

## Zkušenostně reflektivní učení a formativní hodnocení<sup>1</sup>

Josef Valenta

Když v posledních cca dvou letech vyrazím kamkoliv do zdejší pedagogické krajiny, pak spolehlivě narazím na formativní hodnocení. Někdy se přede mnou tyčí jako vznosný štít, na němž mohu oči nechat, jindy jako kus krajiny, u níž mám pocit, že teprve až vykvetou stromy, stane se vážně zajímavou, jindy si ale nejsem jist, jaký krajinný útvar to vlastně vykukuje z mlžných par, a dokonce někdy potkám místního znalce, který mi vysvětluje, že pískovec je něco jako trachyt – prostě kámen jako kámen. Za svou letitou pedagogickou kariéru jsem v oné zmíněné krajině popatřil již na lecjaké zrak se vynořující a oblibě se těšící zajímavosti. Zmíním se o nich v kratším blogu na webu EduIn. Tady se zastavím jen u formativního hodnocení. Rovněž patřím k těm, které na tomto hodnocení a taktéž na jeho popularizaci něco zaujalo a o tom chci napsat.<sup>2</sup>

Formativní hodnocení (dále FH) je specifický způsob hodnocení. Zkušenostně reflektivní učení (dále ZRU) je určitý model učení. Úkolem tohoto textu je přinést úvahu o tom, že ZRU mělo a má v portfoliu svých postupů metody podobné těm, které jsou spojovány s FH, aniž by je označovalo jako jeho prostředky. Text je informativní povahy – není výsledkem výzkumu ani rozsáhlých teoretických studií.

**Zkušenostně reflektivní učení (ZRU):** „Na zcela obecné úrovni mohu konstatovat, že za zkušenostně reflektivní učení lze označit takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají, přestože je v běžném životě často nelze ani postřehnout. Těmto nově získaným informacím přiřazují posléze osobní význam s individuálním dopadem na bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní,“ říká J. Kolář (2012, s. 24) To je obecné vymezení. Tento „princip“ má ale řadu konkrétních realizačních podob opírajících se o různé přístupy a teorie<sup>3</sup> a akcentujících různá témata. Jednotná definice? Jen s obtížemi ...

U nás se v míře zřetelné stala jakýmsi synonymem ZRU tzv. **zážitková pedagogika (ZP)**. Pojem označuje zhusta výchovu 1. volnočasovou; 2. zaměřenou na pobyt v přírodě (outdoor), určité druhy pohybu a vytváření situací, v nichž je mnohdy třeba překonávat různé překážky jak přírodní (může být až „adventure“), tak v jejich rámci i skupinové či překážky typu „já sám“; a tedy i 3. zaměřenou prioritně na různá témata osobnostního a sociálního rozvoje. Viz pozn.<sup>4</sup> „Ve škole“ ZP mnoho prostoru nemá, ale najdeme ji v práci

<sup>1</sup> Pro příp. citování: Valenta, J. (2020). *Zkušenostně reflektivní učení a formativní hodnocení*. [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný na: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/174> (+ název článku)

<sup>2</sup> Upozorňuji, že text se bude zabývat pouze českými variantami obou titulních témat.

<sup>3</sup> Zkušenostně reflektivní učení se jako princip i jako konkrétní způsoby práce formovalo od počátku XX. stol. myšlenkami Deweye, Rogerse, Lewina, Kolba, Argyrise, Schöna, Mezirowa, Jarvise, Bouda či Moon(ové). Přehledy teorií a koncepcí viz např. Hanuš & Chytilová, 2009, s. 24n.

<sup>4</sup> Ilustrace k ZP pro ty čtenáře, kteří se ZP nemají zkušenost. Jde však o jeden příklad, aniž by se tím vystihlo spektrum postupů ZP. Nicméně, příklad je poměrně typický: *Vavrdův memoriál*. „Ke hře potřebujeme stará rozbitá kola (pokud nejsou rozbitá před závodem, tak po závodě budou). Každé družstvo dostane jedno kolo. Účelem závodu je projet vyfáborkovanou trať, tak aby se člověk sedící na kole nedotkl země (to se nějak vhodně penalizuje). Trať závodu vede velice náročnými úseky jako jsou prudké srázy, koryto řeky, kde je po pás vody, bahno... Krom toho mohou být na trati přemíje jako krasojízda či kolová (střelba míčem na branku), které se bodují a posléze započítávají do výsledků. Hráči se střídají v roli jezdce a jede se více koleček“.  
(<http://gamesy.blogspot.com/2005/11/vavrdv-memiril.html>) Po aktivitě následuje (obecně řečeno) reflexe. V ZP je běžně využíván např. systém Lewinův-Kolbův, obsahující kroky: (pouze) popis/připomenutí toho, co se

