

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Proces zavádění formativního hodnocení na základní škole EDUCAnet

Introductory process of formative assessment in elementary school EDUCAnet

Diplomová práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor práce:

Bc. Hana Buršíková

Praha 2018

Na tomto místě bych ráda poděkovala PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za její cenné rady, ochotu i čas, který mi věnovala při vedené této diplomové práce. Děkuji i své rodině za trpělivost a především Boží prozřetelnosti, protože bez ní bych tuto práci nikdy nedokončila.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Proces zavádění formativního hodnocení na základní škole EDUCAnet“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1.7. 2018

Bc. Hana Buršíková

Anotace

V diplomové práci „Proces zavádění formativního hodnocení na základní škole EDUCAnet“ pojednávám o možnostech školního hodnocení a nabízím ukázky postupné změny z klasického známkování na formativní hodnocení.

V teoretické části se zaměřuji na vysvětlení některých základních pojmů spojených s hodnocením. Zmiňuji možnosti různých způsobů hodnocení a postupně se specifikuji na možnosti formativního hodnocení.

Přístup k hodnocení žáků na základní škole EDUCAnet představuji v praktické části této práce.

Závěrečný výzkum je soustředěn na postoje žáků ZŠ EDUCAnet k hodnocení. Při sběru dat využívám dotazníkové šetření, které následně hodnotím graficky i slovně. Cílem mého zkoumání je zjištění, který typ formativního hodnocení žáci preferují. V této souvislosti mne také zajímá motivace žáků a jejich porozumění při práci s chybou.

Klíčová slova

Cíl, formativní, hodnocení, klasifikace, motivace, rodiče, slovní, učitel, známky, žáci, žák.

Annotation

My Diploma Thesis „Process of the implementation of a formative assessment at the primary school EDUCAnet“ deals with the possibilities of the school assessment and offers examples of the gradual change from the classical system to the formative evaluation.

The theoretical part is aimed at the explanation of the basic terms connected with the assessment. It demonstrates different assessment methods and gradually specifies possibilities of the formative assessment.

Practical part introduces assessment methods used at the primary school EDUCAnet.

Final research summarizes EDUCAnet's students attitude to the assessment. To collect the data I used a questionnaire method, which is afterwards evaluated in graphs as well as in comments. The goal of my research is a detection of the formative assessment method, which is preferred by the students. In this context I am also interested in the motivation of the students and their understanding of the role of mistake in their education.

Key Words

Goal, formative, assessment, classification, motivation, parents, verbal, teacher, mark, student, students.

Obsah

Seznam zkratké.....	8
Úvod	9
1. Pojem hodnocení a jeho funkce	12
1.1 Souvislost hodnocení s dalšími klíčovými prvky vyučování.....	13
1.2 Hodnotící aktivity	14
1.3 Typy hodnocení	15
2. Hodnocení v českých školách	15
2.1 Sumativní hodnocení.....	16
2.1.1 Objektivita hodnocení cestou klasifikace známkami.....	16
2.2 Formativní hodnocení	16
2.2.1 Pozitivní efekt formativního hodnocení na žáky	17
2.2.2 Negativní názory na formativní hodnocení.....	18
2.3 Slovní hodnocení	18
2.4 Heteronomní a autonomní hodnocení.....	19
2.5 Vrstevnické hodnocení	20
2.6 Sebehodnocení.....	21
2.7 Mapa učebního pokroku	23
2.8 Autentické hodnocení – tvorba portfolia	24
3. Vzdělávací cíle	24
3.1 Základní dělení výukových cílů	25
3.2 Strategie objasňování a sdílení cílů (význam a smysl cílů pro žáky).....	25
3.3 Formulace cílů	26
3.4 Propojení cílů a hodnocení.....	27
3.5 Kriteriaální hodnocení.....	28
3.6 Nastavení kritérií	28
3.7 Pozitiva hodnocení založeného na kritériích.....	30
3.8 Hodnocení odlišné kvality práce v různých kritériích.....	30
4. Zpětná vazba.....	31
4.1 Okamžitá zpětná vazba versus zpětná vazba s časovou prodlevou	32
4.2 Vysvědčení.....	33
5. Poskytování efektivní zpětné vazby	33
5.1 Zpětná vazba a žákova reakce	35
6. Práce s chybou.....	36

6.1	Předcházíme zbytečnému strachu	37
7.	Elementární přístupy, metody a vize EDUCAnet ve vztahu k žákům	38
7.1	Vize zřizovatele.....	39
7.2	Výukové metody.....	39
8.	Hodnocení	40
8.1	První stupeň ZŠ.....	40
8.1.1	Základní pravidla hodnocení pro 1.–5. ročník ZŠ.....	41
8.1.2	Projektová výuka na 1. stupni ZŠ.....	42
8.2	Druhý stupeň ZŠ	44
8.2.1	Sumativní hodnocení pro 5. až 9. ročník ZŠ.....	44
9.	Souhrnná diskuse	52
9.1	Spuštění formativního hodnocení	52
9.2	Analýza jednotlivých nástrojů	53
9.3	Analýza projektových týdnů	54
10.	Závěr	54
1.	Úvod do výzkumu	55
2.	Cíle výzkumu.....	55
2.1	Pracovní hypotézy	56
2.2	Metodologie výzkumu.....	56
2.3	Výzkumné otázky byly formulovány následovně	56
2.4	Charakteristika zkoumaného vzorku	56
3	Vlastní výzkumné šetření.....	57
3.1	Výzkum ve čtvrté třídě	58
3.2	Výzkum v páté třídě.....	63
3.3	Výzkum v šesté třídě.....	68
3.4	Srovnání jednotlivých grafů napříč ročníky	73
4	Prověření hypotéz	76
5	Závěr	77
	Seznam použité literatury:	79

Seznam zkratek

ZŠ	základní škola
ŽK	žakovská knížka
např.	například
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
apod.	a podobně
tj.	to jest
č.	číslo
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
kol.	kolektiv
aj.	a jiné
s.	stránka
No	number
obr.	obrázek

Úvod

Již ve starověku učitelé rétoriky hledali vhodné formy hodnocení svých žáků. V jezuitských školách byla jednotlivá místa ve třídě určena žákům podle jejich školních výsledků – tento způsob hodnocení se nazýval „lokace“. „Signy“ znamenaly pro změnu symboly učebních úspěchů či neúspěchů, které žáci nosili na sobě. Tělesné tresty bývaly dlouhou dobu běžnou praxí. Slovní hodnocení se používalo do konce 15. století. Díky rychlému rozvoji škol bylo postupně nahrazováno hodnocením známkami. V roce 1774 školní hodnocení upravil Johann Ignaz Felbiger, „Školním řádem“, v roce 1775 pak jeho „Kniha metodní“ uzákonila veřejné zkoušky a žákům se na konci školního roku začalo rozdávat vysvědčení. Nový školský a vyučovací řád v roce 1905 upravil klasifikaci do obdobné podoby, jakou známe dnes. (Podle článku Marie Tomanové *Klasické známky nebo slovní hodnocení?* z 25. 6. 2012, dostupné online: <http://jdemedoskoly.cz/Clanek/3958/klasicke-znamky-nebo-slovni-hodnoceni>)

S hodnocením, ať už jakoukoli formou, se setkáváme po celý život. Děti v batolecím věku jsou hodnoceny za sebemenší úspěch pochvalou, což je motivuje k dalším pokrokům. Pochvala podporuje dětské sebevědomí, které je nezbytné pro správný psychický vývoj a zařazení se do společnosti spolužáků. Stejně jako motivace kladná je důležitá i negativní zpětná vazba, při které si děti a později žáci uvědomí nesprávné chování či chybu. Hodnocení, ať už pozitivní či negativní, je významný nástroj, který povzbudí žáky k práci s chybou a podporuje touhu učit se po celý život. Domnívám se, že otázka účinnosti hodnocení není otázkou, zda hodnotit sumativně, nebo slovně. Podstatou je hodnocení efektivní, které nasměruje žáka tak, aby se chtěl a mohl vlastním způsobem propojovat s novými poznatky. V dnešní době už by čas vysvědčení neměl žáky děsit, tak jak tomu bývalo v minulosti. Doba, kdy byl žák jednoduše zasařen špatnou známkou a tím motivován k nápravě, je dávno minulostí. Zároveň je nutné dodat, že udržet žákovu pozornost, zaujmout ho a motivovat k dobrým výsledkům, kterých se bude snažit dosáhnout sám, dobrovolně, vlastními silami, není jednoduché. Pravdou zůstává: „*Co se týče hodnocení, jsou učitelé v současné době ve velmi svízelné situaci. Nejde jen o to, aby jednoduše přijali nově hodnotící postupy a nové nástroje, ale o celkové pojetí hodnocení, jeho místa ve výuce i jeho významu pro žákovo učení.*“ (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 9).

Již článek *Improving Teaching Through Formative Evaluation* z roku 1978 (*Journal of College Science Teaching* 7/1978, s. 227–229) objasňuje čtenářům rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením. S tím, že sumativní je spojeno především s celkovým stupněm

úspěchu, ale formativní hodnocení má pro účely profesního růstu větší hodnotu. Pravidelně vycházející publikace v České republice i mnoho výzkumů na téma hodnocení je důkazem aktuálnosti tohoto námětu.

Rozhodnutí psát diplomovou práci na téma formativního hodnocení částečně navazuje na téma mé bakalářské práce, ve které jsem se zabývala rozvojem dětské psychiky v kontextu vzdělávání. Pátrala jsem po primárních činitelích žákovského stresu ve škole, a to se zřetelným výsledkem: žáci často trpí somatickými příznaky v zátěžových situacích, spojených se zkoušením u tabule na známky, s testy a vysvědčením. Motivací je také má vlastní praxe učitelky na základní škole EDUCAnet, kde je známkování postupně nahrazováno formativním hodnocením, a v neposlední řadě určitě i to, že jsem matkou tří dětí, jejichž vzdělávání mi není lhostejné.

Protože komplexní pojetí celého problému by vydalo na celou knižní publikaci, zaměřuji svůj pohled na postoje žáka, tedy na to, jakým způsobem prožívá školní hodnocení.

Vlastní práce je rozdělena na tři větší části: teoretickou, praktickou a výzkum.

Orientaci v klíčových pojmech nabízí část teoretická východiska. Jejím cílem je s pomocí dostupné vybrané české i zahraniční literatury vysvětlit základní pojmy, poskytnout průřezový přehled uvedeným tématem, ale také představit základní koncepce formativního hodnocení v současnosti.

V praktické části předkládám jednu z možností postupu změn systému hodnocení na základní škole. V tomto oddíle se již nebudu zabývat teorií, ale mým záměrem je předložení faktických materiálů a strategií „jak na to“, jak žákům hodnocení zpopularizovat a prohloubit jejich zájem o vlastní vzdělávání. Cílem praktické části je v laskavém povolení výše zmíněné instituce věcná nabídka určitého „know-how“.

Vlastní výzkum se zabývá dotazníkovým šetřením mezi žáky 4. třídy, 5. třídy a 6. třídy. Šetření pojaté jako pilotáž v malém experimentálním vzorku žáků se bude soustředit na žáky, kteří se ve školním prostředí setkali se sumativním i formativním hodnocením, mohou tedy na úrovni svých zkušeností oba typy hodnocení popsat. Mým cílem je zjistit, kterou z metod formativního hodnocení žáci cítí jako prospěšnou. Napjatě očekávám odpověď žáků na otázku motivace jejich snah, protože ještě stále nevím, která z metod (klasifikace x formativní hodnocení) je pro žáky čitelnější ve vztahu k motivaci. Otevřená otázka na postoje žáků

k chybě by nám mohla odhalit, jak žáci chápou chybu a zda po dvou letech prakticky užívaného formativního hodnocení rozumějí způsobům, jak s chybou pracovat.

Výstupem celé práce by měl být ucelenější pohled na hypotézy pedagogů, ale i veřejnosti na školní hodnocení z pohledu těch nejdůležitějších, tedy žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se zaměřím na problematiku školního hodnocení z různých úhlů pohledu. Školní hodnocení významným způsobem ovlivňuje motivaci žáka, informuje žáka samotného i jeho zákonné zástupce o školních výsledcích, má též funkci diagnostickou. Zároveň učitel slouží k usměrňování a ovlivňování učebních činností při školním vzdělávání. Znamka je důležitým ukazatelem žákových schopností obstát ve škole a ovlivňuje jeho sebevědomí nejen při školních činnostech, ale i v mimoškolním životě, jak uvádí i Zdeněk Kolář s Alenou Vališovou (Kolář a Vališová, 2009, s. 179): „*Hodnocení se svými polohami pozitivního hodnocení a hodnocení negativního velice intenzivně dotýká osobnosti každého žáka, a to nejen jeho kognitivní oblasti, ale zejména jeho afektivní stránky. Přináší s sebou velice intenzivní prožitky, spoluvytváří a upevňuje, nebo i rozrušuje postoje, a silně ovlivňuje vztah žáka ke škole, vyučování, učiteli, předmětu, ale i komplexně ke vzdělání vůbec.*“ Z uvedeného vyplývá, že hodnocení by mělo obsáhnout širší rozměr než jen vědomosti. Mělo by posoudit jednotlivý výkon, ale i zhodnotit vývoj žáka v delším časovém období, mělo by sloužit nejen rodičům, ale především by mělo být vodítkem pro samotného žáka. Mělo by zhodnotit nejen dané vědomosti, ale i „vzdělávání se“ – tedy proces učení. K takovému individuálnímu přístupu napomáhá pochopení individuality každého žáka a jeho schopností. Pouhými známkami výše uvedené požadavky splnit nelze, proto je vhodné klasifikaci obohatit o slovní hodnocení a nejlépe ještě o další způsoby hodnocení, klíčovými se budu zabývat v dalších kapitolách.

1. Pojem hodnocení a jeho funkce

Chris Kyriacou (Kyriacou, 2012, s. 123) definuje hodnocení následovně: „*Termín hodnocení se vztahuje v zásadě ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáků. Školou stanovené výukové cíle mají napomáhat rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáků. Hodnocení potom představuje ty techniky, které lze použít k sledování prospěchu žáků v podobě konkrétních výsledků učební činnosti.*“

Hodnocení může pro žáky znamenat určitou formu odměny, či trestu. Touha po dobrém hodnocení se může stát metou, k níž lze dojít různými způsoby. Spoluurčuje pozici žáka

v kolektivu třídy, především v mladším a středním školním věku. Někdy také předznamenává vztah učitele a žáka, mnohdy ovlivňuje vztah rodiče a učitele.

Proces zjišťování školních výkonů plní mnoho funkcí. Patří sem např.:

- kontrolní – zjišťuje a vyjadřuje výsledky dosažené žákem při vyučování. Umožňuje učiteli ověření dosažení vytyčených učebních cílů.
- nápravná – na základě získaných údajů zahajuje případnou nápravu či intervenci
- diagnostická – zajišťující konkrétní zjištění a ověření žakových znalostí
- informační – poskytující zpětnou vazbu žákovi, jeho rodičům i učiteli. Informuje účastníky vzdělávacího procesu, kde přesně a jakým způsobem může žák zlepšit svou práci.
- motivační – hodnocení by mělo žáky také motivovat. Zpráva o tom, že žák uspěl v rámci určitého úkolu, je motivací k další práci.
- selektivní – naznačuje určité dispozice žáků, porovnává výkony žáků
- prognostická – směřující žáka k výběru pokračujícího typu školy či zaměstnání.

1.1 Souvislost hodnocení s dalšími klíčovými prvky vyučování

Samotný způsob prověřování žakových znalostí i jeho hodnocení učitel provádí v kontextu s:

- charakterem i obsahem učební látky – hodnocení tedy úzce souvisí s daným učivem. Z jiného hlediska je hodnocen matematický test, slohové cvičení nebo činnosti v rámci běžné hodiny.
- podmínkami, ve kterých hodnocení probíhá – velkými determinanty v tomto bodě jsou: počet žáků ve třídě, typ školy a její oficiální stanovisko k fenoménu hodnocení.
- individuálními zvláštnostmi žáků – rozrůstající se počty žáků se speciálními poruchami učení, dětí cizinců či z minorit směřují dnešní pedagogy ke skutečně individualizovanému a diferenciovanému přístupu.
- cíli, kterým hodnocení slouží – cíle jsou klíčovým a primárním prvkem. Teprve po jasném vytyčení učebních cílů může učitel hodnotit, jestli žáci směřují k jejich dosažení.

1.2 Hodnoticí aktivity

V praxi je využívána široká škála forem hodnocení. Každý z postupů se vyznačuje specifickými metodami. Hodnocení probíhá kontinuálně celým vyučováním, patří k němu standardizované testy, formální zkoušky, ale i jednoduše vyjádřený souhlas či nesouhlas s odpovědí žáka při běžném vyučování.

Chris Kyriacou (Kyriacou, 2012, s. 130) rozlišuje hodnoticí činnosti ve třídě následovně:

- Sledování běžné práce ve třídě

Je velmi účinným nástrojem učitele, pomáhá pravidelně sledovat práci všech žáků. Vyžaduje aktivní pozornost a pružné reakce. Směřuje učitele k rozhodování o dalším způsobu práce v hodině.

- Cílené úlohy začleněné do běžné činnosti ve třídě

Do standardní práce ve třídě lze zařadit i speciální aktivity, které budou předmětem „výjimečného“ hodnocení. Takové úkoly musí být pečlivě připraveny. Pedagog musí zvážit, zda žáky předem upozornit na takové „výjimečné“ hodnocení. Úspěch bývá přímo závislý na začlenění těchto aktivit do běžného vyučování.

- Domácí úkoly

Zbytečnost domácích úkolů, o které se v poslední době v rámci školních témat mluví, je dle mého názoru naprosto nediskutovatelná. Domácí úkoly kromě opakování a rozvíjení žákovských znalostí a dovedností také vedou děti k zodpovědnosti a umění organizace vlastního volného času. Další význam je v jejich zpětné vazbě pro učitele, na jejich podkladě pedagog zjišťuje porozumění již probrané látce. Otázkou zůstává rodičovská pomoc s domácími úlohami – z jedné strany je jistě velmi prospěšná, ze strany druhé znehodnocuje informace o samostatnosti žáka a jeho pochopení daného učiva.

- Prověrky a krátké testy

Testy připravované učitelem bývají přímo zacílené na učivo probírané ve třídě, pro žáky jsou motivací k domácí přípravě a zároveň poskytují učiteli, žákům i rodičům zpětnou vazbu ve formě známky, či jiného druhu hodnocení. Pravidelné prověrky motivují žáky k systematické přípravě, avšak pro některé citlivější žáky jsou velkou zátěží. Učitelova snaha o porozumění individualitě žáků a jeho citlivost jsou nutnou součástí takového učebního procesu, který bude žáky motivovat a vést správným způsobem.

- Standardizované testy

Jsou vyvinuty i hodnoceny odborníky, sledují výsledky žáků v klíčových oblastech učení. Pomáhají rovněž s identifikací poruch učení.

- Formální zkoušky

Využívány jsou především v rámci vyšších stupňů škol. Jejich cílem jsou informace o dosahovaných výsledcích, ale také příprava žáků na oficiální zkoušky při ukončení střední školy, případně dalším studiu na terciárních stupních.

1.3 Typy hodnocení

Důkazem toho, že jednoduchá pětistupňová klasifikace není dostačující, je existence velkého množství rozdílných metod hodnocení, jež dnešní školy využívají. V některých školách jsou známky spojovány i s procentuálním ohodnocením testu. Znamka je podřazena předem vymezenému a žákům známému procentuálnímu rozmezí jejich testového výkonu.

Dalším druhům školního hodnocení se budu více věnovat v kapitolách č. 2 a č. 3 a v jejich podkapitolách.

2. Hodnocení v českých školách

Legislativa v České republice povoluje žáky hodnotit slovně, známkami, nebo oba způsoby kombinovat, v českých školách jednoznačně stále převažuje klasická klasifikace, a to přestože světovým trendem je využívání různých možností kombinovaných hodnocení. Důvodů je mnoho, patří k nim nízké požadavky a malý zájem ze strany rodičů o změnu hodnocení dětí i obavy škol z „neodzkoušených“ způsobů hodnocení v kontrastu „starých a dobrých“ známek aj. Jak popisuje ve svém článku *Známky versus slovní hodnocení* Jana Kratochvílová (Učitelství noviny 29/2014, s. 12): „*Je zajímavé, že slovní hodnocení patří k nejméně žádaným, přitom je-li kvalitně napsané, splňuje-li to, co rodiče postrádají u hodnocení klasifikací. Je to tím, že nemají se slovním hodnocením zkušenost? Nebo je vede touha nevzdat se tradičních známek?*“

V následujících kapitolách se zaměřím na vysvětlení základní terminologie a po ukotvení pojmů se budu věnovat některým technikám formativního hodnocení.

