

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Závěrečná práce

**Vliv alternativních forem hodnocení na
rozvoj motivace studentů střední
zdravotnické školy**

Vedoucí práce: Prof. Karel Rýdl, CSc.

Autor práce: Tomáš Kocourek

Rok vypracování: 2016

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 15. 4. 2016

Tomáš Kocourek

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	2
Úvod	3
1 Hodnocení	6
1.1 Formy hodnocení a jejich vymezení	6
1.1.1 Sebehodnocení	7
1.1.2 Sebe-vyhodnocení	7
1.1.3 Formativní hodnocení	8
1.1.4 Sumativní hodnocení	9
1.1.5 Kriteriaální hodnocení	10
1.1.6 Normativní hodnocení	11
1.2 Výhody formativního hodnocení	11
1.3 Výhody sebehodnocení	13
2 Klima	15
2.1 Třídní klima	15
2.2 Mimotřídní klima	17
METODOLOGICKÁ ČÁST	20
3 Výzkum.....	21
3.1 Cíl výzkumu	21
3.2 Hypotézy	23
3.3 Výzkumný soubor	24
3.4 Sběr dat	25
3.4.1 Metoda a technika sběru dat	26
3.5 Realizace výzkumu	27
3.5.1 Ukázka cyklu na příkladu z hodiny 46 – 48 skupiny B02	28
3.6 Výsledky výzkumu	31
3.6.1 Vyhodnocení dat a verifikace hypotéz.....	32
3.6.2 Interpretace výsledků	33
4 Závěr	35
Použitá literatura	36

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Hodnocení studentů patří neodmyslitelně k činnostem každého učitele. Pro učitele slouží jako výpověď o studentových znalostech, pro studenta pak jako šance odejít ze školy tak, jak si plánoval. Pokud se tento průměr zdá být až přespříliš pragmatičtější, je to proto, že vychází z poznatků získaných v praxi.

Coby náhradníkovi za mojí kolegyni z jazykové školy, která na částečný úvazek pracovala na střední zdravotnické škole, mi byly přiděleny dvě z jejích tříd a jedna skupina studentů prvního ročníku. Po několika týdnech výuky a hodnocení práce studentů jsem získal přehled o dvou typických funkcích hodnocení pro studenty. Pro jedny bylo hodnocení „nutným zlem“, které si museli protřpět v rámci jejich setrvání ve škole. Druzí vnímali hodnocení jako „trest“. Ve třídách jsem narazil i na výjimky v podobě studentů, pro které hodnocení představovalo „výzvu“. Z tohoto zjištění jsem usoudil, že, až na výše zmíněné výjimky, naprostá většina studentů této střední odborné školy postrádá motivaci pro učení.

Ze svých vlastních poznatků jsem vyvodil závěr, že těmto studentům chybí představa, proč je učení důležité a k čemu všemu jim schopnost se učit a porozumění tomu jak se učit může posloužit, a to nejen v kontextu střední školy nebo státní maturitní zkoušky. Proto jsem se rozhodl pokusit se v rámci hodin angličtiny, kterou na škole vyučuji, působit na studenty tak, aby všichni přijali fakt, že hodnocení není nástroj sloužící k vytváření bariér a psychických problémů, ale že to je nástroj, s jehož pomocí tyto překážky a problémy mohou překonat.

Nicméně v průběhu této snahy trvající celý jeden semestr a část druhého, jsem učinil mnohá zjištění negativně ovlivňující mou víru ve stoprocentní úspěch. Z toho důvodu jsem se rozhodl své snažení zdokumentovat a jeho závěr zveřejnit v podobě této závěrečné práce, neboť věřím, že tento materiál poslouží jako dobrý základ pro to, abych získal zpětnou vazbu od pracovníků Katedry věd o výchově, kteří ji budou hodnotit, ale zároveň doufám, že také poslouží jako inspirace nebo varování ostatním učitelům, kteří budou mít v budoucnosti podobný záměr.

Tato závěrečná práce se zaměřuje na alternativní formy evaluace studentů a jejich vlivu na motivaci k a rozvoj učení jako schopnosti studentů získávat nové poznatky. Práce si klade za cíl ověřit na vzorku studentů ze střední odborné školy platnost hypotézy, která tvrdí, že auto-evaluace studentů a evaluace vrstevníky má příznivý vliv na rozvoj schopnosti učení studentů a

zvýšení jejich motivace k učení a získávání nových poznatků oproti klasické metodě hodnocení vyučujícími.

