

OSOBNOSTNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROCESY UČENÍ A HODNOCENÍ VE ŠKOLNÍM KONTEXTU

XS150

Úkoly pedagogické psychologie

- vysvětlovat,
- ovlivňovat,
- **projektovat.**
 - ▣ Viz také design thinking in education – např. <https://tll.gse.harvard.edu/design-thinking>
- *Hlavním posláním oboru tedy není objevovat věci jaké jsou, nýbrž jaké by mohly být.*
(Salomon, 2000)

Jaké jsou možnosti ovlivnění

- Empirické údaje a jejich uplatnění si snadněji představíme u změn
 - ▣ školního kurikula, učebních úloh, vyučovacích metod, učebnic, e-learningu a ICT...
- Jak je to s osobností?

Může se osobnost člověka vůbec měnit?

- V principu tři možné odpovědi:
 1. Osobnost se nemění, je stabilní; proto v psychologii používáme pojem osobnost.
 2. Osobnost se mění po celý život, vyvíjí se. V některých obdobích rychleji a výrazně, v jiných pomalu a téměř nepozorovaně.
 3. Osobnost má z hlediska struktury různé úrovně: některé se příliš nemění, jiné se mění výrazněji.
- Do značné míry i otázka vymezení klíčových pojmů (osobnost, změna, stabilita...)

Psychologická pojetí osobnosti – řada různých pojetí

- Rozdělení podle řady různých kritérií
- Podle Smékal (2005) – šest složek osobnosti:
 1. Stavba těla: *Jak vypadá?*
 2. Temperament: *Jak rychle a intenzivně prožívá, reaguje a jedná?*
 3. Zaměřenost: *Co chce a co nechce, za čím jde a co odmítá?*
 4. Schopnosti a dovednosti: *Co umí a dovede, co neumí a nedovede?*
 5. Charakter: *Jaký ten člověk je, co je zač?* (jeho mravní zásady, jeho pocit odpovědnosti...)
 6. Životní dráha: *Odkud a kam jde?*

Emoce (temperament) a procesy učení

- I když některé novější učebnice (Slavin, 1991, Kaplan, 1990) poukazují na statistickou **významnost emočních problémů žáků v etiologii školního neúspěchu** (staví je na **čtvrté místo** za mentální retardaci, smyslová a organická poškození a specifické poruchy učení), zůstává v naší zemi příprava pedagogů i školní praxe příliš koncentrována na racionální stránku poznávání.
- Mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání v 21.století nicméně zdůraznila požadavek přeměny stávajícího přístupu k obsahu vzdělání a vyzdvihla „čtyři pilíře vzdělávání“ v „učící se společnosti“ (Kubíčková, 1998): učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s ostatními, učit se být (autentickou integrovanou osobností). Emoční gramotnost je jedním ze zásadních předpokladů k naplnění těchto požadavků - je předpokladem pozitivního sebepřijetí i efektivního a citlivého jednání v sociálním prostředí (Goleman, 1997). Jedno z témat i v rámci RVP.
- Dovednosti sebereflexe, zvládání emocionálních stavů a regulace vlastní emocionality jsou podmínkou výraznějších změn v učebních dovednostech žáka (např. Hattie, Biggs, Purdie, 1996, Mareš, 1998) a předpokladem plnohodnotné autoregulace učebních činností (např. Helus, Pavelková, 1992, Mareš, Man, Prokešová, 1996, Kuhl, Kraska, 1996 aj.). Hluboké pochopení emocí jako motivátorů (Isen, 1993, Klinger, Man, Stuchlíková, 1997) a faktorů integrujících, případně dezintegrojících, učební aktivity (např. Stuchlíková, 1996) umožňuje využít emocí při zvyšování efektivity učení.
- Primární zájem o vztah emocí a kvality činnosti (resp. výkonu) vedl i v pedagogické psychologii k zatím nepříliš častému zkoumání afektivních činitelů, přičemž pozitivní emoce byly zkoumány výrazně méně a hlavní pozornost se zaměřila na otázky strachu, hněvu a zkuškové úzkosti (Pekrun, 1992). Pekrun a jeho berlínští kolegové přesto ve své dřívější práci (1991) uvedli, že studenti středních škol uvádějí prožitky radosti ve vztahu k výkonu za úzkostí hned na druhém

Co je tedy osobnost

- V běžné mluvě pojem „osobnost“ spíše synonymem úspěchu
- Drapela (1997) subjektivně vnímána jako jednotný a pevný celek; ve skutečnosti spíše proces; dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti
- Helus (1982) osobností se člověk nerodí, nýbrž stává (tzv. potenciální osobnost)

Může se tedy osobnost měnit?

- Tři úrovně osobnosti (McAdams, 1994)
 - ▣ dispoziční rysy (dispositional traits)
 - ▣ osobní zaměření (personal concerns)
 - ▣ životní příběh (life narrative).

- Takže – ano i ne.

Dispoziční rysy (McAdams)

- Relativně nezávislé na vnějších vlivech a kontextu
- Zdrojem srovnání lidí mezi sebou
- Do jisté míry vrozené, během života relativně stabilní
- V psychologii označovány jako **rysy osobnosti**
 - např. Big Five (pětifaktorový model osobnosti - dimenze *neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost, svědomitost*)
 - <https://openpsychometrics.org/tests/IPIP-BFFM/>
- *Př. Löhken, S. (2013). Síla introvertů. Praha: Grada Publishing as.*

Osobní zaměření (McAdams)

- Co čeho chce člověk v určitém období svého života dosáhnout,
- Ale také, co nechce dělat, čemu se chce vyhnout.
- Konkretizace v podobě plánů, osobních cílů, i strategií.