2.1 Sumativní hodnocení

Klasifikace zahrnující pětistupňovou škálu ohodnocení školního výkonu je formou kvantitativního hodnocení. Slouží jako podklad k oficiálnímu vyjádření o výkonu žáka. Je jedním z nejpoužívanějších způsobů hodnocení v českých školách možná proto, že je zažitá, nenáročná a jasně srozumitelná pro všechny zúčastněné: učitele, žáky i rodiče. Znamka je jasným signálem pro žáka i jeho okolí, jak si se svými vědomostmi stojí. Znamka často určuje postavení ve školním kolektivu, mnohdy „zaškatulkuje“ žáka do těch „chytrých jedničkářů“, či „méně nadaných“. (Slavík, 1999, s. 37–38) k sumativnímu hodnocení dodává: „*Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, jak poznáváme dále u formativního hodnocení, ale zařadit ho, ať již se záměrem diagnostikovat žáka nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce, či vybrat ty žáky, kteří byli úspěšnější.*“

Nicméně z vlastní zkušenosti vím, že i přes všechny nevýhody má známka důležitou funkci a dětmi i rodiči je stále často vyžadována.

2.1.1 Objektivita hodnocení cestou klasifikace známkami

Hodnocení klasifikací je omezeno předepsanou stupnicí a mnoho učitelů si tento nedostatek rozšiřuje používáním tzv. plusů či minusů, známkami dle váhy apod. Znamkování jako takové je značně subjektivní záležitostí, hovoří se o tzv.:

- Nízké objektivitě – dva různí učitelé se v hodnocení jedné práce liší.
- Nízké reliabilitě – tentýž učitel v různém čase hodnotí práci jinak.
- Nízké validitě – často se stává, že učitel do hodnocení zahrne i určitou stránku, kterou původně hodnotit nechtěl.

2.2 Formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení přináší informaci o momentálních vědomostech žáka, dává žákovi rychlou zpětnou vazbu, na které úrovni se momentálně nachází, směřuje ho k použití konkrétních nástrojů vedoucích k vytyčeným cílům. Má umožnit radu a vedení zaměřené na

zlepšení výkonů a práci s chybou, která je příležitostí něco nového objevit, pochopit, naučit se. Bývá nazýváno také hodnocením průběžným. „*Důležité je si uvědomit, že když používáme číselné hodnocení (škálu známek, procenta, či body), primárně rozlišujeme, kdo je lepší a kdo horší. Pokud chceme hodnotit formativně, nelze u rozlišování skončit, nýbrž je nutné ještě něco významného přidat – informovat žáky o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili a poradit, jak se učit dál*“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 14). Dle článku Ondřeje Hausenblase *Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledky* (Kritické listy 1/2012, s. 8): „*Formativní hodnocení – tedy hodnocení ‚na cestě‘, hodnocení pro učení, je jednou z oblastí, ve které předáváme žákům zodpovědnost za jejich učení a za jeho úspěch. Nad posuzováním a známkováním práce tu převládá spolupráce žáka s učitelem zaměřená na příští zlepšení. Nikdy nemáme zapomenout, že hodnocení provádíme pro žáka – on je prvním a hlavním adresátem a uživatelem hodnocení, nikoli jeho rodiče, ani ředitelství školy, natož nadřízené úřady...*“. Hodnotit může především v nižších ročnících učitel nejen slovně, ale i s využitím obrázků, grafů či symbolů.

2.2.1 Pozitivní efekt formativního hodnocení na žáky

Argumentů, proč hodnotit žáky formativně, je mnoho, mezi hlavní patří:

- Žáci se učí přijímat hodnocení jako součást svého života a také se učí reálně zhodnotit vlastní výkon.
- Výzkumy ze zahraničí ukazují, že: „*Pokud jsou techniky formativního hodnocení využívány ve třídách pravidelně, výrazně se zlepšují úspěchy žáků a zvyšuje se rychlost a kvalita jejich učení.*“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 22).
- Méně nadaní žáci takové hodnocení přijímají pozitivněji než známky a je pro ně větší motivací.
- Formativní hodnocení zlepšuje pracovní klima ve třídě.
- Žáci nejsou stresováni strachem ze špatných známek.
- Žáci se učí plánovat své cíle.
- Rodiče dostávají adresnější zpětnou vazbu o dosažených cílech.

2.2.2 Negativní názory na formativní hodnocení

Podobně jako jakýkoli jiný nástroj používaný lidmi má i formativní hodnocení svá omezení. Mohou to být např. tato:

- Rodiče nesprávně rozumějí slovnímu hodnocení.
- Žáci se nepřipravují na další studia, která fungují na bázi soutěže.
- Slovní hodnocení nedává možnost porovnatelnosti.
- S výsledky ve formě slovního hodnocení nelze absolvovat přijímací řízení na gymnázia.

2.3 Slovní hodnocení


Slovní hodnocení zahrnuje celý proces „učení se“ i jeho výsledky. Slovně je hodnocena úroveň žákovy vzdělání, které dosáhl ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným ve školním vzdělávacím programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Nestresuje, přesto motivuje žáka. Nesrovnatelně lépe vystihne to, co se žákovi daří, a naopak to, kde přesně je potřeba „přidat“. Někteří učitelé upozorňují na fakt, že rodiče slovnímu hodnocení nerozumí. Tento argument však patří pouze rodičům, kteří se porozumět slovnímu hodnocení ani nesnaží. Pokud mají rodiče o školní výsledky svých dětí zájem, jsou známky hodnocením většinou nedostačujícím, protože nemají přesnou vypovídající hodnotu. Naopak v případě rodičovského nezájmu o vzdělání dětí nehraje způsob hodnocení žádnou roli. Slovní hodnocení přitom nevyklučuje klasifikaci. Jejich kombinace v praxi začíná být oblíbená a jistě je užitečnější než „pouhé známkování“.

Obrázek č. 1: Příklad týdenního slovního hodnocení žáka 1. třídy

Níže přiložený obrázek představuje jednu z možností, jak zhodnotit týdenní práci žáka 1. třídy bez užití známek. V hodnocení jsou použity dva způsoby. Ve slovním hodnocení se učitel vyjadřuje stručně, jasně a srozumitelně. V hodnocení anglického jazyka je použit symbol hvězdičky. Při používání obrázků či symbolů je nutné, aby žákům byl předem vysvětlen smysl použitých znaků.

Týden 13. - 17. 10. 2014

Hodnocení učitele MILA' PAŘO,

ČJ	HOC CHVÁLÍM ZA ČTENÍ I PSANÍ. JEN TAK ŽÁL.
M	PROVÁDĚNÍ MI RYCHLE DOCHODILA. ČTENÍ JEHO ZÁPISU BUDEHE JEŠTĚ CVICIT. VÝBORNĚ PĚTAT.
ČJS	KRÁSNĚ MI PREZENTOVALA VÝLEDKY VÁŠHO POZOROVÁNÍ STROMŮ.
AJ	UŽ TI JDOU HEZKY BARVY, ČÍSLA I TVARY V AJ. NEUŠKODÍ TI KDYŽ SI I NĚDALE BUDEŠ OPAKOVAT SE SAKOLEPKAMI KRÁSNĚ MLUVÍŠ A PAMATUJEŠ SI AJ DIVADLO. TEST BYL VÝBORNÝ!
TV	PŘI FRIBEE MI BYLA PRO SVÉ DRUŽITVO VELKOU POMOČÍ.
WRK	
MU	



2.4 Heteronomní a autonomní hodnocení

Opakem heteronomního-učitelského hodnocení je hodnocení autonomní, které zahrnuje sebehodnocení a hodnocení vrstevnické. Současná škola by si v rámci vzdělávání dalších generací měla za úkol klást kromě výuky jednotlivých předmětů také rozvíjení klíčových kompetencí, viz kapitolu 2.3, k těm nepochybně patří i schopnost autonomního hodnocení. Jde o hodnocení svého výkonu, či v případě vrstevnického hodnocení výkonů spolužáků, kterému žák rozumí a dokáže ho verbálně či písemně obhájit. Taková schopnost pomáhá žákovi uvědomovat si vlastní pokrok a motivovat ho k lepším výsledkům, žák se stává zodpovědným za své vzdělání. Butlerová a Winne ve výzkumech z roku 1995 ukazují, že nejefektivnější žáci jsou ti, kteří jsou schopni seberegulace.

V zásadě jde o správný poměr mezi učitelským hodnocením a autonomním hodnocením. Heteronomní hodnocení je důležité, protože autorita v osobě učitele svým hodnocením sdělí žákovi skóre zadané práce. Jan Slavík smysl autonomní koncepce popisuje následovně (Slavík, 1999, s. 28): *„Hodnocení ze strany učitele má postupně přecházet na stranu žáka podle toho, jak žáci zvládají procesy vlastního učení“*. Cílem hodnocení je tedy žáka naučit dovednosti autonomního hodnocení včetně převzetí zodpovědnosti za své vzdělání.

2.5 Vrstevnické hodnocení

Myšlenkou vrstevnického hodnocení je skutečnost, že děti se od sebe mohou učit navzájem. V rodinách s více dětmi je běžné, že mladší děti se automaticky učí od svých starších sourozenců. Pomalejším žákům nebo žákům, kteří látce neporozumí při výkladu učitele, často pomůže vysvětlení od jejich spolužáků, protože jsou na stejném stupni vývoje, používají „podobný slovník“ na úrovni jejich věku. Tato metoda je prospěšná pro celou třídu, neboť žáci se učí spolupráci a kooperaci.

Žáci tento způsob přijímají pozitivně, právě protože se vyjadřují slovy na svém vývojovém stupni, ta jsou jim srozumitelnější než „abstraktní“ slovník pedagoga. Druhým pozitivem je, že žáci se učí nejen naslouchat, ale také nahlas vyjadřovat a obhajovat svůj názor. Za zmínku stojí i to, že při vyslechnutí několika dalších hodnocení jistě zazní i spousta pochval a povzbuzení. Karel Starý a Veronika Laufková (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 30–31) upozorňují, že *„vrstevnické hodnocení je velmi citlivé na vztahy mezi žáky. Proto je lepší začínat s písemnou zpětnou vazbou, při které mají žáci více času si vše rozmyslet, navíc hodnocený žák si hodnocení může přečíst v klidu bez, veřejného soudu“*. Jedním z důležitých předpokladů je porozumění cílům učení a kritériím úspěchu. Při zavádění vrstevnického hodnocení je doporučeno stanovit jasná pravidla mezi členy skupiny, např.: nejprve si žáci vždy poskytují kladnou zpětnou vazbu a teprve po ní následují upozornění, co by měl hodnocený zlepšit, případně konkrétní rady, jak na to. Zavádění vrstevnického hodnocení na střední škole v Coloradu popisuje tým učitelek Candace Spigelmanové a Laurie Grobmanové v knize *On Location: Theory and Practice in Classroom-Based Writing Tutoring* (Spigelmanová a Grobmanová, 2005, s. 72–84) takto: *„Zpočátku pozorovaly u dětí úzkost z práce ve skupině a z kolektivního hodnocení, protože ve třídě nebyla zcela přátelská atmosféra, studenti se báli otevřít a zároveň kritizovat práci svých kamarádů. Po*

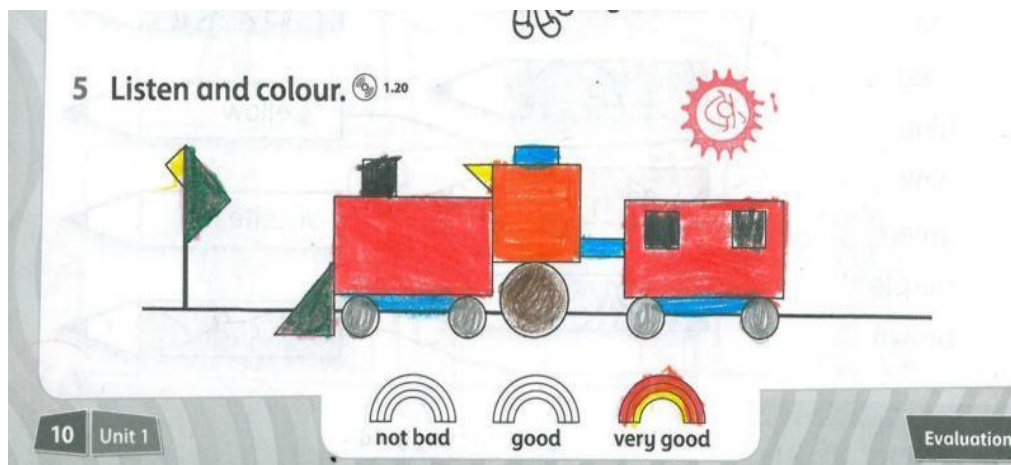
„teambuildingových“ aktivitách a individuálních pohovorech se studenty se změnila atmosféra celé třídy, teprve tehdy začala učitelka pobízet studenty k práci ve skupinách a ke kolektivnímu hodnocení. Každý ze žáků se mohl vyjádřit ke kolektivní práci nebo práci jiného studenta. Nakonec se studenti naučili hodnotit ostatní tak, že i negativní ohlas dokázali předat jako návrh, jak zlepšit práci. V závěrečném hodnocení celého projektu vyjádřili studenti přesvědčení, že vrstevnické návrhy a aktivní naslouchání jsou nejdůležitějšími aspekty celého hodnocení.“

2.6 Sebehodnocení

Žákovská sebereflexe je další technikou v procesu podpory vlastního učebního procesu žáka. Aby sebehodnocení bylo smysluplné, musí být plánované a systematické, s ohledem na věk žáků. Učitel předloží třídě jasná hodnotící kritéria, podle nichž je každý žák schopen reflektovat svůj či spolužákův výkon. Učitel by měl žáky vést k úvaze nad svým výkonem, k vyjádření se k tomu, co se konkrétně povedlo, či nikoli. Tedy proč svou práci hodnotím tímto způsobem. Techniky sebereflexe mohou zahrnout verbální projev, ale i písemné ohodnocení v rámci svého portfolia, viz kapitolu 1.6. Při písemné formě lze použít sebehodnotící listy (viz obr. č. 1), grafické symboly (viz obr. č. 2) nebo např. „exit“ papírky, ve kterých žáci na závěr hodiny zodpoví otázku „co ses v této hodině naučil/a“, odpověď na samolepicích papírech pak přilepí na dveře třídy nebo nástěnku. Krátké zhodnocení svých úspěchů či neúspěchů by mělo zaznít v případě mladších žáků na závěr každého školního dne. Ve třídách u starších žáků, kde se střídají vyučující, by diskuse o dosažených cílech a zhodnocení práce žáků v hodině měly proběhnout po každé vyučovací hodině

Obrázek č. 2: Ukázka týdenního sebehodnocení žáka 1. třídy z anglického jazyka

Obrázek č. 2 znázorňuje způsob hodnocení vlastní práce v angličtině. Protože jde o žáka 1. třídy a lekci č. 1, je použita verze anglického slova „good“, tedy dobře, žák pouze vybarví jednu z nabízených možností ohodnocení vlastní práce v této lekci. I takto jednoduše provedené sebehodnocení směřuje žáka k zamyšlení se nad způsobem své práce.



Obrázek č. 3: Měsíční sebehodnotící list pro žáka 5. třídy

V dalším obrázku již vidíme složitější variantu sebehodnocení. Žák musí umět rozlišit nejen stupeň svého zlepšení, ale práci v daném předmětu ohodnotit ve vybraných položkách.

	jak moc jsem se zlepšil/a:		
	Mírně	trochu víc	hodně
domácí příprava			
pozornost při výkladu			
úroveň mých poznámek			
samostatná práce			
spolupráce s ostatními			
zapojení do skupinové práce			

chut' do práce			
aktivita při vyučování			
chování při vyučování			

Obrázek č. 4: Grafické symboly jako prostředek k sebehodnocení

Jednodušší a také rychlejší varianta pro mladší žáky, kteří pouze vybarví symbol odpovídající pocitům z vlastní práce.



Práce se mi povedla, přesně jsem splnil/a zadaný úkol.



S dopomocí jsem úkol splnil/a, na příští test se doma připravím lépe.



Práce se mi nepodařila, nejsem se sebou spokojený/á.

2.7 Mapa učebního pokroku

Zajímavým alternativním nástrojem je „mapa učebního pokroku“, kterou připravila společnost Scio a v současné době je na některých školách běžně využívána. List (mapu) s rozštěpenými dílčími cíli jednoho tématu dostanou žáci k vlastnímu vyplnění. Diferencované cíle jsou vytvořeny a seřazeny od jednoduchých k těžkým. Žák sám si zmapuje své znalosti a zároveň si naplánuje činnosti, jež ho povedou na vyšší úroveň žebříčku. V následujících hodinách si učitel ověří, zda žák prokáže stejný výstup úrovně znalostí, jako

vyplnil v mapě. Žáci postupně zjistí, že není nutné podvodným způsobem „vylepšovat“ úroveň svých znalostí, dále lépe se zorientují v oblastech, kde se jim nedaří dosáhnout dobrých výsledků, a pochopí, že zodpovědnost za učení je jen na nich samých. Mapy učebního pokroku jsou modelem podporujícím osobní přístup v hodnocení a školy je mohou využít na šest předmětových oblastí: čtenářská, přírodovědecká a matematická gramotnost, český a anglický jazyk a společenské vědy. Každá z uvedených gramotností obsahuje šest úrovní, kterých může žák dosáhnout.

2.8 Autentické hodnocení – tvorba portfolia

Jak uvádějí Hana Košťálová, Šárka Miková a Jiřina Stang (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 112): „... žakovské portfolio je soubor dokladů o žakově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také dovednosti.“ Portfolia nemusí mít vždy stejnou formu. Na některých školách si do nich sami žáci řadí konkrétní ukázky své práce, v tomto případě může mít portfolio spíše reprezentativní povahu. Pokud jsou do portfolia zařazovány položky povinně, s učitelovým hodnocením dle vymezených cílů a kritérií, může zdařile monitorovat průběžnou žakovu práci. „Portfolio má odpovídat na otázku žáka ‚Kdo jsem?‘ a má žakovi, učiteli, žakovým rodičům zprostředkovat ucelenou historii žakova školního rozvoje.“ (Slavík, 1999, s. 107) Hodnocení portfolia není snadnou záležitostí, je nutné posoudit žákův kompletní přístup k zadanému problému, jeho tvůrčí charakter, snahu, nadání i osobnost. Učitel se nesmí soustředit jen na správný výsledek, ale zhodnotit práci jako celek se všemi individuálními rysy daného žáka.

3. Vzdělávací cíle

Co jsou to vlastně edukační cíle? Stačí, když pedagog sdělí: „Cílem dnešní hodiny je...“? Je nutné pro splnění dílčích cílů hodinového bloku jejich sdělení žákům, a pokud ano, jak je formulovat? Jak souvisí vzdělávací cíle s hodnocením? Tyto a další podobné otázky se pokusím rozklíčovat v následující kapitole, jež se bude věnovat edukačním cílům.

Každá vyučovací jednotka a v ní edukační proces má svůj účel, v tomto případě nehraje žádnou roli. Podstatné je vymezení cílů, a to vždy směrem k žákovi. Abychom mohli zpětně ověřit, zda se cíle podařilo splnit, měli bychom je upřesnit a konkretizovat.

3.1 Základní dělení výukových cílů

Výukový cíl je zamýšlená změna osobnosti žáka, které má být dosaženo výukou

Výukové cíle se dělí na:

- Vzdělávací (kognitivní) – Jde o osvojování poznatků a intelektových dovedností. Patří sem: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení.
- Výchovné (afektivní) – Jde o osvojování postojů, tvoření hodnotové orientace. Patří sem: vnímavost, reagování, oceňování, hodnoty, integrování hodnot, integrace hodnot za své vlastní.
- Výcvikové (psychomotorické) – Jde v nich o osvojování psychomotorických dovedností (řeč, psaní, manipulace) –manipulace, imitace, zpřesňování, koordinace, automatizace.

3.2 Strategie objasňování a sdílení cílů (význam a smysl cílů pro žáky)

Někteří učitelé se zasazují pro jednoznačné, stručné a srozumitelné sdělení cíle vyučovací hodiny žákům (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 26), ale zároveň tvrdí, že: „... *jasné specifikování učebních cílů a kritérií úspěchu může velmi zkomplikovat realizaci, neboť ani učitel nemůže ve všech případech s jistotou určit, kam jeho hodina směřuje. Jako další důvod uvádí ztrátu motivace, protože pokud některé děti znají požadovaný výsledek hodiny, stává se pro ně hodina nudnou.*“ Jak Dylan Wiliam a Siobhán Leahyová uvádějí (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 26): „*Naši žáci ne vždy přicházejí do tříd dychtiví se něco naučit. Je spíše nutné je nějak zapojit a nadchnout.*“ Obecně platí, že učitelé by měli plánovat aktivity v hodině směrem od cílů k učení, ale mohou použít i jiné způsoby, jak žáky aktivizovat. Např. začít hodinu otázkou, která žáky zaujme a zároveň uvede do tématu dané hodiny. Z vlastní zkušenosti bych uvedla, že přes doporučení specifikování cílů hodiny žákům je vhodné jednotlivé strategie obměňovat tak, aby žáci mohli zůstat v očekávání, jak bude vlastně daná hodina probíhat (z jiného úhlu pohledu je ale tento způsob naprosto nevyhovující pro integrované žáky

s autismem, Aspergerovým syndromem či ADHD – tito žáci naopak preferují tradiční sled po sobě jdoucích činnostech bez jakýchkoli nových prvků).

