FORMATIVNÍ HODNOCENÍ
rozvaha nad pojmy

HODNOCENÍ

Hodnocení je zjišťování hodnoty sledovaného jevu a výrok o hodnotě sledovaného jevu. Hodnocení je případ zpětné vazby. „Hodnocení je porovnávání ‚něčeho' s ‚něčím', při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení horšího." (Slavík, 1999, str. 15)
Cílem žákova hodnocení je rozvoj jeho znalostí a dovedností, co největší pokrok v chápání světa a vlastního místa v něm.
Hodnocení je nástroj učení. Má pomáhat žákovi k dosažení nejlepšího možného výsledku učení, jakého je momentálně schopen. Způsob hodnocení má současně učit žáky sebehodnocení a spoluvytvářet dovednost a chuť žáků učit se po celý život.
Hodnocení by mělo přicházet v průběhu učení, nejen po učení.
Hodnocení má žáka především průběžně informovat, ale ne o tom, kdo je ve třídě nejlepší – nejhorší, ale jak si vede on sám. Jejím prostřednictvím se tak žák dozvídá víc o svém výkonu.

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Formativní hodnocení informuje žáka ještě v průběhu učení o tom, jak se mu daří a případně co změnit. Hodnocení formativní by mělo mít formu popisné a korektivní zpětné vazby. (Košťálová, Straková, 2008, str. 104)

nebo

Formativní hodnocení se stává formativním tehdy, když učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměly. (Black, Wiliam in Wiliam, 2016, str. 8)

nebo

Formativní hodnocení odpovídá častému interaktivnímu hodnocení (ze strany učitele, žáků a žáků mezi sebou) žákova pokroku a jeho porozumění učivu. FH pomáhá identifikovat žákovy potřeby, učební potíže a následně těmto potřebám přizpůsobit výuku. (Formative Assessment, 2005, str. 21)

nebo

Podle Blacka a Williama se hodnocení stává formativním tehdy, pokud je informace získaná z hodnocení využita pro adaptaci učení i vyučování za účelem dosažení cílů. Toto hodnocení tedy napovídá žákovi i učiteli, co mají dělat dál. (Košťálová, Miková, Stang – Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení, 2008) FH poskytuje žákovi informace o jeho výkonu ve chvíli, kdy se žák ještě může zlepšit. (Pasch – Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, 2005)

SUMATIVNÍ HODNOCENÍ

Sumativní hodnocení bývá často chápáno jako hodnocení určené navenek, jiným zájemcům o výsledky učení než jsou učitel a žák. V našem pojetí má i sumativní hodnocení významnou roli pro žákovo učení: dobré sumativní hodnocení shrnuje silné stránky žákova výkonu ke konci určité etapy učení a vystihuje i žákovy další vzdělávací potřeby. Sumativní hodnocení by nemělo být vnímáno jen jako shrnující symbol, který žáka či jeho výkon řadí do určité výkonnostní kategorie (známka, písmeno, smajlík, …). Žák by se měl vždy dozvědět detaily o úrovni, jíž dosáhl. Sumativní hodnocení má být doplněno konkretizujícím popisem, popřípadě má být uspořádáno tak, aby různé složky žákova výkonu byly ohodnoceny zvlášť. Žák pak může snáze rozpoznat, ve které složce svého výkonu se má zlepšit a kde naopak může svůj výkon považovat za postačující. (Košťálová, Straková, 2008, str. 10)

nebo

Sumativní hodnocení shrnuje žákovy silné stránky (co žák zvládl) a současně jeho potřeby (v čem se dále musí zdokonalovat). Nemá vycházet z jedné práce, např. ze závěrečné písemky nebo testu nebo z jednoho typu zdrojů (jen z kontrolních písemek, které se za čtvrtletí napsaly, a z ústního zkoušení). Učitel by měl po celé období, za něž je sumarizující hodnocení poskytováno, sledovat rozmanité žákovy projevy, sbírat informace o žákově práci v různých situacích a také o různých složkách žákova výkonu zvlášť. Učitel by měl vycházet jak ze svých pozorování a poznámek o procesu žákova učení (záznamové archy), tak z analýzy žákových produktů, ze žákova sebehodnocení a ze vzájemného hodnocení mezi žáky. Pomáhá v tom portfolio. (Košťálová, Straková, 2008, str. 12)

