

Hodnocení, evaluace, (sebe)reflexe v pedagogické praxi

Design vzdělávacího procesu
Obecná a oborová didaktika

Semestr jaro 2020

Vymezení problematiky

EVALUACE = proces **systematického SHROMAŽĎOVÁNÍ** informací, jejich **ANALÝZY** podle určitých kritérií **A INTERPRETACE** informací za účelem dalšího rozhodování

Výstup: analyzovaná a interpretovaná data

Znaky:

- systematická, tzn. mít explicitně vymezenou oblast a strukturu
- provedena správně metodicky i metodologicky
- prováděna pravidelně
- řízena podle předem stanovených kritérií
- použitelná pro rozhodování a další plánování

Terminologie: evaluace / hodnocení / autoevaluace / sebeevaluace / vlastní hodnocení

Sebehodnocení / sebeevaluace

Sebehodnocení

- neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy

Sebeevaluace

- zhodnocení sama sebe účastníkem vzdělávací aktivity
- výsledkem je **subjektivní posouzení** úrovně dosažení stanovených cílů vzdělávací aktivity

Výsledky sebeevaluace se využívají:

- **k nastavení vzdělávacích cílů** (před vstupem do vzdělávání)
- **k posouzení stupně splnění stanovených cílů** a sledování průběhu jejich naplňování
- **k specifikaci** oblastí s dobrými/špatnými výsledky
- jako podklad pro **ověření účinnosti vzdělávací aktivity** a vyhodnocení dosažených zlepšení

Školní hodnocení

Termín se užívá **v kontextech běžné edukační praxe**, např. hovoří se o hodnocení žáků, práce učitelů, hodnocení ředitele apod., tam je užíván jako synonymum evaluace

Zahrnuje všechny hodnoticí procesy (záměrné i bezděčné) –učitelů i žáků, které jsou součástí vyučování a učení

Sebeevaluace a škola

- **systematické vyhodnocování dosažených cílů** dle předem stanovených kritérií, prováděné zaměstnanci školy
- nezbytná součást **seberegulačního mechanismu** fungování školy
- poskytuje **zpětnou vazbu** o kvalitě a úrovni dosažených cílů vzhledem k plánovaným cílům
- proces, který **škole jako organizaci umožňuje reflektovat svoji práci**, a tedy i lépe stanovovat vlastní cíle a volit prostředky k jejich naplnění

Jaké otázky jsou součástí hodnocení v učitelově práci?

- *Co se stalo?*
- *Jak se to stalo?*
- *Proč se to stalo?*
- *Bylo dosaženo cíle?*
- *Jak je cíl kvalitní?*

Hodnocení v kontextu vzdělávacích cílů

CÍLOVÉ KATEGORIE	CO HODNOTÍM	JAK HODNOTÍM
Zapamatování informací	Reprodukcí, určení, seřazení, výběr	Oceněním úplnosti, výzvou k doplnění, návratem k lepšímu seřazení, oceněním výběru důležitého
Pochopení, porozumění	Vypočítání, vyjádření vlastními slovy, ilustrování, oprava	Diskusí o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrací, požadavkem zdůvodnění výpočtu nebo řešení, smysluplnými opravami
Aplikace	Návrh řešení podle vzoru	Diskusí o postupu při řešení nové situace, oceněním volby nové situace pro řešení, pochvalou, správnou a přesnou demonstrací
Analýza	Rozbor na prvky s vymezením jejich významů a vztahů, odvozování zákonitostí	Oceněním přesnosti nejen rozboru, ale i zachováním posloupnosti a vztahů (bodování, jiná forma hodnocení)
Hodnocení	Žák porovná, kritizuje, zařadí do širších souvislostí, formuluje obecnější závěry kombinací v určování, zařazování, vybírá a hodnotí nejlepší řešení, vyjádří osobní názor	Obecný poznatek se shoduje (body, formativně), učitel společně se žáky provádí korekturu
Tvorba	Vytvořit kombinací (vymyslet) něco nového na základě zvládnutí předchozího)	Vzájemné žákovské hodnocení výstupů, učitel v diskusi hodnotí schopnost žáků obhájit své řešení

Tři pohledy na školní hodnocení

1. Hodnocení výsledků učení - Assessment of Learning	Testy, písemky, vysvědčení
2. Hodnocení procesu učení Assessment for Learning	Cíle, kritéria a informativní zpětná vazba
3. Hodnocení jako součást učení (Učení se hodnocením) Assessment as Learning	Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení

Typy školního hodnocení

Dělení na sumativní a formativní vychází z:

	sumativní	formativní
načasování	na konci, zaměřeno na výsledek	v průběhu, zaměřeno na proces
typ konečného adresáta	rodiče, učitelé škola, na kterou se žák hlásí vzdělávací politika	primárně žák
účel, kterému daný typ slouží	zhodnotit, zda žáci vědí či rozumějí	pomoci žákům, identifikovat jejich vzdělávací potřeby a přizpůsobit jim výuku s cílem vylepšit jejich učební výsledky

Sumativní a formativní hodnocení

Podle účelu, k jakému hodnocení slouží, a podle interpretace výsledků hodnocení

Hodnocení sumativní - slouží jako informace převážně někomu jiném

- Typickým příkladem sumativního hodnocení je závěrečné vysvědčení – slouží jako informace pro rodiče nebo pro přijímací řízení na střední školu
- Vysvědčení poskytuje informace i žákovi, ale ve fázi, kdy už s výsledky nelze nic dělat.
- Sumativní hodnocení - zpravidla **konečné**

Hodnocení formativní - slouží primárně žákovi

- Formativní hodnocení - zpravidla **průběžné**

Pojem formativní hodnocení

- objevil se na počátku 70. let
- vznikl trochu paradoxně v prostředí výzkumu testování znalostí žáků
- nejznámější osobností je B. Bloom
- pedagogické hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu, ale mělo by žákům poskytovat zpětnou vazbu a radit jim, jak napravovat chybné učební postupy.
- K pojmu a jeho šíření více viz Greger a Ježková (eds.), 2006 (příspěvek K. Starého)

Sumativní a formativní hodnocení

- Smysl sumativního hodnocení - *"získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrdit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)"* (Slavík 1999, s. 37)
- Podstata formativního hodnocení - *"časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám"* (Formative Assessment, 2005; přel. K. S.).