3.3 Formulace cílů

Při formulování edukačního cíle je nutné si uvědomit, na jaké úrovni vědomostí se žáci právě nacházejí, využít techniky pomáhající identifikovat žákovu současnou úroveň a v neposlední řadě najít strategii, které povedou žáky k plnému nasazení při práci v hodině. Podle Karla Starého a Veroniky Laufkové „v zahraničí, kde mají s formulací cílů bohaté zkušenosti, dospěli k závěru, že za určitých předpokladů mohou cíle významně podporovat učení žáků, a to především, jsou-li:

- *Explicitně vyjádřeny.*
- *Žákům dostatečně srozumitelné.*
- *Žáky vnímány jako podnětné.*

To, že mají být cíle žákům sdělovány, neznamená, že jimi musí vyučovací hodina začínat, existují i odůvodněné případy, kdy mohou cíle zůstat nějakou dobu záměrně nevyjádřené.“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 43) Z uvedeného vyplývá, že cíl stanovený učitelem může vyznít i v průběhu hodiny. Žáci k jeho ústní či písemné podobě také mohou s dopomocí učitele dojít sami, na základě vlastní formulace je pravděpodobné, že se žáci do jejich plnění zapojí s větší iniciativou. Šance pro dosažení nastavených cílů hodiny by měl mít každý žák stejná, je tedy důležité přizpůsobit cíle učení i méně nadaným žákům. Na takové nastavení cílů se nabízí např. gradované testy v rozdílně složitých variantách, nejnižší úroveň by měl zvládnout i slabý žák, aby i takový žák zažil pocit úspěchu, střední úroveň je jakousi normou a nejsložitější typ stále gradované úlohy je nastaven pro nadané žáky.

Podstatné je, aby na konci hodiny došlo k závěrečné reflexi, ta může mít různé podoby.

- Rychlé slovní zhodnocení od žáků směrem k učiteli, zda obsah učiva pochopili.
- Zmiňované „exit“ papírky obsahující odpovědi na otázku: co nejdůležitějšího jsi se dnes naučil/a?
- Stejný „exit“ papírek s odpovědí na otázku: čemu jsi dnes neporozuměl/a, nebo co z dnešní hodiny potřebuješ zopakovat?

Na základě rychlé analýzy odpovědí žáků učitel přizpůsobí formu výuky v následující hodině.

3.4 Propojení cílů a hodnocení

Při přípravě hodiny a plánování cílů učitel zároveň hledá způsob, jak a za co přesně bude žáky hodnotit. Cíle jsou tak automaticky propojeny s hodnocením, určující je tzv. taxonomie cílů. Prvotní taxonomii cílů navrhl výchovný psycholog Benjamin Bloom na Univerzitě v Chicagu roku 1956. Diferencuje cíle na tři základní oblasti: emociální, senzomotorickou a vzdělávací. Bloomova taxonomie byla pro svou praktičnost využívána dlouhá léta v zahraničí i u nás. V dnešní době je částečně překonána, protože se soustředí pouze na kognitivní výsledky, přepracovaná taxonomie (Anderson a Krathwohl, 2001) rozdělila učivo a myšlenkové operace, které jsou díky učivu rozvíjeny. Vzhledem k tomu, že žáci se během školní docházky učí nejen kognitivním znalostem, ale i tzv. afektivním dovednostem, tj. životu ve společnosti, rodině, zaměstnání aj., byla vytvořena taxonomie cílů pro budování a upevňování postojů k lidským hodnotám (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 45):

- *Přijímání – vnímavost*
- *Reagování na podnět – od vnímavosti ke zvýšené aktivitě a vyššímu stupni zainteresovanosti*
- *Oceňování hodnot*
- *Integrovaní hodnot*
- *Internalizace hodnot v charakteru (Krathwohl a kol., 1964)*

V současné době, kdy Evropa řeší migrační krize, náboženskou toleranci aj., je propojení kognitivních i afektivních cílů, ale i dalších kompetencí klíčové. Formativní hodnocení samo o sobě je proces, který zdůrazňuje, že postup každého žáka k cílům je jiný, a tedy ani hodnocení nelze aplikovat na základě norem, nýbrž na základě individuálního rozlišení možností každého žáka.

3.5 Kriteriaální hodnocení

Rozdíl mezi normativním a kriteriaálním hodnocením spočívá v tom, že při normativním hodnocení srovnáváme výkon jednoho žáka s normou stanovenou vzhledem k určitému populačnímu vzorku. Např. při hodině tělesné výchovy je zadán úkol, a to zaběhnout 800 metrů. Při normativním hodnocení se porovnává, jak rychle žák vzdálenost uběhl bez ohledu na jeho individuální možnosti. Žák je srovnáván s danou normou, a pokud okruh nezaběhl dostatečně rychle, nebude hodnocení jeho výkonu odpovídat vynaložené snaze, ale srovnání s ostatními. Kriteriaální hodnocení má jiné měřítko, je jím splnění úkolu. V případě zmíněného okruhu by žák úkol splnil, nebo naopak nesplnil, žák není srovnáván s výkony ostatních. K hodnocení se Karel Starý a Veronika Laufková vyjadřují takto: *„Porovnávání žáků je nezbytné, když potřebujeme rozlišit, kdo je lepší, například při přijímacím řízení. Ve školním hodnocení je důležité ověřit, zda žáci zvládli vzdělávací obsah. Oba procesy lze jen obtížně oddělit, hodnotící postupy se ale liší v tom, zda více rozlišují nebo ověřují. Zvládnou-li všichni žáci úkoly dle stanovených kritérií, mohou všichni dostat jedničku, což je dobrý výsledek pro učení, ale kdyby takto dopadly přijímací testy, nesplnily by svůj účel.“* (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 49) Kriteriaální hodnocení se zdá spravedlivější, ale účinné je pouze při správném zvolení kritérií hodnocení.

3.6 Nastavení kritérií

Konkrétní nastavení kritérií a jejich sdělení žákům je pro dosažení cílů klíčové. Přesto se uvádí (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 49), že čeští ani zahraniční učitelé většinu kritérií nevyslovují, nikde nejsou napsána, natož zveřejněna. Učitelé mají kritéria uspořádaná jen sami pro sebe ve své mysli. Jan Slavík (Slavík, 1999, s. 121) doporučuje předtíštěná kritéria pro každého žáka, zároveň doporučuje neomezovat se na práci s kritérii pouze na žáky, ale zapojit i jejich rodiče.

Kritérium by tedy mělo mít jasnou strukturu a nastavené hodnotové stupně, které budou obsahovat ústřední slova, jež charakterizují úroveň žakovy aktivity. Zároveň by mělo být srozumitelné nejen tomu, kdo je vypracoval, ale především žákům a jejich rodičům.

Pro ilustraci uvádím ukázkou konkrétně vypracovaných kritérií na ZŠ EDUCAnet, jež jsou používána pro 1.–4. třídy prvního stupně ZŠ. V přiloženém schématu jsou znalosti žáků

rozčleněny na počty hvězdiček, kdy nejvyšší možný počet hvězdiček odpovídá nejlepšímu možnému projevu. Pod jednotlivými úrovněmi jsou vymezena klíčová slovesa vypovídající o kompetencích žáků.

Obrázek č. 5: Kritéria hodnocení na 1.stupni ZŠ EDUCAnet:

Aktivita	ve všech činnostech jsi velmi aktivní
Tvořivost	jsi plně tvořivý, svou práci děláš uceleně
Samostatnost	ve své práci jsi naprosto samostatný
Praxe	své dovednosti dokážeš plně aplikovat v praxi
Projev	tvůj projev je výborný, dokážeš vše správně odprezentovat

Aktivita	v činnostech jsi aktivní, umíš své chyby napravit
Tvořivost	dokážeš být tvořivý, svou práci děláš téměř naplno
Samostatnost	převážně jsi samostatný
Praxe	své dovednosti dokážeš aplikovat
Projev	tvůj projev je téměř bezchybný, dokážeš svou práci prezentovat

Aktivita	v činnostech jsi docela aktivní
Tvořivost	částečně dokážeš být tvořivý, svou práci odvádíš napůl, nedostatky jsi schopen korigovat sám nebo za pomoci učitele
Samostatnost	dokážeš být samostatný částečně
Praxe	své dovednosti dokážeš částečně aplikovat
Projev	tvůj projev je přijatelný, dokážeš svou práci částečně prezentovat

**

Aktivita	v činnostech jsi málo aktivní, máš potíže se zvládnutím základního učiva
Tvořivost	nejsi příliš tvořivý, svou práci odbýváš
Samostatnost	jsi téměř nesamostatný, jsi odkázán na pomoc učitele
Praxe	své dovednosti téměř nevyužíváš
Projev	tvůj projev je špatný, ostýchavý, nejistý

*

Aktivita	v činnostech vůbec nejsi aktivní, nezvládáš základní učivo
Tvořivost	nejsi vůbec tvořivý, odmítáš pracovat
Samostatnost	jsi zcela nesamostatný, nemáš snahu chyby a nedostatky odstraňovat ani za pomoci učitele
Praxe	své dovednosti nedokážeš využívat
Projev	tvůj projev je nepoužitelný

Výše uvedená předloha konkrétních kritérií hodnocení je žákům ZŠ EDUCAnet jasně stanovena a vysvětlena. Hodnocení v jednotlivých vyučovacích předmětech nesmí zahrnovat chování, jehož hodnocení se stanovuje na základě dodržování školního řádu. Hodnocení probíhá do žákovské knížky přímo k předepsanému probíranému učivu.

3.7 Pozitiva hodnocení založeného na kritériích

Tvorba kritérií a jejich následné přenesení do praxe není jednoduché. Přesto se domnívám, že časový i energetický výdej na zformulování a zavedení kritérií do tříd se učiteli vrátí v podobě zodpovědných a samostatně uvažujících žáků.

Některé argumenty pro zavedení kritériálního hodnocení:

1. Žák není stresován srovnáváním svého výkonu s normou, ale svůj výkon měří vzhledem k předem známým kritériím.
2. Žáka učí budovat si odpovědnost za vlastní výsledky, je dobrým podkladem pro sebehodnocení.
3. Naznačuje žákovy dovednosti a pluralitně upozorňuje na jeho slabé stránky.
4. Učitel slouží k subjektivnějšímu hodnocení.

3.8 Hodnocení odlišné kvality práce v různých kritériích

V praxi může žák vykazovat rozdílné výsledky učení v různých kritériích. Takovou situaci lze dle Hany Košťálové, Šárky Mikové a Jiřiny Stang (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s.102) řešit následujícími způsoby, z nichž oba mají své výhody i nevýhody:

1. *„Výkon posuzujeme jako celek a zařadíme ho celý do jedné výkonnostní třídy bez ohledu na to, že jeho různé složky splnil žák v různé kvalitě.“*

Učitel v tomto případě může podřídít celkové hodnocení nejnížší dosažené úrovni a práci ohodnotit jako nejhůře splněnou. Přesto autorky doporučují (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 102) nechat žáky *„v přiměřené míře zažít už ve škole, že dohodnutá kritéria platí, že je společně se žáky bereme vážně a že vady v práci nemají být přehlíženy jen proto, že s jejím autorem sympatizujeme a vím, kolik námahy ho stála“*.

2. *„Posuzujeme jednotlivé složky výkonu zvlášť, nevyjadřujeme se k výkonu jako celku.“*

Druhá z možností citlivěji přistupuje k žákově osobnosti, nicméně z dlouhodobého hlediska může snižovat laťku úrovně vzdělávání žáků a odrazovat žáky od cílevědomého nasazení a motivace.

4. Zpětná vazba

Zpětná vazba je přítomna v jakékoli komunikaci, může jí být úsměv nebo i otázka. Ve školním prostředí není zpětnou vazbou myšlena jen známka, ale podrobná analýza žákovy činnosti. Účelem je takový popis minulého výkonu, který pozitivně ovlivní výkon budoucí.

Zpětná vazba je zpráva směrem od pedagoga k žákovi obsahující informace o jeho výkonu. Tuto jednoduchou rovnici poněkud komplikují dvě skutečnosti:

- 1) Aby zpětná vazba měla vskutku informativní charakter.
- 2) Příjemce zpětné vazby nehledě na to, jak je koncipována, ji nemusí přijmout tak, jak je žádoucí.

Zpětná vazba, která jednoho žáka motivuje k většímu úsilí, jiného odradí od cíle, protože její přijetí ovlivňuje množství aspektů na straně studenta, takové faktory nemůže učitel ovlivnit. Velký význam má na přijetí informací o školním výkonu důvěra mezi žáky a jejich učiteli. Pokud žáci nedůvěřují svému učiteli, nebudou schopni na základě zpětné vazby od takového učitele vkládat do své činnosti větší úsilí. Dylan Wiliam a Siobhán Leahyová zmiňují (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 107), že „v některých případech může být dokonce lepší zpětnou vazbu vůbec neposkytovat. Odevzdá-li žák práci, která jasně ukazuje, že svůj úkol nevezl vážně, učitel by mu zcela jistě mohl poskytnout práci vrátit a říct mu: *Dokud se nezačneš snažit a neodevzdáš tento úkol vypracovaný pořádně, žádnou zpětnou vazbu ode mě nedostaneš.*“ Viděno mým pohledem je tedy jako ve všech případech jakýchkoli interakcí pedagoga s žáky nutné využít přiměřenou autoritu takovým způsobem, aby učitel rychlou a správnou reakcí zaujal jednoznačné stanovisko vůči žákově snaze, či naopak netečnosti. Texty zveřejněné v *The Australia Education Researcher*, 2010, Volume 37. No2 zdůrazňují potřebu zlepšit kvalitu vzdělání a nutnost zlepšení strategií pro zvyšování zodpovědnosti žáků za vlastní vzdělávání. Vědci z Amsterdamské univerzity ve svém příspěvku *Data Feedback for School Improvement: The Role of Researchers and School Leaders* (*The Australia Education Researcher* 2/2010, s. 59–75) popisují způsob, jakým byl nizozemským školám dán větší prostor pro organizaci svého vyučování. Monitorování nizozemských škol poskytuje

ředitelům škol a nejbližšímu vedení zpětnou vazbu (feedback) pro inspiraci na vylepšení v různých směrech včetně zpětných vazeb poskytovaných žákům.

4.1 Okamžitá zpětná vazba versus zpětná vazba s časovou prodlevou

Obě možnosti mohou při správném využití vést k efektivní výuce, ideální je střídavě využívat různých forem zpětné vazby. Obsírněji se některým z nástrojů zpětné vazby budu věnovat v kapitole č. 5.

V dnešní moderní době není problém využít možností počítačových edukačních programů, které zpětnou vazbu udělují okamžitě. Při běžné výuce na základních školách je však nejčastěji poskytována okamžitá ústní zpětná vazba, jež probíhá jako reakce na proces učení se, s jejíž pomocí lze směřovat poznávací proces u každého vyučovaného. Neméně důležitou zpětnou vazbu také poskytují žáci svému učiteli, když ukazují, jak probírané látce rozumějí. V praxi lze použít např. barevný semafor, který mají žáci připraven k použití. Zvednutím zelené barvy žák hlásí: všemu rozumím, oranžové barvy: myslím, že rozumím, ale ještě si to potřebuji prověřit, červená barva znamená: učivo nechápu, potřebuji ho znovu vysvětlit. Semafor přináší rychlou zpětnou vazbu a zároveň je pro žáky příjemnou variantou sdělení, obzvlášť pokud jim látka není jasná a potřebují další vodítko k pochopení tématu, je pro ně stravitelnější zvednout červenou barvu než se hlásit s informací, že něčemu nerozumí.

Odezvou na písemný projev je často zpětná vazba s větší časovou prodlevou. Její výhodou je promyšlení a zacílení hodnocení, nevýhodou jsou nároky na srozumitelnost písemného projevu tak, aby mu žáci porozuměli a pracovali s ním, a také časový odstup mezi testem a jeho navrácením žákům s vypsáním hodnocením. Prostor mezi vypracovanou úlohou a jejím ohodnocením by měl být co nejkratší. Jak uvádějí Karel Starý a Veronika Laufková (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 73): „*Výzkumníci identifikovali pět základních principů, které by měla písemná zpětná vazba splňovat, aby byla účinná. Zpětná vazba by měla:*

- a) vycházet z potřeb žáka, identifikovaných z jeho výkonu*
- b) být přiměřené rozsáhlá*
- c) být smysluplná*
- d) být včasná a pravidelná.“*

Učitel by měl použít popisný, žákům srozumitelný jazyk, který nebude identifikovat žáka, nýbrž popisovat žákův výkon. Např. věta pod slohovým cvičením typu „Jsi šikovná, práce se ti velmi povedla“ nemá pro žáka žádnou výpovědní hodnotu, zato „nálepkuje“ jeho osobnost.

Zpětná vazba by měla vystihnout krátký popis předložené práce, např.: „Velmi pěkně zpracovaná práce, vystihla jsi zadané téma, příště bych uvítala kontrolu gramatické správnosti, zbytečnými chybami si kazíš celkové hodnocení jinak pěkné práce.“

Školní zpětná vazba ovlivňuje postoje žáků k sobě samým, a proto tyto signály musí učitel vysílat citlivě a k informativním účelům, jež zahrnují pouze žákův školní výkon.

4.2 Vysvědčení

Zpětnou vazbu v dlouhodobém horizontu poskytuje učitel také ve formě písemného hodnocení – vysvědčení. Slovní hodnocení je konkrétní písemné vyjádření, které podrobně informuje žáka i jeho rodiče. Zahrnuje posouzení nejen kognitivních procesů, ale i žákovy píle a snahy, obsahuje zdůvodnění případných neúspěchů s návrhy k jejich překonání. Zformulovat efektivní hodnocení je pro učitele nelehký úkol, ale z hlediska poskytnutých informací je v porovnání s běžnou klasifikací komplexnější a více vypovídající. Přesto se setkáváme s názory, že rodiče před slovním hodnocením stále preferují známkování, nerozumí vypovídající hodnotě písemného projevu a zahrnují učitele otázkami typu: „A jakou by tedy vlastně měla Jana známku z matematiky?“ Tento jev je možná spojen s dlouhodobou tradicí známek v českých školách. Možným kompromisem je vysvědčení v podobě známek spolu se slovním hodnocením jako přidanou hodnotou. V každém případě by takové hodnocení mělo být psáno srozumitelně, aby mu byl schopen porozumět ten, komu je určeno, tedy žák. Pokud stejně jako i jiné školní činnosti je do učebních činností pravidelně zařazováno sebehodnocení, vrstevnické hodnocení i zpětná vazba od učitele, neměl by žák mít s porozuměním učitelovu slovnímu hodnocení problémy.

5. Poskytování efektivní zpětné vazby

Dylan Wiliam a Siobhán Leahyová (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 120) nabízejí tyto praktické rady pro poskytování zpětné vazby:

1. *Zaměřte se spíše na dlouhodobější hledisko.*
2. *Vyvarujte se u zpětné vazby haló efektu.*

Wiliam a Leahyová tamtéž upozorňují, že pokud učitel zvyšuje žákův výkon tím, že nestále zasahuje do jeho práce, pak dochází k tzv. haló efektu a učitel musí hledat způsob, jak ze zpětné vazby „vystoupit“.

3. *Zpětná vazba by neměla být příliš konkrétní.*

Při poskytování zpětné vazby musí mít učitel jasno o jejím cíli – soustřeďuje se na zlepšení konkrétní práce, nebo žákovy schopnosti v určité oblasti? Klade-li si učitel za cíl zlepšení konkrétní práce, pak je zacílená zpětná vazba v pořádku. Dosáhnout změny žákových obecných schopností ale konkrétní radou k problémové úloze nedocílí.

4. *Kritickou a podpůrnou zpětnou vazbu udržujte v rovnováze.*

Dále Wiliam a Leahyová připomínají, že je chybou žákovu práci zhodnotit pouze kriticky, z druhého pohledu ale sami autoři upozorňují, že „zpětná vazba musí být někdy kritická, aby se žák zaměřil na zlepšení svého výkonu“.

5. *Špatné zprávy sdělujte šetrně.*

Wiliam a Leahyová ve výše uvedeném hesle nabádají učitele, aby kritiku vyvážili podpůrnou zpětnou vazbou. Jako prostředek se nabízí „sendvič špatných zpráv“. Vyzdvižením pozitivních zpráv se učitel přesune ke zprávám negativním a na závěr komentář doplní o návod k vylepšení. Tento nástroj má ale i některé nevýhody, jako např. že někteří žáci vyzdvihnou pouze pochvalnou část a negativní odsunou. Starší žáci mohou takový způsob považovat za manipulativní.