volnočasových organizací, center zážitkové pedagogiky nabízejících kurzy pro klientelu od dětí až po seniory či andra-kurzůch pro firmy apod. Klíčovými koncepty jsou tady prožitek (to, co prožíváme), zážitek (to, zůstává „po situaci“)<sup>5</sup> a zkušenost (jistý vnitřní model nějakého výseku reality, jevu, procesu, situace), přičemž všechny tři tyto koncepty označují v praxi různé podoby toho, co lze označit za „složenu“ percepce, uvažování, emocí či pocitů a též somatických reakcí, hodnotových vztahů atd.

A ještě poznámka k ZP. V současnosti (2019) zpřesňuje terminologii I. Jirásek a navrhuje „... odlišení praxe (holistická [celostní] výchova) a teorie (zážitková pedagogika).“ (Jirásek, 2019, s. 235) Zde se tedy posunuje obsah pojmu ZP od praxe k teorii.

**Formativní hodnocení (FH):** „Termín *formativní hodnocení* slýcháme již padesát let, avšak dodnes se odborníci neshodnou na tom, co přesně vyjadřuje.“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 5) Wiliamova vlastní definice tvrdí, že hodnocení se stává formativním, když: „... učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu<sup>6</sup> žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.“ A dodává (na s. 9), že FH není „jen posledním módním výstřelkem“. To vskutku ne. Podíváme-li se na to, v čem spočívá, pak je jasné, že vše již didaktika a psychologie učení skutečně umějí a dokonce i používají (práce s cíli, zpětné vazby, žákovské hodnocení atd. atd.) Ale Wiliamův text z toho činí krokovaný celek a promyšlený návod k zavádění FH.

K předchozí definici však chci něco přidat. Aniž bych mýnil jakkoliv narušovat kruhy narýsované guruem, dodám ještě vymezení, v němž vnímám vyšší pozornost vůči „žákovi“ a „interakci žáka a učitele“: „Ped. komunikace mezi učitelem a žákem (případně mezi žáky), která během učebního procesu dává informace o tom, jak se žák vypořádává s učivem a případně jaký druh pomoci potřebuje ke zvládnutí učiva. Průběžné hodnocení, které dává informaci žákovi i učiteli o aktuálním stavu učení (tedy o tom, co žák umí, co již zvládá samostatně či s dopomocí, kde má ještě problémy, co je třeba zlepšit). Doporučuje také žákům, co je potřeba dělat, aby dosáhli stanovených cílů vzdělávání. Formativní hodnocení je reakcí na chybný i bezchybný výkon žáka a je vyjádřeno nejčastěji verbálně (známky bez odpovídajícího popisu výkonu na základě kritérií nejsou formativní). Důležité je, že jako formativní (užitečné pro učení) vnímají hodnocení žáci.“ (Kasíková, 2019a, s. 7)

V případě ZRU či – pro zjednodušení – ZP jako běžného reprezentanta ZRU, pak vidíme, že jde de facto o ucelený edukační systém, dalo se říci i „obor“. Profilují ho hlavně (prožitkové) metody a reflexe. Je převážně zaměřen k psycho-sociálnímu rozvoji, ale nejen – existují i hry zaměřené k tématům např. historickým atd. Vždy je však klíčová a důležitá osobní reakce hráče/žáka. Tedy i spíše než např. naučení se historickým datům.

**FH** je pak skutečně „jen“ systémem strategií pro hodnocení ve smyslu výše uvedeném. Tedy hodnocení natolik popisné, konkrétní, krokované a složené z více hodnotících a zpětnovazebních metod, které má skutečně návodně vést jednotlivé žáky k úspěšnému dosažení stanovených cílů a současně k seberozvoji s tím spjatému. Z čehož vyplývá, že aplikace **FH mění i podobu vyučování**. „Systém FH“ však není vázán na

---

odehrávalo - analýza připomenutého dění z hlediska pozitiv i negativ a zobecnění zkušenosti - plánování chování pro podobné situace vůbec či pro cvičnou situaci, která bude bezprostředně následovat.