Hlavními argumenty pro zavádění formativního hodnocení do škol jsou uváděny tyto účinky:

- **podporuje spravedlivost** ve škole
- **zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků**
- **rozdíví klíčové kompetence**, obzvláště kompetenci k učení
- Aby se formativní hodnocení mohlo účinně rozvinout, **vyžaduje to zaměření školní výuky na formování žáka.**

- Otázka nestojí, zda ve škole provádět buď sumativní, anebo formativní hodnocení - ve škole se žák bude vždy setkávat s oběma druhy hodnocení.
- **Důležité je uvědomit si, že pro rozvoj kompetenčního učení (klíčové kompetence pro život ve 21. st.) potřebuje žák především takové formy hodnocení, které se označují jako hodnocení formativní.**

Formativní hodnocení

Hlavními argumenty pro zavádění formativního hodnocení do škol jsou uváděny tyto účinky:

- **podporuje spravedlivost** ve škole
- **zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků**
- **rozdíví klíčové kompetence**, obzvláště kompetenci k učení

Aby se formativní hodnocení mohlo účinně rozvinout, **vyžaduje to zaměření školní výuky na formování žáka.**

Proč používat formativní hodnocení



Šest oblastí výuky zaměřených na formativní hodnocení (dle OECD)



1. Podporující prostředí

- Vytvoření **prostředí**, které podporuje interakci a užívání hodnotících postupů
- Navození atmosféry bezpečí a důvěry ve třídě (bez toho nelze očekávat, že se budou žáci ochotni aktivně podílet na procesech formativního hodnocení)
- Respektování kulturních a individuálních odlišností žáků (aby se nikdo nemusel obávat, že se při chybné odpovědi stane předmětem posměchu ostatních)
- Budování podporujícího prostředí je dlouhodobá, náročná a soustavná činnost.
- Součástí podporujícího prostředí je to, že si učitelé vytvoří dostatek prostoru na individuální a skupinové konzultace se žáky mimo přímou výuku

2. Učební cíle

- Stanovování **učebních cílů** vede k tomu, že učební proces se stává pro žáky srozumitelnějším = vědí, co se od nich očekává.
- Realizace = ŠVP rozpracován do konkrétních učebních cílů a míra splnění těchto cílů je popsána v podobě kritérií
- Realizace = učitelé explicitně stanovují učební cíle pro svůj vyučovací předmět a zapojují do procesu stanovování učebních cílů žáky.

3. Výukové strategie

- Užívání různorodých výukových strategií za účelem uspokojení různých potřeb žáků
- Umožňuje to zaměřit se na porozumění novým pojmům, poskytování možnosti volby při práci ve třídě a povzbuzování žáků ke vzájemné pomoci při učení
- Realizace některých výukových strategií vyžaduje uvolnění pevného školního rozvrhu pro plnění specifických úloh (např. v rámci projektové výuky)

4. Hodnoticí postupy

- Užívání různých **postupů zjišťování výsledků a procesů učení** žáků
- Obsahují zjišťování znalostí při nástupu žáka do školy, na začátku školního roku nebo při otvírání a uzavírání tematického celku
- Vhodnou formou mohou být tzv. pretest a posttest, které po skončení tematického celku umožní porovnání konečných výsledků s počátečním stavem znalostí žáků.
- Další formou hodnocení jsou žákovská portfolia
- Jinou formou jsou průběžné dotazovací techniky v průběhu výukové interakce - cílem kladení vhodných otázek je zjišťování míry porozumění novému učivu
- Pro žáky je běžnou součástí výuky, že jsou zapojováni do hodnotících procesů formou hodnocení výsledků spolužáků (vzájemná zpětná vazba) i hodnocení svých vlastních výsledků (sebehodnocení, reflektivní přístup k hodnocení)

Hodnoticí postupy ve formativním hodnocení

Hodnotící kruh

- jasná struktura
- stanovená pravidla a postupy
- role moderátora (ideálně jedno z dětí)

(reflexivní funkce)



Galerie

- struktura galerie
- stanovená pravidla a postupy
- role prezentátora (autor práce)

(reflexivní funkce)

Prezentace

- jasná struktura
- stanovená pravidla a postupy
- role prezentátora (autor prezentace)

(reflexivní funkce)



Hodnocení a sebehodnocení v sebeřízeném učení

Portfolio

- **výběrové portfolio**
(cílí na soubor daných kritérií)
- soubor důkazů mé práce
- zdroj pro sebehodnocení



