ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ POHLEDEM ŽÁKŮ

Veronika Laufková, Karel Starý

Klíčová slova: formativní hodnocení, základní škola, učení žáků, případová studie

V loňském roce jsme na ČAPV představili část výsledků projektu GA ČR „Formativní hodnocení prostřednictvím vzdělávacích cílů 2015-2017“, který se zaměřil na otázku „Jak žáci a učitelé ZŠ tematizují školní hodnocení“. V tomto příspěvku navážeme na minulá zjištění a cílem je prezentovat zavádění formativního hodnocení pohledem žáků a zaměřit se na efektivitu dopadů formativního hodnocení na úspěšnost žáků (srov. se zahraničními výzkumy Allal & Lopez, 2005; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2010).

Vycházíme z pojetí formativního hodnocení, jehož cílem je zlepšit učení žáků, zmenšovat mezeru mezi současným a požadovaným stavem tím, že žákovi přináší užitečnou informaci o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností v procesu učení (srov. Black & Wiliam, 1998; Floréz & Sammons, 2013; Harlen & James, 1997). Jedná se o hodnocení, které v první řadě slouží žákovi samému, až následně učitelům a rodičům, a v současnosti je zdůrazňováno žákovo zapojení do procesu učení a hodnocení, zejména skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení (např. Harlen & James, 1997). Žáci se tak učí přebírat zodpovědnost za své učení i hodnocení, a motivuje je to k učení. Dále vycházíme z výzkumu Hattieho a Timperleyové (2007) o efektivitě dopadů hodnocení na úspěšnost žáka a jeho budoucí učení (nízkou efektivitu vykazují nejen tresty, ale i odměny a pochvaly, naopak vysokou povzbuzování k většímu úsilí projevováním pozitivních očekávání v pro žáka dosažitelné perspektivě).

Rámcem je kvalitativní exploratorní případová studie školního hodnocení, jejímž cílem je podpořit učitele k používání kvalitních způsobů hodnocení. Do výzkumu je zapojeno 19 učitelů z 9 ZŠ z 1. i 2. stupně s různou úrovní dovedností v oblasti hodnocení. Tento text odpovídá na výzkumnou otázku: Jaké dopady má zavádění formativního hodnocení na učení žáků? Data byla získávána dotazováním žáků, pozorováním výuky a triangulována rozhovory s učiteli a obsahovou analýzou dokumentů. Přepsaná data byla analyzována v MAXQDA. Kódování bylo uskutečněno podle osy: záměry – realizace – důsledky hodnocení.

Zaváděním formativního hodnocení se učitelé více zaměřují na proces učení a seberegulaci žáků prostřednictvím sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Tím se oslabuje důraz na srovnávání žáků mezi sebou a nenaplněná očekávání ze strany žáků. Tím, že učitelé používají méně trestů, odměn a pochval, které mají nízký vliv na učení žáků, a soustředí se na používání popisného jazyka zpětné vazby a povzbuzování žáků, žáci si více důvěřují a jsou vnitřně motivováni k učení (např. Floréz & Sammons, 2013). Využíváním pravidel a kritérií hodnocení se z pohledu žáků také posiluje spravedlivost hodnocení.

Bibliografie

Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In J. Looney *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms,* (s. 241–264) Paris: OECD.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.

Floréz, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact.* Oxford: Oxford University Department of Education.

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 18–40). New York: Routledge.