylo oddělené od toho, co jsem vyučoval, bylo oddělené od toho, co se žáci naučili, a naše analýza byla oddělená od reality. V tom jsem viděl překážku.

Naše problémy pramenily z nesprávného použití hodnocení navrženého pro sumativní účely. Shrnout znalosti je důležité, protože žáci, kteří se ucházejí o práci nebo se hlásí k dalšímu studiu, potřebují prokázat, co se naučili. Jejich kvalifikace musí mít obecnou platnost, na níž se školy, zaměstnavatelé a vysoké školy shodnou. Mají-li si zaměstnavatelé vybrat mezi Ellen a Edwardem, potřebují být přesvědčeni, že Ellenina *úroveň 6* z matematiky u maturity (*GCSE*) odráží větší znalosti než Edwardova *úroveň 4* a že nejde o náhodu či benevolentní známkování. A toto přesvědčení mohou mít pouze tehdy, pokud Ellen a Edward skládají zkoušky obsahující otázky, které testují celé kurikulum, skládají je současně, se stejnou pomocí a jsou známkování podle stejných kritérií (*Christodoulou*, 2017). To jsou poměrně striktní požadavky, ale je potřeba je splnit až na konci studia žáků. To, co Ellen a Edward znali v půli cesty před maturitou, zaměstnavatele ani univerzity moc nezajímá. Tři faktory nás však vedou k nesprávnému použití sumativního hodnocení při každodenní výuce.<sup>1</sup>

## **FAKTOR 1: CHCEME VĚDĚT, JAK SE ŽÁKŮM DAŘÍ**

Hodnocení navržená pro sumativní účely jsme nesprávně používali pro každodenní výuku, protože cvičné testy vypadaly jako logický způsob, jak zkontrolovat, zda jsou žáci na dobré cestě k úspěchu. Nicméně zkouška testující veškeré znalosti žáků z oblasti kurikula matematiky za pouhých devadesát minut je „strohý a necitlivý nástroj“ na měření pokroku v průběhu pololetí (*Christodoulou*, 2017, str. 122). Žáci mohou za pololetí zvládnout zlomky, ale jejich výsledky ve cvičném testu nebudou o nic lepší, protože jim to pomůže jen s několika málo otázkami. Pokud posbíráme zkouškové otázky na téma zlomků, náš test už nevyžaduje znalost veškerého učiva. Ukazuje, zda jsou žáci schopni tyto otázky zodpovědět, ale už ne to, jak dobře by se jim dařilo u závěrečných zkoušek. Bez standardizovaných otázek, podmínek a známkování nám toho známky ze cvičných

<sup>1</sup> Technicky vzato, nic takového jako „sumativní hodnocení“ neexistuje; jde o dedukci odvozenou z hodnocení, které je „sumativní“, nebo „formativní“. V praxi se tento termín tak dobře používá a je o tolik kratší než „hodnocení pro sumativní účely“, že jsem ho příležitostně použil.

sumativních hodnocení mnoho neprozradí o tom, nakolik se žákům bude dařit při závěrečných zkouškách. Přesto jsme ale cvičné testy pravidelně používali a zacházeli s jejich výsledky jako s validními. Hodnocení se zdálo oddělené od znalostí a žáci nevykazovali moc velké zlepšení, protože otázky a systémy známkování navržené na konec studia jsem používal šestkrát za rok.

## **FAKTOR 2: CHCEME ŽÁKY NAUČIT TY SPRÁVNÉ VĚCI**

Hodnocení navržená pro sumativní účely jsme používali nesprávně, a sice při každodenním vyučování. Řídilo se jimi to, co jsme vyučovali, a doufali jsme, že se žácilepší. Vyučovat to, co bude v testu, vypadá rozumně, i když je to zjednodušující, ale oslabuje to učení žáků. Učení vyžaduje „hodně specifických znalostí a hodně cíleného procvičování použití těchto znalostí“ (Christodoulou, 2017, str. 42). Chceme, aby žáci zvládli úkoly, které se nakonec často liší od těch, které jsou základem znalostí a umožňují procvičování. V matematice chceme, aby žáci dokázali řešit problémy, ale procvičování řešení problémů je neefektivní způsob, jak se naučit matematickým konceptům a stát se lepším řešitelem problémů (Sweller, van Merriënboer a Paas, 1998). Napsání eseje na téma divadelní hry *Inspektor se vrací* (*An Inspector Calls*) vyžaduje, aby žáci začlenili citáty, postřehy o postavách, tématu a sociálním kontextu do souvislého shrnutí, ale toto psaní připravuje žáky o procvičování každého z těchto prvků jednotlivě (Quigley, 2017). Sumativní hodnocení může ovlivnit dlouhodobé plánování, my jsme je však používali pro přípravu hodin, což umožnilo žákům „naučit se nebo demonstrovat požadavky pro konkrétní úroveň“ (*Department for Education*, 2015, str. 13). Christodoulou (2017) to srovnává s přípravou na maraton: trénovat na maraton cvičným běháním maratonů by bylo vyčerpávající a pomíjelo by sílu a udržování kondice, které běžci potřebují. Zkoušky jsou dokladem o dosažení úspěchu. Snaha naučit žáky splnit požadavky zkoušek – například, aby „věděli, jak zodpovědět otázku za čtyři body“ – se zaměřuje jen na povrchní rysy, nikoli na opravdové porozumění tématu. To žáky omezuje a snižuje to naše očekávání (Massey, 2016). Mé snahy naplánovat učení žáků s použitím úrovní stanovených v národním kurikulu ztroskotaly, protože mě odváděly od procvičování a znalostí, které žáci potřebovali.

## **FAKTOR 3: CHCEME ZJISTIT, KDE MAJÍ ŽÁCI VE ZNALOSTECH MEZERY**

Hodnocení navržená pro sumativní účely jsme nesprávně používali proto, že jsme doufali, že identifikují mezery ve znalostech žáků. Měli jsme používat hodnocení navržená pro tento formativní účel. Zkoušky navržené pro sumativní účely vychází ze znalostí celého kurikula, takže poskytují z formativního hlediska omezené informace:

Někteří žáci nedokážou zodpovědět otázky ohledně plochy trojúhelníku, protože neví, jak plochu trojúhelníku vypočítat. Další mají potíže, protože mají malé základní znalosti o číslech a násobilce. I když žáci ukáží svůj pracovní postup, je těžké spolehlivě odvodit, co přesně je příčinou jejich potíží.

(Christodoulou, 2017, str. 115)

A podobně, žák může napsat slabou práci o vykreslení postavy *Jany Eyrové* v knize Charlotte Brontë, protože má potíže s konkrétní slovní zásobou, se strukturováním odstavců nebo neví nic o tom, co se tehdy od žen očekávalo. Kritéria hodnocení zkoušek jsou vhodná ke svému účelu, k ohodnocení zkoušky. To omezuje jejich použitelnost při zjišťování toho, jak se žáci mohou zlepšit (Massey, 2016). Žáci, rodiče a učitelé se nezaměřovali na to, jak by se žáci mohli zlepšit, ale na

úrovně národního kurikula (*Department for Education, 2015*). Stížnost žáka, že by chtěl „být na úrovni 4“, dokládá neproduktivní rozptylování, k němuž to vedlo. Hodnocení navržené pro formativní účely by bylo užitečnější. Takové hodnocení totiž získává důkazy o tom, jak žáci rozumí látce, což učitelům i žákům umožňuje rozhodovat se lépe o dalších krocích (Black a Wiliam, 2009, cituje Wiliam, 2016, str. 106). Není třeba, aby splňovalo přísné podmínky vyžadované sumativními účely: standardizované otázky, podporu a známkování. Formativní hodnocení vyvolává reakci učitele nebo žáka. Chceme činit validní závěry ohledně toho, co se žáci naučili, ale jsou-li naše závěry nesprávné, bude to jasné z reakcí žáků (Christodoulou, 2017). Místo abychom pomocí formativního hodnocení zjišťovali, co se žáci naučili, tak jsme – se zaměřením na sumativní hodnocení – „pouze sledovali postup žáků směrem k cílovým úrovním“ (*Department for Education, 2015, str. 13*). Analýza testů navržených pro sumativní účely poskytovala omezené informace ohledně mezer ve znalostech žáků a rozptylovala nás od hodnocení ve formativní funkci.

Hodnocení pro sumativní účely dominovalo jak v mé výuce, tak v očekávání mých nadřízených a v myšlenkách mých žáků – a to bylo na překážku učení. Doufali jsme, že budeme sledovat úspěšnost žáků, ale generovali jsme nepřesné informace; doufali jsme, že naplánujeme výuku, ale utkvěle jsme lpěli na povrchních rysech zkoušek; doufali jsme, že nalezneme mezery, ale nic moc užitečného jsme se nedozvěděli. Cvičné zkoušky mohou posílit sebejistotu žáků ohledně struktury a časových nároků zkoušky, ale to je cenné jen krátce před závěrečnou zkouškou; v jakékoli jiné fázi sumativní hodnocení pouze odvádí pozornost. Hodnocení navržená pro shrnutí toho, co se žáci naučili, bychom měli vyhradit jen pro tento jejich účel. Na sledování pokroku žáků a zjišťování mezer ve znalostech bychom měli používat hodnocení ve formativní funkci. To, co se mají žáci naučit, bychom měli plánovat na základě toho, jak vypadá úspěch v našem předmětu. Nikoli na základě kritérií hodnocení u zkoušek. Pokud při plánování sledujeme podobu úspěchu v našem předmětu a formativní hodnocení chápeme správně, žáci se budou učit (a budou tak připraveni pro sumativní hodnocení). To vyžaduje vystoupit mimo omezení představovaná sumativními hodnoceními a problémy, které mohou způsobovat, jako jsou pokřivené priority, ztracený čas a nepřesná diagnostika.