Nezbývá než opět konstatovat, že tak jako v každé interakci žáka a pedagoga je nutné s veškerou empatií poznávat jednotlivé osobnosti žáků. Jedině takovým způsobem může učitel správně předpokládat žákovu reakci na zpětnou vazbu učitele, a tedy zvolit ten správný způsob zpětné vazby pro každého žáka.

6. *Převed'te zpětnou vazbu na „detektivní práci“.*

Zde nabízejí Wiliam a Leahyová zajímavou zkušenost učitelky anglického jazyka Charlotte Kerriganové. Po dokončení zadané úlohy nenapsala hodnocení pod příslušnou práci, ale na proužky papíru. Žáky i jejich úlohy rozdělila do skupin po čtyřech, do počtu esejí dostala každá skupina stejný počet proužků s hodnocením. Úkolem žáků bylo přiřadit správné hodnocení ke své eseji. V případě, že skupina zvládla přiřadit tři hodnocení, ale čtvrté hodnocení neodpovídalo zbývajícím práci, bylo všem jasné, že volba předchozích nebyla správná. Takovýto styl ohodnocení spojený se sebehodnocením pomáhá žákům vnímat obsah hodnocení bez emotivních pocitů, ale spíše se zaměřit na obsah a výstižnost daného hodnocení.

Článek *Students' perception of corrective feedback* na Academie.edu z roku 2007 nám nabízí zajímavou studii o zpětné vazbě, kterou uskutečnili na jihu Japonska profesoři Eve Kagimoto, přednášející na University Kurume, a Michael Rodgers, který učí na Fukuoka University. Vědci se pokoušeli zjistit dopad korektivního hodnocení a jeho vztah k žákům, šlo především

o opravování chyb při ústním projevu žáků, protože hodnocení verbálního projevu může v nejhrošším případě dovést studenty až k frustraci a demotivaci. Během roku zažívali studenti od svých profesorů tyto typy ústního hodnocení:

- „Repetition“: učitel opakoal po studentovi to, co řekl špatně, a nic k tomu nedodal
- Explicitní: učitel opakoal po studentovi to, co řekl špatně, s dodatkem, např. student v hodině cizího jazyka řekne větu: já jdu na procházku minulý týden, učitel reaguje: Opravdu? Já jsem hrál minulý týden tenis, ale ty jdeš na procházku minulý týden?
- Metalingvistické: učitel dodá ke studentově výše uvedené větě „co takhle přidat do věty minulý čas?“

Dotazník obsahující 25 stran vyplňovalo 139 studentů. Z jeho výsledků vyplývá, že nejméně populární mezi dotazovanými studenty byla zpětná vazba typu „repetition“, která získala pouze 2,46 bodu ze 7 možných bodů. Jako nejefektivnější zhodnotili studenti metalingvistickou zpětnou vazbu. Dalším významným zjištěním bylo, že metalingvistické hodnocení tvoří pouze 7 nebo 8 % ze všech možných hodnocení ve třídě. (dostupné on-line: <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=feedback+of+st>)

5.1 Zpětná vazba a žákova reakce

Vzhledem k různorodosti lidských povah je jasné, že i na učitelovu zpětnou vazbu bude reagovat každý žák jinak, o čemž se zmiňují i Dylan Wiliam a Siobhán Leahyová (Wiliam a Leahyová, 2016, s.107):

„*Stone a Heenová (2014) ve své knize Thanks for the Feedback vysvětlují, že existují tři spouštěcí mechanismy:*“

- 1) Spouštěcí mechanismus vztahovosti vyvolává ten, kdo zpětnou vazbu (feedback) poskytuje. Příjemce zpětné vazby si ji může vykládat jako zkomplikování vztahu své osoby a osoby poskytující hodnocení. Především žáci, jejichž motivace je zaměřena na pochvalu, mohou ignorovat obsah kritiky s pocity narušení harmonie vztahu, příliš kritického pohledu, případně kritiku vnímat jako pokryteckou.
- 2) Ve chvíli přijetí hodnocení nereagují vždy spouštěcí mechanismy identity na osobnost poskytující zpětnou vazbu ani na racionalitu hodnocení. Pokud se zpětná vazba dotkne pohledu příjemce na sebe samotného, zvyšuje se pravděpodobnost negativní reakce (Haidt, 2005).

- 3) Spouštěcí mechanismus pravdivosti se upíná k vlastnímu pohledu na pravdivost hodnocení. Pokud např. učitel ohodnotí žákovu znalost historických faktů slovy: „Tvůj výkon je velmi špatný, příště se doma na hodinu lépe připrav!“, může příjemce takovou zprávu zhodnotit jako nerelevantní, protože je přesvědčen, že se doma na výuku připravil dostatečně.

Při hodnocení je nutné uvědomit si, že reakce žáků jsou z výše uvedených pohledů logické, a pokusit se u žáků budovat pozitivní pohled na zpětnou reakci, přestože může být negativní. Takový proces není jednoduchý, zakládá se na vzájemné důvěře žáků k učiteli (viz kap. č. 6) a také na pravidelném tréninku reakcí na zpětnou vazbu pomocí technik uvedených v kap. 6.4. Klíčová je rovněž podpora rozvoje „růstového myšlení“. Růstové myšlení je víra, že veškeré schopnosti a dovednosti lze rozvíjet, nezáleží na talentu, či zda nás něco baví, principem je uvědomění si možnosti růstu.

Podstatu růstového myšlení přesně vystihuje dramatik Samuel Beckett:

„Vždycky to zkus. Vždycky selži. To nevádí. Zkus to znovu. Selži znovu. Selži lépe.“

6. Práce s chybou

Učíci se jedinec se bez chyb obejít nemůže, protože „chybami se člověk učí“. Z chyb, jež jsou součástí našeho života, však lze vyvodit ponaučení. Každá chyba nás vede k cíli stát se moudřejšími, odvážněji, zkušenějšími. Dle Jana Slavíka (Slavík, 1999, s. 71) je „*chyba v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu (jak to aktuálně je) s jeho srovnávacím vzorem (jak by to správně mělo být)*“. Z praktického „užitého“ hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě chyby.“ Poslední slova z citace dle Jana Slavíka jsou aktuálním tématem dnešních učitelů a žáků ve školních třídách: náprava chyby, korekce chyby, práce s chybou.

Při individuálním ústním projevu se žákovi většinou dostává okamžité zpětné reakce a vysvětlení.

Složitější bývá zpětná vazba k písemným testům, protože na mnoha školách dochází k opravě prací s velkým časovým odstupem. Běžnou normou k opravě testů na školách gymnazijního typu bývají tři týdny. Předpoklad, že studenti po třech týdnech, mnoha dalších testech v jiných předmětech a odlišně aktuálně probírané látce jsou schopni a motivováni k práci s chybou v jejich původním testu, se jeví spíše nepravděpodobným. Rychlá návratnost opraveného a

ohodnoceného testu plní velmi důležitou funkci jak z hlediska motivace, tak pro snahu žáka napravit své chyby. V případech dlouhodobé časové proluky od vypracování testu k jeho klasifikaci slouží test pouze k účelu selektivnímu.

6.1 Předcházíme zbytečnému strachu

Velmi zásadově přistupuje k práci s chybou Milan Hejný, autor metody výuky matematiky, která je založena na respektování 12 klíčových principů. Jedním z těchto principů je doslova „práce s chybou“. Práci s chybou popisuje pan Hejný na příkladu dítěte, které se učí chodit, ale pokud bychom mu zakázali padat, nikdy se chodit nenaučí. Podstatná je analýza chyby, kterou potom používáme jako prostředek k učení. U dětí je nutné předcházet zbytečnému strachu a naopak je podporovat, aby svou chybu objevily samy. Chybu bychom měli dokonce vítat, je přece přirozená u jakékoli nově poznávané činnosti, a přistoupit k ní jako k nástroji opravdového poznání. Pokud žák špatně spočítá slovní úlohu a učitel mu ji pouze opraví, žáka pravděpodobně chyba zamrzí, ale nedozví se, proč úkol nesplnil správně. Žák totiž v tuto chvíli neví, proč a kde přesně se ve svých úvahách zmýlil, a pokud se to nedozví, zvolí i pro příště stejný postup. Proto je nutné, aby se učitel snažil pochopit příčinu chyby a následně žáka navedl, jak se ze svého omylu poučit. Varianta, že sám žák zjistí svou chybu a upozorní na ni svého učitele, je hodna velkého uznání a pochvaly. Pokud tedy učitel sám vnímá chybu jako prostředek k posunu směrem k nápravě a porozumění, pak na žáka nevyvíjí tlak, nýbrž ho didakticky vede k ponaučení a pochopení celého problému.

PRAKTICKÁ ČÁST – VÝUKA A HODNOCENÍ ŽÁKŮ NA ZŠ EDUCANET PRAHA

V praktické části bych ráda představila konkrétní podobu hodnocení žáků v soukromé síti základních a středních škol EDUCAnet, zahrnující gymnázium, střední odbornou i základní školu. Jednotlivé pobočky středních škol jsou v Praze, Brně, Ostravě a Českých Budějovicích, v Praze navíc EDUCAnet nabízí studium na základní škole a také mateřskou školu Edík. Na základní škole je 3. Až 9.ročník zastoupen jednou třídou s průměrným počtem 16 žáků. První a druhé třídy jsou v EDUCAnetu již po dvou, s maximálním povoleným počtem 16 dětí na jednu třídu.

Jak je zřejmé, původní myšlenka současné generální ředitelky sítě škol EDUCAnetna přijatelnou základní školu pro vlastní dceru se rozrostla v rozsáhlý komplex škol i mimo hlavní město.

Hlavním mottem všech škol EDUCAnet je staré čínské přísloví:

Slyším – zapomenu. Vidím – pamatuji si. Dělán – rozumím. (Konfucius)

Zkušenosti s výukou a zaváděním formativního hodnocení, které v této práci uvádím, souvisí konkrétně s prvním stupněm ZŠ v pražské pobočce EDUCAnet, sídlící na adrese Roztylská 1860/1, 148 00, Praha 4-Chodov, kde působím jako učitelka prvního stupně.

7. Elementární přístupy, metody a vize EDUCAnet ve vztahu k žákům

Učitelé působící ve škole EDUCAnet jsou motivováni vedením školy k přátelskému a individuálnímu přístupu ke každému z žáků. Sledují trendy v pedagogice, věnují se dalšímu celoživotnímu sebevzdělávání, vedením jsou podporováni ke zvyšování své kvalifikace. Žákům pomáhají položit základy pro morální a mravní principy a snaží se být příkladem. Velmi podstatnou je v této škole motivace – učitelé motivují žáky k poznávání ve smyslu „učím se, protože chci vědět“. Uplatňují moderní výukové metody, při výuce využívají také možnosti e-learningu. Konkrétní vědomosti intenzivně propojují s reálným životem. Při hodnocení využívají slovní hodnocení.

Řídí se školním vzdělávacím plánem „Radost z vědění, radost ze života“, zpracovaným podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jehož cíle vzdělávání jsou:

1. Vybavit žáky klíčovými kompetencemi.
2. Nabídnout žákům široký vzdělanostní základ.
3. Připravit žáky k celoživotnímu učení a kompletnímu uplatnění své osoby v životě.

7.1 Vize zřizovatele

Zřizovatel nabízí žákům i jejich rodičům:

- Osobní přístup ke každému žákovi s ohledem na jeho individuální potřeby a zároveň rozvíjení jeho jedinečného talentu.
- Využití moderních výukových prostředků a metod.
- Otevřenou komunikaci s rodiči, žáky, mezi učiteli navzájem.
- Samozřejmou přidanou hodnotou je výchovně-vzdělávací program zacílený na oslavu a pochopení státních svátků a dalších významných českých i světových dnů.

7.2 Výukové metody

- Od klasického zkoušení je upuštěno, učitel organizuje výuku, vymezuje oblasti a prostor pro diskusi. Pedagog nezkouší žáky, ale motivuje je pro vědění a celoživotní vzdělávání.
- Důraz je kladen také na prostoupení praxe a teorie.
- Do výuky běžně zařazují vzdělávací hry a soutěže.
- Při výuce jsou uplatňovány digitální technologie.
- Žák je veden k dovednostem spojeným s vyhledáváním a tříděním informací.
- Individuální a kolektivní prezentace získaných dovedností a znalostí je další z metod vedení k samostatnosti v práci a její prezentaci.
- Důležitý je také rozvoj kritického myšlení.
- Kvalitní výuku cizích jazyků zajišťují rodilí mluvčí. Již od prvních ročníků je část výuky organizována zpravidla v anglickém jazyce.
- Prolínání informačních technologií do všech předmětů.

- Výuka není organizována pouze ve školním prostředí. Exkurze, besedy, studijní pobyty jsou zařazovány do běžných školních dnů.
- EDUCAnet usiluje být školou orientovanou na potřeby absolventů v 21. století.

8. Hodnocení

Do konce školního roku 2016/17 byli žáci na ZŠ EDUCAnet hodnoceni známkami, k běžnému vysvědčení dostávali navíc slovní hodnocení. Ale už v září 2016 vedení školy vybralo třetí třídu ZŠ, ve které jsem působila jako třídní učitelka, k pilotnímu zavádění formativního hodnocení. Na podkladě prvního zkušebního roku ve třetí třídě, kde se celý školní rok hodnotilo formativně, bylo rozhodnuto od školního roku 2017/18 o kompletním zrušení klasifikace a zavedení formativního hodnocení pro celou ZŠ.

Další změnou je výuka prostoupená pravidelným projektovým vyučováním, cílem je zjištění, zda získané vědomosti a dovednosti žáci také zvládnou využít při praktických příležitostech.

8.1 První stupeň ZŠ

Hodnoticí systém pro 1. stupeň ZŠ nese název Pre EDU-Assessment a zahrnuje pouze slovní hodnocení. Slovním hodnocením určeným rodičům je myšlena písemná zpráva do žákovské knížky každého žáka. Při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělávání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.

Již zaběhnutou praxí je ve třídách 1. stupně ZŠ vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a tvorba vlastního portfolia.

8.1.1 Základní pravidla hodnocení pro 1.–5.ročník ZŠ

- předem stanovit a vysvětlit jasná kritéria pro hodnocení
- umožnit žákům účast na hodnoticím procesu
- hodnocení z vyučovacího předmětu nesmí zahrnovat žákovo chování
- v ŽK každý týden dítě hodnotí své chování (vybarvení obrázku)
- klasifikovat pouze probrané a procvičené učivo
- vyváženě promítat do hodnocení vědomosti, dovednosti, postupy, práci s informacemi, úroveň komunikace, případně tvořivost žáka
- písemné práce žáků budou archivovány po celé pololetí s přesahem min. 1 týden
- týdenní hodnocení: žáci jsou hodnoceni slovně do žákovské knížky
- každý pátek probíhá verbální hodnocení formou krátkého rozhovoru učitele s žákem
- hodnocení žáků probíhá ve dvou formách: týdně a v rámci projektového týdnu
- projektové hodnocení: žáci jsou hodnoceni v rámci projektového týdne, kdy se klade důraz na použití nabytých vědomostí a dovedností v praxi

V běžném týdnu (mimo týden projektové výuky) se žáci učí klasickým navyklým způsobem, odlišná je práce v rámci motivace a hodnocení. Žáci na konci každé hodiny krátce slovně hodnotí svou práci, mají možnost pochválit či jinak zhodnotit práci svých spolužáků, učitel se k hodnocení přidává svými komentáři. Samozřejmě, že hodnocení druhých má přísná pravidla, kterým museli žáci porozumět a sžít se s nimi, v opačném případě by vrstevnické hodnocení neplnilo svůj účel, ba naopak by mohlo dojít k patologickým situacím ve třídě.

Na konci týdne probíhá nejprve žákovo vyplnění grafu v žákovské knížce, tento graf zahrnuje každý předmět, ke kterému žák vybarví úroveň, o které se domnívá, že jí v daném týdnu dosáhl. Nakonec žák musí vysvětlit, z jakých důvodů hodnotil vlastní výkon právě tak, jak ho hodnotil. Následuje komentář učitele a jeho písemná zpráva do žákovské knížky.

Na první pohled se možná celá procedura zdá příliš zdlouhavá, ale ze zkušenosti vím, že pokud se žáci tomuto způsobu hodnocení naučí, probíhá vše velmi rychle.

Za uplynulé dva roky tohoto způsobu hodnocení lze říci, že již na 1. stupni ZŠ jsou žáci schopni hodnotit svou práci i práci svých spolužáků a že je tento způsob pro ně velmi výhodný v několika směrech:

- Žáci se již v nízkém věku učí verbálně se vyjadřovat před ostatními.
- Žáci se učí hodnotit práci svou i práci ostatních.
- Žáci se učí přijímat hodnocení i kritiku od učitele i spolužáků.

- Při vlastním hodnocení si žáci sami uvědomují, které učivo jim způsobuje problémy, a sami si tak dávají vlastní cíle do dalších týdnů.

8.1.2 Projektová výuka na 1. stupni ZŠ

Při projektové výuce si žáci ověřují, jak jsou schopni své poznatky z běžného vyučování přenést do samostatné práce či je využít prakticky v rámci různých pokusů, cvičení nebo pozorování.

Výuka na 1. stupni ZŠ probíhá dle rozvrhu a čtvrtý týden v měsíci formou projektu. Každá třída má vlastní téma projektové výuky, výjimečně mohou proběhnout projekty i napříč ročníky.

Projekty poskytují jedinečný prostor pro rozvíjení sociálních kompetencí žáků i rozvoj kompetencí k řešení problémů, pracovních, k učení, komunikativních a dalších.

Po ukončení projektového týdne opět dochází k podrobnému hodnocení práce žáků i celého projektu.

Hodnocení probíhá nejprve v rámci diskuse ve třídě, nehodnotí se pouze výsledek celého projektu a prezentace práce, ale i samostatnost, aktivita a zodpovědnost v rámci práce ve skupině. Předmětem hodnocení jsou jednotlivé fáze projektu, celý proces i výsledky práce. Po ukončení diskuse učitel píše slovní hodnocení do žákovské knížky o zapojení žáka do projektu, jeho dovednostech a schopnostech využít teoretické znalosti v praktickém životě.

PROJEKTOVÝ TÝDEN

1. V pondělí jsou žáci seznámeni s programem na celý týden.
2. Aktivity jsou rozděleny na společné a samostatné. Samostatné aktivity si žák volí během týdne na základě svého rozhodnutí s vědomím, že v pátek ráno odevzdá vyplněné pracovní listy a další učitelem připravené aktivity určené k samostatné práci. Učitel dohlížející na aktivitu žáků je spíše průvodcem. Pracovní listy a hodnocení se zakládají žákům do složky.
3. Učitel práci připravuje takovým způsobem, aby žáci při některých úkolech museli pracovat ve skupinách.
4. V 5. třídě připravují aktivity vyučující jednotlivých předmětů.

Obrázek č. 4:

Hodnocení projektového týdne v listopadu, přiloženo je hodnocení pouze pro český jazyk, stejné hodnoticí listy jsou připraveny pro všechny studijní předměty.

Jak je vidět na přiloženém obrázku, stupňů je pět, důvodem je vnitřní propojení žáka s pětistupňovou klasifikací, na kterou byl původně zvyklý.

V rámci sebehodnocení žák vybarvuje stupeň pyramidy, který je pro něj totožný s vlastním přesvědčením o svých dovednostech. Učitel následně hodnotí žáka podobným způsobem.

Důležitá je i další pyramida, ve které si žák určuje cíle na další období. Podstatné je i písemné odůvodnění žáka týkající se jeho sebehodnocení i dalších cílů.

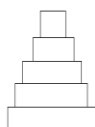
HODNOCENÍ PROJEKTOVÉHO TÝDNE – LISTOPAD

Název projektu

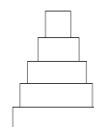
ČESKÝ JAZYK

Učivo:

Žák



Učitel



Učitelovo hodnocení:

Žák: Zdůvodni, proč jsi právě na této úrovni (na tomto schodu pyramidy). Popiš ve 2–3 větách, jaký schod pyramidy je tvůj cíl pro příští období, a vysvětli, jaké konkrétní nástroje použiješ.

Vyšrafuj, který stupeň pyramidy je tvůj cíl pro příští období:



8.2 Druhý stupeň ZŠ

Již od páté třídy i pro celý 2. stupeň (6.–9. třída) ZŠ je zavedeno procentuální hodnocení pod názvem EDU-Assessment, jako procentuální hodnocení vypadá i vysvědčení žáků. Procenta přesněji vypovídají o úrovni znalostí a dovedností žáků.

Projektové hodnoticí týdny, které jsou součástí výuky, probíhají v rámci paralelních tříd. Cílem projektových týdnů je propojení nabytých vědomostí a dovedností v jednotlivých předmětech a jejich využití v běžném životě.

Důraz při hodnocení je ještě více kladen na aktivitu žáka a na rozvíjení jeho klíčových kompetencí, které jsou základem k jeho dalšímu profesnímu růstu.