Jak patrně, jedná se o skupinovou, fyzicky náročnou aktivitu v přírodním prostředí, v tomto případě navíc orientovanou na dosažení jisté výkonového skóre. To vše společně vytváří i tlak na psychiku zúčastněných.

<sup>5</sup> Podrobněji a z vyššího hlediska viz např. Jirásek (2019, s. 16n.).

<sup>6</sup> H. Kasíková však upozorňuje na pravděpodobnou nepřesnost překladu s tím, že by se více hodilo slovo „úspěch“.

specifickou metodu (jako jsou kupř. „outdoor-techniky“) ani na specifický obsah. Je využitelný v jakémkoliv „předmětu“. Podobně jako třeba kooperativní učení nebo třífázový model učení (e-u-r).

A nyní k **reflexi** – klíčovému prostoru pro setkávání ZRU a FH. Reflexe je pojem „střešový“, základní, obecný didaktický, a to v oblasti holistického, praktického, zkušenostního učení. Reálně jde o toto: Reflexe je krokem po proběhnuvší učební aktivitě.<sup>7</sup> Hovoří se (především – jsou ale i jiné možnosti<sup>8</sup>) v ní o zkušenosti hráči prožité, nabyté, znovunastolené atd. Psychologie učení dávno potvrdila praktický poznatek, že mluvit o zkušenosti znamená velmi často ujasnit ji, dát jí význam, evokovat ji znovu i jinak, vřadit ji do osobního systému vědění o světě, učinit z ní nástroj dalšího jednání apod. Potud ono obecné vymezení.<sup>9</sup>

V poznámce č. 4 jsme viděli jednu podobu reflexe, Lewinův-Kolbův cyklus (vznik: pol. až 70. léta XX. stol.), využívanou v řízeném sociálním učení. Existují ale i jiné postupy, byť to, co je v „kolbovi“ se v nich většinou různě opakuje. Podíváme se teď ale na reflexe ne z hlediska formy, nýbrž spíše z hlediska toho, jaké procesy učení vyvolávají. „Jaké procesy probíhají při zpracování zkušenosti/zážitku v reflexích? Úkolem i obsahem reflexí obvykle bývají tyto vzájemně propojené procesy:

*Zkonkrétnění zážitku z aktivity.* Pro reflexi je nutné, abychom velmi konkrétně popisovali, co se odehrávalo, co nejpřesněji pojmenovávali jevy, pocity, postupy atd. z průběhu aktivity. Má-li například žák výhrady vůči řešení navrženém spolužákem, pak obecný výrok typu „On navrhnul blbost...“ nemá informační hodnotu. Je třeba se ptát konkrétně, co na návrhu vadí. Konkrétnost popisů umožní konkrétní poznání i podporu a hledání strategií pro budoucno.

*Zosobnění zážitku.* ... je pro reflexi nezbytné. Jde o vztáhnutí dění k osobě žáka. Jde o osobní vyjádření názorů, úvah, zpětných vazeb, pocitů, zkušeností.

*Zvěcnění obsahu zážitku.* Úkolem zvěcnění je otevřít věcná témata, která stojí za naší zkušeností a objevila se ve společné aktivitě. A tím se jim učit. Většinou se jedná o ujasnění pojmů či definice jevů („Tomuto způsobu komunikace říkáme „manipulace“ ...).

*Zobecnění obsahových prvků zážitku.* Na základě prožité zkušenosti a její reflexe definujeme obecnější (i mimo prožitou situaci platný) princip nebo pravidlo, výhled do budoucna apod. Všechny tyto procesy se pak prolínají v různých krocích reflexí.“ (Valenta, 2013, s. 184-5)

Pojďme tedy (konečně!) k tomu, co bylo vytčeno na začátku textu jako jeho úkol: ... přinést úvahu o tom, že zkušenostně-reflektivní učení (mělo a) má v portfoliu svých postupů metody podobné těm, které jsou spojovány s tzv. formativním hodnocením, aniž by je označovalo jako jeho prostředky.

Wiliam a Leahyová pracují s několika strategiemi zavádění FH. Uvádějí tyto:

1. Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu.
2. Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení.