Responzivní výuka používá hodnocení ve formativní funkci, aby zjistila, co se žáci už naučili. Díky tomu se vyhne rozptýlení a zkresení, které může způsobit sumativní hodnocení.

Principy responzivní výuky platí, ať již žáci budou procházet jakýmkoli sumativním hodnocením, a budou platit i poté, co se kurikulum opět změní. Učitelé možná chtějí sumativní hodnocení používat častěji nebo nemají na výběr, ale omezení vlivu těchto hodnocení na výuku nám pomůže zaměřit se na to, co žáci umí, a na to, jak jim můžeme pomoci se zlepšit. Zjištění, že sumativní hodnocení má omezenou použitelnost, mě však vedlo k překonání pouze jedné stránky, která byla pro mě matoucí. Způsob našeho hodnocení mě mátl také v tom, jak by se žáci měli učit.

## NEDOROZUMĚNÍ 2: ZDÁLO SE, ŽE DOVEDNOSTI JSOU DŮLEŽITĚJŠÍ NEŽ ZNALOSTI

Zpochybňoval jsem náš systém hodnocení, ale jednu základní premisu jsem nekriticky přijímal, a to intenzivnější zaměření na dovednosti než na znalosti. Národní kurikulum stanovovalo, jak zlepšit šest dějepisných dovedností, avšak neupřesňovalo potřebné znalosti. Jednou dějepisnou dovedností bylo umět vysvětlit příčiny událostí – žáci se mohli dostat na *úroveň 5*, když vysvětlili



příčiny anglické občanské války nebo první světové války. Mohli *úrovně 5* dosáhnout dokonce i tehdy, pokud ani o jedné z nich nic dalšího nevěděli. Vzhledem k tomu, že jsem učil skupinu žáků devátého ročníku, které dějepis moc nezajímal, uvažoval jsem, že by *úrovně 5* mohli dosáhnout také vysvětlením příčin londýnských nepokojů v roce 2011. Mým cílem nebylo „zajistit, že žáci bezpečně znají a rozumí obsahu stanovenému vzdělávacími programy“ (*Department for Education*, 2015, str. 5), ale „dostat žáky přes další práh“. Nemohl jsem žáky vyučovat kauzalitu, aniž bych do výuky nezahrnul historické události, ale domníval jsem se, že znalost postupů – případně dovedností, které žáci mohou využít i jinde, jako je třeba schopnost přesvědčivé argumentace – je cennější než znalost dějin.

Chtěl jsem, aby moji žáci kromě dějepisných dovedností získali i jinde použitelné dovednosti, které jim pomohou žít lepší život. Pracoval jsem postupně na dvou školách, které si zvolily program zaměřený na *dovednosti k myšlení a kompetence k učení (thinking and learning skills)*, jako jsou argumentace, extrakce myšlenek a jejich dávání do vzájemných souvislostí, a to napříč předměty. Bezvýhradně jsem tento přístup přijal. Věřil jsem, že dovednosti jako tvořivost, spolupráce a kritické myšlení žáky připraví na skutečný svět. Místo vyučování dějepisu jsem spíše v hodinách věnoval čas tomu, abych žáky vedl k argumentaci a zvládnutí „rozptýlení“. Zaprvé jsem chtěl, aby moji žáci byli šťastní, zaujatí a motivovaní; a pokud tomu tak bylo, považoval jsem to za úspěch. Zadruhé jsem chtěl, aby se učili nezávisle a získávali dovednosti, které budou užitečné bez ohledu na to, co nakonec budou dělat. Mou třetí prioritou byla výuka dějepisu. Trvalo mi dlouho, než jsem si uvědomil, že zanedbávání dějepisu podkopávalo i první dva cíle.

Vědečtí pracovníci strávili desítky let tím, že se snažili extrahovat obecné dovednosti k myšlení, které jsem se snažil vyučovat; jejich zjištění naznačovala, že dovednosti závisí na znalostech. Původně se výzkumníci domnívali, že dobrá znalost znamená myslet rychleji nebo lépe – dobře se rozhodovat, tvořivě uvažovat a řešit problémy (Perkins a Salomon, 1989). Domnívali se, že když odborníci potřebují určitou znalost kontextu (šachista potřebuje znát šachová pravidla), mohli by se ve hraní šachů zlepšit díky studiu vojenské strategie nebo jiných deskových her. Přelomová studie od Simona a Chase (1973) toto zpochybnila. Stavěla na práci Adriaana de Groota, který zjistil, že šachoví experti si dokážou na první pohled zapamatovat herní situace, kdežto začátečníci si zapamatují pozici jen několika figurek. Simon a Chase zjistili, že pokud jsou ale figurky rozmístěny nahodile, mistři si toho nezapamatují o moc více než začátečníci. Objevili, že šachoví mistři se učí – pamatují si – vzorce jednotlivých figurek. Herní situace pak vstřebávají pouhým mrknutím oka, protože vzorce poznají. Nevyhrávají proto, že by uvažovali rychleji, nýbrž proto, že jim jejich znalosti umožňují rozpoznávat vzorce „rychle a nevědomky, a přijatelný tah je napadne téměř automaticky“ (Simon a Chase, 1973, str. 403). Při dalším rozvíjení této práce podrývaly víru v obecné schopnosti myšlení tři soubory důkazů (Perkins a Salomon, 1989):

1. Odborníci mají ve své oblasti ohromnou spoustu znalostí – jako šachoví mistři znají vzorce, rozeznávají je a podle toho používají rozum.
2. Obecné postupy pro řešení problémů jsou neefektivní a často bezvýsledné – vědět, že je problém třeba rozložit na menší kroky, nijak nepomůže, neznáte-li možné kroky a jak je vyřešit.
3. Dovednosti se do jiných kontextů moc dobře nepřenášejí, pokud vůbec – dobří šachisté nebývají nijak výrazně dobří na jiné strategické hry, jako je například *Go*.



Věřil jsem, že by se žáci mohli naučit dovednostem a aplikovat je na jakékoli znalosti. Ale opak byl pravdou: žáci mohli prokázat dovednosti, jen pokud měli znalosti. Například kritické myšlení závisí na znalosti dané oblasti a na tom, jak vypadá úspěch v této konkrétní oblasti (Bailin et al., 1999). Vyřešit matematický problém znamená přijít na to, jaký je zapotřebí postup, a pak ho správně provést. Můžeme to nazvat „řešením problémů“ a můžeme od žáků chtít, aby to udělali „promyšleně“, ale výuka řešení problémů (nebo promyšleného přístupu) žákům nepomůže, pokud nepoznají, o jaký problém se jedná, a neznají kroky k jeho vyřešení. Můžeme žáky naučit hluboce, kriticky a tvořivě přemýšlet, ale jen o věcech, které znají. A protože jsem své žáky nenaučil historickým znalostem, byly mé pokusy naučit je obratně myslet odsouzeny k nezdaru.

Ukázalo se, že význam získávání a uspořádání znalostí představuje užitečný způsob, jak o učení uvažovat. Něco se naučit znamená uložit nové prvky do paměti: šachoví mistři se učí rozmístění, historici studují události, lékaři se učí, jaké jsou symptomy a případy. Nicméně fakta jen neshromažďují – jejich znalosti jsou utříděné a použitelné. To odborníkům umožňuje soustředit se na charakteristické body, porozumět problémům a přistupovat k nim efektivně, účelněji uvažovat a automaticky reagovat (Chi, Glaser a Rees, 1982; Klein, 1998; Larkin et al., 1980). Znalosti lékařům například umožňují rychle a přesně stanovit diagnózu (Schmidt a Rikers, 2007). Abychom žákům pomohli stát se odborníky, musíme je vyučovat znát to, co odborníci ví; nelze očekávat, že se budou jako odborníci chovat bez potřebných znalostí. Chceme, aby žáci problémy analyzovali, debatovali o nich a řešili je, ale to závisí na jejich znalostech a na tom, jak chápou souvislosti mezi slovy, myšlenkami a koncepty. Srovnání *Othella s Hamletem* předpokládá následující: aby žáci znali Hamletova slova a činy a aby také dokázali debatovat o jeho postavě, aniž by si museli připomínat, kým byl a co udělal. Učení neznamená jen ukládání nových prvků do paměti, ale také třídění a vytváření provázanosti toho, co známe, a zautomatizování menších úkolů, abychom se mohli soustředit na ty větší. Tak žáci získávají kvalifikaci v nějakém oboru. Alfred North Whitehead tvrdil, že takto se civilizace vyvíjí prostřednictvím „rozšiřování počtu úkonů, které dokážeme provádět, aniž bychom o nich přemýšleli“ (1911, str. 34). Důležitost znalostí má pro responzivní výuku tři důsledky.