Tento předpoklad vychází z výzkumu a práce zahraničních pracovníků v pedagogice zejména ve Velké Británii, jejichž poznatky tvoří spolu s postřehy českých výzkumných pracovníků, jako jsou např. Zdeněk Kolář, Jana Kratochvílová nebo Jan Slavík, kteří se daným tématem zabývají ve svých publikacích již přes deset let, teoretický základ této závěrečné práce. Tyto poznatky prezentované v kapitole o hodnocení, ústředním tématu této práce, představují obsah teoretické první části tohoto textu.

Vzhledem k faktu, že některé pojmy použité v kapitole o hodnocení, které úzce souvisí s praktickou výzkumnou částí a které jsou přejaté nebo jen přeložené z anglického jazyka pro účely této práce a v češtině mohou znít podobně, jejich význam musí být čtenáři objasněn, aby mu nečinilo problém se v pojmech orientovat. Rozlišení těchto pojmů je totiž zásadní pro správné pochopení závěrů této práce a následné bezchybné aplikaci doporučení plynoucích z těchto závěrů.

Z toho důvodu je v této kapitole kromě obecné charakteristiky a vymezení různých forem hodnocení objasněn i jejich praktický význam a možný přesah do činností studentů mimo daný předmět. Kromě dosavadních zjištění jsou zde také uvedeny tyto poznatky do kontextu moderní společnosti se všemi jejími nástrahami čekajícími na nové generace studentů, zvláště přechod do pracovního procesu a do světa dospělých.

Druhá část této práce je věnována praktickému využití alternativních forem hodnocení. Tato část podrobně popisuje zvolené metody výzkumu, výzkumný vzorek, sběr dat a další metodologické údaje. Jednotlivé kroky jsou zdokumentovány, stejně jako jsou zapsány všechny získané údaje a zaznamenána všechna zjištění týkající se změny v chování studentů a jejich přístupu k výuce a učení samotnému. Tato část je jistě tou nejdůležitější z praktického hlediska, jelikož právě v této části budou závěry západních kolegů pedagogů ověřeny na izolované skupině studentů střední odborné školy v České republice.

V závěrečné části tohoto elaborátu jsou výsledky měření konfrontovány s předpokládanými výzkumnými hypotézami. Dále je v závěru uvedeno několik doporučení vyplývajících z poznatků pozorování, které mohou pozitivně ovlivnit budoucí rozvoj způsobu učení studentů a jejich přístupu k němu.

Pozitivní přístup k učení je totiž jedním ze základních prvků zdravého mentálního a sociálního vývoje dítěte, což dokazuje i studie Paula Blacka a Mary James.¹ Navíc má tento přístup k učení příznivý vliv na rozvoj sebevědomí v konkrétní oblasti, který se může přenést i na další, mimoškolní sféry a přispět tak k sociální vyrovnanosti v rámci sociální skupiny, které je student členem.²

¹ James, Mary, Black, Paul, McCormick, Robert, Pedder, David a Wiliam, Dylan. "Learning How to Learn, in Classrooms, Schools and Networks: aims, design and analysis". *Research Papers in Education*, roč. 21. č. 2. s. 111-13

² Saito, Hidetoshi. "EFL Classroom Peer Assessment: Training Effects on Rating and Commenting".

1 Hodnocení

Ve své publikaci Kolář charakterizuje hodnocení jako vnější projevy hodnotícího procesu učitele, tzn. způsoby, kterými učitel vyjadřuje výsledky svého hodnocení.³ Tyto projevy mohou být záměrné i bezděčné. Jejich význam je různý v závislosti na povaze učitele, jeho studentů i charakteru předmětu, který vyučuje.

V České republice jsou formy hodnocení, podobně jako celý školský systém, závislé na tendenčních změnách politické situace, což je patrné z dokumentu MŠMT mapující strategii vzdělávání pro budoucí čtyři roky.⁴ V důsledku toho se mohou učitelé ptát, zda jsou schopni tyto formy všechny znát a efektivně využívat.

Nelze ovšem zcela jednoznačně říci, že jedna forma hodnocení je lepší než jiná, aniž by byla uvedena do kontextu výuky. V této práci je hlavním tématem hodnocení ve výuce cizího jazyka na střední odborné škole. Proto jsou v této kapitole uvedeny ty formy hodnocení, které jsou relevantní pro danou výuku a jež mají přímý vliv na prospěch a rozvoj studenta v konkrétním předmětu.