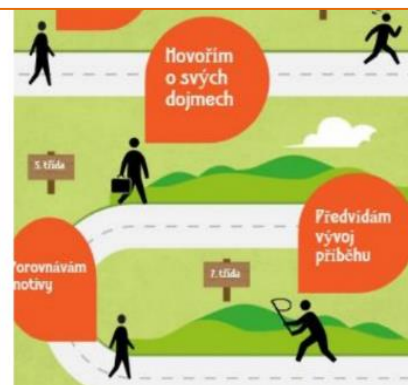
Checklist

- hodnotící
- postupový
- kombinační



Mapy učebního pokroku

- můj plán, co mám (chci) zvládnout
- co jsme zvládli, kde se nacházím
- důkazy mého učení



Plán

- CO
- KDO
- KDY
- KDE
- JAK



5. Zpětná vazba

- **je jádrem formativního hodnocení**
- Rozmanité ústní i písemné formy poskytování zpětné vazby žákům obsahující informace o tom, do jaké míry stanovená kritéria hodnocení naplňují
- Zdůrazňován interaktivní charakter zpětné vazby - často až v dialogu se žákem učitel identifikuje mylný myšlenkový postup (dialogické vyučování) a může tak jako součást kvalitní zpětné vazby žákovi předat rady a doporučení, jak se nedopustit podobné chyby v budoucnosti
- Učitel - v procesu formativního hodnocení získává zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých vyučovacích postupů
- Učitel - měl by na základě zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat výuku identifikovaným potřebám

5. Zpětná vazba (učitele i žáka, dle situace)

PŘÍPRAVA UČITELE

- Zformulujte si pro sebe v jedné jasné větě podstatu zpětné vazby, kterou chcete žákovi dát.
- Ujistěte se, že vaším cílem je pomoci a podpořit.
- Ověřte, zda oslovujete žáka v příhodném čase.
- Buďte pozitivní.

POPIS POZOROVÁNÍ

- Popište co jste přímo viděli, slyšeli, zažili, a to neutrálně bez emočních nebo silných výrazů.
- Zaměřte se na dovednosti žáka, ne na jeho charakter.
- Uvádějte konkrétní příklady.
- Opírejte se o stanovená kritéria.
- Nezapomeňte na popisný jazyk bez známek hodnocení.

5. Zpětná vazba (učitele i žáka, dle situace)

VYJÁDŘENÍ OCENĚNÍ A DOPORUČENÍ

- Nedělejte unáhlené závěry, aniž jste vysvětlili své pozorování, vyslechli druhého a probrali s ní(m) jeho pohled
- Zeptejte se příjemce na návrhy řešení.
- Hledejte další řešení společně, podporujte druhého v jeho nápadech.
- Sdělte svá konkrétní ocenění.
- Ujistěte se, že další kroky a postupy jsou dostatečně jasné a přesně zformulované.
- Vyjádřete, že věříte v jejich realizovatelnost.

REFLEKTIVNÍ PŘÍSTUP KE ZPĚTNÉ VAZBĚ

- Zaměřte se na zkušenosti ze zpětné vazby otázkami:

Co bylo pro tebe užitečné?

V čem vnímáš pro sebe přínos?

Co sis uvědomil(a)?

Co nejlépe zafungovalo? A co ne?

6. Aktivní učení žáků

- **Současně** předpoklad i výsledek formativního hodnocení
- Učitel již není monopolním zdrojem informací (transmisivní paradigma pedag.)
- Učitel musí optimálně umět informace hledat, třídit a hodnotit
- Učitelovo poslání - poskytovat žákům podporu a pomoc při učení
- Cílem takového profesního pojetí je to, že buduje repertoár učebních strategií žáků a rozvíjí jejich dovednosti samostatně se učit

Překážky rozšíření formativního hodnocení – jak je překonávat

Překážky obecně:

- výsledky sumativních testů jsou snáze prokazatelné než účinky formativního působení na žáka
- výsledky formativního hodnocení se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení a většinou pouze nepřímo

Vhodná přechodná fáze = **propojovat přístupy sumativního a formativního hodnocení, příležitosti** využívat sumativních výsledků k formativním účelům

Příklad z praxe: známka z didaktického testu je doplňována slovním komentářem, který může být nejen podrobnějším popisem výkonu, ale může obsahovat i informace o individuálním pokroku žáka vzhledem k dosavadnímu průběhu jeho učení a může (a mělo by) obsahovat i výzvy a doporučení, co by měl žák udělat pro to, aby jeho výsledky byly lepší, respektive, aby se dále učil. Žák tak získává zpětnou vazbu, do jaké míry se v uchopení učiva posunul.

Překážky

- „Jedna jedenáctiletá žačka, mi nedávno hrdě oznámila, že je v angličtině nejlepší. Když jsem se zeptal, jak to ví, odpověděla, že už má sedm jedniček a Emča jen šest.“
- **Klasifikace = žáci dostávají za své výkony známky**
- **Jakou informaci vlastně známka nese?**

Porovnejte, jakou informaci si žák (rodič) odnese z následujících informací v žákovské knížce:

29.4. ČJ Čtvrtletní práce	2
29.4. ČJ Čtvrtletní práce	29/40 uspěl ☺
29.4. ČJ Čtvrtletní práce	2

*Zlepšil ses v určování neohebných slovních druhů. Do příště si zopakuj ještě druhy zájmen.
Usnadní ti to jejich identifikaci.*

- Při použití číselného hodnocení (škály známek, procenta či body) učitel stále primárně ROZLIŠUJE, kdo je lepší a kdo horší. Pokud chce hodnotit formativně, nelze u rozlišování skončit, nýbrž je nutno ještě něco významného přidat – **informovat žáky o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili a poradit, jak se učit dál.**

Překážky rozšíření formativního hodnocení – jak je překonávat

Co znamená *Napsal kontrolní písemnou práci z matematiky na trojku?*

- Pro jednoho žáka to znamená celkem slabý výkon / pro jiného vrchol jeho možností
- Učitel to ví, ale sumativní hodnocení neumožňuje tento rozdílný závěr učinit
- Slovní hodnocení umožňuje ocenit i snahu a píli
- **Slovní komentář může kromě povzbuzení poskytovat i informace o tom, v čem byl použitý postup žáka chybný a jak je možno se v budoucnu podobné chyby vyvarovat**

Zásada slovního hodnocení:

- **Nehodnotí se žákova osobnost, ale výsledek jeho práce**
- **nebezpečí negativního i pozitivního nálepkování žáků** – viz např. publikace Cangelossiho (1994), Nováčkové (2005) nebo Staré (2006)
- Slovní hodnocení není jedinou alternativní formou ke známkování - slibné výsledky přinášejí například **žákovská portfolia**.