### **DŮSLEDEK 1: TO, CO UŽ ŽÁCI ZNAJÍ, JE DŮLEŽITÉ**

To, co žáci ví, předurčuje, co se mohou naučit. Žáci s malou čtenářskou dovedností, ale dobrou znalostí baseballu porozumí textu o baseballu stejně dobře jako žáci s velkou čtenářskou dovedností a dobrou znalostí baseballu a lépe než žáci s dobrou čtenářskou dovedností a malou znalostí baseballu (Recht a Leslie, 1988). *Reformace* žákům něco říká, jen pokud znají tudorovské vladaře, křesťanskou liturgii a evropskou politiku šestnáctého století. Jejich *mylné představy (misconceptions)* – nesprávná přesvědčení – ovlivní i to, co se mohou dále naučit. Žáci, kteří se domnívají, že mikroorganismy jsou menší než atomy, mohou mít s pochopením obou oblastí potíže. Pokud víme, co žáci znají, můžeme si naplánovat, co jim máme připomenout, na čem můžeme dále stavět, co se máme snažit opravit; můžeme své hodiny vhodně uvést, zjistit, kdo potřebuje pomoci, a zhodnotit, jak a kdo se co naučil. David Ausubel popsal stávající znalosti žáků jako ten „vůbec nejdůležitější faktor ovlivňující učení (...). Zjistěte to a podle toho uče“ (Ausubel, 1968, in Wiliam, 2016, str. 101). Responzivní výuka uznává, že musíme plánovat na základě toho, co žáci znají, jelikož to předurčuje, co se mohou naučit.

## DŮSLEDEK 2: ŽÁCI POTŘEBUJÍ V DANÉM PŘEDMĚTU ZNALOSTI I DOVEDNOSTI

Získat kvalifikaci znamená nabýt znalosti a dovednosti v nějakém oboru. To vyžaduje stanovit stavební kameny znalostí a dovedností, pečlivě je seřadit do posloupnosti a postarat se, aby je žáci získali a udrželi si je. Tento proces známý jako záměrné získávání zkušeností či *záměrné procvičování (deliberate practice)*, je tou pravou cestou ke zlepšení výkonu, kterou volí experti v tak rozdílných oblastech, jako jsou šachy, memorování a hra na hudební nástroj (Ericsson a Pool, 2016). Formativní hodnocení bylo kritizováno za to, že se soustředí na obecné dovednosti a postupy a přehlíží obsah, o němž žáci přemýšlí, a znalosti z konkrétních oblastí (Bennett, 2011; Coffey et al., 2011). Responzivní výuka vyžaduje plánování a seřazení toho, co se žáci mají postupně naučit. Reagovat na to, co se žáci naučili, je přínosné, jen pokud je studijní plán náročný, podnětný a pečlivě strukturovaný.

Responzivní výuka si zohledňuje fakt, že dovednosti a úspěch se opírají o to, co žáci znají. To zahrnuje:

- Zjištění toho, co už žáci znají.
- Plánování a posloupnost učení na základě znalostí, které, jak doufáme, žáci získají.

Plánování výuky je nezbytné, ale nezaručuje získání znalostí. Třetím důsledkem důležitosti znalostí je potřeba kontroly toho, co se žáci naučili. Hodnocení pro učení mělo pomoci, ale namísto toho se pro mě stalo třetí oblastí nedorozumění.

### NEDOROZUMĚNÍ 3: HODNOCENÍ PRO UČENÍ BYLA JEN SPOUSTA TECHNIK

Důležitost znalostí znamená, že si musíme ověřit, zda se žáci naučili to, co jsme je vyučovali. Jednak je to důležité samo o sobě – a jednak také proto, že to ovlivní, zda se dokáží naučit i další téma. Plánování a posloupnost výuky jsou důležité, samy ale neobstojí, protože se nedá předvídat, co se žáci naučí. Graham Nuthall učení žáků velmi pečlivě sledoval, zaznamenával, co si jednotlivci říkali mezi sebou a sami pro sebe, četl všechno, co napsali, a bavil se s nimi o původu jejich myšlenek. Dospěl k následujícímu: „Bez ohledu na to, jak dobře něco popíšete, jak dobře to názorně předvedete na příkladech a vysvětlíte, přijdou žáci s nějakým novým způsobem, jak nepochopit to, co jste řekli.“ (2007, str. 24) Odlišnosti v předchozích znalostech jednotlivých žáků a v tom, čemu věnovali při učení pozornost, znamenají, že „to, co se žáci během tematického celku naučí, je z velké části individuální. I přesto, že jsou ve stejné třídě a evidentně se věnují stejným činnostem, to, co se naučí jeden žák, není totožné s tím, co se naučí další žáci“ (str. 100). Dobře naplánované kurikulum nestačí, protože učitelé nemohou dohlížet na všechna „různá prostředí, v nichž se žáci pohybují, do takové míry, která je potřebná, aby nevznikaly bezděčné představy“ (William, 2011, str. 74–75). Jde o to, na co se žáci dívají, co zaslechnou doma, nebo o vysvětlení, která si ke svým zážitkům vymyslí. I kdybychom se domnívali, že jsme vytvořili skvělý studijní plán a že dokonale předvídáme prostředí, v nichž se žáci pohybují, stejně bychom potřebovali hodnocení, abychom si ověřili, že máme pravdu. Hodnocení pro učení mělo podpořit zaměření na to, co se žáci učí, ale já jsem toho při jeho používání nedosáhl.

Domníval jsem se, že hodnocení pro učení provádím dobře, ale nebyl jsem jediný, kdo k němu přistupoval špatně. Začlenil jsem různé techniky: když jsem měl někoho vyvolat, používal jsem pro výběr *špachtle (lollipop sticks)*, nechával jsem žáky psát své představy na mazací tabulky, experimentoval jsem s tím, jak žáky nadchnout, aby se naučili to, co bylo cílem výuky. Mé nadšení pro techniky ale nedoprovázelo dostatečné porozumění základním principům. Sděloval jsem cíle,

kteřé byly vystavěny narychlo a nekriticky. Žáci používali mazací tabulky, ale já jsem přece nemohl přečíst najednou třicet dlouhých odpovědí. To, co jsem dělal, vedlo ke psaní jako takovému, ale nezískal jsem důkazy o znalostech žáků. Hodnotil jsem podrobně, ale ne dost často, takže jsem neměl moc přesnou představu o tom, co se žáci v jednotlivých hodinách naučili. Nebyl jsem v tom sám; často to vypadalo, že hodnocení pro učení preferuje techniky, které s učením žáků nemají co dělat (Coffey et al., 2011). Mnoho učitelů jako například Joe Kirby to začalo vnímat jako sadu kejklí – a ne principů:

Špachtle, barevné kelímky, semafor s červenou, oranžovou a zelenou pětkrát za hodinu, palec nahoru nebo dolů, lepicí papírky s hvězdičkami pro sebehodnocení, načmárané emotikony pro vyjádření pocitů na konci hodiny, podivné neužitečné akronymy jako *WALT & WILF*<sup>2</sup>, to vše vedlo až k absurdnímu zjednodušení. Vedení mnoha škol tak prosazovala hodnocení pro učení spíše formálně, než že by prosazovala jeho myšlenku. To zahrnovalo školou nařizené plány hodin, pokyny k pozorování hodin, kontrolu pokroku třikrát za hodinu a nekonečné schůzky. Sdělování cílů sice ve striktních, ale často kontraproduktivních formátech vyžadovaných u všech předmětů jako „na konci hodiny budou žáci schopni...“ nebo hodnocení mezi spolužáky, která často vedla k poznámkám ve smyslu „5a, protože se snažil a psal úhledně“, opravování zelenou tužkou namísto červené, aby se předešlo pochroumání sebevědomí žáků a plakátky s maličkými, nečitelnými, nesrozumitelnými, leč vystavenými deskriptory. Okázalé techniky hodnocení pro učení, jako je mávání mazacími tabulkami, se staly ortodoxním názorem prosazovaným *Office for Standards in Education (OFSTED)* a inspektoři začali být posedlí tím, aby žáci dokázali sdělit, na jaké jsou úrovni.

(Kirby, 2014)

Vznikla propast mezi formální stránkou činností učitele a základní myšlenkou hodnocení pro učení (Marshall a Drummond, 2006). V důsledku toho praktické použití hodnocení pro učení na školách představovalo užívání technik, které toho moc nedokázaly a byly vzdálené principům, jež se snažili propagovat Paul Black a Dylan Wiliam.

Byla to škoda, jelikož formativní hodnocení, reprezentované jakožto hodnocení pro učení, vypadalo velmi slibně. Zdálo se, že se žáci pravděpodobně naučí víc, když budou důkazy jejich úspěchu:

(...) shromažďovány, interpretovány a používány učiteli, žáky nebo jejich vrstevníky proto, aby činili rozhodnutí o dalších krocích ve výuce, která budou pravděpodobně lepší nebo lépe opodstatněná, než by byla rozhodnutí, která by udělali, pokud by se tyto důkazy nesbíraly.

(Black a Wiliam, 2009, in Wiliam, 2016, str. 106)

Při posledním kole testování v rámci PISA bylo zjištěno, že:

(...) největší dopad na úspěch žáků má bohatství jejich rodičů. Na druhém místě byla schopnost učitelů přizpůsobit pokyny tak, aby vyhovovaly potřebám žáků. (...) Neexistuje doslova nic, co by úspěch žáků mohlo tak výrazně zvýšit při tak malých nákladech.

(Wiliam, 2018)

<sup>2</sup> „We are learning to...“ („Dnes se naučíme...“) a „What I’m looking for...“ („Co očekávám...“).

