

Posudek oponenta na diplomovou práci

Jméno a příjmení studenta: Hana Buršíková

Téma bakalářské práce: Proces zavádění formativního hodnocení na základní škole
EDUCAnet

Diplomová práce se zabývá hodnocením žáků na prvním stupni ZŠ, nejdříve v teoretické části obecně a v druhé části prostřednictvím empirického výzkumu. V první části diplomantka vychází z odborných literárních pramenů, které především cituje a parafrázuje. K těmto pramenům nepřistupuje analyticky, ale bezvýhradně se s nimi ztotožňuje.

Obsah výchozích pramenů je tedy odbornou pozicí diplomantky a je na místě na tuto pozici reagovat. Hodnocení sumativní (prostřednictvím známek) je postaveno do naprostého protikladu k hodnocení formativnímu. O tom, co je zde, a v pramenech, nazýváno formativní hodnocení se píše jako o něčem novém, co v pedagogice neexistovalo. Z logiky věci je jasné, že bez poskytování slovního hodnocení, podávání zpětné vazby mezi učitelem a žákem, vlastně výuka a pedagogika neexistuje.

Plytkost přístupu uvedeného směru ilustruje citát Ondřeje Hausenblase. 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...“.

„Formativní hodnocení je proces...“. Již tvar slovesa určuje, že se jedná o proces. Jaké výsledky? Výsledky hodnocení či výsledky žáka? Výsledky hodnocení jsou součástí hodnocení, jsou jeho závěrečnou fází. „Nad posuzováním a známkováním práce tu převládá spolupráce žáka s učitelem zaměřená na příští zlepšení.“ To přeci v kvalitní škole a u kvalitního učitele platilo vždycky. Hausenblas zde zmateně říká něco, co jako objevil, co je však součástí každého kvalitního vzdělávání.

„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):

Jaký je rozdíl mezi kognitivní znalostí a nekognitivní znalostí?

Postoj je jedna psychologická kategorie a hodnota kategorie jiná, postoje i hodnoty jsou svébytné součásti osobnosti a vytvářejí se odlišně. K hodnotám se postoje neupevňují, ale jedinec si hodnoty osvojuje, zvnitřňuje.

„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.“

Proč se hodnocení vztahuje k postojům a ne k názorům či hodnotám? Má škola formovat postoje a potom jaké? Nedávno vzbudila diskusi básnička, v níž se říkalo, že holčičky budou maminky. Má se formovat postoj ztotožňujícího mateřství či postoj odmítající mateřství, protože to bere dívkám svobodu? Proč se mají utvářet postoje, ale ne jiné stránky osobnosti, vůle, tolerance, inteligence, rozvoj intelektu?

„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):

To snad ne, afektivní dovednosti přeci nejsou synonymum života ve společnosti, rodině, zaměstnání aj. Co diplomantka myslí těmito afektivními dovednostmi? K životu ve společnosti je především třeba sociální zralosti, sociálních kompetencí. Jaký je rozdíl mezi lidskými hodnotami a nelidskými hodnotami? Opět postoje nebo hodnoty?

„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.“ Učitel se především vyjadřuje podle svých schopností, některý i stručně, jasně a srozumitelně.

Diplomantka kritizuje hodnocení pomocí známek.

„Hodnocení klasifikací je omezeno předepsanou stupnicí a mnoho učitelů si tento nedostatek rozšiřuje používáním tzv. plusů či minusů, známkami dle váhy apod. Známkování 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“

Copak lze říci, že slovní hodnocení je nutně objektivní? Jedná se o stejný subjekt a hodnocení je pouze jednou kvantifikováno a podruhé je verbální, to s mírou objektivitě či subjektivitě nesouvisí. Míra objektivitě dvou učitelů je jiná při sumativním a formativním hodnocení? Přeci hodnocení je projev subjektu a subjekt je při různých formách hodnocení stále týž.

Reliabilita je stabilita měření za stejných podmínek. Jak dospěla diplomantka k uvedenému závěru? Vzdělávací situace mezi učitelem a žákem je dynamická a jak potom měřit reliabilitu?

Také u validity, možné zahrnutí jiných stránek, se týká jak sumativního, tak formativního hodnocení.

Rozdíl mezi normativním a kriteriálním 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. Kriteriální 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) Kriteriální hodnocení se zdá spravedlivější, ale účinné je pouze při správném zvolení kritérií hodnocení.

Při tomto přístupu především autoři rezignují na objektivitu. Postupně by mohli ve vědeckých ústavech pracovat lidé s IQ 80, ale jejich poměr IQ a výkonu by byl vyšší než u lidí s IQ 120. Možná, že v některých oborech to už tak je. Současná společnost je velmi výkonová a agresivní a škola by měla žáky připravovat na reálný život. Tímto způsobem by je dobře připravila na sociální dávky.