Překážky rozšíření formativního hodnocení – jak je překonávat

Na úrovni školy

- velký počet žáků ve třídě nebo mnoho žáků s výchovnými problémy
- možnosti individuálního učitele jsou omezené (snížení počtu žáků nemůže přímo ovlivnit // dělení tříd může mít dopad na rozpočet škol)
- **Extenzivní nárůst učiva** - tlak na přibývání poznatků, kterým se mají žáci naučit
- Zdroje tlaku - centrálně stanovené "osnovy" (RVP – aktuální diskuse o revizi RVP, diskusi učitelů uvnitř škol o poměru dovedností a znalostí, o základním a rozšiřujícím učivu apod.), ale také subjektivní nároky učitele
- *Praxe: „Nemám čas se zabývat slovními komentáři ke známám, protože bych nestihl/a probrat další látku,“*
- Množství učiva ve školním kurikulu je limitováno žakovou "absorpční" schopností (ne vždy platí, že čím více učiva žákům předložíme, tím více se toho naučí)

(Ne)koherence cílů, aktivit a hodnocení

Příprava na hodinu odhaluje záměry	Realizace výuky odhaluje strategie	Reflexe odhaluje důsledky
<p><i>MĚLO BY SE ... (ALE NEDEĹÁM)</i></p> <p>X</p>	<p>U sděluje, CO se bude ve výuce odehrávat, ale nesděluje PROČ; učební aktivity a cíle NEJSOU v souladu</p>	<p>Reflexe neprobíhá nebo není v souladu s cíli</p>
<p><i>HLEDÁM CÍLE VHODNÉ Z HLEDISKA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>OBTÍŽNOSTI</i> • <i>ROVNOVÁHY ZNALOSTÍ A KOMPETENCÍ</i> • <i>PLÁNOVANÉHO KURIKULA</i> 	<p>X</p> <p>U sděluje, CO bude na programu včetně zdůvodnění PROČ; Odhalování obsahu probouzí zájem; Dochází ke stanovení kritérií úspěchu</p> <p>Učební aktivity JSOU v souladu s cíli</p>	<p>X</p> <p>Kritéria hodnocení vyjadřují cíl; jsou hodnoceny jádrové znalosti a kompetence; postupy hodnocení vycházejí z výukových cílů</p>

Příklad: Ve cvičení je opraven pravopis a nejsou opraveny obsahově chybné odpovědi.

Překážky rozšíření formativního hodnocení – jak je překonávat

- Rozhodující role - vedení školy
- Klíč k tvorbě dobrého ŠVP - představa finálního produktu = absolventa školy
- Od toho je možno odvíjet postupné kroky v podobě dílčích vzdělávacích cílů pro jednotlivé ročníky, vzdělávací oblasti, vyučovací předměty až po úroveň výukových cílů jednotlivých tematických celků či vyučovacích hodin
- **Přijmout myšlenku, že učební látka je prostředkem k rozvoji klíčových dovedností** (výuka dějepisu = žák získává schopnost kriticky hodnotit prameny, nikoli umět zpaměti mnoho letopočtů bez kontextu)
- Podstata kurikulární reformy = přizpůsobení vzdělávání potřebám žáků vzhledem k jejich budoucí existenci ve světě, kde znalosti, vědomosti a dovednosti mají rozhodující vliv na úspěch v profesním životě

Překážky rozšíření formativního hodnocení – jak je překonávat

„Sladěné“ hodnocení na úrovni školy

- **Ne nutně** to, že všichni učitelé používají stejné způsoby hodnocení
- O způsobech hodnocení vést diskusi vedoucí k jednotné "filosofii" hodnocení na celé škole
- Respektování **pojetí vzdělávání zaměřeného na žáka** - učitelé si uvědomují, že vzdělávání jednotlivého žáka je jejich "společným dílem" a žák si zaslouží, aby všichni jeho "vzdělavatelé" - učitelé i rodiče - vzájemně spolupracovali

Překážky rozšíření formativního hodnocení – jak je překonávat

Význam přijetí/nepřijetí hodnocení žákem

- ▶ „referát ... měl jsem ho snad **lepší než všechny předchozí**, na které jsem se nepřipravoval a paní učitelka mi vytkla takovou **divnou věc**, kvůli které mi dala dvojku, ale to bylo spíš, že se jí to tolik nelíbilo a tak **si musela najít něco**.“

Překážky rozšíření formativního hodnocení – jak je překonávat

- Vhodný nástroj - **porady učitelů vyučujících v jedné třídě**
- Pečlivé informování rodičů nejen o tradičním prospěchu a chování jejich dětí, ale také o pravidlech chování, výukových metodách i učivu
- Učitelé – jsou rodičům svých žáků k dispozici radou a pomocí v případě, že je rodiče sami vyhledávají, ale také pro takovou spolupráci vytvářejí vhodné podmínky a rodiče podporují v zájmu o učení svého – význam tohoto přístupu pro rodiny s nižším socioekonomickým statusem a nižším vzděláním rodičů