Kritici dopad formativního hodnocení na znalosti žáků zpochybňují (Bennett, 2011), ale nedávné revizní studie názorně prokázaly jeho značný účinek (Kingston a Nash, 2011) a konkrétní přístupy k formativnímu hodnocení jsou založeny na řadě důkazů (v každé kapitole jsou rozebrány důkazy pro navržený přístup). Hodnocení pro učení bylo slibné.

Navzdory tomu se ale znalosti žáků nelepšily. Rob Coe tvrdí, že nyní už se člověk jen zřídka kdy:

(...) v kterékoli škole v Anglii setká s učitelem, který by netvrdil, že provádí hodnocení pro učení. Přesto však výše uvedené důkazy naznačují, že za těch patnáct let, které uplynuly od intenzivní snahy s cílem hodnocení pro učení prosadit, nemělo žádné (nebo přinejmenším jen omezené) dopady na výsledky znalostí na celonárodní úrovni. A to i přesto, že bylo téměř všeobecně přijato a existují silné důkazy o jeho značném dopadu na dosažení úspěchu.

(2013)

*Hodnotící komise (Assessment Commission)* dospěla k závěru, že téměř dvacet let po zavedení hodnocení pro učení se „formativní hodnocení nepoužívá vždy jako nedílná součást efektivní výuky“ (*Department for Education*, 2015, str. 13). Existují protichůdná vysvětlení ohledně toho, proč se tyto slibné výsledky z pilotních studií nezopakovaly na celostátní úrovni. Probíralo se, jaké zkresení způsobil systém sumativního hodnocení a opomíjení znalostí v různých předmětech. Sue Swaffield (2009) kritizovala jeho zavedení vládním nařízením, ve kterém učitelé neměli vlastně žádné rozhodující slovo. Randy Bennett (2011) zdůraznil nejasné definice formativního hodnocení a nedostatečnou znalost hodnocení, obsahu a pedagogických technik mezi učiteli. Změny v hodnocení je třeba sladit s dalšími vlivy na vzdělávání, jako jsou zkoušky a odborná příprava učitelů, což se nedělo (Cambridge Assessment, 2017; Bennett, 2011). Obecněji vzato, projekty, které jsou na lokální úrovni úspěšné, často ztratí bez podpory a pozornosti jejich iniciátorů svou sílu (jasný příklad lze nalézt u Yeagera a Waltona, 2011, str. 288). Na celostátní úrovni tyto přijatelné principy svůj příslib nenaplnily. A i když jsem si myslel, že na lokální úrovni provádím hodnocení pro učení, na znalosti mých žáků to mělo pramalý dopad.

Responzivní výuka se nesoustředí na techniky formativního hodnocení,  
nýbrž na jeho principy, přičemž těží ze zkušeností nashromážděných  
za více než dvacet let fungování hodnocení pro učení.

Díky překonání svých tří nedorozumění jsem se seznámil s omezeními sumativního hodnocení, s podstatou formativního hodnocení a s poučením kognitivních věd. Tyto tři věci tvoří základ responzivní výuky.

## CO JE TO RESPONZIVNÍ VÝUKA?

Responzivní výuka spojuje plánování a výuku (na základě toho, jak učení žáků chápou kognitivní vědy) s formativním hodnocením, aby bylo možné zjistit, co se žáci naučili, a podle toho se přizpůsobit. Dylan Wiliam navrhl, že by responzivní výuka mohla být lepší pojem pro hodnocení pro učení. Tento termín se zdá být výstižnější, protože se soustřeďuje na to, co si žáci myslí a jak my reagujeme (Coffey et al., 2011). Zdůrazňuje interaktivní povahu výuky, nároky na učitele a to, jak vypadá úspěšné řešení úkolů. Nový pojem vede k neotřelému pohledu na formativní hodnocení bez vlivu sumativního hodnocení a povrchních technik, které poškodily pověst hodnocení pro

učení. Responzivní výuka těží z důkazů, které přinesly výzkumy, a ze znalostí, jež se nashromáždily v oblasti kognitivních věd a formativního hodnocení. A snaží se překonat některá nedorozumění, s nimiž jsem se potýkal i já. Responzivní výuka se vypořádává se třemi nedorozuměními:

1. Rozlišuje mezi formativním a sumativním hodnocením a zaměřuje se na to, co se žáci naučili a jak by se mohli naučit víc.
2. Zaměřuje na to, jak se žáci učí, na získávání a třídění znalostí a dovedností v konkrétním předmětu.
3. Zaměřuje na principy formativního hodnocení a využívá praktických poznatků získaných ze zavedení hodnocení pro učení.

Tato kniha ukazuje výše zmíněné myšlenky v praxi tím, že se zaměřuje na šest problémů příznačných pro danou oblast. Takovéto problémy jsou předvídatelné, nevyhnutelné a při výuce přirozené (Lemov, 2015), na rozdíl od neobvyklých jednorázových záležitostí, jako byl například zmatek způsobený vosou, která k nám vletěla během jedné mé hodiny v jedenáctém ročníku.

### **Problémy kopírují názvy jednotlivých kapitol a jsou následující:**

1. Jak si můžeme naplánovat tematický celek, když toho chceme žáky tolik naučit – a přitom máme tak málo času?
2. Jak si můžeme naplánovat hodinu, když toho chceme žáky tolik naučit – a přitom máme tak málo času?
3. Jak můžeme žákům ukázat podobu úspěchu?
4. Jak poznáme, co se žáci v hodině naučili?
5. Jak poznáme, co si žáci myslí?
6. Jak můžeme všem žákům pomoci ke zlepšení?

Bez ohledu na to, jak dobrého vedení se nám dostává a jak pilné máme žáky, překonat tyto problémy bude vždy obtížné. A naopak, učitelé mohou zlepšit svůj přístup ke každému problému, bez ohledu na potíže, jimž jejich škola čelí, nebo na priority jejich vedení či politiků. Tyto složité oblasti je možné řešit postupně: potřebujeme mít jasné plány, pokud máme žákům ukázat, co očekáváme, a potřebujeme dobré hodnocení, máme-li žákům pomoci se zlepšit. Proto se první dvě otázky vztahují k plánování – dobré plánování je předpokladem k získání užitečných odpovědí (to také překonává hlavní kritiku, která dopadá na formativní hodnocení; viz Bennett, 2011; Coffey et al., 2011). Dále nabízí postupné kroky pro naše zlepšení jakožto učitelů, což je rozhodující stránkou záměrného procvičování a efektivního vedení (Ericsson a Pool, 2016; Deans for Impact, 2016).

### **JAK TATO KNIHA POMÁHÁ UČITELŮM OSVOJIT SI RESPONZIVNÍ VÝUKU?**

Osvojit si responzivní výuku znamená pochopit její principy a důkazy, které je potvrzují. Techniky se šíří rychleji než důkazy, jelikož důkazy často vězí uzavřené v hutných, nesrozumitelných a nikam nevedoucích článcích. Učitelé často dostanou:

(...) popis toho, co dělat a jak to dělat, ale nedostanou se jim informace, proč by to mohlo fungovat. Není k tomu žádné vysvětlení základních učebních principů, na nichž by byla daná metoda nebo materiály postaveny. V důsledku toho jsou učitelé neustále nabádáni k tomu, aby zkusili nové nápady nebo metody, aniž by chápali, jak by mohly ovlivňovat

učení žáků. (...) Pokud jasně neporozumíte tomu, jak má daná technika nebo materiál ovlivnit učení žáků, mohou změny ve vaší praxi probíhat jen formou pokus-omyl.

(Nuthall, 2007, str. 14)

Pokus a omyl je pro učitele pomalý způsob učení. Není moc pravděpodobné, že povede k objevení neintuitivních nálezů jako například způsobů, jak by počáteční horší výkon žáka mohl vést k následnému lepšímu zapamatování (kapitola 4). Pokud ovšem neporozumíme základním principům, můžeme sice nějakou techniku napodobit co do formy, ale ztratíme ze zřetele její účel (viz například Yin et al., 2008). A co je horší, můžeme vytvořit „smrtící mutace“, upravit techniky tak radikálně, že se jejich spojení s konkrétními principy naprosto ztratí (Wiliam, 2016, str. 173). Například když si budou žáci přepisovat cíle hodiny do sešitu. Responzivní výuka zavádí ke každému problému důkazy a odůvodnění navrhovaných principů. Nesděljuje „to, co funguje“, nýbrž sděljuje teoretické základy slibných přístupů (Baird et al., 2017). Žádné „techniky responzivní výuky“ neexistují. Výuka je responzivní, když učitelé používají důkazy, aby našli účinné způsoby řešení problémů. Například použití mazacích tabulek není responzivní výuka, ale jsou-li tabulky použity ke zjištění toho, co si žáci myslí a k následnému přizpůsobení výuky, pak to responzivní výuka je. Tato kniha se snaží jasně vyjádřit zásady a důkazy, na nichž jsou tyto principy postaveny.

Nicméně, znát zásady a důkazy nestačí:

(...) učitelé nepřevzoumou lákavě znějící myšlenky, byť založené na rozsáhlém výzkumu, jsou-li podány jen jako obecné zásady a pokud je jejich převod do každodenní praxe ponechán zcela na nich.