- Kontextově ovlivněné i závislé

- Řada teorií např.: osobní usilování o něco (Emmons, 1986), perspektivní motivace člověka (Pavelková, 1990, 2002), osobní projekty (Palys, Little, 1983), aktuální životní úkoly (Cantor, 1990)

- Ovlivnitelné

Životní příběh (McAdams)

- Integrace, jednota, soudržnost dílčích složek, celková zaměřenost osobnosti, její životní směřování, smysl života.
- Tato úroveň se týká proměn jedincova „já“(self), včetně jeho identity.
- *Identita je zde chápána jako vnitřní, rozvíjející se příběh, který v sobě integruje rekonstruovanou minulost, vnímanou přítomnost a anticipovanou budoucnost do koherentního, životadárného mýtu; tento životní mýtus posiluje daného člověka (McAdams, 1994, s. 306)*

Kontakt s učitelem jako zlomový okamžik v životě (životní příběh)

- <https://www.youtube.com/watch?v=4p5286Tkn0>

Životní příběh

□ Výzkumy učitelů

- Gavora, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, roč. 51, 2001, č. 3, s. 352-368. Dostupný z http://web.fhs.utb.cz/cs/docs/vyskum_ziv_prib.pdf
- Lukas, J. Životní příběhy učitelů - od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu . Kocurová Marie. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu; sborník anotací 14 konference ČAPV*. 1. vyd., Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2006. s. 36-36. ISBN 80-7043-483-X. Dostupný z http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni_pribehy_ucitelu.pdf
- Zounek, J., Knotová, D., & Šimáně, M. (2017). Život Karla– příběh učitele v socialistickém Československu1. *Orbis Scholae*, 11(2). https://www.researchgate.net/profile/Jiri_Zounek/publication/323886227_Zivot_Karla_-_pribeh_ucitele_v_socialistickem_Ceskoslovensku/links/5ac4927da6fdcc1a5bd06070/Zivot-Karla-pribeh-ucitele-v-socialistickem-Ceskoslovensku.pdf
- A řada dalších studií (Lazarová aj.) – např. Zounek a kol. <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/26624>

□ Výzkumy žáků

- Dílčí aspekty; otevřené téma

- I jako výukový projekt (orální historie, příběhy pamětníků) – Post Bellum, Příběhy našich sousedů...

Časová perspektiva

- Fenomén času ve výchově a vzdělávání. Studia Paedagogica Vol. 15, No. 1 (2010)
- V psychologii samotné se koncept časové perspektivy rozvíjí již od konce druhé poloviny 20. století (Pavelková, Purková, & Menšíková, 2010). Nejčastěji se vymezuje jako kognitivní a motivační charakteristika jedince (Pavelková, 1990; Pavelková, 2002; Lukavská, Klicperová-Baker, Lukavský, & Zimbardo, 2011). Časová perspektiva je však spojena nejen s kognitivními a motivačními, ale zejména také s emocionálními a sociálními vlastnostmi (Zimbardo & Boyd, 1999; 2008).
 - čas jako **možnost výběru nebo omezení** (choice or limit),
 - čas jako **změna nebo kontinuita** (change or continuity),
 - čas ve smyslu **tempa (rychlost plynutí)**.
- Časové perspektivy
 - **Minulost**
 - Pozitivní / negativní
 - **Přítomnost**
 - Hedonistická / fatalistická / holistická
 - **Budoucnost**
 - Orientace na budoucnost / transcendentální budoucnost
- Ideální časové perspektivy (orientace)
 - vysoká pozitivní orientace do minulosti
 - středně vysoká perspektiva do budoucnosti
 - středně vysoká hédonistická perspektiva do přítomnosti
 - nízká negativní perspektiva do minulosti
 - nízká fatalistická orientace do přítomnosti

Stabilita a změny

- V různých složkách osobnosti různé, i z hlediska rychlosti a obsahu (srv. novorozenec, kojeneček; dospívání...)
- Osobnost nemůže být rigidně stabilní; musí reagovat na změny v sociálním (aj.) okolí
 - ▣ Vývojová, sociální psychologie

Změny osobnosti

- nezbytné v případech, kdy se člověk ocitne před novým, závažným adaptačním problémem (Weinberger, 1994, s. 339). V zásadě tři možnosti
 - ▣ systematickým dlouhodobým úsilím lidí kolem jedince (rodičů, učitelů, psychologů, trenérů)
 - ▣ jednorázově - vlivem těžké životní události, zažitého traumatu (nemoc, úraz, vážná nemoc či úmrtí v rodině, dopravní neštěstí, přírodní katastrofa atp.)
 - ▣ z iniciativy jedince samotného, který se snaží sám na sobě pracovat.
 - Když vykrytalizuje jeho nespokojenost s dosavadním stavem – crystallization of discontent (Baumeister, 1994)

Facilitace změny

- Když jedinec očekává, že v daném aspektu osobnosti vůbec může dojít ke změně
- Otázka subjektivního vnímání změny

Literatura

- Drapela, V.J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.
- Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. 2.*, opravené vydání. Brno : Barrister & Principal, 2004.

HODNOCENÍ VE ŠKOLNÍM KONTEXTU, ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Hodnocení ve školním kontextu – příklady; - hodnocení ve školním kontextu (*úvod*); - hodnocení žákova výkonu (*velmi stručný úvod*); - studentské (žákovské) hodnocení výuky

Co to vlastně je učení?

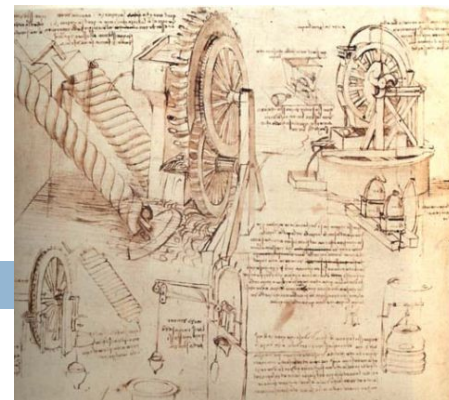
- A jak poznám, že jsem se něco naučil?

Žákovská pojetí učení (Säljö, 1979)

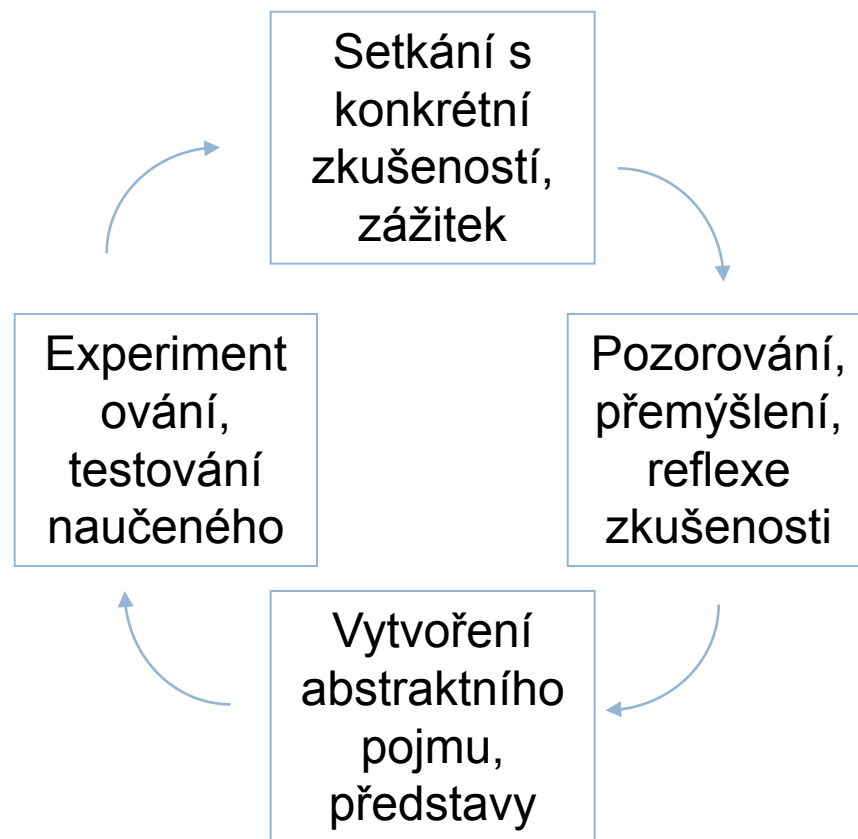
„**Co to znamená učit se?**“ (řazeno dle četnosti odpovědí žáků):