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

- **Posudte tyto dva způsoby komunikace.**
 - **Co se z nich dozvídá dotyčná žákyně?**
- a) „Martino, jsi velice nadaná žákyně, sebejistá, výborná čtenářka. Tvoje práce je na čistou jedničku!“
- b) „Eliško, Tvoje úvaha o ideální knize je dobře strukturována, postupně se věnuješ jednotlivým znakům ideální knihy, v závěru vše shrneš a doplníš konkrétními příklady. Líbí se mi, že si v rámci úvahy pokládáš závažné otázky. Celkově považuji Tvou úvahu za zdařilou. Příště si po sobě zkus práci ještě jednou přečíst, aby ses vyvarovala drobných gramatických chyb z nepozornosti.“

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

- Formativní = takové hodnocení, které přináší **užitečnou informaci** o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka
- **Užitečná informace** = žák bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil
- **Jaká je současná podoba hodnocení v našich školách?**
- **Poskytují učitelé účinnou zpětnou vazbu?**

Principy formativního hodnocení

- důraz na komunikaci mezi žákem a učitelem i žáky navzájem,
- pravidelné a četné vyhodnocování žákovské práce (poskytnutí zpětné vazby – informace o tom, co se podařilo, na co je třeba se zaměřit v budoucnu a jak konkrétně je třeba postupovat),
- stanovení výukových cílů a sledování pokroku každého žáka na cestě k těmto cílům,
- podporování zodpovědnosti žáků za své vlastní učení.

Učitelé a FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

- Jeden z nejúčinnějších postupů vedoucích k efektivnímu vzdělávání žáků

Učitel, který používá formativní hodnocení:

- nesrovnává žáky mezi sebou
- zaměřuje se na dosahování učebních cílů u každého z žáků třídy

Žák hodnocený formativně:

- zažívá uspokojení z vykonané práce
- nabývá patřičné důvěry ve své schopnosti
- Formativní hodnocení u něho podporuje rozvoj kompetence k učení.

Strategie formativního hodnocení

**Stanování výchovně-
vzdělávacích cílů**
*nestanovování, příp.
téma výuky*

**Stanovování kritérií
hodnocení/úspěchu**
*sady kritérií - vodítka,
která pomáhají
dosáhnout lepšího výkonu*

Zpětná vazba
respektující komunikace
Účinný - popisný jazyk ZV
*Písemná ZV u slohových prací -
snaha objektivizovat hodnocení
a pomoci k lepšímu výkonu*

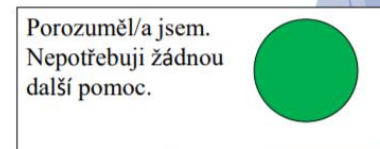
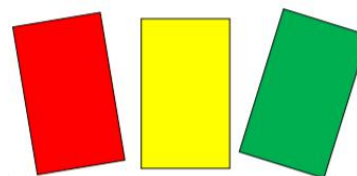
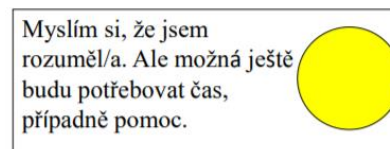
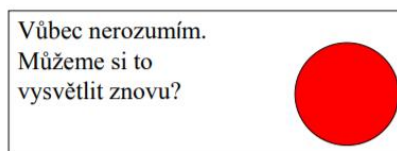
Sebehodnocení
výkonní žáci - formalita;
*podvýkonní - pomoc
v metakognici;*
*nesystematická práce se
SH*

Vrstevnické hodnocení
*účinné - bohaté,
výzva připravit se co
nejlépe*

Strategie formativního hodnocení

- Zpětná vazba, metoda semaforu, učíme se navzájem
 - Video:
<https://www.youtube.com/watch?v=0GOJdAXhteY> (Od 1'15'')

Technika semaforu



Techniky formativního hodnocení

VZÁJEMNÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ (V KOOPERATIVNÍM UČENÍ)

- **“Zeptej se třech a pak mě” C3B4ME “See three before me”**
 - Předtím než žák požádá učitele o pomoc při řešení úkolu, musí se zeptat třech spolužáků, jestli znají správné řešení.
- **Vzájemná kontrola domácího úkolu**
 - Domácí úkol je možno využít nejenom k opakování učiva, ale i k naučení žáků vzájemnému hodnocení a sebehodnocení. Místo toho, aby učitel kontroloval domácí úkol, promítne výsledky na tabuli a žáci si buď ve dvojicích nebo ve skupinách vymění sešity, zkontrolují a ohodnotí domácí úkol. Během této aktivity si vypracují domácí úkol žáci, kteří ho neudělali doma.
- **Dvě hvězdičky a jedno přání**
 - Při vyhodnocování domácích úkolů žáci označí dvěma hvězdičkami, co bylo v úkolu spolužáka dobré, a zároveň navrhnou přání, co je potřeba zlepšit a zopakovat.