(Black a Wiliam, 1998b, str. 1998)

Výzkum poskytuje rady ohledně toho, co funguje v laboratořích a při pečlivě kontrolovaných pokusech ve školách. Někdy poskytne modely. Nicméně výzkum učitelům nikdy přesně nesdělí, co mají dělat (Wiliam, 2016, str. 98). Vědečtí pracovníci nemohou stanovit, jak mají být principy použity v konkrétní hodině. Principy může převést do praxe jedině učitel, když zkontroluje, jak devátý ročník za deštivého pátečního odpoledne porozuměl vyčíslování chemických rovnic. Důkazy mají svá omezení a jen málo výukových technik bylo pečlivě testováno. Učitelé tudíž potřebují:

(...) řadu různých příkladů realizace ze života, od různých učitelů, s nimiž se mohou ztožnit a nabýt díky nim přesvědčení a důvěry v to, že i oni mohou dělat věci lépe. A také se potřebují podívat na konkrétní příklady toho, co v praxi znamená *dělat věci lépe*.

(Black a Wiliam, 1998b, str. 16)

Tato kniha ukazuje, jak je možné výuku upravit s použitím zásad responzivní výuky. Předkládá vyprávění učitelů o tom, jak usilovali o začlenění těchto principů ve svých třídách. Koneckonců:

(...) principy jsou mocné, ale konkrétní příklady jsou nezapomenutelné. Jedině prostřednictvím nepřetržité interakce mezi principy a příklady se mohou učitelé a jejich mentoři vyhnout neodmyslitelným omezením, která má teorie bez praxe, nebo stejně závažným omezením, která má praxe bez daných principů.

(Shulman, 1996, citováno v Darling-Hammond et al., 2005, str. 430)

Zatímco zavedení hodnocení pro učení bylo „direktivní a řízeno shora“ (Swaffield, 2009, str. 11), responzivní výuku uskutečňují učitelé, když přijmou principy, prozkoumají příklady a upraví si je tak, aby vyhovovaly potřebám jejich žáků. Dosáhneme „podstatného užitku, jehož příslib dokládají důkazy (...), pouze pokud si učitel najde své vlastní způsoby začlenění příkladů a námětů (...) do svých vlastních schémat práce ve třídě“ (Black a Wiliam, 1998b, str. 15). Techniky nefungují všeobecně, je třeba, aby si je učitelé „upravili, přizpůsobili a provedli vhodné odborné posouzení“ (Loughran, Berry a Mulhall, 2012, str. 2). Responzivní výuka je odborná výuka s výběrem přístupů uplatňujících principy tak, aby vyhovovaly konkrétní třídě a žákům. Každá kapitola se zaměřuje na jeden problém a její členění propojuje základní principy s příklady z výuky:

**Problém** – Formuluji problém, abych stanovil cíl a objasnil jeho důležitost a popíšu buďto své vlastní problémy, nebo potíže svých kolegů.

**Zjištění** – Představuji důkazy toho, jakým způsobem je možné se s problémem vypořádat, s využitím studií ze škol, výzkumných center a institucí mimo vzdělávací systém. To vytváří logický základ pro zásady a praxi (viz níže) a poskytuje shrnutí pro ty, kteří jsou příliš zaneprázdnění, a seznam doporučené literatury pro ty zvědavější (doporučuji také jedno klíčové pojednání, které inspirovalo formulaci každé kapitoly).

**Zásada** – Na základě důkazů jsou zformulovány principy, které je možné použít v jakékoli třídě, předmětu a škole.

**Praxe** – Zásady vysvětluji na příkladech s ukázkou toho, jak je možné neefektivní přístupy k problémům vylepšit tak, aby zahrnovaly důkazy. Pokud vám budou ukázky neefektivních přístupů připadat nevěrohodné, pak vás mohu ujistit, že se jedná o pasti, do nichž jsem sám spadl.

**Zkušenosti** – Popis účinné praxe by mohl naznačovat, že změna je přímočará. Zkušenosti učitelů poskytují ponaučení a ukazují, že zlepšování výuky je spletité, postupné a interaktivní.

**Kontrolní seznam** – Shrnuji reakci na problém do kontrolního seznamu, abych pomohl učitelům vzpomenout si na zásadní kroky a upřednostnit je i v situaci, kdy jsou pod tlakem.

Poslední kapitola naznačuje, jak myšlenky předchozích šesti kapitol mohou použít učitelé v konkrétních rolích. Pododdíly jsou uzpůsobeny potřebám začínajících učitelů, mentorů, *seniorních učitelů (senior leaders)* a tak dále.

Responzivní výuka nevyžaduje usilovnější práci – vybízí k tomu, aby se pracovalo jinak. Učitelé už tak pracují usilovně, plánují, hodnotí, známkují. Přístupy navržené v této knize naznačují vylepšení, která mohou umožnit efektivnější a účinnější plánování, hodnocení a známkování. Změna praxe vyžaduje na počátku vynaložit více času a úsilí. To by se mělo zúročit tím, že selepší znalosti žáků a časem také jejich samostatnost. Lepší znalosti žáků by měly učitelům uvolnit ruce pro to, aby žáky podporovali novými způsoby nebo chodili domů dříve. Díky přesnějšímu hodnocení znalostí žáků a uzpůsobení podpory, kterou jim poskytují, by měli být učitelé sebejistější a spokojenější (Ross a Bruce, 2007). Tato kniha zastává názor, že je dobré pracovat ne snad usilovněji, ale jinak.



I když by knihy jako *Responzivní výuka* mohly být napsány pro každý předmět a stupeň, nevím o tom, že by nějak existovaly. Čerpal jsem z bohaté literatury k různým předmětům a snažil jsem se formulovat základní principy, které je přesahují. Příklady ukazují, jak tyto principy platí v různých předmětech a na různých stupních. Můžeme sledovat uvažování žáků v jakémkoli věku a výuku upravit; můžeme k tomu v jakémkoli předmětu využít klíčových otázek. Převést toto do praxe není specifickou otázkou jen pro konkrétní předmět, nýbrž také pro konkrétní téma. Pravděpodobné mylné představy a *významné otázky* (*potent questions*) se liší v případech probírání divadelních her *Bouře* (*The Tempest*) a *Konec dobrý, všechno dobré* (*All's Well that Ends Well*). Základní principy a proces zlepšení přesahují jednotlivé předměty. Snažil jsem se poskytnout nástroje potřebné k tomu, aby učitelé mohli tyto principy použít na cokoli, co vyučují.

Principy responzivní výuky by měly žákům pomoci přímo, ale měly by poskytnout i jiné výhody. Například je užitečné jim ukázat, jak vypadá úspěch, poskytnout zpětnou vazbu, což zároveň podpoří metakognici – tedy schopnost žáků sledovat své vlastní myšlení a přizpůsobit tomu své učení (Casselmann a Atwood, 2017; Koriat, 2007). Testy nejenže ukazují, co si žáci pamatují, ale také zlepšují to, jak si žáci vybavují testovanou látku (Pashler et al., 2007). Existuje několik způsobů, jak podpořit slabší žáky v tom, aby dostihli své vrstevníky. Žáci, kteří již mají více znalostí, se naučí víc a snadněji (Willingham, 2009, str. 44). Některé postupy popsané v této knize však pomohly zlepšit se všem žákům – a nejvíce pomohly těm, kteří byli dříve méně úspěšní. Ukazují jim podobu úspěchu, vysvětlují, proč dáváme zpětnou vazbu, a poskytují komentáře namísto známek. Zvýšily také motivaci žáků a jejich přesvědčení, že mohou uspět (White a Frederiksen, 1998; Yeager et al., 2014; Butler, 1988). Formativní hodnocení poskytuje některé z podmínek pro vstup do *flow*, což je stav, ve kterém se nám dostává optimálních výzev na správné úrovni obtížnosti a je nám poskytována častá zpětná vazba ohledně našeho výkonu (Csikszentmihalyi, 2002). Responzivní výuka není žádným všelékem, nabízí však okamžité výhody pro učení žáků a přispívá k dosažení dalších důležitých cílů.

## ZÁVĚR

Jsem učitel a měl jsem to štěstí, že jsem mohl strávit čas čtením a podporou kolegů učitelů, nejsem žádný akademik. Tato kniha čerpá z rozsáhlých výzkumů v oblastech zahrnujících hodnocení, kognitivní vědy, behaviorální psychologii a záměrné procvičování. Není možné zvládnout každou oblast, například bibliografie pojednání o tom, jak žáci chápou vědu, obsahuje 8 400 relevantních pojednání (Duit, 2009) a já jsem z nich přečetl jen pár. Pokud by odborník na některou z konkrétních disciplín shledal v knize chybu, prosím, aby k ní přistupoval shovívavě a neváhal navrhnout možná zlepšení.

Responzivní výuka je cestou ke zlepšení. Učitelé se zlepšují v průběhu celé své profesní dráhy, ale úplně nejvýraznější nárůst bývá v prvních třech letech (Kini a Podolsky, 2016). Mnoho věcí našemu rozvoji překáží. Tam, kde jsou cíle nejasné, úspěch těžko měřitelný a my vše konáme čistě z lásky, je těžké stanovit cíle a sledovat pokroky (Lipsky, 1980). Máme potíže poznat dobré znalosti (Coe, 2013) nebo dobrou výuku (Strong, Gargani a Hacifazlioglu, 2011) a jsme obětí *motivované racionalizace* (*motivated reasoning*) – říkáme si, že jsme udělali to nejlepší, co jsme za daných okolností udělat mohli (Lipsky, 1980; viz také Ariely, 2013). Tyto překážky stojí v cestě našim snahám se zlepšit.