<sup>7</sup> Jen pro pořádek tu ale chci podotknout, že reflexe může probíhat i v průběhu aktivity (ba, někdy se hovoří i o předběžné reflexi před ní – „pre-flexi“). A je tu i varianta, že někdy po zážitkové a zkušenostní aktivitě žádná reflexe nenásleduje. To je ovšem specifická situace. Neslouží jako alibi pro ty, kteří „hrají hry“, ale reflexi vést neumějí. Je to otázka cíle aktivity! Někdy může být cílem sám prožitek a jeho „vytěžení“ může být záměrně ponecháno akterovi. Vesměs z toho důvodu, že reflexe přece jen představuje určitou racionalizaci dění, která může cíleně navozený „prožitek pro prožitek“ rozmělnit. Ovšem i tady se nakonec a posléze většinou k reflexi tak jako tak přistoupí.

<sup>8</sup> Viz např. Činčera, 2007, s. 78n.; Hanuš & Chytilová. 2009, s. 96n. nebo Reitmayerová & Broumová, 2007, s. 115n.

<sup>9</sup> Vztahuje se ale i na některé variantní podoby tohoto procesu pojmenované kupř. „debriefing; review; ohlédnutí; cílená zpětná vazba; evaluace“ ...

3. Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá ho vpřed.
4. Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem.
5. Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení.

Ad: 1. Objasňování, sdílení a porozumění **cílům učení a kritériím úspěchu** aneb „Postarat se, aby žáci znali a přijali cíl hodiny, aby o něm přemýšleli a rozuměli mu“. (Kasíková, 2019a, s. 11)

*Jak se v tomto „bodě“ setkávají FH a ZRU?*

- Zásadně tak, že pro oba systémy je primární právě stanovení konkrétního cíle.<sup>10</sup>

- Cíl by měl být v obou případech formulován v jazyce toho, co žák umí, vysvětlí, použije, popíše, vytvoří atd. v důsledku učení. FH pro konkretizaci cílování pak ještě používá „kontext učení“ a „kritéria dosažení úspěchu“. Budu-li se držet svého oboru, psychosociální (či chcete-li osobnostní a sociální) výchovy, pak pro objasnění „kontextu + kritérií“ mohu dát tyto dva příklady:

Systém formativního hodnocení 1 – konkretizace učivem (žáci ZŠ)

*Cíl učení: umět charakterizovat osobu. Jeho konkretizace specifickým učivem: charakteristika kamaráda. Nebo: Cíl učení: umět kooperovat při řešení problému. Jeho konkretizace specifickým učivem (pro tuto lekci!): neverbální dovednosti aktivního naslouchání.*

Systém formativního hodnocení 2 – stanovení kritérií úspěchu (studenti učitelství!!!).

*Cíl: Studenti plánují učební aktivity v souladu s didaktickou logikou vztahu „cíle – metoda/aktivita – reflexe“.*

*Kritéria úspěchu, úspěšného naplnění cíle pro tuto činnost:*

- cíle jsou formulovány v konkrétní, operationalizované podobě; - zvolené metody/aktivity logicky vycházejí z tohoto cíle; činnost obsahuje to, co se má žák naučit; - otázky pro reflexi po zvolené aktivitě vycházejí z cíle.

Společné oběma systémům je i to, že cíle mají být na začátku učení žákům sděleny („budete umět rozpoznat ...; naučíte se charakterizovat ...“) nebo mají být žáky vyvozeny (např. z počáteční aktivity učebního bloku) a žáci by je v ideálním případě měli akceptovat.

K tomu další poznámky zde.<sup>11</sup>

A ještě jednou: V obou systémech cíl ovlivňuje další dění. ZRU se k němu pak vrací velmi důkladně v reflexi. FH v dalších strategiích.

Ad 2: Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme **důkazy o učení** aneb „Postarat se, abychom ve výuce získávali důkazy o učení“. (Kasíková, l. c.)

*Jak se v tomto „bodě“ setkávají FH a ZRU?*

- H. Kasíková<sup>12</sup> shrnuje základní skupiny postupů FH získávání důkazů o učení takto:

Postupy k náhodné volbě žáků pro odpovědi/plnění úkolu; postupy týkající se práce s otázkami a dalšími způsoby ke zjištění, jak na tom žáci s učním jsou; postupy

<sup>10</sup> Viz např. Činčera, 2007, s. 67 nebo viz *Zážitková pedagogika: Handouty pro učitele* [online], In: . Investice do rozvoje vzdělávání, 2013, s. 1-30 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: [http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty\\_2013\\_final.pdf](http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf).

Některé podoby ZRU v tomto ale nejsou až tak důsledné ... a např. u dramatické výchovy, která je rovněž zážitkovou disciplínou, to může být v případě některých jejích holisticky zaměřených úkolů i dost složité.