Techniky formativního hodnocení

PRAKTICKÉ TECHNIKY PRO SEBEHODNOCENÍ

- **Sebehodnocení dovedností po probrání jednoho celku**
 - Žáci si sami zhodnotí jednotlivé dovednosti po probrání celku buď slovním hodnocením, nebo pomocí „úsměvu“, známek, procent, písmen, obrázků, nálepek či jiných znaků
 - Po provedení sebehodnocení napíše žáci zkušební test, který si sami zkontrolují a vyhodnotí
 - Doporučení pro žáky: srovnat sebehodnocení s výsledkem zkušebního testu a následně se vrátit k problematickým oblastem a doučit se je ještě před samotným opakovacím testem = forma opakování učiva, kterou si řídí sám žák

Výzkum I: Hodnocení na základní škole

Projekt GA ČR *Formativní hodnocení prostřednictvím
vzdělávacích cílů (2015-2017)*

Výzkum II: FH na českých ZŠ

Laufková, Veronika. (2016). *Formativní
hodnocení*. (Disertační práce). Praha: PedF UK.

Závěry

- ▶ Hodnocení je učiteli chápáno **úzce** - jako **hodnocení výsledků**.
- ▶ Žáci vnímají kvalitu hodnocení spíše prizmatem **spravedlivosti** než jako něco, co jim pomáhá v učení.
- ▶ Učitelé o **cílech** přirozeně přemýšlejí při plánování výuky, ale žákům je sdělují výjimečně.
- ▶ Základním předpokladem kvalitního hodnocení je **pozitivní vztah učitele s každým žákem**.

Závěry z výzkumů hodnocení v českých školách

- FH na úrovni ISCED 2 je v ČR spíše ve fázi hledání cest způsobů, jak ho uplatnit ve výuce
- ŠVP umožňují školám promyslet specifické způsoby hodnocení – učitelé ale potřebují podporu k jejich naplňování
- Stěžejní pro uplatnění FH ve výuce je vnitřní přesvědčení učitelů o jeho pozitivním efektu na učení žáků
- Zásadní pro FH nejsou metody/ techniky či nástroje jako takové, ale respektující komunikace, která je založená na popisném jazyku zpětné vazby. To potvrzují také žáci – více si vážili toho učitele, který je neztrapňoval nebo jeho hodnocení (či vyjadřování) nebylo jedovatý.

Náměty do diskuse

- Jak zajistit, aby FH bylo přijímáno žáky (a rodiči)?
- Jak se vypořádat s velkou časovou náročností FH?
- Jak dokázat, že FH skutečně přináší pozitivní výsledky?
- Je možné, aby FH aplikovali jednotliví učitelé nebo by to měl být celoškolní přístup?
- Jak šířit co nejefektivněji myšlenku FH do škol?
- Jak pomoci učitelům v osvojování metod/strategií a technik FH?
- Jak se vyvarovat mechanickému využívání metod/strategií a technik FH učiteli, potažmo žáky?
- Jak mohou pomoci v šíření FH fakulty připravující učitele?

Sebehodnocení v edukační praxi

- Sebehodnocení jednou ze strategií vzdělávání k naplnění požadavků na komplexní rozvoj osobnosti učícího se jedince
 - Rozvoj silných stránek a reálné sebereflexe
- Výchovní prostředek neformálního charakteru
- Zaměřené na průběh i výsledek práce

Funkce sebehodnocení

- **Informativní**
 - Učící se jedinec si plně uvědomuje proces svého učení a výsledky
 - Zpětná vazba pro lektora
- **Diagnostická**
 - lektor diagnostikuje studentovo sebevědomí, učební styl, stanovuje příčiny studentova úspěchu či neúspěchu...; lektor vybírá vhodné metody a postupy vyučování, individualizuje výuku
- **Kontrolní**
 - Kontrola plnění cíle, zpětná vazba lektorovi
- **Formativní (výchovná)**
 - Formuje pozitivní vlastnosti žáka/učícího se jedince, postoje, impulz k dalšímu poznávání, sebepojetí, sebekontrola

Sebehodnocení je závislé především na kognitivním vývoji jedince (schopnost provádět vyšší úrovně myšlenkových operací) a na jeho sociální zralosti

Sebehodnocení ve formálním vzdělávání

VÝHODY

- Žák chápe své aktuální kompetence
- Hledá příčiny, vyvozuje důsledky jednání
- Vnitřně motivován pro vlastní jednání, výkon
- Analyzuje, navrhuje opatření
- Pracuje s chybou – chyba jako výzva!
- Poznává své osobní hodnoty
- Odpovědnost za své učení
- Rozvíjí komunikační schopnosti
- Eliminace kázeňských problémů, pozitivní sociální klima ve třídě

ÚSKALÍ

- Nerealističnost sebehodnocení žáka (přílišná sebekritika / absence sebekritiky)
- Vliv rodinného prostředí
- Práce s chybou – náročnější, nesmí docházet k fixaci chyby

Výsledky edukačního procesu

1. Vědomosti

- pamětně osvojená fakta; vzájemné vztahy, míra zobecnění a soustavy faktů
- pojmy, poučky, zákony, definice

2. Dovednosti

- učením získaná způsobilost k výkonu určité činnosti nebo k řešení úkolů a problémů

3. Postoje

- vztah člověka ke společnosti, přírodě, k sobě

4. Kompetence

- souhrn ... výše uvedeného + „vnitřní integraci a propojení“ výše uvedeného ve funkčním použití k řešení situace

Evaluace v neformálním vzdělávání

Několik rovin:

- vyhodnocení **posunu v úrovni kompetencí účastníků** (i sebeevaluace) a celkové úspěšnosti dosažení cílů vzdělávací akce;
- vyhodnocení **obsahu** (vhodnost konkrétních cílů, výběr a struktura metod) a realizace (školitelé, organizační stránka atd.) vzdělávací akce **z pohledu účastníků**;
- vyhodnocení **obsahu** (hlavní cíl a naplnění potřeb organizace, konkrétní cíle, cílová skupina a profil účastníka, formy a metody, atd.) **a realizace** (proces realizace, organizační a technické zabezpečení – místo konání, didaktická technika, atd., ekonomická náročnost, komunikace v týmu i s účastníky, propagace...) vzdělávací akce **z hlediska školitelů a zadavatele**;
- zhodnocení dalších aspektů vzdělávací akce školitele i účastníky dle potřeby

Metody / postupy evaluace v neformálním vzdělávání

VHODNÉ postupy, vždy s ohledem na to, co jako lektoři hodnotíme v rozvoji účastníků vzdělávání

Typy: pozorování, rozhovory, dotazníková šetření, rozборы dokumentace, testování...