Když máme jasno v tom, co chceme, aby se žáci naučili, a konfrontujeme sami sebe s důkazy, zdali tomu tak skutečně bylo, otevírá se cesta ke zlepšování a pokoře. Naše problematické sumativní hodnocení mě vedlo k tomu, že jsem nepřikládal význam skutečnosti, že mí žáci mají potíže. Jejich nedostatečně zjevný pokrok jsem přičítal chybám v hodnocení a neuvědomoval jsem si slabiny ve své vlastní výuce. Richard Feynman měl pravdu, když prohlásil, že „první zásadou je, že nesmíte klamat sami sebe – a právě oklamat sama sebe je nejsnazší“ (Feynman, 1974).

Doufám, stejně jako Benjamin Bloom, že:

(...) pokud učitelům pomůžeme získat přesnější obrázek o svých vlastních metodách výuky a stylech interakce se žáky, budou postupně čím dál schopnější poskytnout příznivější studijní podmínky většímu množství svých žáků.

(1984, str. 11)

V jádru naší identity jakožto učitelů by měla být potřeba neustálého zlepšování se. Zjišťujeme, co se žáci naučili a zda na to reagujeme odpovídajícím způsobem. Sledování znalostí žáků přesouvá náš pohled směrem od úsilí, které vkládáme do výuky, k tomu, jak dobře výuka funguje. To má intenzivní dopady. Zkušení mentoři vnímají formativní hodnocení jako ústřední bod při své pomoci učitelům, kteří se mají zlepšit tím, že se zaměří na potřeby žáků (Athanasios a Achinstein, 2003). Responzivní výuka nám umožňuje soustředit se na zlepšení své výuky a znalostí našich žáků.

### Skvělé čtení na toto téma

Christodoulou, D. (2017). *Making good progress: The future of Assessment for Learning*. Oxford: Oxford University Press.

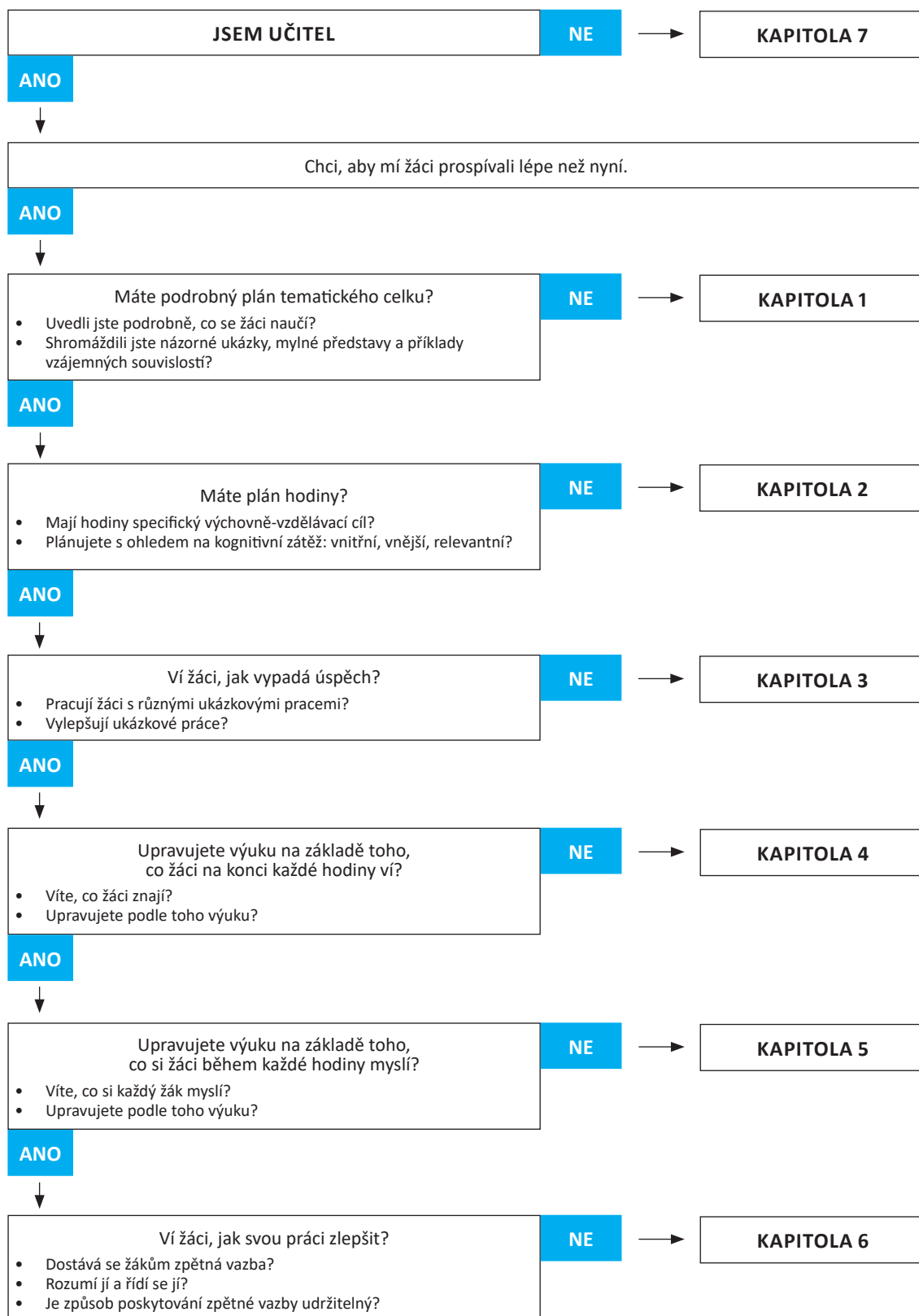
- Daisy Christodoulou rozebírá formativní a sumativní hodnocení, aby ukázala jejich odlišné účely a navrhla způsoby, jak je používat účinněji.

Willingham, D. (2009). *Why don't students like school? \* A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Daniel Willingham jasně, zkušeně a pro praxi užitečně shrnuje, jakým způsobem přemýšlíme a učíme se. Popisuje klíčové experimenty, ukazuje, jaké se při nich projevují psychologické principy, a názorně předvádí, jak je mohou učitelé použít.

\* V češtině *Proč žáci nemají rádi školu?*, viz [published.cz](http://published.cz)

# RESPONZIVNÍ VÝUKA – KDE ZAČÍT?



Obrázek 0.1 Responzivní výuka – kde začít?



# 1

Jak si můžeme naplánovat tematický celek, když toho chceme žáky tolik naučit – a přitom máme tak málo času?

## PROBLÉM

Je toho tolik, co chceme žáky naučit, ale nemáme dostatek času, v němž by se to dalo zvládnout. Jen obtížně můžeme reagovat na učení žáků, když nemáme stanoveny, co je nejdůležitější.

## ZJIŠTĚNÍ

1. Zaměřte se na *významné znalosti (powerful knowledge)*.
2. Určete, co se mají žáci naučit.
3. Najděte souvislosti mezi myšlenkami.
4. Neplánujte hodiny, ale tematické celky.

## ZÁSADA

Responzivní učitelé stanoví, co budou žáci znát a co budou umět dělat.

## PRAKTICKÉ NÁSTROJE

Přehled znalostí

Plány tematických celků na základě znalosti oborové didaktiky

- *názorné ukázky (representations)*
- *mylné představy*
- *rámcové znalosti (horizon knowledge)*
- *posloupnost (sequence)*

## ZKUŠENOSTI – EMMA MCCREA / MARCUS BENNISON

Plánování vzdělávacího obsahu do výuky

## KONTROLNÍ SEZNAM

## PROBLÉM

Je toho tolik, co chceme žáky naučit, ale nemáme dostatek času, v němž by se to dalo zvládnout. Jen obtížně můžeme reagovat na učení žáků, když nemáme stanoveny, co je nejdůležitější.

Maya třídu vyučuje už osmnáct měsíců a uvědomuje si, že má potíže. Vyučuje, jak nejrychleji dovede, rychleji, než by se jí líbilo – přesto zatím pokryla jen zhruba polovinu toho, co chce, aby se žáci naučili. Od žáků se podle nových požadavků očekává, že budou znát mnohem víc. Maya

je přitom chce naučit víc než jen to, co je uvedeno v požadavcích. Navíc se zdá, že nevstřebali dokonce ani to, co již odučila. Otestuje své žáky a zjistí, že spousta z toho, co minulý rok vyučovala, se jim z hlavy „vypařila“ – ti, kteří chyběli, mají potíže, protože přišli o svou jedinou šanci nějak téma pochopit. Plánování trvá celou věčnost, když se Maya snaží stanovit, na čem z kurikula záleží nejvíce a jakým způsobem to vyložit. To, co si žáci po probrání každého tematického celku pamatují, působí navzdory jejímu plánování jako sázka do loterie, jejíž výsledek závisí na tom, jak každá hodina probíhala. Jakmile je jedna hodina za ní, začíná Maya plánovat další ve vyčerpávajícím jednotvárném kolečku. Ačkoli se svými kolegy sdílí plány hodin a zdroje informací, málokdy jí to připadá užitečné.

Maya chce reagovat na potřeby žáků, ale veškerý čas tráví usilovnou snahou o efektivní plánování. Nemůže posoudit, co se žáci naučili, a zareagovat na to, dokud si nestanoví, co je chce naučit především. Maya dospěje k závěru, že musí začít přehodnocením svého přístupu k plánování a zjistit:

- Čemu by měla dát prioritu?
- Jak může vytvářet detailní a flexibilní plány?
- Jak může zařídit, aby tyto plány byly užitečné i pro její kolegy?