<sup>11</sup> - Oba systémy netrvají důsledně na tom, aby cíle byly řečeny vždy a za všech okolností. Někdy cíl vyplyne z nabyté zkušenosti posléze, jindy by se vyjádřením cíle „pokazilo“ tajemství aktivity (ve hře musí žáci přijít, že jim k řešení problému něco chybí; cíl „budete umět najít, co chybí ...“ by učení „kazil“).

Oba systémy tak či onak počítají s tím, že některé cíle se nenaplní nebo že „samovolně“ nastane učení se (i) něčemu jinému. ZRU např. běžně předpokládá, že jeho holistický charakter může v průběhu aktivity otevřít témata necílovaná, avšak pro konkrétní žáky důležitá. Třeba u tématu významu vztahů v životě se jako důležité začne exponovat téma „asertivita“ a učitel přidává či mění stanovené cíle.

<sup>12</sup> ... na základě dalších zdrojů, zejm. Wiliama a Leahyové ...

k hromadnému sbírání informací o učení žáků; postupy k tomu, aby se žáci naučili pokládat otázky. (Kasíková, 2019b, s. 1)

- V ZRU zjišťování toho, co z učení zatím funguje a co ne, probíhá v reflexích jak při zosobnění (třeba jak žák vnímá v učení sebe a co prožívá, jak v aktivitě jednal atd.), tak zvěcnění (čemu z prvků učiva v aktivitě exponovaných rozumí či naopak). Např. jednou technikou „náhodné volby“ při FH mohou být „signály rukou“ (žáci ukazují dohodnutá gesta, jedno pro doplnění, jiné pro vysvětlení, další pro rozporování atd. /Wiliam & Leahyová, 2016, s. 67/) Analogii v ZRU může být technika „karet“ (ukáže-li žák pikovou kartu, chce mluvit o tom, čemu nerozumí, pokud žolíka, chce něco kritizovat atd.). Oba systémy tedy disponují různými konkrétními technikami zjišťování výsledků a zpětných vazeb a některé jsou „vzájemně použitelné“.

- Postupy „práce s otázkami“ kladenými učitelem jsou nezbytností nejen ve FH, ale i v reflektivní fázi ZRU. Otázky mají mít potenciál aktivizovat myšlení (i pocity), tedy nejen žádat např. jednoduché popisy. „Co by bylo dobré změnit ve své komunikaci na základě této zkušenosti – co naopak podržet jako dovednost, kterou už máš? Navrhni, jak na to půjdeš - co by se dalo dělat?“

- V doporučeních FH i v reflexích ZRU se ale využívají i neotázkové postupy, např. jen parafrázování výroku žáka („Takže myslíš, že využít techniku „otevřené dveře“ by situaci vyřešilo ...“).

- Postupy k „hromadnému sbírání informací“ o učení žáků se v ZRU rovněž využívají, např. ve vztahu k reflexi průběhu aktivit. A žakovské otázky jsou v tomto systému samozřejmostí. Ne vždycky směřují cíleně k učení, často k jeho jakoby „osobním okolnostem“, i když i ty jsou v ZRU zhusta součástí „učiva“ („Jak ti, Hugo, bylo, když tě nakonec Herbert přemluvil?“, ptá se Eliška), ale mohou mířit též k věcnému učivu: „Každý zformuluje pro druhého člena své dvojice dvě otázky týkající se asertivních technik.“

Ad 3: Poskytování **efektivní zpětné vazby**<sup>13</sup>, která podporuje učení a posouvá ho vpřed. *Jak se v tomto „bodě“ setkávají FH a ZRU?*

- „Třetí strategie znamená, že učitel poskytuje žákům informace k jejich učení a chování, které by žák měl vyhodnotit k jejich optimální podobě. Podněcuje také k tomu, aby takové informace podávali i žáci.“ (Kasíková, 2020, s. 1)

- Při využití ZRU je zpětnovazební (ZV) takřka celá reflexe (probírá průběh učení, učivo, zvládnutí učiva žákem/žáky, jednání, myšlení a prožívání žáků během učení a tzv. transfer - tedy „plán“ následného využití naučeného v životě.<sup>14</sup>

- William rozlišuje ve FH dvojí ZV: opravnou (korektivní), když žakovo učení jde nesprávným směrem (Např. *Prozatím nerozlišuješ dostatečně...*) + podpurnou, která žakovi říká, že je na správné cestě. (Např. *Způsobům šíření tepla rozumíš dobře...*). V ZRU se podobné výroky samozřejmě užívají též, avšak je nutno poznamenat:

-- Jednak nejde jen o ZV od učitele, ale významně též od žáka/ů žakovi/žákům (příp. i učiteli<sup>15</sup>).