- získávat stále více znalostí (kvantitativně)
- učit se nazpaměť
- získávat fakta, metody, které člověk může použít, až je bude potřebovat
- objevovat (abstraktní) smysl
- interpretovat naučené, aby člověk porozuměl světu

Kolbův cyklus učení



- jednou z teorií učení a získávání znalostí. Předpoklad, že 80 % lidského poznávání pochází z vlastních, tedy nepřenosných zážitků, a zásadním způsobem zvyšuje zapamatovatelnost nových poznatků.
- Cyklus popisuje čtyři fáze procesu učení tak, jak se podle Kolba odehrávají v běžném životě:
 - Setkání s konkrétní zkušeností, zážitek
 - Pozorování, přemýšlení, reflexe zkušenosti
 - Vytvoření abstraktního pojmu, představy
 - Experimentování na základě získané zkušenosti, testování naučeného



Učení - výsledky učení – co máme hodnotit?

- **Vědomosti**
 - Soustavy představ a pojmů
- **Senzorické dovednosti**
 - Např. rozlišování výšky a barvy tónů, odlišení správného a špatného chodu stroje podle zvuku atd.
- **Senzomotorické dovednosti**
 - Lepší koordinace vnímání a pohybů – např. psaní, řemeslné práce, sport
- **Intelektové dovednosti a schopnosti**
 - Např. matematické, jazykové
- **Návyky, postoje, vlastnosti osobnosti**
 - Např. vytrvalost, svědomitost
- **Sociální dovednosti**
 - Komunikativní dovednosti, orientace v sociálních vztazích, schopnost obhájit vlastní názor atd.

- V moderní pedagogice též označovány jako **kompetence**

Učení a školní kontext hodnocení

Cíle učení ... profil absolventa

- **kognitivní cíle** (Bloom, Anderson, Kratwohl)
- **afektivní cíle** (Kratwohl)
- **psychomotorické cíle** (Dave



Cíle učení - Bloomova taxonomie kognitivních cílů

6. Evaluace	6.20 Posouzení na základě vnějších kritérií 6.10 Posouzení interních prvků
5. Syntéza	5.30 Odvozování abstraktních vztahů 5.20 Vytváření plánu práce nebo zamýšlených operací 5.10 Vytváření komunikace
4. Analýza	4.30 Analýza organizačních principů 4.20 Analýza vztahů 4.10 Analýza prvků
3. Aplikace	
2. Pochopení	2.30 Extrapolace 2.20 Interpretace 2.10 Translace
1. Znalost	1.32 znalost teorií a struktur 1.31 znalost principů a generalizací 1.30 znalost univerzálií a abstrakcí 1.25 znalost metodologie 1.24 znalost kritérií 1.23 znalost klasifikací a kategorií 1.22 znalost trendů a posloupností 1.21 znalost konvencí 1.20 znalost způsobů a prostředků zacházení se specifickými fakty 1.12 znalost specifických faktů 1.11 znalost terminologie 1.10 znalosti prvků

Revize Bloomovy taxonomie

Nalezení odpovědi na otázky :

1. Co učit?

□ Jde o základní otázku výběru učiva. Obecně je přijato, že výběr učiva se uskutečňuje s ohledem na zvolený edukační cíl. Jaký je to cíl, jakou má váhu a důležitost, pomůže objasnit taxonomie. Obvykle učitelé tvrdí, že učí to, co je nejdůležitější, ale co to konkrétně je a zda je to opravdu to nejdůležitější, si učitel lépe uvědomí při použití taxonomické tabulky. Ta sice neřekne, co konkrétně učit, ale pomůže učitelům rozšifrovat požadavky standardů i jeho vlastní záměr, potřeby žáka a usnadní jeho vlastní kurikulární rozhodnutí.

2. Jak dosáhnout cíle?

□ tj., otázka edukačních činností a instrukcí, které pro jejich evokaci učitelé vydávají. Pokud si učitel jasně uvědomuje jaký je přesný cíl, ke kterému směřuje, je snadnější zvolit činnosti a vypracovat instrukce pro žáka, které ho k cíli nasměrují.

3. Jak hodnotit?

□ tj., na co zaměřit evaluační činnosti, aby byla hodnocena míra dosažení konkrétního cíle (v americkém pojetí - na co zaměřit testové položky, jak je formulovat).

4. Existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením?

□ Při použití taxonomické tabulky by se konkrétní edukační cíl, cíl instrukce a cíl hodnocení měly sejít v jedné buňce tabulky (viz dále). Pokud tomu tak není, pak jsou žáci vedeni k něčemu, nebo je hodnoceno něco, co není cílem. Stává se to u nás poměrně často a při běžném (empirickém) sledování cílů to může uniknout naší pozornosti.

