

Formativní hodnocení z pohledu žáků druhého stupně ZŠ

Laufková Veronika

Abstrakt: Příspěvek se zaměří na problematiku formativního hodnocení z pohledu žáků 2. stupně ZŠ (ISCED 2) ve vzdělávacím předmětu ČJL. Jedná se o vícečetnou případovou studii, jejímž cílem bylo získat jednak přehled o formách a technikách formativního hodnocení, které učitelé a žáci na vybraných školách využívají, jednak popsat a interpretovat názory žáků vázané na techniky formativního hodnocení. Nejvíce žákům pomáhá ústní zpětná vazba a vrstevnické učení, z pohledu žáků se neosvědčilo využívání žakovských diářů a portfolií.

Klíčová slova: formativní hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické učení, portfolio, vícečetná případová studie

Abstract: The paper describes the way how certain forms and techniques of formative assessment are integrated in a specific school student assessment system of Czech language and Literature in secondary school (ISCED 2). The text represents a multi-case study based on qualitative research on purposefully selected school. It describes the way how certain forms and techniques of formative assessment are integrated in a specific school student assessment system and interprets students' feelings related to the formative assessment.

Key words: formative assessment, feedback, self-assessment, co-operative learning, portfolio, multi-case study

1 Úvod

Kurikulární reforma v ČR vycházela z nového paradigmatu vzdělávání, usilovala o humanizaci školy a vzdělávání, upřednostňovala zkušenosti žáka, postupné konstruování jeho poznatků, utváření postojů s hledáním smyslu učení se pro sebe sama a pro uplatnění získaných kompetencí v praxi. Se změnou školy souvisí i změna pojetí hodnocení. Důraz se začal klást na hodnocení pro učení (Assessment for Learning). Nové pojetí hodnocení dobře vystihuje definice Kratochvílové (2011, 21): „činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.“ Formativní hodnocení je považováno odborníky za důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Ale podle zprávy OECD z roku 2012 je v českých školách kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem.

2 Teoretická část

Formativní hodnocení se potýká s nejednoznačným vymezením a také s rozmanitostí v oblasti technik a strategií. V tomto příspěvku se omezím jen na stručný nástin problematiky.¹

¹ O historii formativního hodnocení pojednává v českém prostředí především text Starého (2007) či diplomová práce Poláčkové (2009). O stručný nástin publikací vztahujících se k tématu odkazují na text Novotné a Krabsové (2013).

Uvedme v úvodu alespoň definici Pedagogické encyklopedie: „formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v procesu činnosti, pomáhá tedy učiteli nebo/i žákovi hledat lepší cesty k cíli, je orientované na podporu dalšího efektivního učení.“ (Průcha, 2009, 590)

Vzhledem k výzkumné části příspěvku bude třeba uvést techniky a strategie formativního hodnocení, na něž jsem se ve školních třídách zaměřila. Jednalo se zejména o: *týdenní plány, učební cíle, kritéria hodnocení, dotazování, poskytování zpětné vazby, autonomní hodnocení (sebehodnocení a vrstevnické hodnocení) a žákovská portfolia.*

Pro správný průběh procesu učení je tedy třeba stanovit si **cíle** (sobě i žákům). Stanovení cíle podporuje motivaci žáků k učení a zvyšuje pocit zodpovědnosti žáka za vlastní proces učení. Poskytnutí **zpětné vazby** znamená, že žákovi sdělujeme informace o jeho výkonu (konkrétní informace o tom, co už zvládl, co se mu povedlo, v čem jsou ještě jeho nedostatky, na co se ještě zaměřit a jak postupovat, aby byl jeho následný výkon ještě lepší). Zpětná vazba řídí žákovu učení a vede ho k hlubšímu poznání a kompetentnosti. (Kolář a Šikulová, 2009) Aby však byla poskytovaná zpětná vazba účinná, musí být okamžitá, srozumitelná, jasná a konkrétní. Při formulaci doporučení žákům je důležité používat popisný jazyk (místo jazyka posuzujícího). Správné **kladení otázek** ukazuje žákům širší souvislosti, motivuje je k hledání odpovědí a nutí je angažovat se v učení. **Kriteriální hodnocení** umožňuje žákovi i učiteli sledovat míru rozvoje žáka, vtahuje osobnost žáka do procesu hodnocení a vede ho k odpovědnosti za své výsledky. Navíc poskytují žákovi oporu pro sebehodnocení i hodnocení druhých. **Sebehodnocení**, tj. hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje svůj výkon vzhledem k stanovenému cíli (Kratochvílová, 2011), by mělo tvořit celek s hodnocením učitele. Z didaktického hlediska je možné sebehodnocení chápat jako kompetenci podporující samostatnost a nezávislost na učiteli. Black (2005, 7) dále zmiňuje význam **vrstevnického hodnocení**, které často doplňuje sebehodnocení. Další strategií, která slouží formativnímu účelu, je využití **žakovského portfolia** (uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje informaci o pracovních výsledcích žáka a jeho rozvoji (Tomková, 2007). Umožňuje průběžně sledovat vývoj žáka a vylepšovat jeho budoucí práci.²