V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka, převede EDUCAnet slovní hodnocení do klasifikace.

8.2.1 Sumativní hodnocení pro 5. až 9. ročník ZŠ

U hodnocení žáků 5.–9. tříd jsme hledali možnost, jak hodnotit sumativně, ale zároveň jak se vyhnout klasifikaci. Proto jsme hodnocení žáků rozdělili na následující dva typy:

1. Hodnocení studijních výsledků v procentech

Hodnocení studijních výsledků v jednotlivých předmětech je stanoveno pomocí procentuálního vyjádření, jehož širší stupnice přesněji vystihuje žakovy znalosti.

Procenta jsou matematickým vyjádřením znalostí žáka, jsou objektivně daná, a tudíž se v závěrečném čísle neprojevuje lidský přístup učitele. Z jedné strany je tento přístup objektivnější, ale z opačného pohledu do procentuálního hodnocení nelze zařadit osobnost studenta a jeho možnosti. Proto je nutné uznat, že i procentuální hodnocení má stejně jako ostatní metody jistá omezení.

Převádění na tradiční českou klasifikační stupnici:

- 1...100% až 90%
- 2...89% až 70%
- 3...69% až 50%
- 4...49% až 30%
- 5...29% až 0%

Pro cizí jazyky platí odlišná kritéria v závislosti na zvyklostech mezinárodního testování:

- 1...100% až 90%
- 2...89% až 80 %
- 3...79% až 65 %
- 4...64% až 50 %
- 5...49% až 0 %

2. Hodnocení přístupu ke studiu – EDU-ASSESSMENT

Výše uvedený termín je specifický pro školy EDUCAnet, v české terminologii bychom mohli použít pojem formativní hodnocení. Smysl tohoto hodnocení je ve vnitřní motivaci žáka, rozvoji klíčových kompetencí, nalezení vztahu k předmětu a plnění vlastních cílů. Důležitou součástí je i navržení vlastní cesty vedoucí k dosažení stanovených cílů.

Formativní hodnocení je zaměřeno na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků, celý systém tohoto hodnocení staví do popředí aktivní účast žáka.

Hodnocení přístupu žáka ke studiu se vyplňuje každé čtvrtletí. Formuláře jsou sestaveny přímo na míru pro hodnocení EDU-ASSESSMENT a skládají se z několika dílů, zaměřeny jsou na žákovské sebehodnocení a také hodnocení učitelem.

Obrázek č. 5:

Hodnocení „EDU-Assessment“, které je využíváno celým 2. stupněm ZŠ

(<https://praha.educanet.cz/wp-content/uploads/2017/09/Vzor-formativního-hodnocení.pdf>)

LIST A: Hodnocení výukových cílů

V listu A nejprve samotný žák vyznačuje vlastní představu o konkrétní úrovni zvládnutí jednotlivých fází učiva, princip celého sebehodnocení je v sebeuvědomění žáka o jeho momentálních vědomostech a schopnostech, s čímž souvisí jeho další rozhodování o přípravě a dalších krocích spojených s cíli, které si žák sám určí.

Následně je žák hodnocen učitelem za kognitivní změny, jichž se mu podařilo dosáhnout. Pro plnění výstupů učiva je použita Bloomova taxonomie kognitivních cílů.

Znám: žák zná pouze konkrétní fakta, data, ale nedokáže je použít v dalších souvislostech.

Chápu: žák chápe podstatu problému, rozumí smyslu, je schopen získat poznatky, interpretovat je a blíže rozvést.

Používám: osvojené informace umí zobecnit a hodnotit. Dokáže zařadit získané poznatky do kontextu světových dějin i propojit do současnosti.

Učivo	Úroveň zvládnutí učiva dle studenta / studentky*	Komentář vyučujícího
Konkrétní příklady důležitosti a potřebnosti dějepisných poznatků.	ZNÁM CHÁPU POUŽÍVÁM	
Zdroje informací o minulosti; instituce, kde jsou tyto zdroje shromažďovány.	ZNÁM CHÁPU POUŽÍVÁM	

Časová osa, hlavní historické epochy.	ZNÁM CHÁPU POUŽÍVÁM	
Život pravěkých sběračů a lovců, jejich materiální a duchovní kultura.	ZNÁM CHÁPU POUŽÍVÁM	
Význam zemědělství, dobytkařství a zpracování kovů pro lidskou společnost.	ZNÁM CHÁPU POUŽÍVÁM	
Příklady archeologických kultur na našem území.	ZNÁM CHÁPU POUŽÍVÁM	

LIST B: Hodnocení klíčových kompetencí

Pro zhodnocení plnění klíčových kompetencí je určen list B.

System práce s listem B je obdobný jako v předchozím formuláři, nejprve žák zatrhne vlastní představu o směru jeho vývoje v dané látce, a to v porovnání s předchozím obdobím, poté připojuje svůj komentář učitel.

*) Význam použitých grafických symbolů:

↗ Klíčová kompetence se oproti předchozímu EDU-Assessment zlepšila.

→ Klíčová kompetence je na stejné úrovni jako v předchozím EDU-Assessment.

↘ Klíčová kompetence se oproti předchozímu EDU-Assessment zhoršila.

Kompetence	Vývoj kompetence dle žáka / žákyně*			Komentář vyučujícího
Plánuji a organizuji svou činnost a učení tak, že se pravidelně připravuji na výuku.	↗	→	↘	
S dostatečnou časovou dotací řeším dlouhodobé úkoly (opakování témat, vypracování projektu).	↗	→	↘	
Organizuji a řídím vlastní učení při samostatné a skupinové práci, při řešení teoretických a laboratorních úloh.	↗	→	↘	
Vytvářím si optimální podmínky pro vlastní učení. Včas někoho požádám (učitele, spolužáky, rodiče), potřebuji-li poradit.	↗	→	↘	
Rozpoznám problém a jeho podstatu. Zjistím složky problému a vztahy mezi nimi. Rozhodnu, co je důležité.	↗	→	↘	
Samostatně provádím analýzu problémové situace, doplním si potřebné informace. Jasně formuluji problém.	↗	→	↘	
Volím vhodný prostředek komunikace podle toho, s kým komunikuji, co je požadováno a čeho chci dosáhnout.	↗	→	↘	
S porozuměním užívám grafická a symbolická vyjádření (tabulky, grafy, obrázky, schémata).	↗	→	↘	
Používám některý z prezentačních softwarů.	↗	→	↘	

Dodržuji témata a cíle diskuse, srozumitelně sděluji své myšlenky, argumenty, postoje. Umím argumentovat, rozlišuji a reaguji na podstatné a nepodstatné argumenty.	↗	→	↘	
K získání a výměně informací vhodně a účelně využívám různé informační a komunikační prostředky a technologie.	↗	→	↘	
Získávám a vyhodnocuji výsledky své práce, konkrétně pojmenuji nebo ukáži, co se mi dařilo či nedařilo a proč si to myslím. Stanovuji si cíle pro sebezlepšení, své možnosti a plnění povinností ověřuji v nových situacích.	↗	→	↘	
Při skupinové práci uplatňuji své individuální schopnosti, vědomosti a dovednosti, spolupracuji aktivně a tvořivě při dosahování společně stanovených cílů.	↗	→	↘	
Přijímám odpovědnost za svou práci i práci ostatních, konstruktivně řeším konflikty a přispívám k vytváření tvůrčí a podnětné atmosféry.	↗	→	↘	

LIST C: Hodnocení vztahu k předmětu

Hodnocení dalších aktivit žáka týkajících se daného předmětu probíhá na listu C. Hodnotí opět jak učitel, tak žák.

Oblast	Vyjádření žáka / žákyně	Komentář vyučujícího
V hodinách jsem vždy byl(a) dostatečně aktivní.		
Alespoň jednou jsem vypracoval(a) nepovinný domácí úkol.		
Zkusil(a) jsem vést hodinu místo vyučujícího.		
Využil(a) jsem možnosti konzultací.		
Zúčastnil(a) jsem se mimoškolní exkurze.		
Natočil(a) jsem zajímavé video související s výukou.		
Obohatil(a) jsem výuku nějakým vlastním nápadem.		

Vyjádření vyučujícího

Individuální schůzka ve složení žák(yně) - rodič - učitel:

- a) je potřeba
- b) není potřeba

V poslední části celého formuláře si žák stanovuje vlastní dlouhodobé cíle, celý hodnoticí formulář je předán rodičům, kteří jej podepsaný vracejí zpět učiteli.

Vyjádření žáka / žákyně

Na základě tohoto hodnocení si do dalšího čtvrtletí stanovuji následující krátkodobé a dlouhodobé cíle:

.....
.....
.....
.....

Krátkodobé a dlouhodobé cíle z předchozího čtvrtletí jsem:

- a) splnil(a)

JAK?

.....
.....
.....

- b) nesplnil(a)

PROČ?

.....
.....
.....

Podpis rodičů

Potvrzuji, že jsem byl(a) seznámen(a) s EDU-Assessment své dcery / svého syna v ... čtvrtletí školního roku a v případě potřeby si sjednám schůzku s příslušným vyučujícím.

Datum:

Podpis rodičů:

9. Souhrnná diskuse

Globální diskuse bude vedena snahou o syntézu všech poznatků uvedených praktických přístupů, které jsem v této práci předložila.

Záměrem této kapitoly je ucelený pohled na proces zavádění formativního hodnocení v rámci ZŠ včetně analýzy dílčích prostředků.

Pro kritický přístup je nutno si uvědomit, že výzkumná skupina jsou žáci pouze jediné školy, protože cílem mé práce nebylo srovnání způsobů hodnocení v rámci několika škol, nýbrž praktická ukázka zavádění formativního hodnocení v jedné škole.

Rovněž jsem nucena upozornit na fakt, že EDUCAnet je školou soukromou, a proto je zde širší intelektuální spektrum žáků a také žáků se speciálními potřebami, než bývá ve školách státních.

9.1 Spuštění formativního hodnocení

Při prvotním zahajování nového způsobu hodnocení ve třetí třídě ve školním roce 2016/17 jsem musela prostudovat široké spektrum literatury, za velmi cennou považuji knihu *Formativní hodnocení ve výuce*. Nicméně i přes mnohá doporučení bylo promýšlení uvedení formativního hodnocení do praxe a zhotovení mnoha formulářů časově velmi náročné.

Sami žáci byli nejprve změnou zaskočeni a musím konstatovat, že někteří žáci vyžadovali známky i po dlouhé době, kdy byli hodnoceni formativně. Další problém se vyskytl s vysvědčením, kdy žáci doufali v klasické vysvědčení. Reakce ze strany rodičů byly pozitivní především po zodpovězení dotazů na případný přestup na jiný typ školy a na možnost vystavění klasického vysvědčení se známkami.

9.2 Analýza jednotlivých nástrojů

Jako velmi účinné se jeví hodnocení na závěr každé hodiny, žáci se velmi rychle naučili zhodnotit průběh hodiny a sdělit, která část hodiny pro ně byla nějakým způsobem přínosná, či naopak problematická.

V prvních měsících bylo důležité velmi opatrné zavádění především vrstevnického hodnocení, nejprve jsem zavedla písemné hodnocení práce spolužáků ve třídě, kdy žáci měli za úkol vymyslet alespoň jednu pochvalnou větu oproti negativnímu hodnocení, pomalý přesun k verbálnímu hodnocení práce spolužáků společně s komplexní prací na celkovém klimatu třídy se ukázal správnou volbou, nicméně i na základě mého výzkumu v poslední části této práce si ověříme, že vrstevnické hodnocení patří mezi nejméně oblíbené způsoby hodnocení.

Podrobnější hodnocení na konci každého týdne bylo zpočátku časově velmi náročné, pro některé žáky bylo složité vysvětlit důvody, proč hodnotí svou práci určitým způsobem. Z druhé strany již po krátké době zavedení formativního hodnocení jsem zaregistrovala změny v chování některých žáků.

Prožívání každotýdenního úspěchu v podobě pochvaly za drobný úspěch a absence špatných známek dodaly méně úspěšným žákům pozitivnější postoj k hodnocení, který se spojil se zodpovědnější domácí přípravou a touhou po dalších úspěších.

Žáci s úzkostnějšími rysy vykazující dobré výsledky při klasické klasifikaci nezměnili svůj přístup k přípravě na vyučování, ale signalizovali viditelnou úlevu a uvolněnost při různých typech testů.

U některých žáků jsem zaznamenala pokles aktivity v hodinách, dle mého názoru je tato snížená aktivita naopak spojena s pocitem, že pochvala není adekvátní jejich vynaložené snaze. Jde o žáky, kteří potřebují pomyslný bič, aby se stali „sběrateli“ jedniček.

Celý systém tohoto způsobu hodnocení vyžaduje poctivý přístup učitele a v porovnání se známkami je časově náročnější na přípravu i samotné každotýdenní slovní hodnocení žáků do žákovské knížky.

Podstatné změny jsem také zaznamenala v rámci sebehodnocení žáků. Od prvotních nerealistických úvah, kdy byli někteří příliš sebekritičtí, či naopak nebyli schopni jakékoli sebekritické úvahy, žáci začali hledat příčiny svých úspěchů i neúspěchů. Žáci postupně na základě zpětné vazby učitele začali vyvozovat důsledky školní pozornosti a také domácí přípravy. Začali si lépe uvědomovat své silné stránky a potenciální možnosti. Došlo k rozšíření slovní zásoby žáků a jejich pochopení vlastní odpovědnosti za své učení.

9.3 Analýza projektových týdnů

Spuštění projektového vyučování bylo v samých začátcích velmi náročné. Důvodem byl:

1. nelehký časový odhad samostatné práce žáků
2. samotné vytvoření celého projektového týdne s mnoha rozličnými úkoly
3. jiná zkušenost žáků: žáci byli doposud zvyklí na rozložení času v hodinách pod jednoznačným vedením pedagoga, nyní nastala jiná situace, časový rozvrh byl přímo na žácích.

Zpočátku docházelo k situacím, kdy někteří žáci nevládali splnit zadanou práci a na konci projektového týdne zjistili, že pro špatnou organizaci nemají podstatnou část své sebe prezentace.

Důležité bylo závěrečné hodnocení, ve kterém žáci nejprve vyplňovali „Hodnocení projektového týdne“ (viz obr. č. 4) a po té interpretovali své úspěchy, ale i poznatky, zkušenosti a vize pro nastávající projektový týden.

Jmenované negativní rysy převažovaly v prvních čtyřech měsících, během pátého projektu došlo ke znatelným změnám v rámci lepší orientace, samostatnosti i zodpovědnějšího přístupu žáků. Ve třídě vzniklo trvale pozitivnější klima, skupinová práce se stala běžnou výukovou metodou, kterou žáci vždy vítají.

Nicméně nelze opomenout jevy projektového vyučování spojené se zhoršenou kázní, které u některých žáků přetrvávají doposud.

10. Závěr

Již v úvodu této diplomové práce jsem se zamýšlela nad hodnocením člověka, jeho práce, úspěchů či selhání.

Právě protože hodnocení je podstatnou součástí celé lidské existence, je nutné umět přijmout pochvalu, kritiku, důležitý je i samostatný úsudek nad dosaženým cílem.

Předložená práce se snaží čtenáři připomenout, že k výše uvedeným dovednostem je cenné vést již žáky ZŠ.

V textu jsem poukázala na pozitiva i limity spojené se změnou hodnocení, jež jsou výsledkem vlastního pozorování a zkušeností.

Věřím, že práce bude přínosem pro ty, kteří se o problematiku hodnocení ve školách zajímají, i pro ty, kteří si kladou otázky týkající se změn systému hodnocení.

VÝZKUM

1. Úvod do výzkumu

Při sepisování empirické části této diplomové práce jsem se částečně opírala o vlastní učitelskou praxi i zkušenost se zaváděním formativního hodnocení na ZŠ, ale všechny mé domněnky byly pouze teoretické, nepodložené zpracovanými daty. Už při prvních hodinách, kdy jsme s žáky začali postupně přecházet ze sumativního na formativní hodnocení, jsem si kladla otázky typu: Jak moc jsou pro žáky známky důležité, nebude jim pravidelná klasifikace chybět? Jak prožívají postupné zavádění vrstevnického hodnocení? Není pro ně zraňující „kritika“ kamarádů ze školy? Jak důležitá je pro ně spolupráce s učitelem? Povede žáky zavedení formativního hodnocení opravdu k samostatnějšímu a zodpovědnějšímu přístupu ke svému vzdělání? Svou studii jsem tedy směřovala k žákovským postojům týkajícím se jejich školního hodnocení.

2. Cíle výzkumu

Nejen ve školním prostředí, ale i v domovech žáků je způsob školního hodnocení velmi diskutovaným tématem. Proto hlavní cíle mého výzkumu směřují ke zjištění, zda žáci ZŠ EDUCAnet, mající vlastní zkušenost s klasifikací i formativním hodnocením, preferují známky, či nabízené formy alternativního hodnocení, a která z uvedených možností je pro ně více motivující. V dílčích cílech bych ráda získala informace týkající se postojů žáků ke vzájemnému hodnocení, spolupráce s učitelem a také zjištění stanoviska žáků k chybě. Práce s chybou je ve výzkumné škole zdůrazňována jako naprosto přirozená a nutná cesta, neoddělitelná součást vzdělávacího procesu, proto mě zajímá, zda i žáci pod vedením příslušného pedagogického sboru mají tendence chyby vnímat podobně.

2.1 Pracovní hypotézy

1. **Hypotéza H1:** Domnívám se, že žáci, kteří pravidelně **dennodenně** pracují na zdokonalení „schopnosti“ hodnotit svou práci i práci jiných, rozumějí jednotlivým způsobům hodnocení.
2. **Hypotéza H2:** Předpokládám, že žáci rozumějí pojmu chyba a nechápou ji jako výsledný produkt své činnosti, nýbrž ukazatel či vodítko, kterým směrem zaměřit svou pozornost.
3. **Hypotéza H3:** Obávám se, že především u mladších žáků se slovní hodnocení nepotvrdí ve srovnání s klasifikací jako účinný nástroj motivace.

2.2 Metodologie výzkumu

Jádrem šetření byl nestandardizovaný anonymní dotazník vlastní konstrukce (příloha č. 1) pro žáky 4., 5. a 6. tříd (k výzkumnému vzorku se specifičtěji vyjádřím v kapitole č.5). Výběr a formulaci otázek jsem přizpůsobila věku žáků, proto jsou vymezeny jednoduše s možnými variantami odpovědí. Poslední otázka je zcela otevřená, žákům jsem ponechala prostor k vlastnímu vyjádření názoru na školní chybování.

2.3 Výzkumné otázky byly formulovány následovně

1. K lepším výsledkům ve škole tě více motivují známky, nebo slovní hodnocení?
2. Jak je pro tebe důležité pravidelné sebehodnocení tvé školní práce?
3. Jak je pro tvou školní práci důležité hodnocení spolužáků?
4. Pomáhá ti návod učitele, na co přesně se máš zaměřit, jak se zlepšit?
5. Rozhodni, která z následujících možností hodnocení školní práce je pro tebe nejprospěšnější.
6. Napiš ve 2–3 větách, co pro tebe znamená chyba.

2.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro výše uvedený výzkumný projekt byl zvolen populační vzorek dětí čtvrtých, pátých a šestých tříd ZŠ EDUCAnet. Žáky této školy jsem vybrala pro jejich zkušenost s oběma typy hodnocení. Celého šetření se zúčastnilo 48 žáků, z toho 23 dívek a 25 chlapců ve věkovém rozpětí 10–14 let.

Dotazníky byly všem respondentům předávány osobně v rámci 2–3 vyučovacích hodin, žákům byly vysvětleny záměry výzkumu a také byli ujištěni o anonymitě, v dotazníku žáci měli pouze zakroužkovat své pohlaví. Administrace dotazníků probíhala za účasti vyučujícího učitele. Žáci nebyli při vyplňování dotazníku omezeni časově, jejich spolupráci bych hodnotila jako aktivní a bezproblémovou.

Sběr dat probíhal na začátku měsíce února 2018, důvodem pro zvolení tohoto měsíce bylo ukončené absolvování prvního půlroku formativního hodnocení včetně **pololetního hodnocení** u páté a šesté třídy. Čtvrtá třída, která byla třídou pilotní, převzala tento způsob hodnocení již v září 2017, viz kap.8. Zajímavý bude tedy i rozdílný postoj žáků konkrétních tříd v rámci proměnných z hlediska věku žáků a délky aktuálního způsobu hodnocení.