Revize Bloomovy taxonomie

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Další cíle učení (taxonomie)

- Taxonomie **afektivních cílů** (Kratwohl)
 - Uspořádala požadované činnosti podle stupně jejich zvnitřňování žáky. Afektivní cíle se týkají emocí, postojů, hodnotové orientace, žádoucího chování.
 - přijímání (ochota vnímat podněty z okolí přijímat je)
 - reagování (projevovat v chování nové prvky jako výsledek nových zkušeností)
 - oceňování hodnot (projevovat zangažovanost v žádoucím směru)
 - integrování hodnot (integrovat nové hodnoty do dosavadního systému hodnot, změnit priority a preferovat žádoucí hodnoty)
 - zvnitřnění hodnot (nové hodnoty se staly trvalou součástí charakteru, člověk jedná v souladu s novými hodnotami)
- Taxonomie **psychomotorických cílů** (Dave)
 - imitace, nápodoba činnosti
 - manipulace, praktické provádění činnosti
 - zpřesňování činnosti
 - koordinování činnosti
 - zautomatizování činnosti



Hodnocení ve škole

Úvod

- téma evokuje představu známkování
 - synonymum - **evaluace** (např. Průcha)
 - vč. **(sebe)hodnocení** (autoevaluace)
- jedná se ale obecně o **poskytování zpětné vazby na různých úrovních řízení výchovně vzdělávacího procesu** – např.:
 - učitel – žák
 - management – učitel
 - zřizovatel – management

Nedilná součást současných představ o vzdělávání (evidence-based approach)

- Americká psychologická asociace, Koalice pro psychologii ve školství. (2015). *20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání od mateřské po střední školu [česká verze]*. Dostupné z <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>
- **Jak posuzovat pokrok, kterého žáci dosáhli?**
 - ▣ Hlavně Principy 18–20 (s. 29)
- *(specificky i pro talentované žáky viz* <http://www.talentovani.cz/system-podpory-nadani/pomoc-skolam-a-organizacim/20-nejdulezitejsich-psychologickych-principu-pro-vzdelavani-tvorivych-talentovanych-a-nadanych-zaku-od-materske-po-stredni-skolu/download/46>)

Zpětná vazba v ped. komunikaci

- **Korekční informace** určena někomu, kdo se zajímá o svůj vlastní proces učení; **složky**:
 - **Regulativní** (*řízení činnosti*)
 - **Sociální** (*vztahy, postoje, očekávání*)
 - **Poznávací** (*učiva, sebe, učitele...*)
 - **Rozvojovou** (*učí se ZV využívat, autoregulace*)

Hodnocení (evaluace) ve školním prostředí

- zpětná vazba o průběhu a výsledcích výchovně vzdělávacího procesu
- různé roviny uvažování – např.:
 - ▣ **hodnocení**
 - výkonových charakteristik (*např. známkování, % přijatých*)
 - hodnocení procesu (*kvalita a efektivita; vnitřní / vnější evaluace*)
 - ▣ **hodnocení**
 - individuální úroveň (*např. výkon žáka, výkon učitele*)
 - skupinová úroveň (*např. srovnávání škol*)
 - ▣ **hodnocení (evaluace)**
 - vnitřní (*výroční zpráva, plán rozvoje, SWAT analýza*)
 - vnější (*inspekce, akreditační komise*)

Hodnocení výkonu žáka

- Formativní i sumativní
- Integrální součást učitelské role
- Cílem regulace a (autoregulace) chování
- Znamky vs. slovní hodnocení (např. Helus, 1999)
 - ▣ *Vyžadováno rodiči*
 - ▣ *Vliv tradice vzdělávací soustavy*
 - ▣ *Jednoznačná “nálepka” (label, „škatulka“)*
 - ▣ *Způsob vynucování autority (...)*
- Snadněji se hodnotí vědomosti;
- Dovednosti a návyky se hodnotí hůře

Hodnocení – základní typy

- Sumativní (*celkové, za delší časový úsek*)
- Formativní (*průběžné, za kratší časový úsek*)

Hodnocení a diagnostika

- V obecné rovině je školní hodnocení součástí pedagogicko-psychologické diagnostiky (educational assessment); např. se jedná o diagnostiku výkonu (didaktické testy)

Pojem diagnostika (asesment)

- z řec. diagnósis = poznání
- **zjištění stavu, posouzení, hodnocení**
- proces rozpoznávání, např. nemocí
- testovací technika
- činnost přinášející objektivní poznatky o zkoumaném jevu

Pedagogická diagnostika

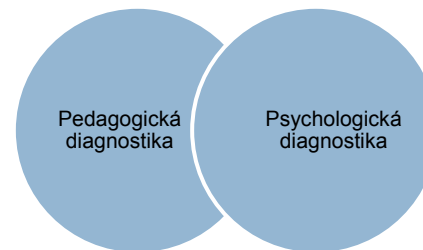
Mojžíšek L. , 1987; Průcha J. , 1998; Gavora P. , 2001; Swierkoszová, 2005; Zelinková, 2001;

Psychologická diagnostika

Speciálně-pedagogická diagnostika

Pedagogicko-psychologická diagnostika

(Dittrich, 1992); (Maydlová, 1980). Mertin (2012, str. 19)



Pedagogická a pedagogicko-psychologická diagnostika

- Rozvoj PD u nás výraznější od 60. let v souvislosti s rozvojem pedagogicko-psychologického poradenství
- Některá pojetí považují PD spíše za klasickou PPD aplikovanou v pedagogické praxi (Hrabal, 2002)
- Otevřená pak ale zůstává **otázka rozdílných cílů, kompetencí, ale i metod**
 - ▣ (testování znalostí je pak specifickou částí testování výkonu ;)
- Sousedící oblasti: speciálně-pedagogická diagnostika (např. diagnostika SPU), částečně medicína (psychiatrie – diagnostika poruch chování - ADHD, ADD; poruch osobnosti...)
- Ostatní oblasti psychodiagnostiky: klinická psychologie, psychopatologie, neuropsychologie, personalistika...

Zaměření – obdobné v pedagogické i pedagogicko-psychologické diagnostice (analogicky i hodnocení)

a) d. normativní

- Výsledek diagnostikování je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku celé populace v určitých zkouškách. Zjišťuje, zda žák a jeho výkony jsou srovnatelné s většinou populace stejného věku. *Např. posuzování možností dalšího studia, IQ atd.*

b) d. kriteriální

- srovnávání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly. Zvládá - nezvládá dítě osobní hygienu? Zvládá - nezvládá násobilku? Zkoušky vycházejí z analýzy určité dovednosti a směřují k určení úrovně, na níž se dítě nachází .