Příklady:

- **Znalosti** – znalostní test, ústní dotazování, písemná práce
- **Dovednosti** – praktické předvedení (např. vytvoření určitého výstupu skupinové či individuální práce), praktické předvedení s komentářem, simulace, sebeevaluační dotazník
- **Měkké kompetence** – simulace/hraní rolí + pozorování, videozáznam, sebeevaluační dotazník

Metody / postupy evaluace v neformálním vzdělávání

Poznámky k úvahám:

- Jak znalosti, tak měkké kompetence lze zpravidla též zhodnotit jako součást evaluace dovedností
- Při tvorbě výstupů prokazujících dovednosti a jejich prezentaci se uplatňují jak znalosti (např. terminologie), tak měkké kompetence (k efektivní komunikaci, ke spolupráci, k plánování a organizaci práce atd.)

Příklad evaluace odborných kompetencí obecných (čtyřstupňová 0-3)

Všeobecný model

0	Nulová úroveň	nemá žádné znalosti ani dovednosti v dané oblasti.
1	Podprůměrná úroveň	má obecné povědomí o dané oblasti/oboru nebo pouze dílčí praktické dovednosti získané praxí.
2	Průměrná úroveň	postačující k dobrému pracovnímu výkonu, má průměrné teoretické znalosti a specializované praktické dovednosti.
3	Optimální úroveň	odpovídá zkušenému pracovníkovi, má velmi dobré teoretické znalosti oboru a vysoce specializované praktické dovednosti.

Příklad kompetence: Počítačová způsobilost

0	Žádné znalosti ani dovednosti v dané oblasti
1	Ovládá základní funkce počítače (ovládání jednoduchých programů - pokladna, příjem zboží na sklad, apod.).
2	Ovládá programy pro běžné kancelářské práce (zejména texty, tabulky, elektronická pošta, internet) a manipulaci se soubory (vyhledávání, kopírování, ukládání, přesun, mazání).
3	Ovládá pokročilejší ovládání počítače (databáze, převody mezi kancelářskými aplikacemi, řešení jednodušších problémů), používá nové aplikace, uvědomuje si analogie ve funkcích a způsobu ovládání různých aplikací a využívá funkcí jednotlivých aplikací (vzorce, formátování, grafická animace).

Evaluace měkkých kompetencí (šestistupňový model, úroveň 0-5)

Využíván především pro měkké kompetence a odborné kompetence specifické. Každá měkká kompetence je popsána prostřednictvím sady přímo pro ni vytvořených deskriptorů – vzorů chování vykonavatele jednotky práce. Nejnižší úrovně kompetence vyjadřují nízké nebo žádné požadavky na zvládnutí dané kompetence, nejvyšší úrovně vyjadřují vysoké požadavky na zvládnutí kompetence.

Všeobecný model

0	Nulová úroveň	nemá žádné znalosti ani dovednosti v dané oblasti.
1	Výrazně podprůměrná úroveň	má obecné povědomí o dané oblasti/oboru nebo pouze dílčí praktické dovednosti získané praxí.
2	Podprůměrná úroveň	má základní znalosti dané oblasti/oboru, některé tyto dílčí znalosti dokáže aplikovat v praxi.
3	Průměrná úroveň	postačující k dobrému pracovnímu výkonu, má průměrné teoretické znalosti a specializované praktické dovednosti.
4	Optimální úroveň	odpovídá zkušenému pracovníkovi, má velmi dobré teoretické znalosti oboru a vysoce specializované praktické dovednosti.
5	Expertní úroveň	má rozsáhlé teoretické znalosti oboru a jejich aplikace v praxi, expertní znalosti, které ovlivňují trendy v daném oboru.

360° zpětná vazba

System 360° zpětné vazby rozvoje rozvoje klíčových kompetencí poskytuje např. nadřízenému informace o pracovním výkonu a pracovním chování hodnocených pracovníků, o splnění stanovených cílů v informačním vzdělávání, o silných a slabých stránkách např. knihovníků (a to i v oblasti vedení lidí).

360° zpětná vazba poskytuje hodnocenému jedinci komplexní zpětnou vazbu – např. knihovníkovi informace o posudku nadřízeného, kolegů, žáků ad.

	nadřízený	kolega	kolega	kolega	podřízený	ostatní
Efektivní komunikace a prezentace	x	x	x	x	x	x
Kooperace (spolupráce)	x	x	x		x	
Plánování a organizace práce	x	x		x	x	
Vedení lidí (leadership)	x		x		x	
Získávání ostatních	x				x	x
Počítačová způsobilost	x		x	x	x	
Vyhledávání a zajištění finančních zdrojů (fundraising)	x				x	
Strategické řízení	x		x		x	
Projektové řízení	x		x		x	
Marketing, PR	x		x	x	x	x