1.1 Formy hodnocení a jejich vymezení

Každá z forem má svá specifika, která jsou využitelná při různých činnostech. V západních zemích, zejména pak ve Spojeném království, již od konce druhého tisíciletí převládá snaha o zavedení a zajištění vysokého standardu formativního a sumativního hodnocení studentů na základních a středních školách za účelem rozvoje sebehodnocení u těchto studentů.⁵

Podobná myšlenka se rozvíjí již nějaký čas i v České republice, ačkoliv pro důvody uvedené výše je tento rozvoj spíše pozvolný a rozhodně ne celoplošný. Nicméně je možné sledovat vyšší zájem o téma sebehodnocení a alternativních forem hodnocení ve školství i na množství výzkumů prováděných posluchači vysokoškolských studijních programů (viz databáze závěrečných prací Masarykovy univerzity⁶).

sobě není ani špatná ani dobrá, vždy totiž záleží na situaci, kontextu a způsobu, kdy a jak je hodnocení použito. Terminologie školního hodnocení není

³ Kolář, Zdeněk, Šikulová, Renata. *Hodnocení studentů*. Praha: Grada, 2009. s.32

⁴ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT. 2014. s. 3-5

⁵ Black, Paul, Wiliam, Dylan. "Inside the Black Box Raising Standards through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*. 1998. Roč. 80. č. 2. s. 140

⁶ <https://is.muni.cz/vyhledavani/?search=sebehodnocen%C3%AD%2C+%C5%A1kolstv%C3%AD>

ani u nás ani ve světě dosud ustálená. V následujícím přehledu různých forem hodnocení vycházíme z J. Slavíka (1999).

1.1.1 Sebehodnocení

Termín sebehodnocení (anglický originál: „self-assessment“) se v anglických výzkumech a studiích zabývajících se rozvojem učení studentů vyskytuje hojně, jelikož představuje základní kámen alternativního hodnocení a pozitivního přístupu k učení. Jeho význam lze chápat jako schopnost studentů určit a pochopit cíle učení a propojit tyto cíle s daným učivem, aby byli schopni klást si správné otázky.⁷

Neměl by se tedy zaměnit se stejným termínem z oboru psychologie, kde se jedná o charakterový rys člověka ve vztahu k sobě samému a podle Kohoutka je jádrem osobnosti člověka.⁸ V pedagogice má sice podobné vlastnosti a prakticky stejný význam pro rozvoj studentů, nicméně není formován srovnáním sebe sama s ostatními jedinci.

Souvisí totiž s činnostmi užívanými v rámci výuky (ale i mimo ni), skrze které následně umožňuje studentům získat zpětnou vazbu s ohledem na probrané učivo a posoudit, jak látce sami rozumí na základě kritérií daných samotným učivem. Může nastat kdykoliv během hodiny. Studenti těží z jasného chápání cíle učení a z jejich průpravy pro kladení si těch správných otázek (zejména těch, které kladou do kontrastu reálné učení s tím zamýšleným). Tato průprava by měla tvořit důležitou součást celé hodiny. Podle Weeden, Wintera a Broadfootové je hlavní podstatou sebehodnocení vyšší míra zodpovědnosti studentů k učení a jejich větší angažovanost v sebevzdělávání.⁹ Lze tedy ve zkratce říci, že pojem „sebehodnocení“ definuje obsah učení a to, do jaké míry tento obsah chápou studenti samotní.

1.1.2 Sebe-vyhodnocení

Termín „sebe-vyhodnocení“ (anglický originál: „self-evaluation“) není platný termín užívaný v českém pedagogickém ani psychologickém vědeckém výzkumu, nicméně nejlépe vystihuje podstatu anglického originálu. Podle

⁷ „Self-assessment“. AAIA. 2011. s. 10

⁸ Kohoutek, R. Základy psychologie osobnosti. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000. s. 99

⁹ Weeden, Paul, Winter, Jan, and Broadfoot, Patricia. *Assessment: What's in It for Schools*. London: RoutledgeFalmer, 2002. s. 73

Asociace pro úspěch a zlepšení skrze hodnocení (AAIA) je příliš často sebe-vyhodnocení chápáno tak, že studenti přemítají, co bylo zahrnuto ve výuce, přičemž jsou nabádáni, aby určili činnosti, kterých se nedávno účastnili.¹⁰ V mnoha případech však jen opakují cíle učení.

