

5 Hodnocení

K posuzování toho, jaké úrovně edukačních cílů žáci ve výukových činnostech dosáhli, používají učitelé i učící knihovníci dva druhy hodnocení neboli evaluace: a) formativní a b) sumativní (finální, souhrnné).

Formativní hodnocení slouží k posuzování pokroku žáka v průběhu výuky, v procesu učení, a to ve vztahu k formulovaným vzdělávacím cílům. Formativní hodnocení má mít vždy informativní aspekt. Pomáhá učiteli v rozhodnutí, jak vybírat učební činnost, nakolik a kdy jsou žáci pro plnění učebních činností připraveni, zralí a zda je třeba konkrétní učební činnost opakovat. Formativní hodnocení bere v potaz to, že díky němu učitel provádí diagnostiku příčin vzdělávacích obtíží konkrétního žáka. Pro žáka je formativní hodnocení *informativní zpětnou vazbou už v době, kdy se dané téma učí*.¹

Sumativní neboli finální hodnocení je typicky periodické posouzení prospěchu žáka po dokončení učební činnosti, také po ukončení výuky v periodě dané školskou legislativou (čtvrtletí, pololetí, školní nebo akademický rok). K sumativnímu hodnocení nedochází především v tzv. aktivizující výuce tak často jako k hodnocení formativnímu, neděje se průběžně. Je zřejmé, že sumativní neboli finální hodnocení je vyjádřeno body nebo známkami a je na něm založeno tradiční školní známkování.

Vnímáme-li také rodiče jako důležitého aktéra vzdělávacího prostředí a vzdělávání žáků, pak právě rodiče stále poměrně často vyžadují od učitele sumativní typ hodnocení, zajímá je tedy výsledek vyjádřený známkou či body. Přestože je žádoucí v současném vzdělávacím prostředí akcentovat formativní hodnocení, je legitimní v určitých fázích vzdělávacího období předávat žákům i jejich rodičům rovněž výsledky sumativního hodnocení. Známkování je ve školách hlavního vzdělávacího proudu stále dominantním nástrojem hodnocení a významnou, byť ne vždy účinnou formou komunikace mezi učitelem a rodičem o žákově pokroku v učení i jeho motivaci učit se celoživotně.

V této souvislosti je třeba, aby si učitelé i učící knihovníci osvojili různé evaluační strategie a aby dokázali reflektovat to, že sumativní hodnocení by mělo být organizované, předem jasné, měřitelné, zatímco formativní hodnocení lze vést s akcentem na kompetenční přístup a takové metody, které reflektují úspěch a pokrok v učení každého žáka. Takto fungující hodnocení je žádoucí pro posilování sebedůvěry a sebepojetí žáků, což zásadně ovlivňuje vztah žáků k celoživotnímu učení.²

Modelová situace A³

Libor se ptá pana učitele Horkého v chemii: „Proč jste nám dal za domácí úkol řešit tolik problémů? Jindy nám dáváte maximálně tři.“

Učitel Horký: „Vnímám z tvé práce v hodinách, že rámcově chápeš vzorce velice dobře, ale při jejich použití ve výpočtech hodně chybuješ. Dostatek praktických úkolů považuji za jedinou možnost, jak můžeš tyto nedostatky odstranit.“

¹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd., s. 458.

² Tamtéž, s. 479-480

³ Modelové situace A, B, C a D v této kapitole jsou námětově inspirovány publikací CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

Modelová situace B

Jindřich se ptá paní učitelky Hřibové v hodině chemie: „Paní učitelko, myslíte si, že mě vezmou do výběrové školy s třídou, kde je rozšířená výuka chemie?“

Učitelka Hřibová: „To nevím, Jindro. To záleží jenom na tobě. Pokud jde o učivo z tohoto školního roku, jsem přesvědčena, že mu rozumíš a zvládl jsi ho aplikovat i v prakticky a problémově zaměřených úlohách a pokusech.“

Která z uvedených modelových situací obsahuje formativní hodnocení? Jak je formulováno učitelem?

Formativní hodnocení je uplatněno v situaci A. Pan učitel Horký žákovi vysvětluje, že na základě svého hodnocení žákova dosavadního učebního směřování a pokroku upřesňuje skladbu učebních úloh. Učitel tedy žáka Libora seznamuje s výsledky průběžného hodnocení jeho pokroku. Takto pojatá výuka, obsahující formativní prvky hodnocení, opakované a průběžné, se stává efektivní.