Evaluace vzdělávacího programu

DOTAZNÍKOVÉ šetření

- Jedna z nejčastějších metod sběru dat
- Relativně nízká časová a finanční náročnost
- Umožňuje opakované použití
- Zajišťuje určitou míru anonymity

- Hodí se do sebeevaluaci a evaluaci, ale NE pro všechny oblasti
- Výhoda: lze je provést opakovaně a snadno porovnat výsledky (např. před zahájením a po skončení vzdělávací akce)
- Stanování **cíle dotazníkového šetření** = první krok
- Význam důsledné **specifikace cíle** - **především vytvoření hypotéz**, které lze prostřednictvím dotazníkového šetření ověřit

Příklady témat dotazníkového šetření

- Neformální vzdělávání v knihovně: získání základních informací, charakterizujících stav názorů, představ, chování a zájmů dětí v našem městě, tj. životního stylu a volnočasových aktivit; jinými slovy – o jaké volnočasové aktivity se zajímají naši potenciální klienti
- Spokojenost zaměstnanců: získání názorů, které se bezprostředně dotýkají knihovny jako pracoviště, například získání názorů na spokojenost pracovníků s pracovními podmínkami.

Evaluace v portfoliu

Donedávna „alternativní“ přístup k hodnocení

Např. **osobní kompetenční portfolio:**

- Osobní údaje
- Přehled výstupů = seznam absolvovaných vzdělávacích akcí, a z každé z nich kompetenční profil, který popisuje úroveň rozvoje klíčových kompetencí

Např. **osobní portfolio žáka / učitele / aktivního dospělého...**

- Přehled množství shromážděných výstupů jednoho jedince
- Na základě produktů a dalších záznamů (výrobky, exponáty, písemné práce, pracovní listy, umělecká díla, poznámky k aktivitám...)

Evaluační testy

Standardizované

- Vytvořené skupinou odborníků
- Validní, reliabilní,...
- Pevná kritéria pro hodnocení
- Použití pro srovnání výsledků jednotlivých institucí ve vzdělávání (i neformálním)

Nestandardizované

- Častější v edukační praxi
- Tvoří je lektor sám
- Cíl: diagnostika vědomostí ve třídě
- Rychlé, objektivní zjištění
- Hodnoceny body (známkou)

Hlediska hodnocení

Hodnocení podle subjektu

- **Heteronomní**
 - Hodnocený = žák/účastník posuzován zvnějšku (lektorem)
- **Autonomní**
 - Vnitřní – hodnocený se posuzuje sám
 - Sebereflexe lektora, portfolio žáka/účastníka – hodnotí své pokroky v daných kompetencích informační gramotnosti (měsíc, čtvrtletí ...)

Hodnocení podle vztahové normy

- **Sociálně-vztahové**
 - Porovnáváme výsledky jednoho studujícího s výsledky (výkony) ostatních
- **Individuálně-vztahové**
 - Porovnáváme výsledky u jedince v průběhu času

Z historie hodnocení

- Tzv. lokace
- Tělesné tresty
- Symboly – oslí uši
- Knihy cti / černé knihy

Hodnocení slovní / známkové /kodifikace hodnocení

- Hodnocení slovní – do 16. století
- Hodnocení známkami – třídící funkce
- Kodifikace školního hodnocení – Felbigerův *Školní řád* (1774)
- Uzákonění veřejné zkoušky, vysvědčení na konci docházky – *Knihy metodní* (1775)
- Počátek 20. století – kritika hodnocení prostřednictvím známek!

Jak reflektivně přistupovat k hodnocení ve výuce

- Mám konkrétně stanovená kritéria hodnocení?
- Znají moji žáci/studenti mé požadavky?
- Používám různé formy hodnocení?
- Používám hodnocení k různým účelům?
- Je moje hodnocení komplexní (sleduje různé stránky rozvoje osobnosti, postihuje všechny druhy cílů)?
- Hodnotím a poskytuji zpětnou vazbu dostatečně a konstruktivně?
- Pomáhám dostatečně, aby se žáci/studující připravili na činnosti, které hodnotím?
- Jsou moje kritéria a formy hodnocení přiměřené možnostem účastníků?
- Rozvíjím u žáků/studujících dovednost sebehodnocení?
- Jsem v hodnocení objektivní?

Zdroje v českém jazyce

- Starý, K., Laufková, V. a kol. Formativní hodnocení ve výuce
- William, D., Leahyová, S. Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. Školní hodnocení žáků a studentů
- Kratochvílová, J. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků
- Šedřová, K., Švaříček, R. a Šalamounová, Z. Komunikace ve školní třídě
- Dwecková, C. S. Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál
- Slavík, J. Hodnocení v současné škole
- Hansen Čechová, B. Nápadny pro rozvoj hodnocení klíčových kompetencí žáků
- Kolář, Z., Šikulová, R. Hodnocení žáků
- Kritické listy

Zdroje v českém jazyce

- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- VÚP Praha. *Čtyřstupňová škála pro hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Metodický portál: Články [online], [cit. 2016-10-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/.html>.
- ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-4590-9.

Zdroje v anglickém jazyce

- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (2010). Handbook of formative assessment. New York: Routledge.
- Články Blacka, Wiliama a kol: 1998, 2004, 2005, 2010.
- Earl, L. M. (2003). Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks: Corwin, Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review Of Educational Research, 77(1), 81–112.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? Phi Delta Kappan, 89(2), 140–145.
- Heritage, M. (2010). Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity? Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers.
- Chappuis, J. (2009). Seven strategies of assessment for learning. Boston: Allyn & Bacon
- Wiliam, D. (2011). Embedded formative assessment. Bloomington, IN: Solution Tree Press.