V následujícím obrázku je dle mého názoru ilustrováno jak s dětmi nekomunikovat. Formulace jsou psány nevhodným jazykem a ne příliš kvalitní češtinou. Co znamená být aktivní v činnostech (jsou to synonyma) nebo činný v aktivitách, aktivní v nečinnostech, neaktivní v činnostech. Co znamená být plně tvořivý? Kdyby mi to někdo řekl, já bych tomu nerozuměl. A co znamená dělat práci uceleně? Jsi naprosto samostatný. Kde je vymezení (definice) naproste samostatnosti? Jak to učitel může vědět? Může někdo pracovat naprosto samostatně a je to žádoucí? I Newton říkal, že mnoho dokázal, protože stál na ramenou obrů. V současnosti ani špičkoví vědci nepracují samostatně a spíše jde o naučení pracovat v týmu a získávat synergický efekt.

Dovednosti dokážeš plně aplikovat v praxi. U studentů VŠ se běžně setkávám, že neví co jsou dovednosti a desetileté děti to ví? Dovednosti se aplikují? Ví, že se aplikuje sérum, ale nevím o aplikaci dovedností.

Děti nemluví, nevyprávějí, nepovídají, ale prezentují ??

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

Studentka zřejmě nechápe co to je hypotéza a důsledkem je jejich špatná konstrukce.

Hypotéza je výrok, který se výzkumem potvrdí nebo vyvrátí. Výrazy jako domnívám se, předpokládám, obávám se do výroku nepatří.

Výrok obvykle vyjadřuje souvislost dvou jevů. Hypotéza má obsahovat pouze operabilní pojmy. Co to je „pracují na zdokonalení“ schopností. Jak chce tento pojem operacionalizovat. Jak chce operacionalizovat „rozumějí jednotlivým způsobům hodnocení“.

Také zbylé dvě hypotézy nemají s hypotézou nic společného a tuto větu ani nelze do podoby hypotézy upravit.

Hypotéza H1: Domnívám se, že žáci, kteří pravidelně dennodenně pracují na zdokonalení „schopnosti“ hodnotit svou práci i práci jiných, rozumějí jednotlivým způsobům hodnocení.

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.

Hypotéza H3: Obávám se, že především u mladších žáků se slovní hodnocení nepotvrdí ve srovnání s klasifikací jako účinný nástroj motivace

Práce neobsahuje v příloze dotazník a proto se zaměřím na výzkumné otázky

1.K lepším výsledkům ve škole tě více motivují známky, nebo slovní hodnocení?

Má taková otázka smysl. Lze slovní hodnocení a známku oddělit? A případně jakou validitu mají odpovědi dětí na prvním stupni? K čemu jsou takovéto odpovědi dobré? Znáмка je zobecněním dílčích hodnocení žáka, které učitel provádí slovně. Stavět známku a slovní hodnocení do protikladu je nesmyslné.

2. Jak je pro tebe důležité pravidelné sebehodnocení tvé školní práce?

Co to je pravidelné? Jednou za školní rok, jednou měsíčně, jednou týdně, každý den, každou hodinu, po každém výkonu? Jak má dítě vyhodnotit důležitost sebehodnocení, jak tu důležitost pozná?

3. Jak je pro tvou školní práci důležité hodnocení spolužáků?

4. Pomáhá ti návod učitele, na co přesně se máš zaměřit, jak se zlepšit?

Tato otázka je snad zbytečná. Má to podobnou logiku jako se ptát, jestli jsou nohy důležité pro chůzi. Jedná se o podstatu práce učitele a pokud by učitel nepomáhal, tak nemá ve třídě co dělat.

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

6. Napiš ve 2–3 větách, co pro tebe znamená chyba.

K čemu je tato otázka pro děti prvního stupně? Co tím autorka sleduje?

Diplomová práce mi připomněla publikaci K.P.Liessemanna Teorie nevzdělanosti, v níž autor píše, že se dělají reformy pro reformy, přičemž každá reforma dále zhorší vzdělávací proces.

V rámci daného kontextuálního rámce diplomantka předvedla dobrou odbornou úroveň. Myslím však, že je škoda odvedené práce v daném směru. Za největší slabinu práce považuji neschopnost kritického nadhledu v širších pedagogických souvislostech a srovnávací pedagogiky. To, co by měla diplomantka jako učitelka učit děti, to je kritický přístup, sama postrádá. Co je v pramenech vedeno pod značkou formativního hodnocení vede vzdělávání do absurdní standardizace, formalizace a digitalizace. To vše odvádí učitele od žáka a od výuky. Neumím si představit Sokrata či J.A.Komenského jak učí podle formulářů, se žáky mluví podle obrázků a stupnic. I daný směr, hra na nové formativní hodnocení, je příčinou upadající vzdělanostní úrovně.

Práci doporučuji k obhajobě a navrhuji hodnocení velmi dobře.

V Praze, dne 9.9.2018

doc. PhDr. Petr Sak, CSc.