V pojmech na konci knihy je sumativní hodnocení definováno takto:
Shrnuje silné stránky žákova výkonu za určité období nebo v určitém zadání, a shrnuje také žákovy potřeby. Bývá kombinací popisu se škálováním, může zohledňovat individuální žákův posun a současně vztahovat jeho výkon k přijatým kritériím. Zvláštní případ sumativního hodnocení jsou známky udělované na základě sociálně vzniklé vztahové normy – v tom případě chybí popis výkonu, který je sumativně označen jako výborný, chvalitebný atd. (Košťálová, Straková, 2008, str. 104)

nebo

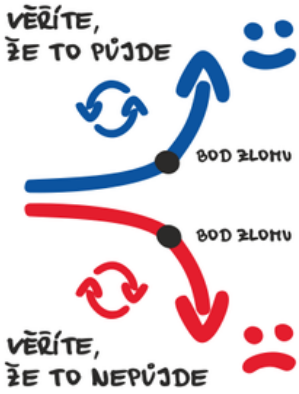
Sumativní hodnocení je také možno vymezit jako protiklad formativního hodnocení. Sumativní hodnocení je shrnující hodnocení dosažených výkonů a jejich přiřazení k určité úrovni v rámci nějaké škály. (Slavík, 1999) Posuzuje povětšinou výsledky výuky a odehrává se mnohdy na konci nějakého studijního období nebo bloku. Patří k němu klasifikace, zkoušení a písemky, jejichž cílem je změřit výkon žáka. Mělo by navazovat na „dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením“. Jestliže formativní hodnocení „pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cestu k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka“ (tamtéž s. 38), pak sumativní hodnocení poukazuje na míru dosažení cíle. Proto je někdy termín formativní hodnocení nahrazován termínem hodnocení pro učení (assessment for learning) a sumativní hodnocení termínem hodnocení učení (assessment of learning).

KRITERIÁLNÍ HODNOCENÍ

Žákův výkon a jeho složky jsou hodnoceny ve vztahu k předem popsaným očekáváním toho, jak bude žákův výkon vypadat. Nezáleží na tom, jak daný úkon zvládnou další žáci. (Košťálová, Straková, 2008, str. 105)

FIXNÍ NASTAVENÍ MYSLI

Lidé věří, že talenty, kreativita, optimismus, inteligence, houževnatost, píle apod. jsou vrozené, dané, hotové a nelze je během života moc měnit. Lidé věří, že na svůj život mají malý vliv, často se cítí jako oběti vnějších okolností. Věří, že jejich potenciál je omezený a předem daný. Fixní myšlení vede k obavám ze selhání a neúspěchu. S každým novým úkolem je třeba obhájit svoje stávající schopnosti.



RŮSTOVÉ NASTAVENÍ MYSLI

Lidé věří, že každý máme na něco vrozený talent, nějaké vlastnosti, které jsou však tvárné – dají se během života rozvíjet, získávat, vylepšovat vlastní pílí a vytrvalostí. Věci se dají během života naučit, měnit a ovlivnit svým vlastním úsilím a přičiněním. Tito lidé věří, že své základní vlastnosti či schopnosti mohou rozvíjet, selhání je může bolet a být jim nepříjemné, ale nebude je definovat, nezastaví je. Jsou schopni se zvednout, poučit a jít dál. Vědí, že mohou-li své schopnosti a vlastnosti rozšířit (je možná změna a růst), pak existuje mnoho cest k úspěchu. (Křiklanová)

Fixní myšlení (Fixed mindset):	Růstové myšlení (Growth mindset):
Vyhýbá se výzvám.	Přijímá výzvy, těší se na ně.
Když potká překážku, snadno se vzdává.	Tváří v tvář překážkám vytrvá.
Úsilí vnímá jako neplodné nebo špatné.	Úsilí vnímá jako cestu k mistrovství.
Nepřijímá negativní zpětnou vazbu.	Kritiku bere tak, že ho posouvá a učí.
Cítí se špatně, když vidí úspěch ostatních.	V úspěchu ostatních vidí inspiraci.

STRATEGIE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Ve své knize Zavádění formativního hodnocení představuje Dylan Wiliam 5 klíčových strategií, kterými navrhuje FH na školách realizovat:

Strategie 1: Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu;
Strategie 2: Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení;
Strategie 3: Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed;
Strategie 4: Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem;
Strategie 5: Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení.