-- Dále je zpětná vazba v ZRU součástí i získávání důkazů o učení (bod 2).

- V systémech ZRU je ZV obvykle orientována k osobnosti a informuje, jak vidí jednání jedince ostatní. (Kolařík, 2011, s. 63) Ze ZV pak může vycházet i plán „optimalizace“ jednání. ZV se ovšem např. v ZP nutně týkají i učiva: „Když jsi ve cvičení na mne použil asertivní ne, cítil jsem hned od začátku, že nemá cenu tě přemlouvát“ (= obecným hodnotícím jazykem řečeno „cílovou dovednost jsi zvládal dobře“).

<sup>13</sup> Pojem zpětná vazba je vlastně metaforou. Z elektrotechniky ho do psychologie chování vnesl K. Lewin.

<sup>14</sup> Nutno ovšem poznamenat, že v různých praktických činnostech ZRU poskytuje učitel ZV někdy i v průběhu aktivity. Např. proto, aby usměrnil učení žáka ve velmi volné činnosti více k cíli apod.

<sup>15</sup> Což najdeme ve Wiliamově-Leahyové textu u 4. a 5. strategie.

- A tady se dostáváme též k tématu ne-odlišnosti ZV a „hodnocení“. Najdeme texty, kde ZV a hodnocení splývají. V behaviorálních oborech se však setkáme s jejich rozlišením: „Zpětná vazba je osobní (já jazyk); zpětná vazba si nedělá nárok na to být objektivní – jeden úhel pohledu nelze stavět nad ostatní (můj pohled); zpětná vazba popisuje vlastní osobní subjektivní úhel pohledu – jde o popis, ne o hodnocení (popis chování a vlastních pocitů); zpětná vazba je nehodnotící. / Hodnotíme z pozice správnosti/nesprávnosti; mluvíme z pozice hodnotitele – morální standardy, etiketa; hodnotíme objektivně; hodnotíme osobu, ne chování ...“ atd. (Praško & Prašková, 2007, s. 179) Pedagogika tu terminologicky někdy rozlišuje jazyk popisný a jazyk hodnotící.

4. Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem aneb „Ve výuce vytvářet příležitosti pro **vzájemné hodnocení mezi žáky**“. (Kasíková, 2019a, s. 11)

*Jak se v tomto „bodě“ setkávají FH a ZRU?*

- **Vzájemné ZV a hodnocení mezi žáky v ZRU** – o tom již výše. Podle Wiliama jde v této strategii o to, „...aby se žáci dovedli mezi sebou hodnotit formativním způsobem – což znamená, že by své práce vzájemně posuzovali nikoliv s cílem, aby je hodnotili, ale aby je vylepšili.“ (William & Leahyová, 2016, s. 135) A vzápětí se hovoří o kooperativním učení, které poskytuje četné příležitosti k vzájemnému hodnocení žáků.

- Ano. Spolupráce při učení je v ZRU takřka samozřejmostí. Systém má vytesán přímo ve štítu, že zkušenost máme získat nejen s tím, jak vléci jízdní kolo, aniž by z něj někdo spadl, ale snad především s tím, kdo jsem a kdo další členové skupiny a jak si při plnění úkolu spolu vedeme. Názor učitele je samozřejmě podstatný, ale není jediný. Při zosobnění v rámci reflexe dochází standardně k následujícím procesům:

„Reflexe **já** se týká každého jedince. Reflektujeme jednak sami sebe a jednak reflektují naše chování atd. druzí členové skupiny, příp. též učitel. Reflexe **ty** se týká zpětných vazeb podávaných jedincem jedinci nebo skupinou jedinci. Reflektujeme tedy partnerovo jednání, názory atd. Reflexe **my** přichází na pořad dne zejména, když pracujeme v menších skupinách, v párech atd. [*Oba systémy stanovují skupinové cíle – pozn. J.V.*]. Reflexe **skupiny** přichází na pořad dne tam, kde je nutno začít uvažovat o celé třídě (o celém kurzu), tedy po společných činnostech nebo po činnostech, na jejichž základě se dá uvažovat o celé skupině.“ (Valenta, 2013, s. 196)

- Zpětné vazby týkající se jak „výkonů“ a jejich možných změn tak i chování jsou v reflexích ZRU na bílé dni. Podobně, jako to doporučuje FH, je i zde nutno zajistit, aby žáci dodržovali při reflexi – reflektivních zpětných vazbách – určitá pravidla. Např., aby se zpětné vazby týkaly toho, co člen skupiny dělá a nikoliv „co je vlastně za člověka“.