Někteří učitelé ve svém pojetí výuky rádi zařazují takové učební činnosti, při nichž uplatňují konstruktivistické přístupy k učení žáků, žáci jsou centrem učebního dění a reagují na učitelovy podněty či otázky, řeší problémové úlohy a diskutují – typicky například v metodách aktivního učení. V takových situacích učitel uplatňuje formativní hodnocení, které žákům pomáhá pochopit, o co učiteli jde, pomáhá jim vnímat vlastní pokroky během výuky, a učí je spolupracovat na formativním hodnocení. Tyto situace však často nemívají vliv na žákovu známku. Učitelé však vytvářejí – často spontánně – takové výukové situace s využitím formativního hodnocení, které má mít na známky žáků vliv. Právě v takto designovaných výukových činnostech se někdy žáci ostýchají, zdráhají aktivně se zapojit, protože vnímají to, že jsou v těchto situacích známkování, i když na to nejsou předem připravováni učitelem a není to předem vyjasněno jako pravidlo. Je tedy zřejmé, že učitel by měl žáky v pedagogické komunikaci na tyto situace předem připravit.

Modelová situace C

Michal: „Paní profesorko, já jsem teda dost překvapený, že jsem ze sociologie dostal pouze trojku. Testy jsem přece neměl tak špatné!“

Profesorka Tichá: „Víš, Michale, musela jsem vzít v potaz tvou účast na hodinách. Měl jsi hodně absencí a mnoho témat ti zcela uniklo.“

Modelová situace D

Jana reaguje na vyhodnocený test, který právě dostala do rukou od učitele: „Děkuji za jedničku!“

Učitel Pravec: „Jano, dostala jsi ji, protože poslední dobou jsi při vyučování bystrá. Tvé vstupy do diskusí byly opravdu velmi dobré.“

K jakému účelu učitelé používají sumativní hodnocení ve výše uvedených příkladech? V čem je takové jednání problematické?

V modelové situaci C učitelka Tichá dává známku z testu přímo do souvislosti s Michalovou docházkou, pan učitel Pravec odměnil žákyni dobrou známku uměle – za spolupracující chování (předchozí snahu), nikoli za její pokrok v učení. Znamky v případě Michala i Jany jsou tedy přímo závislé na jiném faktoru než na konkrétním dosažení učebních cílů. Význam známky se v důsledku takto formulovaného hodnocení velmi redukuje, ztrácí na hodnotě. Není třeba manipulativně

zacházet se známkami a nepatřičně motivovat žáky ke spolupracujícímu chování, pokud učitel postupuje ve shodě se základními pravidly:

- usiluje o to, aby učební činnosti poskytovaly žákům účelné a účinné prostředky pro dosažení stanovených učebních cílů,
- používá takové sumativní hodnocení, které pravdivě ukazuje, jak dobře žáci zvládli formulované a akceptované učební cíle.

Vrstevnícké hodnocení ve třídě či studijní skupině

Vrstevnícké hodnocení (vzájemné hodnocení mezi spolužáky, peer to peer hodnocení) se dostává do vzdělávacího prostředí s akcentováním přístupů kooperativního vyučování a učení. Tento typ hodnocení posiluje žákovy kompetence pro celoživotní učení, především v oblasti sociální a komunikativní. Pro používání vrstevníckého hodnocení je nutné vytvořit ve třídě patřičné podmínky. Je vhodné nastavit pravidla, která podpoří funkčnost takto nastavené zpětné vazby. Mezi klíčové prvky patří ohleduplnost, uznání spolužáka, pozitivní přístup, popisný jazyk a konstruktivní přístup ke zpětné vazbě. Součástí pravidel by mělo být také to, že spolužák se může vrstevníckého hodnocení spolužákovy práce vzdát, pokud by neměl dostatek informací, aby mohl hodnotit korektně.

Modelová situace E

Žákyně 1. ročníku gymnázia Jitka a Jolana si povídají se školním psychologem panem Tomášem o vrstevníckém, peer-to-peer, hodnocení.

Žákyně Jitka: Někdy, protože je Michal Petrův kamarád, Michal mu do hodnotícího listu napíše, že jeho prezentace byla docela dobrá, i když to teda tak dobrý nebylo. A zase třeba Robin Petra vždycky zkritizuje, najde si jakoukoli maličkost, aby mu dal kritiku, protože ti dva se nemusí, i když ta prezentace třeba je dobrá.

Psycholog Tomáš: Takže si myslíš, že to hodnocení od Michala nebo i Robina neodpovídá skutečnému výkonu Petra?

Jitka: No, jak kdy, někdy teda ne.

Jolana: Taky záleží na tom, kdo hodnotí. (...) Mně to hodnocení jako z principu připadá docela dobrý, lepší než žádný hodnocení. Ale je to vždycky na lidech.⁴

Který důležitý aspekt vrstevníckého hodnocení je patrný ve výše uvedené situaci?

Jedním z klíčových aspektů vrstevníckého hodnocení je to, že je citlivé na vztahy ve třídě či studijní skupině. Za podmínek, kdy jsou mezi vzájemně se hodnotícími spolužáky nedobré vztahy, rivalita či nepřátelství, vrstevnícké hodnocení akcentuje žákovy obavy. Za těchto okolností je používání takového hodnocení spíše kontraproduktivní než účinné.

⁴ Více k vrstevníckému hodnocení v rámci formativního hodnocení viz STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*, str. 28-32.

Zdroje

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009, s. 137.

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