c) d. individualizovaná

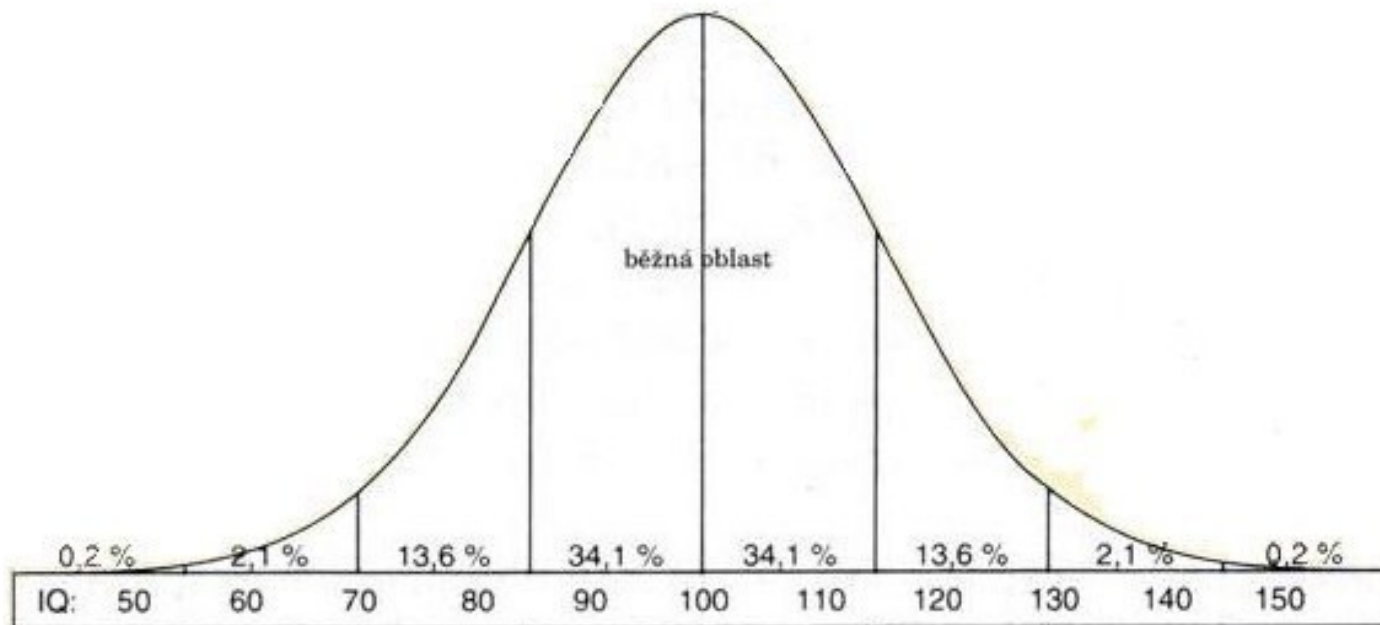
- Neužívá žádné srovnávání, ale sleduje postup a dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Je předpokladem pro pozitivní motivaci k dalšímu snažení, rozvoji. Je velmi potřebná u méně úspěšných nebo jakýmkoliv způsobem znevýhodněných. dětí. Správně stanovená diagnóza může předejít vzniku možných problémů ve vývoji.

d) d. diferenciální

- Slouží např. k rozlišení stávajících a přetrvávajících obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale **různé příčiny**

(Zelinková, 2001)

Příklad východiska při konstrukci norem: distribuce inteligence v populaci



Vlastnosti metod, nároky kladené na používané metody

Pro každý typ postupu:

- **Validita:** *platnost*; metoda zjišťuje to, co má zjistit, to, co tvrdí, že zjišťuje; poskytuje pravdivé informace

Zvláště pro kvantifikované metody:

- **Reliabilita:** spolehlivost; metoda měří stabilně (pokaždé stejně) a konzistentně (vždy stejný jev) – „zjišťuje jednu věc a stále totéž“
- **Objektivnost:** míra nezávislosti použité metody na osobnosti uživatele (druhý výklad: odolnost vůči zkreslení ze strany probanda – Svoboda et al., 2001; třetí výklad: totéž ze strany pedagoga – např. Průcha, 1998)
- **Standardnost:**
 - požadavek, aby metoda byla používána u různých osob za podmínek pro všechny osoby stejných (standardní *administrace*)
 - Existence *norem*, které umožňují porovnání výsledku s populačním vzorkem (standardizace)



Hodnocení ve školním kontextu

Hodnocení – další možné typy hodnocení

- Hodnocení vnitřní (autonomní) - sebehodnocení
- Hodnocení sociálně normované
- Hodnocení individuálně normované
- Průběžné hodnocení (formativní)
- Závěrečné hodnocení (sumativní)
- Portfoliové hodnocení

Formy hodnocení

- Kvantitativní hodnocení (klasifikace, alfanumerické znaky)
- Slovní hodnocení
- Jednoduché neverbální hodnocení
- Jednoduché verbální hodnocení
- Oceňování výkonů
 - Výstavky žákovských prací, nástěnky, tabule úspěchů, pověření žáka náročnějším úkolem, pověření žáka méně náročným úkolem, pověření vedením týmu. (Kolář, Šikulová 2005)
- Písemná a grafická vyjádření
 - Písemná charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály, hodnotící tabulky. (Kolář, Šikulová 2005)

Hodnocení verbální – zpětná vazba o výsledcích učení (práce s chybou)

- odměny a tresty (viz. Čáp)
- korekce a autokorekce učení v hodině (Kulič, 1971)
 - ▣ návrat – *opakování pokusu o řešení*
 - ▣ návrat – *nová formulace úkolu / rozložení na dílčí úkoly*
 - ▣ návrat do „předhistorie“ aktuální situace – *pokyn k opakování či doučení učiva nutného k řešení*
 - ▣ poskytnutí pomocné informace – *poznatku, vzoru, pravidla, dřívější řešení*
 - ▣ zadání vedlejší pomocné otázky, která obsahuje princip řešení na jednodušší úrovni
 - ▣ informace o příčině chybného řešení
 - ▣ sdělení správného výsledku
 - ▣ odložení korekce (*např. v situaci examinace*)

Jak rychle získat zpětnou vazbu o průběhu žákovského učení v hodině?

- Dílčí otázky na žáky (omezeno časem a počtem žáků :)
- Otázky s využitím technologie
 - ▣ Clickers („hlasovací zařízení“)



- ▣ Google forms (s využitím technologie v majetku žáků)

- ▣ https://support.google.com/docs/answer/6281888?hl=en&visit_id=636788180121227367-235529591&rd=1

Školní úspěšnost žáka – def

objektivní

- Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním **hodnocení žákova prospěchu**.
- Výsledkem je **dosažení vzdělávacích cílů**.
- Není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo píce, ale také dílem učitele, resp. **součinností učitele a žáka** a dalších faktorů.
- základem je **školní výkonnost** (objektivně měřitelný školní výkon)
- formu měřitelného výkonu však **nemají** všechny činnosti, kterými žák plní požadavky školy
 - *school success, academic success (školní úspěšnost)*
 - *academic achievement (školní výkon, školní prospěch)*
 - *academic ability (studijní schopnosti),*
 - *academic aptitude (studijní způsobilost),*
 - *academic aspiration (studijní aspirace)*

Žákovo vnímání sebe sama jako žák

subjektivní

Žákova učební identita (Kolbová, Kolb, 2009): je jádrem učení.