## ZJIŠTĚNÍ

1. Zaměřte se na významné znalosti.
2. Určete, co se mají žáci naučit.
3. Najděte souvislosti mezi myšlenkami.
4. Neplánujte hodiny, ale tematické celky.

Graham Nuthall (2007) zevrubně zkoumal, jak se žáci učí. Například sledoval, jak u jedné žákyně narůstaly nejasnosti ohledně lomu světla, odrazu a zvětšení v průběhu tematického celku. V důsledku toho pro ni velká část informací, jimž byla vystavena, postrádala smysl. Dospěl ke zdánlivě prostému závěru:

Zjistili jsme, že žák se potřebuje alespoň při třech různých příležitostech setkat s úplným celkem informací, které potřebuje pro porozumění danému konceptu. Jsou-li informace neúplné, nebo když se s nimi nesetká při třech různých příležitostech, pak se žák daný koncept nenaučil.

Tvrdí proto následující:

Znalosti žáků závisí především na informacích, jimž jsou vystaveni. To znamená, že činnosti je třeba pečlivě plánovat tak, aby se žáci interakci s relevantními informacemi nemohli vyhnout. Také to znamená, že je zapotřebí velké pečlivosti v tom, v jaké podobě se s informacemi setkají.

Maya musí svá obecná očekávání týkající se toho, co by se žáci měli naučit, převést do konkrétních cílů a opakovaně vytvořit příležitosti pro dosažení těchto cílů. Její role nespočívá v navržení kurikula, nýbrž v rozplánování výuky, která žákům umožní naučit se konceptům stanoveným v kurikulu obecněji (Young, 2014a, str. 94–97). Důkazy jí říkají, že by její plánování mělo být konkrétní a zaměřené na znalosti. Mělo by propojovat myšlenky a být postaveno na tematických celcích, nikoliv hodinách.

## 1. ZAMĚŘTE SE NA VÝZNAMNÉ ZNALOSTI

Maya musí vybrat to nejdůležitější, co se mají žáci naučit. Užitečný jí připadá výklad Anny Sfard (1998) týkající se protichůdných metafor učení. Učení je možné vnímat jako:

**Získávání** – nabývání „základních znalostí, které je možné rozšiřovat, postupně vylepšovat a navzájem propojovat pro vytváření ještě bohatších kognitivních struktur“ (Sfard, str. 5).

**Zapojení** – zapojení se do komunity, schopnost „komunikovat v jazyce této komunity a jednat v souladu s jejími konkrétními pravidly“ (Sfard, str. 6).

To nejspíš vysvětluje mnohé rozdíly mezi učiteli v jejich pohledu na účel samotného vzdělávání či v aktivitách, které do svých hodin zařazují. Učitelé zaměřující se na získávání znalostí mohou výklad vnímat jako účinný způsob, jímž žáci znalosti získají. Učitelé zaměřeni na „zapojení“ možná považují za důležitější, že se žáci věnují bádání, než to, aby co nejrychleji dospěli ke správným závěrům. Sfard připomíná, že tyto dvě metafory nejsou neslučitelné. Maya je čím dál více přesvědčena, že díky spolupráci se zkušenějšími žáky získávají žáci znalosti a flexibilně je používají (Young, 2014a, str. 101). Tesařský učeň se neučí sám a není odkázán na metodu pokus–omyl. Znalosti a dovednosti získávají uční společně prostřednictvím série čím dál náročnějších úkolů vedoucích k vytvoření mistrovského díla, které dokládá jejich znalosti a poskytuje jim kvalifikaci pro práci tesaře. Získávání znalostí a zapojování se do práce závisí na postupném rozvíjení schopnosti plynulé práce, zautomatizování jednoduchých postupů a vytváření složitějších mentálních modelů. Maya dospěla k závěru, že získání znalostí je předpokladem úspěchu v oblastech, kterým se chtějí věnovat. K tomu je třeba zjistit, na jakých znalostech záleží nejvíce.

Vzhledem k omezenému času dává Maya přednost významným znalostem, které žákům pomáhají porozumět světu, studovat, pracovat a žít dle svých zájmů (Young, 2014b). Jsou uspořádány v rámci předmětů a:

**Vysvětlují** – znalost antického světa pomáhá žákům porozumět literatuře, umění a hudbě; schopnost sčítat celá čísla připravuje žáky na sčítání zlomků či desetinných čísel a na násobení;

**Je nepravděpodobné, že se s nimi setkají mimo školu** – s technickými pojmy a klasickou literaturou se žáci setkají mimo školu méně často než s běžným jazykem a beletrií pro dospívající.

Maya na významné znalosti nahlíží kriticky. Nejsou dokonalé ani pevně dané – a můžeme si klást otázku, kdo a proč je vybral (Young, 2014b). I přesto je přesvědčena, že všichni žáci mají na tyto znalosti nárok. Jejich porozumění ale není jediným řešením sociálních nerovností (Young, 2014b). Naučit se známá témata může být prospěšné a příjemné, Maya je ale používá jako mezikroky k tomu, aby svým žákům rozšířila obzory za hranice jejich aktuálního vědění.

| **Maya dává přednost výuce významných znalostí.**

## 2. URČETE, CO SE ŽÁCI MAJÍ NAUČIT

Maya zjišťuje, že účinné plánování musí být konkrétní. Nejasné cíle jsou ve vzdělávání běžné (Millar, 2016). Jeden příklad Maye uvízl v paměti: *Porovnat dva zlomky a poznat, který je větší*. Tento příklad zní konkrétně, ale úspěch žáků závisí na zvolených zlomcích:

$$\frac{3}{7} \text{ a } \frac{5}{7} \quad 90 \% \text{ žáků odpovědělo správně}$$

$$\frac{3}{4} \text{ a } \frac{4}{5} \quad 75 \% \text{ žáků odpovědělo správně}$$

$$\frac{5}{7} \text{ a } \frac{5}{9} \quad 15 \% \text{ žáků odpovědělo správně}$$

(Hart, 1981, in Wiliam, 2010, str. 254–255)

Dokonce ani zdánlivě přesný cíl nestanovuje, co by žáci měli být schopni zvládnout. Jasně kritérium by upřesnilo, které zlomky se žáci naučí: ty se stejným jmenovatelem, s různými jmenovateli nebo s různými a (pro žáky) neobvyklými jmenovateli. A podobně, pokud má Maya vyučovat druhý Newtonův pohybový zákon říkající, že síla je hmotnost násobená zrychlením, znamená to, že se žáci mají tento vzorec naučit z paměti? Bude jim řečeno, že mají s jeho pomocí něco vypočítat? Nebo dostanou možný scénář a bude se po nich chtít, aby přišli na to, zda pro něj tento zákon platí? Měli by ho být schopni použít pro odůvodnění nižších povolených rychlostí? Měli by znát omezení tohoto zákona podle teorie relativity (Parkes a Zimmaro, 2016, str. 47)? Některé předměty mají přesněji specifikované soubory znalostí než jiné, ale ať už Maya vyučuje invazi Vikingů, nepravidelná slovesa nebo *Olivera Twista*, je třeba, aby se rozhodla, co očekává, že se žáci naučí, chce-li plánovat sebejistě. Rozhodne se stanovit konkrétní cíle, což jí pomůže rozdělit čas a ujasnit hodnocení.

Maya vyučuje látku skládající se z konceptů, myšlenek a vzájemných souvislostí. Je ale potřeba, aby myšlenky upřesnila, což žákům pomůže se tyto koncepty naučit. I když upřesňování znalostí působí jako něco zjednodušujícího, pro Mayu je to důležité. Středoškolský učitel dějepisu má jen stovku hodin na to, aby žáky naučil celé dějiny lidstva. Všichni učitelé musí činit podobné volby a nahustit obrovské množství znalostí do omezeného času. Maya dává přednost určování priorit explicitně, transparentně a kolektivně, namísto jejich určování mlčky, spontánně a individuálně. Tím, že si upřesní, co se žáci mají naučit, si osvěží i svou vlastní znalost předmětu – a může žákům sdělit, co musí udělat, aby splnili cíle výuky (kapitola 3).

**Maya upřesňuje základní myšlenky, které se podle ní žáci musí naučit, aby porozuměli základním konceptům.**

### 3. NAJDĚTE SOUVISLOSTI MEZI MYŠLENKAMI

Získání specifických znalostí ale nestačí. Maya chce, aby žáci tyto znalosti používali analyticky, kriticky a tvořivě. Dříve měla potíže, poněvadž přesně nevěděla, co chce, aby se žáci naučili. Nyní, když už má jasno ohledně toho, že učení stojí na znalostech, nechce přehlížet důležitost třídění, propojování a používání znalostí. Uvědomuje si, že žáci nemohou znát vše do hloubky a že povrchní znalosti jsou lepší než žádné (Willingham, 2009, str. 49). Nicméně chce, aby žáci izolované prvky propojili v užitečné mentální modely. Maya plánuje výuku tak, aby žákům pomohla využít jejich faktické znalosti k tomu, aby mohli dělat tři věci:

**Vytvářet vzájemné souvislosti** – Maya chce, aby si její žáci dávali témata v daném předmětu do souvislostí s látkou v různých ročnících a předmětech; pomáhá jim používat to, co se naučili, a dávat smysl učivu jako celku.