PORTFOLIO

Portfolio je sbírka žákovských produktů tříděná tak, aby jednotlivé položky ukazovaly na plnění cílů vzdělávání. Portfolio výslovně obsahuje práce, jejichž cíle má dokladovat, může obsahovat kritéria. Práce založené do portfolia žáci posléze třídí. Vytvářejí buď sérii dokladů o svém růstu (dokumentační portfolio) nebo sbírku dokladů o dosažených úspěších (reprezentační portfolio). Žáci by měli u jednotlivých položek přiložit stručné vlastní hodnocení toho, čím je položka podle nich kvalitní. Portfolio dále může obsahovat zpětné vazby od dalších lidí (spolužáci, učitelka, rodiče, ...). Ideálně obsahuje portfolio i žákův plán pro další učení. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

nebo

Portfolia slouží jako podklad pro hodnocení práce žáka v řadě různých situací. Jsou používána pro monitorování práce a pokroku žáka v průběhu výuky i k rozhodování o další vzdělávací dráze žáka. Všechna portfolia bez ohledu na jejich účel obsahují nějaké „doklady" o žákově práci. K tomu, aby mohly sloužit jako podklad pro rozhodování o výsledcích žáka, musí doklady dobře vypovídat o vědomostech, dovednostech a porozumění v dané oblasti vzdělávání. Musí tedy mít přímou souvislost s cíli vzdělávání vymezenými v dané oblasti. Typ portfolia je odvozen od účelu, kterému slouží. (Košťálová, Straková, 2008, str. 89)

SCAFFOLDING

Scaffolding je těžko přeložitelný anglický termín, který lze opsat jako „opora při postupném budování poznání". Přirovnává pomoc, jíž se má dostat žákovi, k postupnému stavění lešení, které je vždy jen o patro výš než sama stavba. Lešení je dočasná opora, která stavbařům pomáhá vybudovat další patro stavby. Učitel nebo jiný člověk, který je „o krok napřed", pomáhá žákovi přesně v té míře, aby žák mohl bezpečně učinit při svém poznávání potřebný další krůček. Učitel při tom přenáší co nejvíce odpovědnosti za zvládnutí úkolu na žáka. V souvislosti se zpětnou vazbou to například znamená, že se učitel zaměří při korektivní zpětné vazbě pouze na zvolený jeden jev, který žák dostatečně nezvládl, a položí mu takovou otázku, která pomůže překlenout rozpor mezi tím, co žák vykonal, a tím, jak by to byl měl vykonat jinak. Učitel žákovi řešení nesdělí, ale promyslí dobrou otázku, která se stane pro žáka potřebným lešením k tomu, aby zvládl další krok na své poznávací cestě. Důležité je, že pokud žák část úkolu zvládl, je potřeba mu ukázat, co přesně se podařilo, a s pomocí navázat v tom pravém místě. (Košťálová, Straková, 2008, str. 105)

METAKOGNICE

Metakognice znamená poznávání toho, jak člověk poznává, jak se učí, autodiagnostika a sebereflexe jeho vlastních kognitivních stylů, metod, taktik a strategií jako východisko pro plánování a realizaci ještě efektivnějších kognitivních a autoregulačních postupů. (Slovník cizích slov)

ZPĚTNÁ VAZBA

Zpětná vazba je pro žáka pomůckou na jeho cestě poznáním. Poskytuje žákovi informace o tom, jak úspěšné bylo jeho dosavadní snažení na cestě k cíli, potvrzuje úspěšné kroky a koriguje úkroky a zacházky. Čím cílenější a konkrétnější je zpětná vazba, čím je častější a časnější, tím větší je šance, že žák dosáhne vytčených cílů poznání. (Košťálová, Straková, 2008, str. 9)

nebo

Zpětná vazba při učení spojuje cíle učení s tím, co žák vykonal. Informuje žáka o tom, zda kroky, které při učení učinil, ho přibližují zvolenému cíli, a čím. Ze zpětné vazby může žák vyvodit poučení pro své další učení. Informace o tom, jak se žákovi dařilo, jsou důležitou zpětnou vazbou i pro učitele – i on se dozvídá, zda příležitosti, které žákovi pro učení připravil, přispěly k tomu, že žák udělal další krok ve svém učení. Učitelé korigují na základě těchto informací další učební plány. (Košťálová, Straková, 2008, str. 13)