- Zahrnuje žákovo vnímání a hodnocení sebe sama jako žáka a svého učení.
- Učební identita se **vyvíjí v čase**: od váhavého přijímání vstřícného postoje k učení a získávání životních zkušeností.
- Poté nastupuje přesvědčenější orientace k učení, jež je ovšem specifické jen pro určité kontexty.
- Končí jedincovým sebevnímáním jako učícího se člověka.

Výkon žáka a jeho souvislosti s cíli školy

- cílem může být:
 - ▣ dosažení individuálně rozdílného maxima dokonalosti u žáků
 - ▣ dosažení pouze relativní dokonalosti vzhledem ke spolužákům

Obr. 20.2 Model klimatu školy (Roesler et al., 1996, s. 416)



Otázky pro seminář

- **Co je kritériem hodnocení aktivit žáka?**
- **Co to vlastně znamená dosažení vzdělávacích cílů?**
 - Procento přijatých na další stupeň školy?
 - Dosažení cílů ŠVP?
 - **Klíčové kompetence: Soubor požadavků na vzdělávání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných životních a pracovních situacích.** Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž mají být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. Jedná se především o komunikativní dovednosti (včetně dobré znalosti cizích jazyků) a uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (řečová etiketa), personální a interpersonální dovednosti (např. schopnost pracovat v týmu), schopnost řešit problémové situace, dovednost využívat běžné matematické postupy v praktických situacích, dovednost běžně k práci využívat informační technologie, schopnost a dovednost s informacemi dále pracovat.
 - V RVP jsou klíčové kompetence definovány jako **soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.**
- **Nebo je to nějak jinak?**

Škála žákovského výkonu a hodnocení úspěšnosti

- Celková / dílčí výkonnost
 - ▣ 1 či více předmětů
- Relativně neúspěšní
 - ▣ pracující pod své možnosti
 - ▣ („underachievement“)
 - ▣ tzv. podvýkon
- Optimální výkon
- Relativně úspěšní
 - ▣ pracující nad své možnosti (vůle, píle, snaha)
 - ▣ „overachievement“
 - ▣ tzv. nadvýkon

Školní úspěšnost a **individuální** faktory

- osobnostní charakteristiky
- sociální dovednosti
- jazyková kompetence
- vývojové stádium
- struktura nadání
- kognitivní charakteristiky
- zdravotní potíže
- aktuální psychický stav
- studijní motivace
- studijní styl
- studijní schopnosti
- studijní způsobilost
- studijní aspirace
- (...)

Školní úspěšnost a **sociální** faktory

□ **Rodina**

- rodinná situace
- hodnotová orientace
- jazyková úroveň
- kulturní úroveň
- výchovný styl
- aspirace rodičů
- sourozenci
- (...)

□ **Škola**

- interakce učitele a žáka
- organizace výuky
- fyzikální prostředí
- klima třídy
- klima školy
- vzdálenost od bydliště
- (...)

□ **Kulturní a společenské vlivy**

- obraz úspěchu v komunitě
- média, (...)

Nejčastější souvislosti - témata

- školní výkon, školní schopnosti
- úspěšnost v přijímacím řízení
- studijní motivace
- studijní návyky, autoregulace
- ADHD, SPU
- handicapovaní, nadaní a jejich integrace
- integrace minorit a imigrantů
- evaluace
- sociální klima školní třídy, klima školy
- reformy, ŠVP
- úspěšnost v běžném životě



Hodnocení žáky a studenty

Hodnocení učitele (a efektivity výuky)

- Efektivita výuky (učitele) bývá posuzována:
 - ▣ studenty (př. na VŠ - bc., mgr. i pgs; kombinovanými)
 - ▣ absolventy,
 - ▣ kolegy,
 - ▣ nadřízenými,
 - ▣ nezávislými pozorovateli
 - ▣ samotným vyučujícím

(Feldman, 1989)

- Součást (auto)evaluačních procesů ve škole
- Součást kultury školy a jeden z faktorů klimatu školy

Žákovské, studentské hodnocení výuky

- ▣ Uživatelský pohled
- ▣ Realizace posledních 50. let; v ČR od konce 70. let (např. Jiří Mareš, 1985)
- ▣ Rozvoj hlavně ve VŠ prostředí
- ▣ Sumativní, formativní
- ▣ Problematika rolí (zadavatel, učitel, hodnotitel – žák)
- ▣ Pouze součást obrazu výuky; výuka je multidimenzionální záležitost (Marsch, Roche, 1997)
- ▣ Měřítko *efektivity procesu* (Stinger, Irwing, 1998)
- ▣ Problematika zkreslení

Dimenze žákovského hodnocení

- Složitost sledovaných jevů vylučuje univerzální nástroj

(d'Apolloni, Abrami, 1997)

- **Dva základní přístupy:**

- Jedna obecná charakteristika efektivní výuky

- Multidimenzionální pojetí

(hodnota učení, učitelovo nadšení, organizace výuky, skupinová interakce, vztah u-ž, rozsah a pokrytí učiva, zkoušení a klasifikace, zadávání úkoly, náročnost a obtížnost výuky)(Marhe, Roche, 1997)