**Rozvíjet znalosti základních pojmů (substantive concepts)** – Maya chce, aby se faktické znalosti žáků rozvíjely v porozumění základním pojmům. Chce, aby poznali, že slova jako *síla*, *zdroj* a *monarchie* v různých kontextech znamenají různé věci. Chce, aby její žáci dokázali sledovat, kdy historici používají slovo „church“ ve významu *kostel* jako budova, a kdy ve významu *církev* jakožto instituce, a to například v této větě: „Changes to **church** doctrine during the Reformation led to substantial alterations to **church** decoration.“ (Český překlad by podobné homonymum neobsahoval a zněl by: „Změny **církevní** doktríny v průběhu reformace vedly ke značným změnám ve výzdobě **kostelů**.“; pozn. red.)

**Projít prahovými koncepty** – Maya chce, aby si žáci užili momenty, kdy se jim znalosti propojí a změní jejich pohled na daný předmět i na svět. Prahové koncepty se proto zdají být dobrým rámcem. Jsou:

- **obtížné**; je těžké jim porozumět;
- **transformativní**; mění žákův pohled;
- **nezvratné**; jakmile se je žák naučí, těžko se je odnaučí;
- **integrační**; ukazují, jak spolu různé myšlenky souvisí;
- **ohraničené**; nabízí limitované proniknutí do podstaty věci.

(Meyer a Land, 2003)

Maya vidí v prahových konceptech obrovskou sílu. Žáci se na svět dívají jinak, když si uvědomí, že vypravěč může být nespolehlivý, král může být závislý na své šlechtě – a že čím větší jsou síly, které drží částice pohromadě, tím více energie je třeba k tomu tyto síly přemoci. Prahové koncepty představují individuální uvědomění. Maya může představit celé třídy zajímavé myšlenky a vyzvat žáky, aby se nad nimi zamysleli; tím podpoří individuální uvědomění.

**Maya při plánování vybírá příklady vzájemných souvislostí, prahové koncepty a základní pojmy, které, jak doufá, žáci pochopí.**

#### 4. NEPLÁNUJTE HODINY, ALE TEMATICKÉ CELKY

Maya si uvědomuje, že i když o plánování hodin mluví častěji než o plánování tematických celků, užitečnější je plánovat si tematické celky: posloupnost hodin například o síle, anglické občanské válce nebo o druhém dějství *Hamleta*. Maya zjišťuje, že plánování tematických celků, postavených na školním vzdělávacím programu, umožňuje:

**Opakování** – učení je postupné osvojování si znalostí, jejich opětovné třídění a zdokonalování; není to jednorázová událost. Výkon žáků během výuky je chabým ukazatelem trvalých znalostí (Soderstrom a Bjork, 2015); je nezbytně důležité vracet se po čase opakovaně k významným myšlenkám (Pashler et al., 2007). Plánování tematických celků Maye umožňuje vracet se k významným myšlenkám – a zvýšit tak šanci, že žáci látku porozumí. Také tím pomůže žákům, kteří chyběli.

**Provázanost** – Maya nevyučuje izolované myšlenky. Plán učebních jednotek jí pomáhá vytvářet souvislé sekvence, které tvoří vyprávění, jež si žáci mohou strukturovat



a vybavit (Gentner, 1976; Willingham, 2004). Například při výuce angličtiny chce, aby žáci měli nejen dobré faktické znalosti daného textu, ale aby ve svém shrnutí také zapojili kontext, citáty, hlavní myšlenky a záměr autora (Tharby, 2017). Plánování tematických celků Maye umožňuje předem nastínit, vyzdvihnout a znovu zopakovat souvislosti mezi myšlenkami a vypořádat se s mylnými představami v různých tematických celcích.

**Zjednodušení:** Plánování tematických celků Maye umožňuje předem stanovit, jak se žáci budou učit významné myšlenky. Může hodiny plánovat jednodušeji na základě plánu tematických celků a znalostí, které si žáci již osvojili (kapitola 4).

## | Maya se nezaměřuje na plánování hodin, nýbrž tematických celků.

### ZÁSADA

Responzivní učitelé specifikují, co budou žáci znát a umět.

### PRAKTICKÉ NÁSTROJE

Přehled znalostí

Plány tematických celků na základě znalosti oborové didaktiky

- Názorné ukázky
- Mylné představy
- Vzájemné souvislosti
- Posloupnost

Na základě kurikula chce Maya plán tematického celku, který:

- Upřesňuje významné znalosti a základní pojmy.
- Vytvoří uvnitř tematického celku posloupnost, opakování a provázanost.
- Podpoří výuku tím, že zahrne:
  - způsoby, jak vyložit a znázornit významné myšlenky,
  - mylné představy,
  - příležitosti pro vzájemné souvislosti a vystavení prahovým konceptům.

### VERZE 1

Maya dříve plánovala každou hodinu a určovala, co žáci potřebují znát – například ohledně důsledků Velké hospodářské krize pro Německo. Vybrala si cíle (kapitola 2), vytvořila *exitku* (*exit ticket*, kapitola 4) a vymyslela aktivity vedoucí k těmto cílům. Hodiny probíhaly dobře, ale byly izolované. Žáci tématům lépe porozuměli navázáním na předchozí znalosti: díky tomu, že si vzpomněli na pozici pracujících a šlechty v Německu, byly pro ně dopady Velké hospodářské krize na jednotlivé skupiny srozumitelnější. Sociální důsledky Velké hospodářské krize probrané během jedné hodiny objasnily politické důsledky probírané v hodině další. Maya žákům pomáhala si tyto souvislosti vytvořit, ale dělala to spontánně – jak to jí a její žáky napadlo. Výsledky byly nerovnoměrné. Někdy žáci dospěli na konec tematického celku a Maya zjistila, že příležitost dát látku do souvislostí pominula anebo že se nějaká významná myšlenka vytratila mezi jednotlivými hodinami. Plánování látky na jednotlivé hodiny Mayu zaměstnávalo natolik, že si tyto souvislosti nestíhala připravit a chyběl jí prostor pro zopakování významných myšlenek. Žáci si pamatovali mnohem méně a látku nechápali tak, jak doufala. Od plánování hodin se Maya chtěla přesunout k plánování tematických celků.

Harry Fletcher-Wood

**Responzivní výuka**

**Formativní hodnocení a kognitivní vědy v praxi**

Z anglického originálu *Responsive Teaching: Cognitive Science and Formative Assessment in Practice*, vydaného nakladatelstvím Routledge, a member of the Taylor & Francis group, v roce 2021 přeložila Miroslava Kopicová.

Odborná redakce: Michal Orság, Květa Sulková

Korektury: Jan—Spěváček, Vendula Bartoňková

Sazba: Honza Bartoněk

Obálka: Honza Bartoněk, Michal Orság

Počet stran: 164

Ve spolupráci s Nakladatelstvím publishED (published.cz) a za podpory Nadace Martina Romana vydala vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř.

[info@edukacnilaborator.cz](mailto:info@edukacnilaborator.cz)

[edukacnilaborator.cz](http://edukacnilaborator.cz)

Tisk: CZECH PROMOTION Systems, s.r.o., Thámova 289/13, 186 00 Praha 8

Druhé, revidované vydání

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této knihy nesmí být reprodukována, šířena či prezentována v jakékoli formě či jakýmkoli prostředky bez předchozího písemného souhlasu vydavatele.

ISBN 978-80-908240-4-1

Praha 2024

S použitím medailonků, příběhů a vlastních vyprávění učitelů se s námi Harry Fletcher-Wood vydává na cestu od symbolického zavádění hodnocení pro učení, které bylo tak běžné u *Key Stage 3 Strategy*, až k hlubokému porozumění našim žákům a jejich vzdělávacím potřebám. Nevím o žádné další knize, která by v takové míře a do takové hloubky pomáhala učitelům skutečně porozumět tomu, co činí výuku responzivnější – a jak může každý učitel tyto myšlenky použít pro zlepšení své praxe.

**Dylan Wiliam**, emeritní profesor v oblasti hodnocení ve vzdělávání na *UCL Institute of Education*, UK

„Po dlouhou dobu jsem učil nevalně,“ píše s pokorou Fletcher-Wood na začátku této vynikající knihy. V dalších kapitolách se věnuje detailům plánování a tomu, jak se správně rozhodovat. Při svém psaní vychází z výzkumů, jež přizpůsobuje realitě třídy. Výsledkem je kniha, která radí učitelům, jak pomáhat žákům, aby dosahovali co největšího úspěchu. Mohu ji více než doporučit.

**Doug Lemov**, autor knihy *Uč jako šampion* a *Reading Reconsidered*, ředitel *Uncommon Schools*, USA

Toto je ten typ knihy, kterou si chcete přečíst znovu, jakmile ji dokončíte. A je to také ten typ knihy, kterou chcete poskytnout všem kolegům a učitelům, které znáte. A to nejen proto, že si myslíte, že to zefektivní jejich výuku, ale také proto, že věříte, že jim to usnadní jejich pedagogickou práci.

**Lisa J. Pettifer**, vedoucí anglické sekce, *Morton Academy*, UK

Druhé, revidované vydání

**Harry Fletcher-Wood** byl proděkanem *Ambition Institute / Institute for Teaching*. Od roku 2021 je *Head of School Surveys* v *Teacher Tapp* a *Director of Training* ve *StepLab*. Strávil deset let ve školách jako učitel, vedoucí odborného rozvoje a také jako vědecký pracovník. Pravidelně píše na blog [improvingteaching.co.uk](https://improvingteaching.co.uk) a přispívá na sociální síti X jako [@HFletcherWood](https://twitter.com/HFletcherWood).