3 Metodologie výzkumu

V prezentovaném výzkumu si kladu tři výzkumné otázky: 1. Jakým způsobem je formativní hodnocení začleňováno do výuky na 2. stupni ZŠ ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura?; 2. Jaké metody a strategie formativního hodnocení na 2. stupni ZŠ učitelé používají?; 3. **Jaký názor mají žáci 2. stupně ZŠ na metody a techniky formativního hodnocení?** Třetí výzkumná otázka je stěžejní pro tento příspěvek.

Pro zodpovězení výzkumné otázky jsem volila vícečetnou případovou studii. Jednalo se o tři městské základní školy, které využívají specifický systém hodnocení a ve svém ŠVP zdůrazňují např. kriteriální hodnocení, grafické hodnocení, slovní hodnocení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, práci s portfolii, práci s žákovskými knížkami a diáři apod. Zajištěna byla metodologická triangulace i triangulace zdrojů dat. Výzkum byl uskutečněn pomocí tří výzkumných metod: nezúčastněné pozorování hodin českého jazyka a literatury,

² Podrobněji o různých druzích portfolií pojednává např. Košťálová a Straková (2008).

polostrukturované hloubkové rozhovory s žáky (nejčastěji v triádách) i učiteli těchto žáků (individuálně) a analýzy dokumentů (ŠVP, vysvědčení, žákovská knížka, hodnotící listy, žákovské sešity apod.). Textové přepisy rozhovorů byly analyzovány pomocí otevřeného kódování za pomoci softwaru pro kvalitativní výzkumu MAXQDA 2010. Kategorie označující techniky a strategie tvoří kostru výzkumného sdělení tohoto článku.

4 Výzkumná zjištění

Kostru tohoto textu tvoří jednotlivé strategie formativního hodnocení a komentář žáků k jejich využívání.

Cíle. Jak se ve výzkumu ukázalo, s cíli se na 2. stupni ve školách pracuje minimálně a pouze formálně. Pokud školy tvoří své čtrnáctidenní plány, vznikají překlopením očekávaných výstupů ze svých ŠVP. Na některých školách se na 2. stupni pracuje s žákovskými diáři, které pomáhají žákům vést záznamy o úkolech a předsevzetích; plánovat si úkoly (slouží k rozvoji kompetence k učení); kontrolovat si, jak se jim daří předsevzetí dosahovat; sebehodnotit. Diáře tak poskytují zpětnou vazbu nejen žákům, ale také rodičům a učitelům. Pro práci s žákovským diářem bývá využívána třídnická hodina. Z pohledu některých žáků je to *zbytečný a na třídnických hodinách na to stejně nebejvá moc čas*.

Kritéria hodnocení. Ukázalo se, že kritéria hodnocení využívají učitelé zejména při psaní slohových prací. Kritéria bývají často řečená jen ústně, příp. napsaná na tabuli. Chybí kritéria propojená s indikátory. Přesto žáci využití kritériálního hodnocení vítají, protože si podle nich mohou zkontrolovat náležitosti své práce a objektivizují jinak subjektivní hodnocení.

Zpětná vazba. Písemná zpětná vazba či psaní draftů se ve školách zahrnutých do výzkumu nevyskytovala. Učitelé nejvýše ke slohové práci napíší pochvalu typu *Pěkné* či poznámku *Slabé*. Podrobnější zpětná vazba je žákům poskytována ústně, pravidelně při mluvních cvičeních či rozdávání slohových prací. Z pohledu žáků i učitelů se osvědčila zpětná vazba poskytovaná mezi žáky navzájem, především **vrstevnické učení**. Při něm žáci spolupracují při řešení úkolu ve dvojicích či trojicích, více se zamýšlí, vyměňují si své názory, nebojí se zeptat na *hloupou otázku* a problematiku si vysvětlí *svým jazykem*. Použití vrstevnického učení se na dvou školách osvědčilo zejména při výuce syntaxe, zejména při zakreslování grafů vět jednoduchých či souvětí. Pokud žáci nedostanou příležitost k vrstevnickému učení při vyučovací hodině, *vysvětlíme si to mezi sebou o přestávce*.

Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Sebehodnocení žáka je v ČR legislativně ukotveno, proto není divu, že všechny školy zahrnuté do výzkumu využívají sebehodnotící listy v nejrůznějších podobách. Sebehodnocení často doplňuje vrstevnické hodnocení a hodnocení učitele, zejména při mluvních projevech žáků (referáty, mluvnická cvičení). Z pohledu žáků je to jen formalita (zejména žákům s lepšími studijními výsledky), některým sebehodnocení pomáhá si uvědomit chyby. Vrstevnické hodnocení naráží na problémy ve třídách, v nichž nepanuje otevřená klima (žáci potom popisují hodnocení jako nespravedlivé, *že je to kamarád si napíše že to bylo docela dobrý i když to dobrý nebylo a tak*).

Portfolia. Portfolio je jeden z prostředků autentického hodnocení, tj. hodnocení žáka na základě úkolu, který je smysluplný v reálném životě (Slavík, 1999). Ve výzkumu se však ukázalo, že na 2. stupni se ustupuje od využívání portfolií, zachováno bývá jen portfolio pracovní (dokumentační, archivní). Z časových důvodů není čas na další práci s portfolii jak

ze strany žáků, tak ze strany učitelů. Naprosto absentují hodnotící rozhovory nad portfoliem mezi žáky a učiteli, žáci proto nevidí smysl v jejich zakládání a následném vedení.

5 Diskuse a závěr

Formativní hodnocení motivuje žáky a pomáhá dosahovat jim lepších výkonů. Nutno však říci, že formativní hodnocení pomáhá především žákům slabším. Je nutné, aby bylo zaváděno do škol systematicky a na úrovni celé školy. Zavádění strategií formativního hodnocení izolovaně či individuálně jedním či dvěma učiteli nemůže přinést slibné výsledky a setkat se s kladnou odezvou od žáků, kterým uniká smysl jednotlivých strategií, jelikož jsou vytržené z kontextu. Aby byla implementace technik formativního hodnocení úspěšná, musí ve škole i třídě panovat otevřené klima. Ruku v ruce se změnou hodnocení jde i změna výuky, bez aktivního zapojení žáků do vyučování není implementace formativního hodnocení možná. Kladně hodnoceno je také poskytování zpětné vazby žákům, byť ústně, a přizpůsobení výuky žakovským potřebám, např. využití kooperativního učení. Využívání sebehodnocení a vrstevnického hodnocení pomáhá žákům uvědomit si chyby, porozumět jim a zjednat nápravu. Za použití kritérií se proces hodnocení stává objektivnějším a spravedlivějším. Osvědčilo se též zapojení rodičů do procesu hodnocení a *dotahování věcí do konce*. Také pro české prostředí platí, že nejvíce strategie a techniky formativního hodnocení oceňují zejména slabší žáci. Případové studie vybraných škol mohou přispět k diskusi o možnostech zavádění formativního hodnocení do praxe.

Literatura

- BLACK, P. a WILIAM, D. Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. Formative Assessment, s. 223–240. Paris: OECD, 2005.
- KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009.
- KOŠTÁLOVÁ, H. a STRAKOVÁ, J. Hodnocení. Důvěra, dialog, růst. Praha: SKAV, 2008.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Brno: MSD, 2011.
- NOVOTNÁ, K. a KRABSOVÁ, V. Formativní hodnocení: případová studie. Pedagogika. 2013, 63(3). (v tisku)
- POLÁČKOVÁ, M. Formativní hodnocení. Praha, 2009. Diplomová práce. PedF UK. Vedoucí práce Karel STARÝ.
- PRŮCHA, J. (Ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.
- SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999.
- STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace, s. 222–242. Praha: Karolinum, 2007.
- TOMKOVÁ, A. Žakovské portfolio a jeho cíle v primární škole. Metodický portál: Články [online]. 03. 08. 2007, [cit. 2013-10-01]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1543/ZAKOVSKO-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html>

Veronika Laufková
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, PedF UK
PedF UK
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
email: veronika.krabsova@pedf.cuni.cz