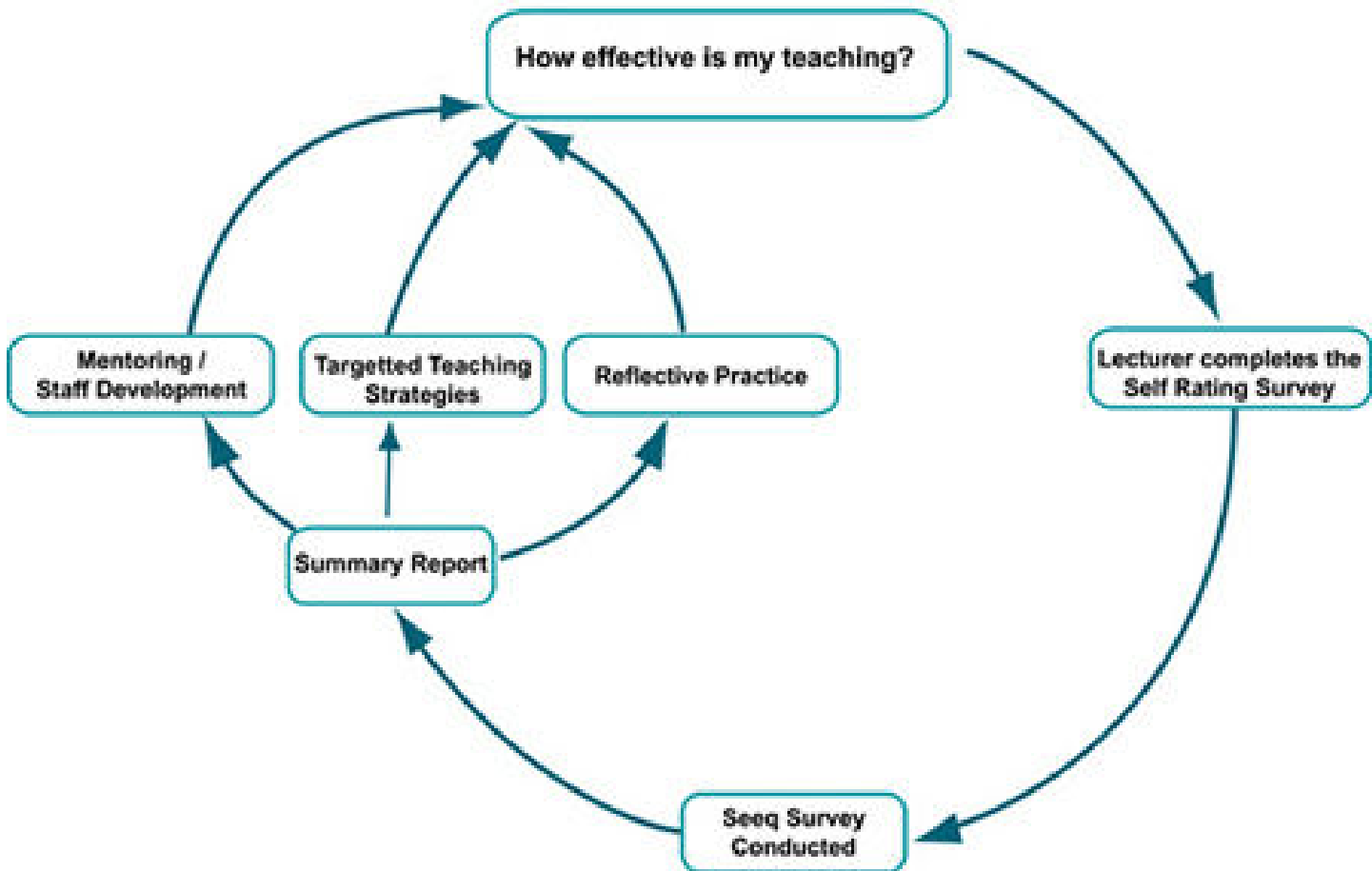
- Problémy: *různost výuky, účel posuzování...*

Příklad metody

The Student Evaluation of Educational Quality

(SEEQ)

The SEEQ Cycle



SEEQ – části metody

- sebeposuzovací dotazník pro učitele
- dotazník pro žáky
 - ▣ uzavřené otázky
 - ▣ otevřené otázky
 - ▣ doplňující a alternativní otázky
 - ▣ on-line vyhodnocení, manuál a pokyny k interpretaci

Výsledky žákovského hodnocení

□ Reliabilita

- *stabilita v čase – vysoká např. SEEQ $r=0,61$ v rozpětí 13 let*

□ Specifičnost učitelova obrazu v očích studentů

- *sympatie, studijní styl...*

□ Zkreslení – možné zdroje (Marsch, 1987)

- Korelační vztahy jsou interpretovány jako kauzální
- Není volena vhodná jednotka zkoumání (student vs. skupina)
- Ignoruje se multivariační podstata pohledu hodnotitelů
- Nevhodná operacionalizace pojmů, zkreslující označení proměnných
- Špatná koncepce projektu

Faktory prostředí ovlivňující studentské posuzování

(odpovědi)

- Předchozí zájem o učivo a předmět
- Očekávaná a získaná známka
- Volitelnost předmětu
- Obtížnost a náročnost předmětu
- Velikost studijní skupiny
- Ročník a typ studia
- Učitelovo akademické postavení
- Gender role učitele i studenta
- Typ vyučovacího předmětu
- Účel posuzování
- Anonymita posuzování
- Zvláštnosti studentovy osobnosti

Využití výsledků (+/-)

□ Sumativní hodnocení

- ▣ Nadřizení; často bez hlubší znalosti interpretují “čísla”; bagatelizují nebo naopak vyzdvihují jejich význam a kontext (McKeachie, 1997)
- ▣ Mechanické srovnávání výsledků mezi předměty a učiteli

□ Formativní hodnocení

- ▣ Vnitřní záležitost pracoviště či učitele a jeho studentů
- ▣ Cílem posilovat odpovědnost učitelů za ped. činnost a pomáhat jejich profesnímu růstu (Duke, 1990)

Výhody (možnosti) studentského posuzování

- Podklady pro **sumativní** i hlavně **formativní** hodnocení
- Získání “*uživatelských*” názorů
- Získat **množství výpovědí** v krátké době
- Získat množství výpovědí **za delší časové období**
- Získat množství výpovědí k **množství předmětů, učitelů**
- Získat množství výpovědí **jednotným metodickým postupem**
- Možnost statistického zpracování (vč. validity a reliability)
- **Zpětná vazba** vyučujícím o kvalitě výuky
- **Možnost cíleného zásahu** do činnosti učitelů, kateder, fakult i studentů samotných
- Průběžné **ověření účinnosti** změn ve výuce

Nevýhody (úskalí) studenského hodnocení výuky

- Anketa je věrohodná při **vyšší než 85% návratnosti**
- **Nutnost důkladné přípravy** organizátorů, posuzovatelů, i uživatelů výsledků
- **Tvorba** dobře použitelné **škály je pracná** a dlouhodobá záležitost
- Při rutinním používání některých škál vznikají potíže s validitou
- **Při velkém počtu** jednorázově posuzovaných předmětů **klesá reliabilita i validita výsledků**
- Kvalita výuky je **hodnocena globálně**, bez větších detailů
- Jedná se spíše o **popis stavu** bez dynamických charakteristik
- Hodnotitelé popisují jen výseč, svůj pohled (*ne vždy objektivní*)
- **Stanovení míry závažnosti** zjištěných údajů **je obtížné**; řada kritérií, často se mísí (statistické, kritériální, lokální atd. normy)
- **Samotné výsledky nemohou být přímými podklady pro hodnocení; musí se analyzovat a interpretovat**
- Účinnost výsledků závisí na osobnostních zvláštностech těch, kteří učitelům sdělují výsledky a kvalitě dalších (poradenských a supervizních) služeb

Charakter supervize

- formativní hodnocení (Dunkin, 1990)

- Zdroj údajů musí být důvěryhodný
- Musí navodit dobrý vztah, který učitel vnímá jako snahu pomoci
- Nesmí navodit pocit ohrožení
- Musí být trpělivý, pohotový a pružný
- Musí rozumět aspektům konkrétní výuky
- Musí být schopen vyložit varianty vedoucí ke zlepšení ped. činnosti učitele
- Musí mít vlastní ped. zkušenosti
- Musí být přesvědčivý

A jak je to s anketou v ISu?