Tabulka č. 1: Údaje o studovaném vzorku

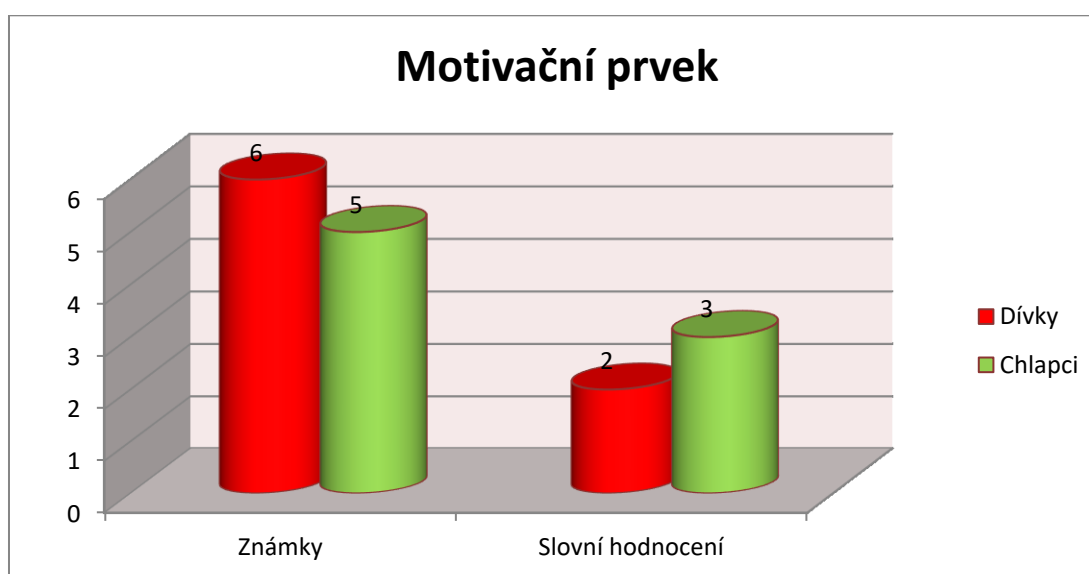
Skupina dětí	Počet tříd	Počet dívek	Počet chlapců	Žáci celkem
Čtvrtý ročník	1	8	8	16
Pátý ročník	1	10	6	16
Šestý ročník	1	5	11	16
Celkem	3	23	25	48

3 Vlastní výzkumné šetření

3.1 Výzkum ve čtvrté třídě

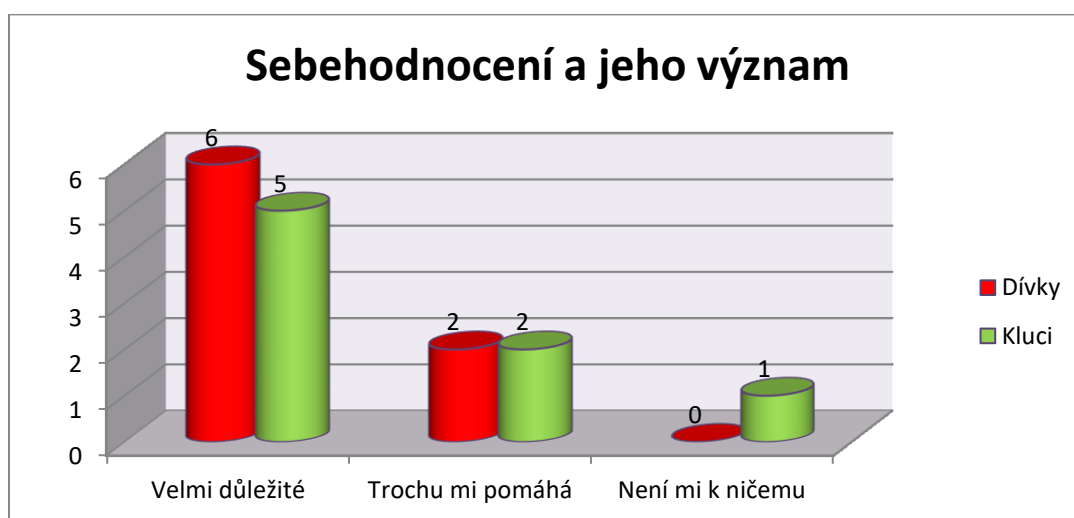
Formativní hodnocení pro žáky čtvrté třídy již není ničím novým. Přesto po celou první i druhou třídu byli žáci klasifikováni. Žáci by tedy měli vnímat určitý rozdíl mezi známkou a slovním hodnocením a s ohledem k jejich věku být schopni i vlastního úsudku.

Graf č. 1: „K lepším výsledkům ve škole tě více motivují známky, nebo slovní hodnocení?“



V grafu č. 1 vidíme odpověď na otázku týkající se motivace ke školnímu výkonu. Bez ohledu na pohlaví 11 žáků z celkem 16 „čtvrťáků“ (69 %) vykazovalo jako větší motivátor známky. Pouhým 5 žákům (31 %) slovní hodnocení koreluje s vyšší motivací. Je nutnou součástí motivace ve škole určitá dávka stresu, nebo žáci ve čtvrté třídě (tedy 10–11leté děti) ještě nejsou schopni sami sebe motivovat k aktivní domácí přípravě? Odpověď na tuto otázku by nám mohl poskytnout výzkum u starších žáků, který bude následovat v podkapitolách č. 6.2. a 6.3.

Graf č. 2: „*Jak je pro tebe důležité pravidelné sebehodnocení tvé školní práce?*“



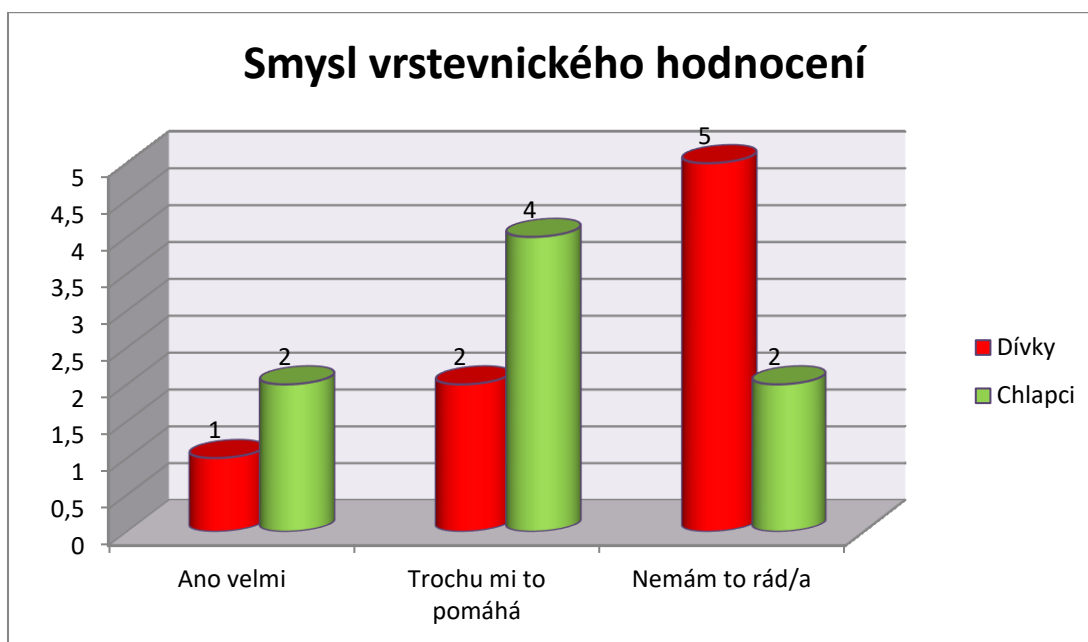
V grafu č. 2 jsou zachyceny odpovědi žáků na výše uvedenou otázku. Varianty odpovědí byly následující:

- Pravidelné sebehodnocení je pro mne velmi důležité.
- Pravidelné sebehodnocení mi trochu pomáhá.
- Pravidelné sebehodnocení mi není k ničemu, nepomáhá mi to.

Výsledné schéma nám naznačuje že pro 11 žáků ze 16 testovaných je velmi důležité pravidelné sebehodnocení své vlastní práce, 4 žákům sebehodnocení pomáhá trochu a jen 1 žák nezaznamenal žádný přínos tohoto procesu.

Statisticky se obě pohlaví výrazně neliší. Z grafu vyplývá, že většina žáků (69 %) oceňuje tento způsob formativního hodnocení, chápou ho jako důležité. Z mého pohledu je důležité, že již desetiletí studenti tento způsob hodnocení chápou jako podstatný pro své vzdělávání.

Graf č. 3: „*Jak je pro tvou školní práci důležité hodnocení spolužáků?*“

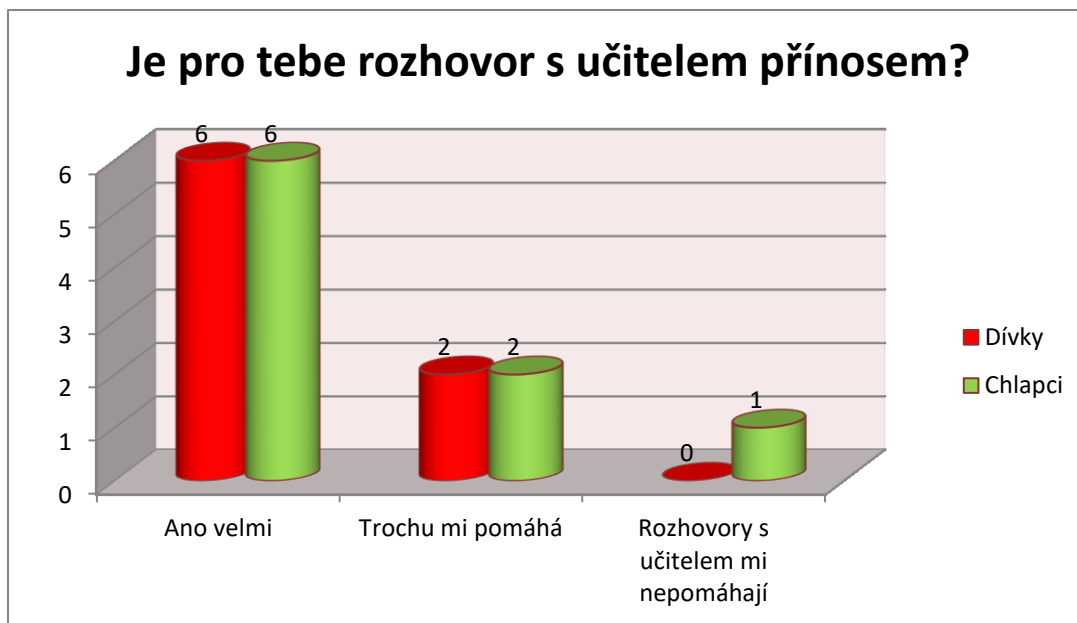


Graf č. 3 ukazuje na porozumění a postoj žáků čtvrté třídy k hodnocení vlastního výkonu od svých spolužáků a naopak jejich hodnocení práce ostatních. Z pohledu na graf je zřejmé, že citlivěji vnímají reakce svých spolužáků dívky, jen 1 dívka pociťuje vrstevnické hodnocení jako podnětné, oproti 5 spolužačkám, které tento nástroj vyloženě nemají rády, a dalším 4 dívkám, kterým pomáhá jen trochu. Mezi chlapci jsou 4, kterým vrstevnické hodnocení částečně pomáhá, zbytek kluků je rozpuhlen na 2, kterým toto hodnocení pomáhá, a další 2, kteří jej nemají rádi.

Pro mne je tento graf velkým překvapením, protože konkrétně čtvrtá třída je složena z žáků, které si velmi dobře rozumějí a navenek působí jako dobře sehaná parta. V praxi jsem nikdy nezažila, že by se spolužáci při vzájemném hodnocení záměrně ponižovali, či neúměrně vzájemně kritizovali.

Z uvedených dat můžeme usoudit, že vrstevnické hodnocení pro většinu žáků ze čtvrté třídy není prvotní a nejdůležitější formou hodnocení, naopak spíše je vnímáno negativně, protože 44 % respondentů tento způsob označilo jako neoblíbený, 37 % částečně pomáhá a pro pouhých 19 % žáků je důležitým hodnotícím prostředkem.

Graf č. 4: „Pomáhá ti návod učitele, na co přesně se máš zaměřit, jak se zlepšit?“



Pozn.: V zobrazeném grafu je nápadný rozdíl v počtu odpovědí – jedna odpověď navíc oproti počtu respondentů je zapříčiněna zakroužkováním dvou možností u jednoho z dotazníků.

Pro 12 žáků je rozhovor s učitelem důležitou metodou vedoucí ke zlepšování jejich práce. Další 4 žáci zařadili rozhovor s učitelem na střední příčku a pro 1 žáka je rozhovor s učitelem neúčinný.

Zajímavé je, že s ohledem na jeden hlas navíc oproti počtu hlasujících dětí je hodnocení téměř shodné s grafem č. 2, který znázorňuje názory žáků na sebehodnocení.

Otázka č. 5: „Rozhodni, která z následujících možností hodnocení školní práce je pro tebe nejprospěšnější. (Použij písmena A–F, písmeno A je nejlepší možné hodnocení, naopak písmeno F je pro tebe nejméně účinné hodnocení. Jednotlivá písmena můžeš použít opakovaně).“

Žáci měli na výběr z těchto možností:

- Okamžité slovní hodnocení učitelem
- Okamžité slovní hodnocení spolužáky
- Hodnotící škála
- Maximálně důležité je pro mě sebehodnocení
- Písemné hodnocení mého testu po delším čase
- Důležité je pro mě pravidelné vyplňování mého portfolia

Tabulka č. 2: Kvantitativní vyjádření odpovědí žáků 4. třídy na otázku č. 5

Výběr odpovědí/počet hodnocení	A	B	C	D	E	F
Okamžité slovní hodnocení učitelem	15	0	0	0	0	1
Hodnocení spolužáky	2	1	0	2	4	7
Hodnoticí škála A–F	8	5	2	0	0	1
Sebehodnocení	11	0	4	0	0	1
Písemné hodnocení po delším čase	4	0	6	1	1	4
Pravidelné vyplňování mého portfolia	6	0	3	0	1	6

Z vyhodnocených odpovědí vyplývá, že pro žáky je klíčová okamžitá reakce učitele, což potvrzuje i mou zkušenost: pro žáky je maximálně důležitá rychlá korekce chyb či pochvala. Domnívám se, že čím je žák mladší, tím naléhavěji vyžaduje okamžitou a citlivou reakci dospělé autority, která je pro něj motivací k dalším pokrokům.

Dalším v pořadí důležitosti je sebehodnocení, 11 žáků jej označilo písmenem „A“, 4 žáci ohodnotili tento způsob jakožto spíše méně důležitý a 1 žaku sebehodnocení nepřináší žádná pozitiva.

V bodování této varianty se žáci shodují s hodnocením otázky č. 2 (graf č. 2), a je tedy patrné, že pro 69 % žáků ze čtvrté třídy je zhodnocení vlastní práce vhodným prostředkem formativního hodnocení.

K ohodnocení dalších možností formativního hodnocení se žáci již nevyjadřují tak radikálně jako u výše zmíněných variant.

Jistě také stojí za povšimnutí, že žáci stejně jako u otázky č. 3 (graf č. 3) nepreferují vrstevnické hodnocení, 7 dětem (naprosto stejný počet dětí, jako odpovědělo na otázku č. 3) tento přístup nesedí, nepomáhá jim, dokonce ho dle odpovědi na otázku č. 3 nemají rády. Další 4 žáci jej označili písmenem „E“, 2 žáci písmenem „D“ – tedy přínos hodnocení spolužáků je pro ně minimální a jen pro 3 žáky (2 x „A“ a 1 x „B“) je verbální hodnocení kamarádů užitečné. Předpokládám, že v tomto věku žáci ještě nedoceňují uznání či kritiku stejně starých kamarádů, a proto postup neoznačují za přínosný.

Z tabulky je zřejmé, že žáci čtvrté třídy jednoznačně rozlišují způsoby formativního hodnocení, umějí vybrat takový prostředek, který považují za přínosný pro jejich školní práci, a dokonce se v některých postupech shodují ve větším počtu. Jako nejúčinnější bylo u 99 %

žáků označeno okamžité verbální hodnocení učitelem, což myslím naprosto odpovídá kognitivním schopnostem takto starých dětí.

Otázka č. 6: „*Napiš ve 2–3 větách, co pro tebe znamená chyba.*“

Citace některých odpovědí:

1. „Chyba znamená, že uděláte něco špatně a známka jde dolů, ale můžete se na ní poučit a pak už příště napíšete správně.“
2. „Když uděláš chybu a pak to pochopíš, zapamatuješ si to a příště ji neuděláš.“
3. „Na chybě se mi líbí, že si ji mohu opravit a příště tu chybu neudělám.“
4. „Chyba mi nevádí, když mám něco opravené, tak si to zapamatuji a příště neudělám stejnou chybu.“
5. „Když mám chybu, musím zabrat.“
6. „Chyba znamená, že jsem se to nenaučil.“

Těchto šest odpovědí jsem vybrala jako ukázkou reakce žáků, všech dalších 7 žáků odpovědělo obdobně, jako jsou odpovědi 1 až 4. Jeden žák se nevyjádřil a 2 žáci (viz citace, body 5 a 6) z 16 tázaných si ještě neuvědomují, že chyba není nedostatek, nýbrž pokud dojde k jejímu uvědomění a porozumění, příště ji ve své práci nezopakují.

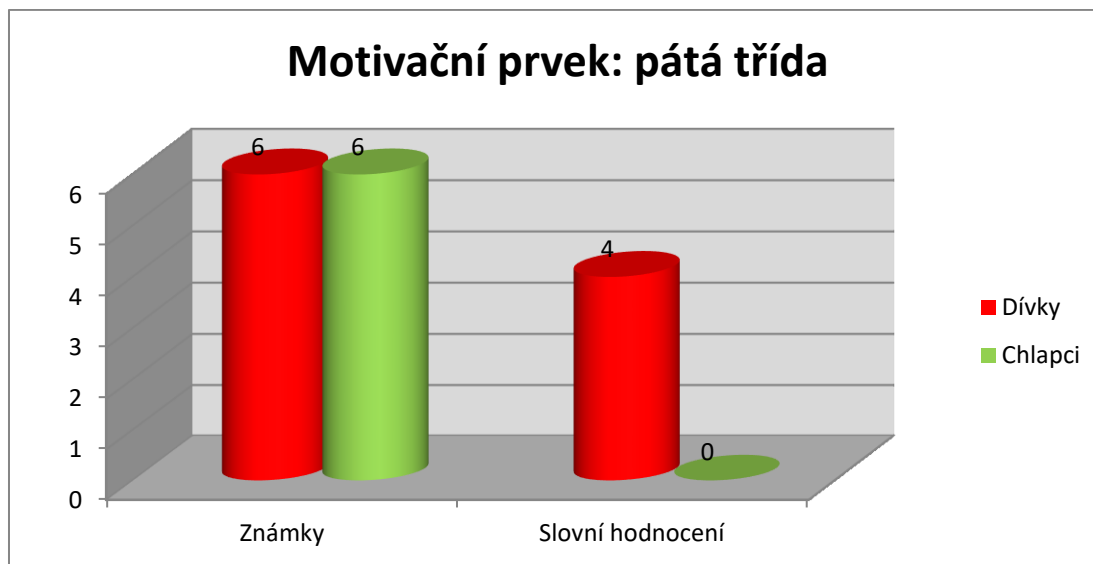
Z mého pohledu si na odezvě žáků můžeme všimnout, že na rozdíl od běžné klasifikace nejsou tyto žáci pod velkým stresem ze špatného testu, ale zároveň je z odpovědí jasné, že cítí potřebu svůj omyl příště nezopakovat. Analyzovaná data v tabulce dle mého názoru ukazují na pozitivní vliv důsledné učitelovy práce s chybami žáků a na zpětnou vazbu.

3.2 Výzkum v páté třídě

Pátá třída je třídou, do které ve školním roce 2017/18 k původním 11 žákům přibylo 5 žáků z jiných základních škol, s jinými zkušenostmi v rámci požadavků kolektivu dětí i školních výsledků. Všichni žáci však byli do čtvrté třídy hodnoceni známkami, takže formativní hodnocení je pro ně novinkou, kterou postupně zpracovávají. Výzkumný dotazník vyplňovali žáci páté třídy po šesti měsících aktivního využívání formativního hodnocení, zároveň těchto

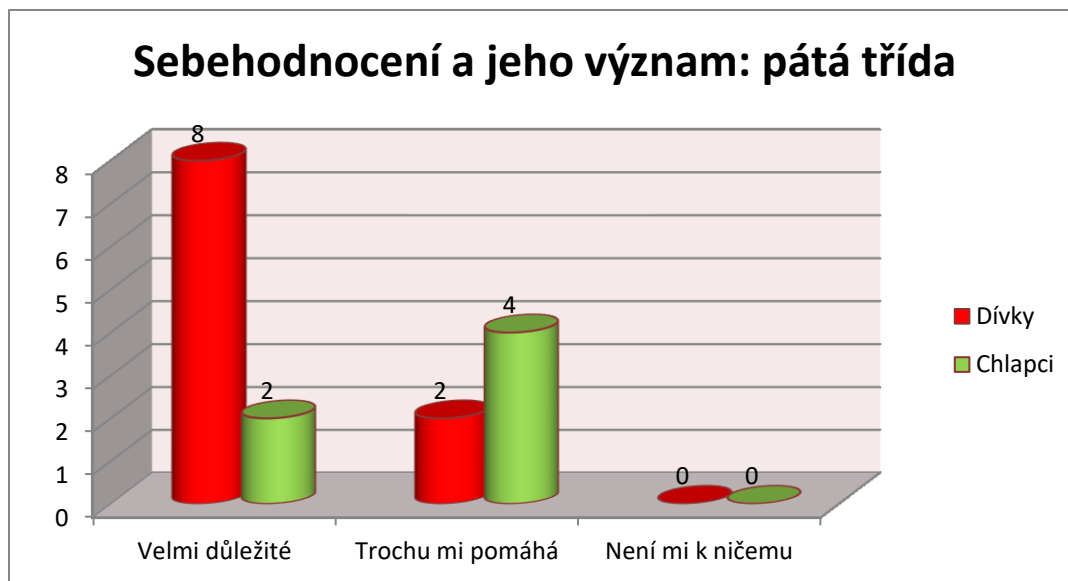
šest měsíců si třída ještě stále vytváří určitý systém sociálních rolí. Při vyhodnocování dat nesmíme tyto důležité faktory opomenout.