- Víme již, že některé techniky – např. Semafor (zelená = rozumím; červená = potřebuji pomoc ...) – se používají v obou systémech. Stejně tak třeba princip „nedokončených vět“ („Myslím, že bylo velice efektivní, jak jsi ...“ /William & Leahyová, 2016, s. 143/). A podobně v ZRU.

5. Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení aneb „Ve výuce vytvářet **příležitosti pro sebehodnocení**“ (Kasíková, l. c.)

*Jak se v tomto „bodě“ setkávají FH a ZRU?*

- Pátá strategie zavádění FH směřuje k tomu, aby žák byl schopen hodnotit se, leč také plánovat a uskutečňovat svůj rozvoj. Wiliam uvádí tři klíčové faktory této strategie:

– nastavení učebních aktivit v kontextu cílů; – spojení úsilí s dosažením úspěchu; – žákovské plánování práce (parafrázuji dle Wiliama & Leahyové, 2016, s. 166). Na jiném místě zase připomíná konstrukci zvanou REAL a její spojení se SOLO taxonomií. Při jejich použití se žák věnuje svým *pocitům, myšlenkám a činům*, a to v úrovních jejich popisu; jejich analýzy;

zkoumání jejich přesahů (např. do různých životních situací); koncepčního uvažování pro budoucnost.

- Různé reflektivní systémy se věnují tématům analogickým. Předpokládá se, že žák v reflexích hovoří na téma „ty/vy/my“ i téma „já“ prostřednictvím těchto formulací/výroků (abecedně): hodnocení; myšlenky-úvahy; názory; otázky; pocity; popisy; rekapitulace; plány změn; přání; transfery; zobecnění; zpětné vazby apod. A opět připomenu Kolbův cyklus, který popisuje zkušenost, analyzuje ji, zobecňuje a plánuje, co a jak dál. Nebo Gibbsův model: „(1) Popis situace (Co se stalo?), (2) Obrat k prožívanému (Jaké pocity a myšlenky při dané aktivitě jsem prožíval? [*A rád bych zde přece ještě dodal: „... a co jsem při aktivitě dělal, jak jsem jednal?“ – pozn. J.V.]*), (3) Hodnocení (Co dobrého a špatného si z této situace mohu vzít?), (4) Analýza (Jaký smysl tato situace může mít?), (5) Závěr (Co dalšího mohu dělat?) a (6) Akční plán (Pokud se dostanu do této situace znovu, co udělám jinak?). (Nehyba & Lazarová, 2014, s. 20-21) Opět i zde je zřejmé, že v principu oba systémy, FH i ZRU, směřují k podobným cílům.

Souhrnně lze tedy říci, že to, co se odehrává v rámci procesů aplikace FH, se analogicky děje v různých fázích reflexí v ZRU. Vzájemně využitelné jsou i některé jednotlivé konkrétní postupy. Ale nejde jen o metody. Znovu připomínám důležitost konkrétního cílování v obou systémech.

A ještě poznámka k využitelnosti některých reflektivních technik a postupů FH. Kdo četl „Wiliama“ ví, že tato kniha nabízí uvnitř strategií řadu konkrétních postupů. Od oněch jednoduchých „signálů rukou“ až po podávání zpětných vazeb, které jsou de facto postupem dalšího učení. Podíváme-li se do české souhrnné práce o „cílené zpětné vazbě“ (Reitmayerová & Broumová, 2007), najdeme zde rovněž řadu technik, které jsou použitelné i k plnění cílů FH. Někdy přímo, někdy po určité úpravě. Nezapomínejme tu na pár věcí:

- ZRU používá některé reflektivní techniky ke zpětným vazbám týkajícím se kurzů (např. tzv. hitace k průběžnému hodnocení programu). I tyto techniky lze ale adaptovat na jiné využití.  
- V řadě podob ZRU, např. v osobnostní a sociální výchově nebo v ZP je „učivem sám žák“ a reflexe směřují především k osobnosti a ke skupině a podstatně méně k nějakému jinému učivu. I když ... např. ZP coby outdoor bývá někdy těsně spojena kupř. s environmentálními tématy nebo dramatická výchova s tématy „co je drama a co je divadlo“ apod.