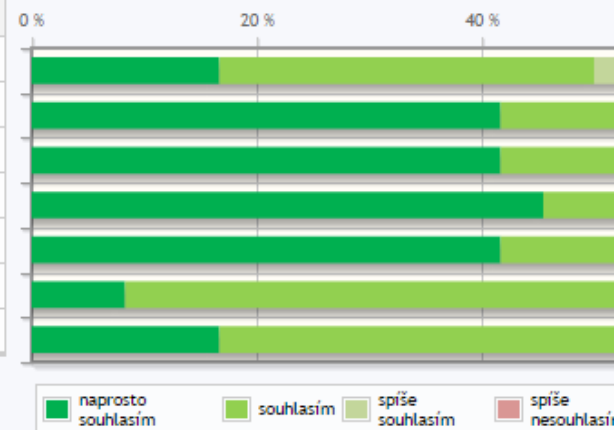
;)

Jaro 2015 a tento vyučující ;)

PdF: SC4BK_PdPs Pedagogická psychologie - Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Zapsáno: 37, Splnilo: 11, Návratnost: 29.7%

	Celkem zodpovězeno	Průměrné hodnocení předmětů na fakultě	Průměrné hodnocení vyučujícího v předmětu
1. Předmět pro mne má vzdělávací hodnotu, rozvíjí mne.	12	2	2.6
3. Výklad vyučující(ho) byl vždy srozumitelný a přehledný.	12	1.8	1.8
4. Vyučující přicházel(a) do výuky vždy dobře připraven(a).	12	1.7	1.7
5. Vyučující vždy dodržel(a) všechna stanovená pravidla.	11	1.7	1.6
6. Vyučující poskytl(a) jasné informace k organizaci předmětu.	12	1.7	1.8
7. Čas strávený v hodinách/výuce s touto/tímto vyučující(m) považuji za	12	2	2.3
8. Vyučující jasně sdělil(a), jaké znalosti a dovednosti budou hodnoceny.	12	1.7	2.0



Pro výpočet průměrné hodnoty: naprosto souhlasím = 1, souhlasím = 2, spíše souhlasím = 3, spíše nesouhlasím = 4, nesouhlasím = 5, naprosto nesouhlasím = 6. Odpověď "nemohu odpovědět" se do průměru nezapočítává.

2. Uveďte číslíci, kolik hodin celkem jste s tímto předmětem strávil(a) za tento semestr (účast na přednáškách a seminářích + cvičení a seminární práce + domácí příprava + učení na zápočet nebo zkoušku).	max	40
	min	7
	medián	22
	průměr	21.4
	fakultní medián	22

9. V čem dle Vás vyučující opravdu vyniká, čeho si na něm/ní nebo na jeho/jejím předmětu či pojetí výuky nejvíce ceníte? Máte nějaká doporučení pro vyučující(ho) k výuce jeho/jejího předmětu?

bylo to fajn

Průměrné hodnoty se zobrazují modře. V závorkách je pro názornost střední-neutrální hodnota. X je průměrná odpověď ze všech odpovědí k předmětu/semináři a učitel. * značí rozptyl odpovědí směrodatnou odchylkou. Červeně je vyznačeno místo na stupnici, kam spadá fakultní průměr. Volné odpovědi různých studentů jsou od sebe odděleny dvěma minuskami --.

PSY710 Psychologie výchovy a vzdělávání -- Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Odpovídalo osob: 45, do předmětu je/bylo zapsáno osob: 89 (orientačně), tzn. že odpovědělo 51 %

Zajímavost předmětu	není vůbec zajímavý ...**(*)X***.	je velmi zajímavý
Přínosnost předmětu	není vůbec přínosné(*)X**.	je velmi přínosné
Obtížnost obsahu	velmi snadný ...**(X)**...	velmi obtížný
Náročnost na přípravu	velmi snadný(*)X**..	velmi obtížný
Dostupnost studijních zdrojů	velmi špatně dostupné(*)X***	velmi dobře dostupné
Jak učitel učí	velmi špatný(*)X**.	vynikající
Učitel jako odborník	není odborníkem(.)**X**	je odborníkem

Děkuji za zajímavý kurz. Oceňuji poutavý výklad, který jste nám poskytnul, dobře připravený test, který se opravdu zabýval tématy, která jste předtím zdůraznil, a rychlou zpětnou vazbu (na test).

--

Je velmi osvěžující v bloku přednášek vidět v praxi dobře zpracovanou prezenatci a téma podané se zaujetím a velmi záživně. Děkuji.

--

Předmět, který nepomůže a ani neuškodí.

--

Výborný přístup! Měli by se od vás učit i ostatní učitelé! Zejména přístup na zkoušce.

--

Žádné zpětné vazby ke zkouškám, pouze počet bodů, ale nikdy se nedozvíme, které otázky jsme zodpověděli špatně, nepřesně. Není možné se poučit. U opravného termínu se tak mnohým z nás stane, že zaškrtneme ty samé špatné/správné? odpovědi. Proč nezveřejnit alespoň správné verze odpovědí, bez udání identifikačních údajů? Je snad důvodem obava, že každý rok bude muset vyučující vymýšlet nové testy?

--

výuka se mi líbila, přes mírnou nudnost byla příjemná, nenásilná, člověk se něco zajímavého i dozvěděl. Budu na tento předmět rád vzpomínat :)

--

Byla bych vděčná za pružnější a obsáhlejší zpětné vazby k pracem. Děkuji.

Podzim 2006,
kombinované studium...

Další zdroje informací

Vybrané zdroje informací

- <http://www.teacherevaluation.net/>

Základní literatura

Mareš, Jiří: *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha, Karolinum 2006. 75 s. ISBN 80-246-1234-8

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7117-8262-9.

STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. [Formative assessment in the class-room instruction]. In: Greger, D.; Ježková, V. (eds.) Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace. Praha: Karolinum, 2006. s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.

Starý, K., Laufková, V. a kol.: Formativní hodnocení ve výuce

Wiliam, D., Leahyová, S.: Zavádění formativního hodnocení

Předmětová anketa FSS MU – výsledky

<https://inet.fss.muni.cz/>

Informace o systému kontroly kvality MU

<http://www.muni.cz/general/evaluation>

<http://kvalita.rect.muni.cz/>