Graf č. 5: „K lepším výsledkům ve škole tě více motivují známky, nebo slovní hodnocení?“



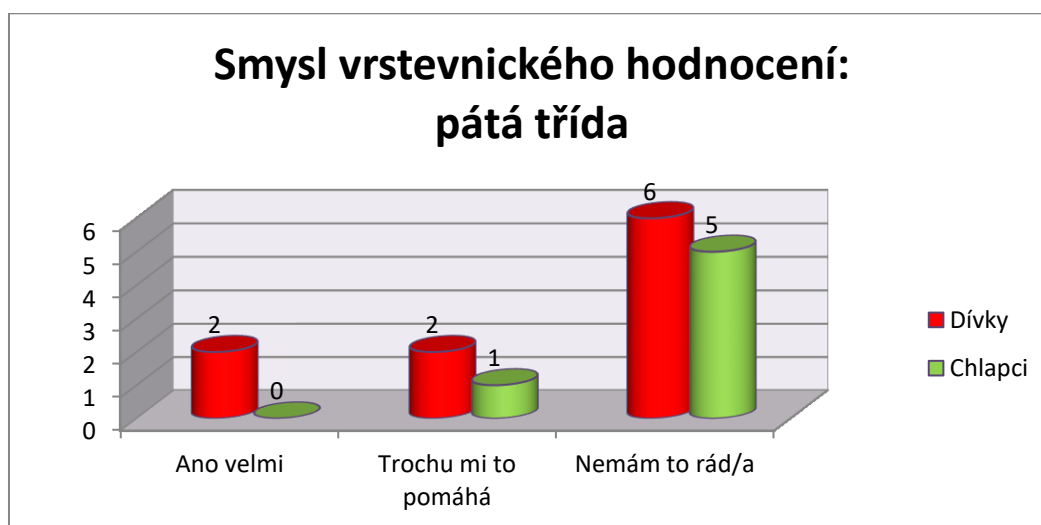
V grafu č. 5 je opět vidět, že stejně jako u mladších žáků jsou převládajícím motivátorem známky. Příčinu takového přístupu můžeme přičítat prvotním zkušenostem se známkami, touze po jedničkách, rodičovským požadavkům, věku nebo tomu, že v páté třídě se žáci s formativním hodnocením teprve sžívají.

Graf č. 6: „Jak je pro tebe důležité pravidelné sebehodnocení tvé školní práce?“



Jak je vidět v grafu č. 5, pro většinu dívek je sebehodnocení velmi důležité, jen 2 dívky ho řadí na úroveň „střední“ pomoci, žádná dívka sebehodnocení neoznačila za negativní. Zástupci chlapců jsou pouze 4, ale i z hlasování chlapců můžeme usoudit, že pro všechny kluky je sebehodnocení buď hodně důležité, nebo alespoň pomocným prostředkem. Sebehodnocení se tedy bez ohledu na pohlaví 11–12letým žákům v 63 % jeví jako velmi podstatné a 37 % jako střední podpora na cestě k jejich vzdělávání, podstatnou informací také je, že žádný žák neoznačil možnost „není mi k ničemu“.

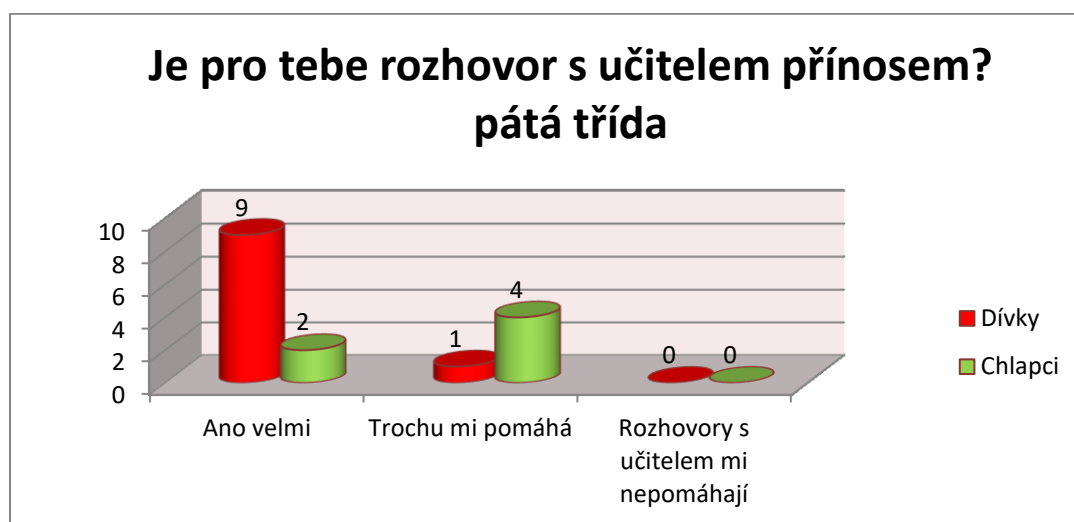
Graf č. 7: „Jak je pro tvou školní práci důležité hodnocení spolužáků?“



Vrstevníkové hodnocení je evidentně i u páté třídy neoblíbenou variantou formativního hodnocení. V porovnání se „čtvrtáky“ ještě více graduje prohlášení „nemám to rád/a“. Jen pro 2 dívky plní tato forma svůj účel, 3 dětem pomáhá alespoň částečně, pro zbytek žáků (11 respondentů = 69 %) je bezcenné. Zatímco třída mladších žáků je zaběhnutou, dobře fungující třídou už od první třídy, v páté třídě stále ještě probíhá proces utváření vztahů a také přivykání nových žáků jinému školnímu prostředí, proto se můžeme jen domnívat, z jakých důvodů se k tomuto prostředku staví žáci čtvrté i páté třídy takto negativně.

Rozhodně je tento graf důležitým ukazatelem, jak děti prožívají vzájemnou kritiku či pochvalu, o kterou v porovnání se sebehodnocením či radou učitele (graf č. 8) vůbec nestojí.

Graf č. 8: „Pomáhá ti návod učitele, na co přesně se máš zaměřit, jak se zlepšit?“



Dívky z páté třídy ve většině (9 dívek z 10 dotazovaných = 90%) preferují instrukce od autority učitele, pro 1 dívku je učitelova rada středně užitečná. 4 chlapci označují verbální pomoc učitele jako celkem prospěšnou, pro 2 je klíčová. Žádný z žáků nevedl učitelovu pomoc jako neúčinnou.

Graf čtvrté třídy (č. 4) i graficky znázorněné odpovědi žáků páté třídy (č. 8) jasně potvrzují v mnoha odborných publikacích zdůrazňovaný učitelský přístup, takt i talent.

Tabulka č. 3 sumarizuje odpovědi žáků páté třídy na otázku č. 5

„Rozhodni, která z následujících možností hodnocení školní práce je pro tebe nejvíce prospěšnější.“

Tabulka č. 3: Kvantitativní vyjádření odpovědí žáků 5. třídy na otázku č. 5

Výběr odpovědi/počet hodnocení	A	B	C	D	E	F
Okamžité slovní hodnocení učitelem	14	1	1	0	0	0
Hodnocení spolužáky	1	1	0	2	1	11
Hodnoticí škála A–F	8	5	3	0	0	0
Sebehodnocení	12	1	2	1	0	0
Písemné hodnocení po delším čase	4	0	2	1	5	4
Pravidelné vyplňování mého portfolia	4	0	4	0	1	7

Výše uvedená tabulka vyjadřuje skutečnost, že pro žáky páté třídy bez ohledu na pohlaví je podobně jako u respondentů ze čtvrté třídy nejžádanější okamžité slovní hodnocení učitelem. Vyhodnocení dat koreluje i s grafem č. 8, kde zkoumaný soubor reagoval na dotaz o rozhovoru s učitelem podobně (90 % žáků jej považuje za klíčový, 10 % žáků za částečně důležitý).

I sebehodnocení považuje zkoumaná skupina z páté třídy podobně jako čtvrtáci za efektivní. Dokonce v porovnání se 69 % žáků ze čtvrté třídy považuje sebehodnocení za výrazně přínosné 75 % žáků páté třídy.

V bodování vzájemného vrstevnického hodnocení jsou starší žáci ještě radikálnější. Možné příčiny jsem zmínila již v analýze u grafu č. 7.

Za upozornění stojí i hodnocení prospěšnosti hodnoticí škály, všichni respondenti zařadili tento způsob mezi účinnější techniky formativního hodnocení.

Za podstatný považují celkový pohled na výše uvedenou tabulku i jednotlivé grafy. Vyplyvá z nich, že žáci po šesti měsících naprosto odlišného přístupu k hodnocení jejich školních výkonů rozumějí jednotlivým pojmům a rozeznávají je. Globálně je také možné konstatovat, že žáci páté třídy jsou schopni po poměrně krátkém čase změnu v hodnocení přijmout a aktivně spolupracovat.

Pátá třída – otázka č. 6: „Napiš ve 2–3 větách, co pro tebe znamená chyba.“

Citace některých odpovědí:

1. „Pro mě nic, já naopak chodím do školy ráda za kamarády.“
2. „Znamená to, že si chybu musím opravit.“
3. „Je mi to jedno.“
4. „Nevím.“
5. „Máma není ráda, když mám chyby v diktátu.“
6. „Nesnáším to.“

Další odpovědi už byly srovnatelné s odpověďmi mladších žáků. Ve srovnání se čtvrtou třídou tedy reagovali na tuto otázku starší žáci jinak.

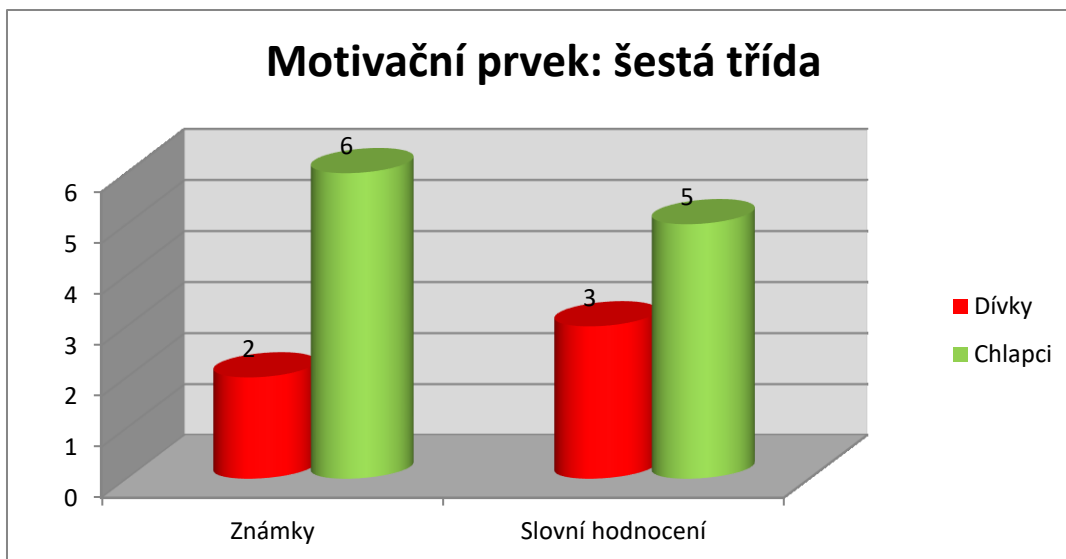
Na jedné straně žáci objektivně v rámci prvních pěti otázek signalizovali porozumění principu formativního hodnocení a ze strany druhé téměř polovina dětí „nesnáší“ chybu? Pokud bychom chtěli opravdu verifikovaná data, měli bychom šetření dle mého názoru doplnit o rozhovor s učiteli dané třídy a také o diskusi s žáky.

Negativní postoj k chybám lze spojit s nástupem prepuberty, který s sebou tento věk nese. Jistou roli hraje určitě i původní školní prostředí, ze kterého tito žáci přišli. Důležité kritérium samozřejmě představují i rodiče žáků.

3.3 Výzkum v šesté třídě

Žáci ze zkoumané šesté třídy patří v rámci celé ZŠ za šikovné děti. Za specifické lze označit rozložení dívek a chlapců, kdy ve většině převažují chlapci (11 kluků, 5 dívek). Do loňského roku byli žáci šesté třídy známkováni. Také do této třídy ve školním roce 2017/18 přibyli noví spolužáci.

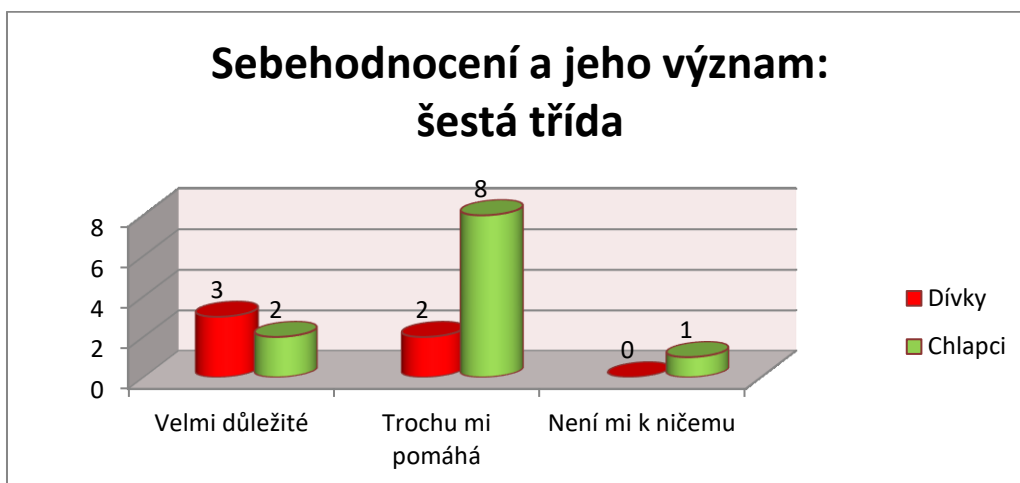
Graf č. 9: „K lepším výsledkům ve škole tě více motivují známky, nebo slovní hodnocení?“



Situace u starších žáků se pomalu mění, zatímco žáci mladších tříd preferují jako motivační prvek známky, v šesté třídě dochází k viditelné změně. Polovina (8 dotazovaných bez ohledu na pohlaví) 12–13letých dětí „integruje“ slovní hodnocení k motivaci.

Po analýze těchto dat bychom se mohli domnívat, že žáci šesté třídy si začínají uvědomovat výhody slovního hodnocení, ve kterém učitel jasně definuje, co se danému žákovi daří lépe a kde je potřeba ještě zapracovat.

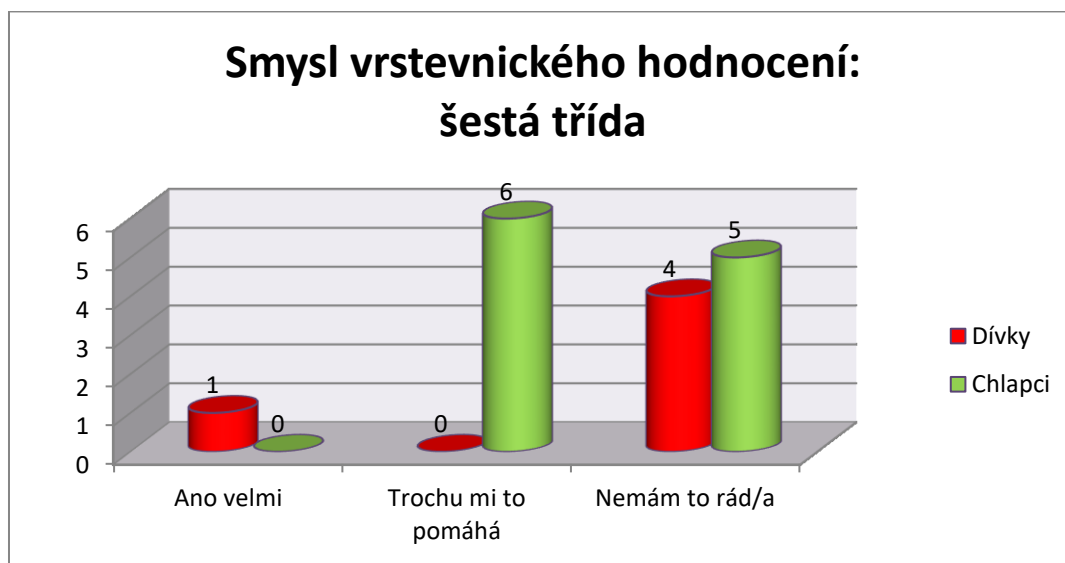
Graf č. 10: „*Jak je pro tebe důležité pravidelné sebehodnocení tvé školní práce?*“



Pro 5 studentů je vlastní hodnocení velmi důležité, ostatních 10 žáků mu přidělilo střední pomoc a 1 z žáků nepřináší žádný užitek. Při srovnání odpovědí na tuto otázku s mladšími žáky je zřejmý rozdíl.

Tento souhrn může vyvracet mou domněnku, že s věkem žáci získávají větší pocit zodpovědnosti za své vzdělání. Nicméně dovoluji si spíše předpokládat, že 13–14letí žáci jsou ve věku puberty a celkově citlivěji reagují na kritiku, jsou kritičtější sami k sobě. Mnohdy je pro ně přijatelnější špatný výsledek, o kterém se nemluví, než výsledek, o kterém by měli diskutovat v rámci celé třídy.

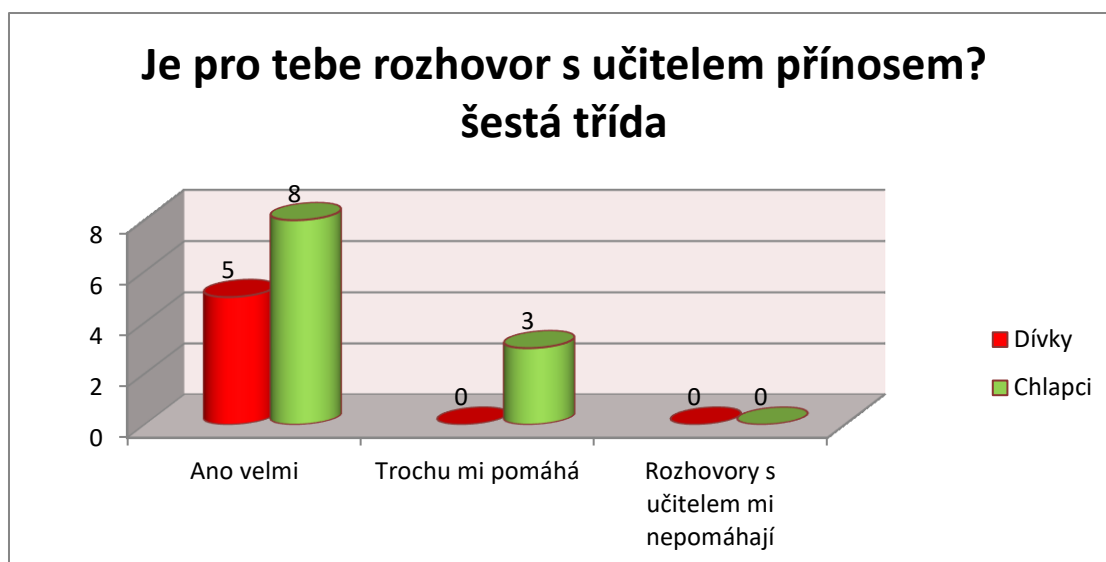
Graf č. 11: „*Jak je pro tvou školní práci důležité hodnocení spolužáků?*“



To, že vrstevnické hodnocení nepatří mezi oblíbené nástroje v porovnání s jinými typy formativního hodnocení, se potvrdilo i u postojů žáků ze šesté třídy. Pro 9 žáků (56%) je vyloženě neoblíbené a bezpředmětné, dalších 6 žáků (38 %) označilo prostřední variantu a jen 1 žákyně jej hodnotí jako velmi žádoucí a účelné (6 %).