REFLEXE

Reflexí rozumějme proces zpracování zážitku z předchozí činnosti a jeho převedení do zkušenosti uplatnitelné v budoucnu. Reflexe tvoří jakousi spojnici mezi tím, co jsme prožili, a tím, co si z aktivity do života odnášíme. Pomáhá nám ujasnit a uvědomit si, co se během akce dělo, jak jsme danou situaci prožívali, co se nám líbilo či nelíbilo a jak to třeba udělat příště lépe. Reflexe umožňuje zhodnocení zážitku, nový pohled na něj, jeho propojení s předchozími zážitky a ústí do zkušenosti uplatnitelné ve skutečnosti. (Frišová)

nebo

Třetí fáze procesu učení popisovaná třífázovým modelem učení. Žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, formuluje si svůj nový obraz tématu, problému – co o něm ví, co si potvrdil, opravil, otázky, které zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl příště naučit, jak proces učení probíhal – jak se mu učilo, co mu pomáhalo, co ho rušilo, co mohl udělat jinak apod. (Příručka RWCT – www.kritickemysleni.cz)

VELKÉ MYŠLENKY

Velká myšlenka (dále zkracuji VM) vyslovuje nějaký obecně platný soud nad pojmy a jevy. Tvrdí, že mezi pojmy či významnými jevy je určitá hlubší souvislost, a pojmenovává ji či vysvětluje. Je důležité, že porozuměním velké myšlence se člověku vždy otevírá vhled do podstaty věcí, do zásadních souvislostí. Co je a co není velká myšlenka, není vždy lehké rozpoznat. Ve škole se nám mezi velké myšlenky často tlačí vědecké poučky. Někdy jsou ale vědecké poučky i velkými myšlenkami, např.: „Zneužívání drog poškozuje zdraví jedince i jeho okolí…“ – ale jakmile dítě rozpozná, že jeho práce v hodině míří k něčemu, co je takhle učebnicově načichlé, přestává autenticky spolupracovat – nedobere se myšlenky samo a nepřijme ji za svou, ale v lepším případě si ji zapíše a nic s ní v sobě neudělá, v horším ji ignoruje i s učitelovými snahami. (O. Hausenblas)

ZÓNA NEJBLIŽŠÍHO VÝVOJE

Psycholog Lev Vygotskij popsal ve svém díle Vývoj vyšších psychických funkcí tzv. zónu nejbližšího vývoje jako oblast, v níž nejsnáze dochází k učení. V zóně nejbližšího vývoje dítě zvládá problémy a úlohy s dopomocí toho, kdo je „o krok před ním". Zónu nejbližšího vývoje můžeme snadno pozorovat v interakci matky s malým dítětem: maminka dítěti v knize napřed ukazuje „to je pejsek a dělá haf haf". Nejprve je na stránce knihy pejsek jen jeden. Dítě začne v knize rozlišovat pejska od slepice a od kravičky a myšky. Později maminka zvolí knihu složitější, v níž je několik různých pejsků mezi řadou dalších výjevů. Dítě postupně na vyzvání ukazuje různé pejsky, pak je vyhledává samo. Maminka většinou intuitivně pozná, kdy je potřeba úkol zkomplikovat a nakolik. Pak mu poskytuje oporu tak dlouho, dokud ji dítě potřebuje. Do oblasti nejbližšího vývoje by měla mířit i školní výuka – měla by navázat na to, co dítě bezpečně zvládlo, a současně před ně stavět nové výzvy na úrovni, která je zvládnutelná například v kooperaci s ostatními žáky, kteří si navzájem mohou dopřát oporu. (Košťálová, Straková, 2008, str. 106)

KRITÉRIA HODNOCENÍ

„Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení žákovské práce nebo v hodnocení práce učitele nebo výkonu školy určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží („věcí" může být žákova, ale třeba i učitelova práce, její průběh, výsledek, podmínky). Vybíráme složku (může to být vlastnost, okolnost, proces, objekt), bez které by sledovaná věc nebyla úplná nebo by nefungovala atp. Sledovaná složka čili kritérium je tedy naším hlediskem, skrze něž pozorujeme a zkoumáme hodnocenou věc." (Hausenblas in Košťálová, Straková, 2008, 67–68)

Sada kritérií je nástroj, který popisuje očekávaný výkon v několika složkách (dimenzích) a na několika úrovních kvality (zvládání). Míra kvality se rozpoznává podle indikátorů – ukazatelů kvality. (Košťálová, Straková, 2008, str. 68)

INDIKÁTORY

Indikátory jsou ukazatele pro určitou úroveň zvládání nebo míru kvality kritéria, k němuž se vztahují. (Košťálová, Straková, 2008, str. 28)