Poslední poznámka je o možnostech „přirozeného“ využití reflektivních praktik ZRU pro FH jaksi „napříč“ vyučováním vůbec.

Např. v „běžných předmětech“, tedy tam, kde do hry vstupuje především jiné učivo, než je sám učící se jedinec (sama učící se skupina).

– Zmíněná dramatická výchova je oborem prožitkovým. Nutně pracuje s „já“ žáka, ovšem primárně proto, aby se žák učil vnímat (a prožívat) a dělat (a to skrze sebe samého) ono dvojjediné divadelně-dramatické umění. To je klíčovým učivem tohoto oboru.

– Ale i jaksi naopak: Postupy dramatické výchovy mohou být využity ve výuce různých předmětů, jazykovými a společenskovědními počínaje a skutečně i přírodovědnými konče. A jejich použití pak obvykle indikuje, že se ve výuce předmětu objevila jistá forma ZRU.

Při hledání dalších podob ZRU nemusíme ovšem hovořit jen o „předmětech“. Je tu např. badatelská výuka jako jisté „pojetí vyučování“. Různě je prostoupena reflexemi prožívání badatelských situací a toho, jakou zkušenost v nich žák nabyt. Opět: v ohnisku tu není žáková „psychologie“, předmětem reflexe je učivo. Ale v badatelské práci je tak jako tak nezbytná i reflexe mne jako „bádajícího“ badatele.

A připomeňme si (i Wiliamem zmiňované) kooperativní učení. Tady jde pro změnu o „organizační formu“ vyučování. A zejm. pokud se nevyužívá skupinová kooperace jen a

výhradně k plnění cílů verbálně-pojmového učení a přihlíží se také k prožitkovému, sociálně psychologickému a zpětnovazebním potenciálu této formy, pak tu opět vidíme jak prostor pro FH tak i zřetelné rysy ZRU.

A potenciály ZRU vidíme i v **různých edukačních „přístupech“ profilovaných něčím speciálním**, jako např. akcentem na učení vtělováním (embodiment). Osvojování učiva se tu pojí s pohybovými strategiemi napomáhajícími zapamatování. Učení tak nabývá více holistické podoby a opět se tu rozšiřuje příležitost pro reflektivní postupy.

Co říci závěrem? Myslím, že je škoda, že jsme u nás odkázali ZRU (vč. ZP) spíše do sféry mimoškolních a mimovyučovacích aktivit. Kdyby mělo ZRU šanci na větší průnik do školy, nemuselo být dnes FH takovou „novinkou“ ...

#### Literatura:

- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnics.
- Hanuš, R, & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2019a). *Zlepšování práce školy v rámci formativního hodnocení*. Nepublikovaný metodický materiál projektu Zlepšování práce školy v rámci formativního hodnocení. Držitel: Služba škole MB.
- Kasíková, H. (2019b). *Druhá strategie. Postarat se, abychom ve výuce získávali důkazy o učení*. Nepublikovaný metodický materiál projektu Zlepšování práce školy v rámci formativního hodnocení. Držitel: Služba škole MB.
- Kasíková, H. (2020). *Třetí strategie. Poskytovat efektivní zpětnou vazbu pro učení*. Nepublikovaný metodický materiál projektu Zlepšování práce školy v rámci formativního hodnocení. Držitel: Služba škole MB.
- Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Nepublikovaná doktorská disertace. Masarykova univerzita, Brno.
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.
- Kolektiv autorů (2014). *Reflexe v procesu učení*. Brno: MUNIPRESS.
- Lazarová, M. & Nehyba, J. (Eds.). (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNIPRESS,
- Nehyba, J. & Lazarová, B. (2014), O rozplétání reflexe. In Nehyba, J. & Lazarová, B. a kol. *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak ...* Brno: MUNIPRESS.
- Praško, J. & Prašková, H. (2007), *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada Publishing.
- Reitmayerová, E. & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2013) *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praga: Grada Publishing.
- Wiliam, D. & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Čtení pomáhá; EDUKační LABoratoř.

-----

Za komentáře k textu děkuji Haně Kasíkové.