Domnívám se, že určitou roli ve zvyšující se neoblíbenosti vzájemného hodnocení hraje pubertální věk respondentů i přítomnost nových žáků v původním kolektivu.

Graf č. 12: „*Pomáhá ti návod učitele, na co přesně se máš zaměřit, jak se zlepšit?*“



V grafu č. 12 se opakuje podobné hodnocení jako u respondentů z nižších ročníků. Pro 11 žáků je rozhovor s učitelem maximálně podnětný, 5 chlapců jej považuje za středně užitečný a žádný z dotazovaných neoznačil pomoc učitele jako neúčelnou.

I žáci šesté třídy potvrzují hypotézu o klíčovém postavení vedoucí osoby a jejím vztahu k žákům.

Tabulka č. 4

Níže přiložená tabulka zobrazuje výsledné odpovědi žáků šesté třídy na otázku č. 5.

„Rozhodni, která z následujících možností hodnocení školní práce je pro tebe nejprospěšnější.“

Tabulka č. 4: Kvantitativní vyjádření odpovědí žáků 6. třídy na otázku č. 5

Výběr odpovědí/počet hodnocení	A	B	C	D	E	F
Okamžité slovní hodnocení učitelem	14	2	0	0	0	0
Hodnocení spolužáky	1	0	1	5	0	9
Hodnoticí škála A–F	16	0	0	0	0	0
Sebehodnocení	3	3	4	4	2	0
Písemné hodnocení po delším čase	6	5	5	0	0	0
Pravidelné vyplňování mého portfolia	8	4	3	1	0	0

V tabulce vidíme kvantitativní vyhodnocení dat k otázce č. 5 v šesté třídě. Opět lze potvrdit, stejně jako u žáků obou nižších ročníků, že i pro šestáky je klíčový názor učitele.

Vrstevníkové hodnocení je pro 9 dětí ze 16 odpovídajících neúčinné, 6 žáků ho označilo jako středně účinné a jediný žák jej označil jako velmi podstatné. Srovnání s mladšími respondenty lze zhodnotit tak, že s malými odchylkami potvrzují dotazovaní žáci ze šesté třídy neoblíbenost vrstevníkového hodnocení.

Oproti mladším žákům se ale velmi proměnil postoj k hodnoticí škále. Všechny 100 % žáků z šesté třídy ji označilo jako maximálně důležitou.

Tato data naznačují, že žáci si postupně více uvědomují podstatu formativního hodnocení včetně důležitosti hodnoticí škály, která svým způsobem nahrazuje známkování. Naopak vyhodnocená data mladších žáků, kteří hodnoticí škálu neoznačovali za důležitou, ukazují na nejasný postoj k této formě hodnocení.

Změnou prošel i vztah žáků k sebehodnocení (což koreluje s grafem č. 10). Na rozdíl od zkoumaného vzorku mladších žáků se ti starší nestaví k sebehodnocení zcela pozitivně. Hlasy žáků se rozdělily mezi hodnocení „A“ až „E“.

V porovnání s mladšími respondenty se změnila odpověď i na otázky týkající se vlastního portfolia a zpětné písemné vazby od učitele. Bez ohledu na věk se žádná z testovaných tříd nestaví k uvedeným otázkám tak radikálně, jako např. k rozhovoru s učitelem, přesto vidíme určitý posun od roztroušených odpovědí žáků čtvrté i páté třídy. „Šestáci“ se přesunuli v rámci hodnocení na levou stranu tabulky, tedy jak písemné hodnocení po delším čase, tak i vlastní portfolio považují za důležité či středně důležité.

Šestá třída - otázka č. 6: „Napiš ve 2–3 větách, co pro tebe znamená chyba.“

Citace některých odpovědí:

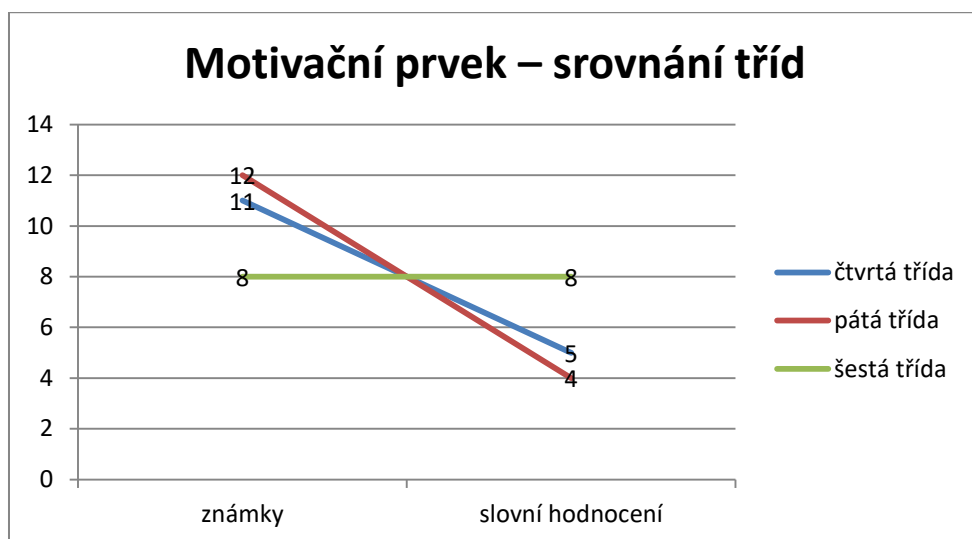
1. „Na chybě se naučím ji příště neudělat, tady je dobré to, že si můžu chybu opravit a zlepšit si výsledek.“
2. „Rodiče se zlobí, když dělám chyby, ale paní učitelka nám říká, že to nevádí.“
3. „Dřív mi chyby vadily, teď už ne tolik a pak si učení líp pamatuju.“
4. „Rozhodně nejsem ráda za chyby, ale je fakt, že učitelka nám to vždycky vysvětlí a pak už tam chybu neudělám.“
5. „Chyba je prostě něco špatně v testu, většinou to pak probereme a už si všechno pamatuju.“
6. „Chyby mi nevádí, protože si to pak zapamatuju a už je neudělám.“

Ze souhrnu odpovědí vyplývá, že žáci si uvědomují možnost posunu ve svém vzdělání i cestou chyb. Dle mého názoru z reakcí žáků lze usoudit i na postoje učitelů v šesté třídě a na jejich snahu žáky nestresovat špatnými výsledky, nýbrž je motivovat k porozumění a nápravě původních chyb.

3.4 Srovnání jednotlivých grafů napříč ročníky

Pro lepší přehled a analýzu vývoje uvažování nad jednotlivými formami diskutovaného hodnocení jsem na závěr své práce vypracovala grafické znázornění odpovědí žáků na otázky č. 1–4, a to napříč věkovým spektrem. Níže přiložené grafy tedy znázorňují změny v postojích žáků v porovnání jednotlivých tříd k již zmiňovaným nástrojům formativního hodnocení.

Graf č. 13: Motivační prvek – srovnání tříd



Dle dat zobrazených v grafu č. 13 můžeme usoudit, že s přibývajícím věkem žáci postupně mění svůj názor na motivaci. Zatímco žáci čtvrté a páté třídy považují ve většině za větší motivaci známky, jejich starší spolužáci už přemýšlejí jinak. Předpokládám, že toto rozdílné pojetí je způsobeno vyšším věkem respondentů a koreluje i s vyššími požadavky souvisejícími s přechodem na druhý stupeň ZŠ. Díky těmto skutečnostem si starší žáci uvědomují, že slovní hodnocení je lépe a bez zbytečných frustrací ze špatných známek navede k žádoucímu cíli.

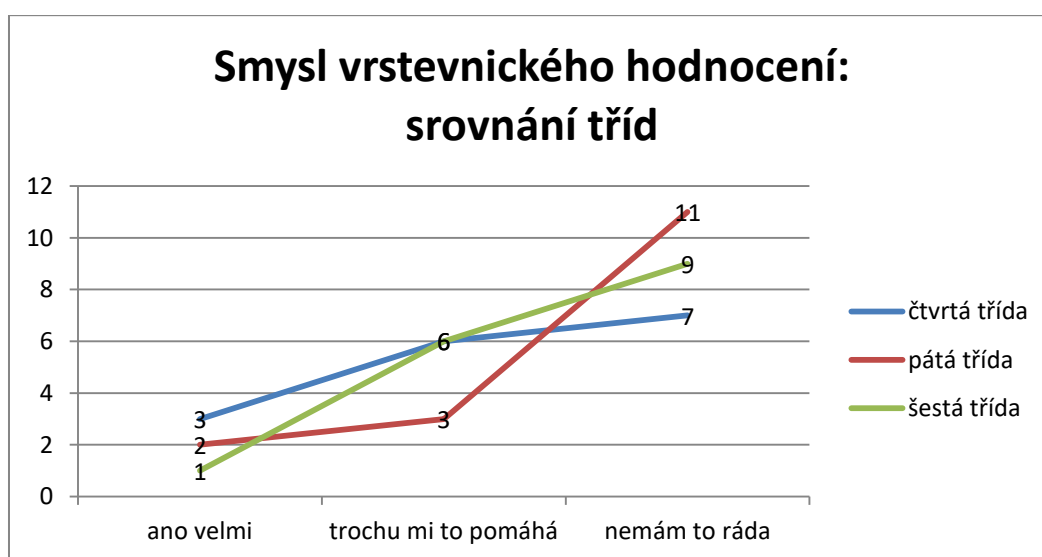
Graf č. 14: Sebehodnocení a jeho význam – srovnání tříd



Analýza dat v grafu č. 14 částečně potvrzuje o změně myšlení v rámci přechodu na 2. stupeň ZŠ. Také v názorech na sebehodnocení vidíme, že zatímco postoje nejmladších a mladších

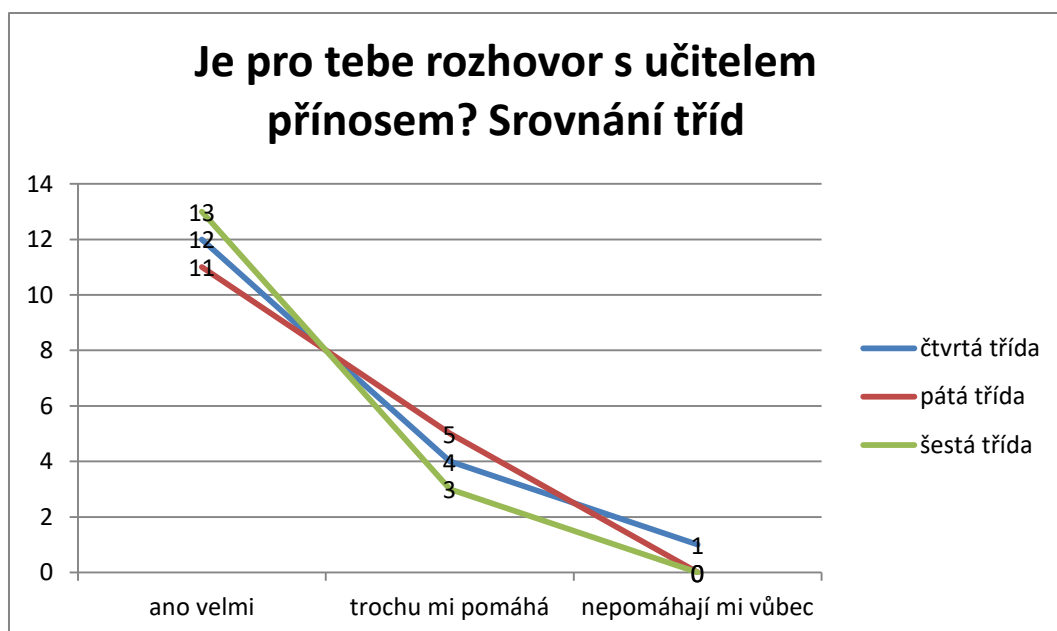
respondentů jsou si podobnější, starší žáci už mají jiná stanoviska. V nižších ročnících žáci hodnocení své práce ve většině vítají a tento způsob se jim zároveň jeví jako účinný, zato většina starších žáků tento nástroj vnímá s jistou rezervovaností („ano pomáhá mi to, ale jen trochu“). Za možnou příčinu bychom opět mohli považovat kritický věk žáků, ve kterém většina z nich nemá touhu sdílet své vnitřní pocity s ostatními a spíše se snaží o zachování pocitu důstojnosti. Raději působí spíše shovívavě vůči učebnímu procesu, než aby ostatním sdělovali hodnocení vlastní práce.

Graf č. 15: Smysl vrstevnického hodnocení – srovnání tříd



Na základě výsledných dat ze všech zkoumaných ročníků lze konstatovat, že vrstevnické hodnocení je nepopulární napříč testovanými ročníky. Můžeme se jen domnívat, z jakých příčin se žáci ke vzájemnému hodnocení své školní práce staví takto negativně. Jedním z důvodů by mohla být nepřipravenost žáků na tento způsob hodnocení. Dylan William se v jedné ze svých knih zmiňuje o nutnosti žáky tento nástroj naučit používat velmi pomalu a postupně. Dle Williama by svá hodnocení měli žáci nejprve sdělovat písemnou cestou a zpočátku by měla podléhat i určité „cenzuře“ učitele. Teprve po takovémto nácviku žáci svou práci hodnotí ústním projevem.

Graf č. 16: Je pro tebe rozhovor s učitelem přínosem? Srovnání tříd



V grafu č. 16 naopak panuje shoda žáků, co se týče rozhovoru s učitelem. Žáci všech ročníků hlasovali podobně a pro většinu z nich je pomoc učitele podstatnou součástí jejich vzdělávání. Klíčová role pedagoga ve vzdělávání následujících generací je dle mého názoru neoddiskutovatelná a právě z tohoto důvodu by pro tuto náročnou roli měli být přijímáni učitelé, kteří jsou nejen profesionály ve svém oboru, ale i lidmi s citově vyzrálou osobností a jasnými životními postoji a hodnotami.

4 Prověření hypotéz

V kapitole č. 10.1 jsem vyčlenila tři hypotézy.

- **Hypotéza H1:** porozumění ze strany žáků ZŠ EDUCAnet užívaným způsobům hodnocení

Byla na základě výzkumu potvrzena.

- **Hypotéza H2:** dovednost žáků ZŠ EDUCAnet pracovat s chybou a chápat ji jako proces svého vzdělávání.

Byla na základě výzkumu potvrzena částečně.

- **Hypotéza H3:** můj předpoklad, že mladší žáci nepropojují slovní hodnocení s efektivní motivací.

Byla na základě výzkumu jednoznačně potvrzena.

5 Závěr

V teoretické části diplomové práce s názvem „*Proces zavádění formativního hodnocení na základní škole EDUCAnet*“ jsem se zabývala školním hodnocením, nabídkou specifických možností hodnocení na školách a ujasněním jednotlivých pojmů.

Do praktické části této práce jsem zařadila podnětné a vlastní praxí vyzkoušené typy na možné zavedení formativního hodnocení do běžného vzdělávacího procesu. To, že ve školním roce 2016/17 vybralo vedení ZŠ EDUCAnet třídu, ve které působím jako třídní učitelka, a mne jako učitelku, která celé formativní hodnocení v této třídě zahájila, znamenalo množství práce pro uvedení celého komplexu formativního hodnocení do provozu. Zároveň to byla obrovská praktická zkušenost včetně možnosti všechny své poznatky předat dále v této diplomové práci.

Výzkumná část byla určena k ověření účinnosti užívaných metod formativního hodnocení v ZŠ EDUCAnet. Výzkum byl prováděn metodou dotazníku. Na začátku původních myšlenek o novém hodnocení na výše uvedené ZŠ nikdo přesně nevěděl, jaké změny odlišný způsob hodnocení žáků přinese. S velkým napětím jsme očekávali především změny, které tento nový prostředek hodnocení vyvolá u postojů samotných žáků k jejich zodpovědnosti za vlastní pokrok.

Výsledky použité metody stručně popíšu v následujících závěrech.

Bylo zjištěno, že pro žáky čtvrté a páté třídy ZŠ EDUCAnet je větší motivací známka než nabízené slovní hodnocení. Postoje starších žáků částečně ukázaly na jiný vztah k motivaci spojené s hodnocením. Ačkoli je patrné, že s věkem roste propojení formativního hodnocení s motivací, nelze jednoznačně konstatovat, jak se budou vyvíjet postoje starších žáků.

U experimentální skupiny nejmladších a mladších žáků bylo za důležité ve velké míře označeno sebehodnocení.

Z výzkumu lze jednoznačně konstatovat, že vrstevnické hodnocení bez ohledu na věk není považováno za účinné, větší míru negativních postojů vykazaly dívky.

Analýza dat ve vysoké míře prokázala klíčovou roli učitele, jeho radu a pomoc považuje naprostá většina žáků za velmi účinnou. Tato část výzkumu tedy potvrzuje důležitost učitele ve vztahu ke vzdělávání žáků, motivaci i hodnocení jejich školní práce.

Zjistila jsem relativně malé změny postojů vzhledem k písemnému hodnocení školních prací. Výzkum neprokázal jednoznačnější stanovisko žáků k písemnému hodnocení, vyhodnotit lze pouze posun v bodování u žáků šesté třídy oproti všem mladším žákům směrem k větší účinnosti.

Ani výzkum vztahu žáků k vyplňování jejich portfolií nelze jednoznačně interpretovat. Respondenti bez ohledu na věk využili téměř všechny možnosti ohodnocení působení této metody. Jemný posun vyznačovali opět nejstarší žáci, kteří vyplňování vlastního portfolia ve větší míře označili jako efektivnější.

Výraznou změnu výzkum prokázal v postojích žáků k hodnoticí škále. Žáci čtvrté i páté třídy rozdělili své hlasy mezi hodnocení „A“ až „C“, avšak žáci šesté třídy hlasovali 100% pro její největší možný vliv. Z takového postoje starších žáků vyplývá propojení hodnoticí škály se známkami a také již částečně zodpovědný přístup k vlastnímu vzdělání.

Obtížně hodnotitelný je vztah žáků k chybám. Nejmladší a nejstarší žáci ve všech případech vyjádřili pochopení způsobu práce s chybou, které korelovalo s možnou nápravou chyby a poučením se z ní, ale část respondentů z páté třídy chybu označila negativně. Je ovšem možné, že právě nepříznivě reagující žáci nastoupili do experimentální školy teprve v září školního roku 2017/18 a mohou mít úplně jiné zkušenosti s přístupem k chybování. V hodnocení žáků ze šesté třídy se navíc ukázaly kladné postoje učitelů k chybám žáků.

Z celého výzkumu podle mého názoru rovněž vyplývá, že žáci rozumějí terminologii. Experimentální skupina také prokázala, že po šesti měsících (a 16 měsících u nejmladších žáků) aplikovaného formativního hodnocení dokáže rozhodnout o efektivnosti jmenovaných metod.

Uvedené závěry ve výzkumu však nastínilo mnoho dalších otázek týkajících se uvažování žáků, jejichž zodpovězení by zpřesnilo jednotlivé závěry i výstup celé práce. Předpokládaný rozměr této práce však neposkytuje dostatečný prostor pro další výzkum.

V úplném závěru své práce bych se ráda rozloučila citátem českého spisovatele Karla Čapka, který charakterizuje práci s chybou, jež je jedním z pilířů formativního hodnocení.

„Opravdovým zdrojem poznání je omyl.“

Seznam použité literatury:

ABRAHAM, Michael R. a OST, David H. 1978. Improving Teaching Through Formative Evaluation. *Journal of College Science Teaching*. 1978, 4: 227–229.

GEIJSEL, Femke, KRÜGER, Meta L. a SLEEGERS, Peter. (2010). Data Feedback for School Improvement: The Role of Researchers and School Leaders. *The Australian Educational Researcher*. 2010, 2: 59–75. 10.1007/BF03216922.

HAUSENBLAS, Ondřej. Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledky. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. 2012, 1: 6–8. ISSN 1214-5823.

KAGIMOTO, Eeva RODGERS, Michael. *Students' perception of corrective feedback* [on-line]. [cit. 1. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=feedback+of+st>

KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

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

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Znamky versus slovní hodnocení. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2014, 29: 12. ISSN 0139-5718.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

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

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

TOMANOVÁ, Marie. *Klasické známky nebo slovní hodnocení?* [on-line]. [cit. 1. 7. 2018]. Dostupné z: <http://jdemedokoly.cz/Clanek/3958/klasicke-znamky-nebo-slovni-hodnoceni>

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKačníLABoratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

YOU, Casey. Tutors' Voices—Building Trust and Community in Peer Writing Group Classrooms. SPIGELMAN, CANDACE a LAURIE GROBMAN, ed. *On Location* [on-line]. Utah State University Press, 2005, s. 72-84 [cit. 2017-10-27]. DOI: 10.2307/j.ctt46nrx5.11. ISBN 9780874215014. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctt46nrx5.11>