SEBEHODNOCENÍ A VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ

Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení chápeme jako proces, při němž žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna. (Starý, Laufková, 2016, str. 34)

nebo

Zpětnou vazbu nezískává žák pouze od učitele. Zásadní roli hraje také sebehodnocení, jehož důležitým doplňkem je vrstevnické hodnocení. Vedle zlepšení procesů učení žáka a jeho výsledků je dalším cílem formativního hodnocení u žáků rozvíjet schopnost autonomního hodnocení, které vede žáky k metakognici, tj. reflexi svých vlastních učebních procesů. Jedná se o přístup soustředěný na hodnocení jako cíl učení. (Kateřina Novotná, Veronika Krabsová, Formativní hodnocení – případová studie in časopis Pedagogika ISSN 2336-2189 /on-line/)

nebo

„Autonomní hodnocení je tedy takové hodnocení, které žák sám používá, zvládá, kterému do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat.“ (Slavík, 2003, s. 14) Nejde tedy jen o sebehodnocení, ale také o hodnocení výkonů někoho jiného (v praxi zpravidla spolužáků, tj. vrstevnické hodnocení). Předpokladem autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce s formativním hodnocením, na jehož základě se žáci postupně učí poznávat svou práci (Slavík, 1999, s. 139).

MAPA UČEBNÍHO POKROKU / VÝVOJOVÉ KONTINUUM

Mapa učebního pokroku / vývojové kontinuum (mapa vývoje, mapa pokroku) je popis postupného budování určité dovednosti. Popisuje několik úrovní zvládání dané dovednosti. Jeho zárodečnou podobou jsou sady kritérií. Vývojové kontinuum může být jednoduché nebo poměrně složitě propracované. Může být popsáno na úrovni celé školy (tj. co naši žáci v dané dovednosti postupně zvládají na několika zvolených úrovních). Může být popsáno i na úrovni národní (např. vývojové kontinuum pro čtení, pro psaní). (Košťálová, Straková, 2008, str. 28)

PRÁCE S CHYBOU

Chyba u jakékoli lidské činnosti je přirozený jev, zejména když se člověk tuto činnost teprve učí. Je-li s chybou dobře naloženo, je vítaným společníkem na cestě k porozumění. Jestliže si člověk uvědomí, že se chyby dopustil, a jestliže navíc zjistí, proč k tomu došlo, zdokonalí se jeho schopnost dělat příště danou činnost lépe. Chybě v procesu učení nespíláme, ale hájíme ji a dokonce ji vítáme. Vítáme chybu jako zprostředkovatele žákova opravdového poznání. Přimlouváme se za to, aby v našem vyučování zakořenila stará moudrost, že „chybami se člověk učí".

Chyba nesmí žáka odradit. Chyba může a měla by být pro žáka užitečnou zkušeností. Úlohou učitele je pomoci žákovi z chyb se poučit. Učitel, který žáka za chybu kárá, mu poznávání nových věcí neusnadňuje. Když učitel ví, jak pracovat s chybou žáka, může každou situaci, kdy se chyba objeví, didakticky využít.

Učitelova znalost má dvě složky: diagnostickou a edukační. V rámci diagnostické složky se zjišťuje, do jaké míry si žák přítomnost chyby uvědomuje a zda ví, kde se nachází. Edukační složka pak zahrnuje nápravu vzniklého problému. Jestliže jsme zjistili, že žák něčemu nerozumí, umožňujeme mu doplnit si scházející zkušenosti.

ZDROJE

FRIŠOVÁ, Petra. *Potenciál reflexe ve vyučování.* Metodický portál RVP [online]. [cit. 2018-08-16]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/8331/POTENCIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html/

HAUSENBLAS, Ondřej. *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ.* Kritické listy 24 [online]. [cit. 2018-08-16]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Hodnocení: důvěra, dialog, růst. Praha: SKAV, 2008. ISBN isbn978-80-254-2417-9.

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

KŘIKLANOVÁ, Dagmar. *NASTAVENÍ MYSLI* [online]. [cit. 2018-08-16]. Dostupné z: https://www.zivotvesvychrukou.cz/nastaveni-mysli/

LUDWIG, Petr. *Myslíte zabrzděně, nebo růstově?* Grow JOB Institute [online]. [cit. 2018-08-16]. Dostupné z: https://www.growjob.com/clanky-personal/myslite-zabrzdene-nebo-rustove/

Scs.abz.cz: *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2018-08-16]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/metakognice

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

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy.* Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

Práce s chybou: předcházíme u dětí zbytečnému strachu. *Hejného metoda* [online]. [cit. 2018-08-16]. Dostupné z: http://www.h-mat.cz/principy/prace-s-chybou