Sebe-vyhodnocení je ovšem víc než to – zahrnuje rozbor toho, jak se studenti učili, a vyžaduje dovednosti, které musí být v průběhu času plánovány a zdokonalovány. Jedná se o schopnost studentů racionálně uvažovat o svých možnostech a schopnostech se učit a vyhodnotit efektivitu jejich učení.¹¹

Samozřejmě i zde je patrný psychologický přesah, který vnímá sebe-vyhodnocení jako součást sebepojetí, a je tudíž nezbytným prvkem tvorby vlastního já. Čáp a Mareš vysvětlují, že dítě má schopnost rozpoznat a adekvátně hodnotit, co je z hlediska života a zdravého vývoje dobré a co špatné.¹² Pro správné sebe-vyhodnocení v kontextu učení je tedy nezbytné, aby studenti byli schopni rozpoznat špatné učební metody a postupy od těch správných.

1.1.3 Formativní hodnocení

Tento typ hodnocení (anglický originál: „formative assessment“) je možné charakterizovat jako dialog mezi studentem a učitelem na dané téma, při kterém je student s pomocí učitele schopen provést rozbor svého projevu nebo absolvovaného testu a odhalit své nedostatky nebo naopak si uvědomit své silné stránky. Slavík napsal, že formativní hodnocení je prvním krokem na cestě k studentovu autonomnímu hodnocení, protože za jeho pomoci se student dozví, později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobře a má to rozvíjet a co případně má napravovat.¹³

Podobný názor jako Slavík zastává i Catherine Garrison a Michael Ehringhaus, kteří chápou formativní hodnocení jako součást instrukčního procesu, která, je-li zavedena v hodinách, poskytuje informace potřebné pro úpravu způsobu vyučování a učení při samotné výuce.¹⁴ Formativní hodnocení je tedy vnímáno především jako zpětná vazba učitele pro studentovo snažení pochopit učivo.

¹⁰ “Self-assessment“. AAIA. 2011. s. 10

¹¹ Schunk, H. Dale. “Self-efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-evaluation“. *Reading and Writing Quarterly*, roč. 19, č. 2. Routledge: Taylor and Francis, 2003. s. 164

¹² Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 134

¹³ Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 2003. s. 112

¹⁴ Garrison, Catherine, Ehringhaus, Michael. “Formative and Summative Assessments in the Classroom“. *Effective Classroom Assessment: Linking Assessment with Instruction*. New York: NMSA, 2009. s. 12

Jedná se o neformální nástroj zdokonalování, při němž není důležitá současná pozice jedince, nicméně jeho správné nasměrování pro budoucí práci, resp. jinou, formální, formu hodnocení. V praxi lze formativní hodnocení chápat jako průběžné známky nebo body, kterými ovšem neměříme studentův výkon ani je nevyužíváme ke srovnání s ostatními. Tyto známky by měly sloužit studentovi pro stanovení jeho úrovně porozumění látce a učiteli pro nastínění budoucích kroků v jeho snaze předat informaci studentovi co nejsrozumitelněji.

Výsledkem užívání formativního hodnocení je potom studentova schopnost rozlišovat různé způsoby zpracování informací a vhodně volit takový způsob, který nejlépe pomůže studentovi porozumět dané látce a zároveň uspět v jednotlivých úkolech. To ve svém odborném článku potvrzuje i Dylan Wiliam, který věří, že termín „formativní“ by se neměl vztahovat k hodnocení, ale spíše k jeho funkci vycházející z dat získaných z takového hodnocení.¹⁵ Jako příklad ve svém článku Wiliam uvádí situaci, kdy učitel po zadání úkolu studentům sedmé třídy úkol nevyhodnotil standardním způsobem, nicméně data uvedená studenty využil pro další práci s nimi, jejíž výsledkem byla skupinová práce s následným kolokviem, při kterém již všichni studenti zcela rozuměli danému tématu.¹⁶

1.1.4 Sumativní hodnocení

Termín „sumativní“ odpovídá českému výrazu „shrnující“ a ve spojení se školním hodnocením (anglický originál: „summative assessment“) jde o prostředek, který umožňuje učiteli změřit míru pochopení učiva studentů v delším časovém horizontu. Catherine Garrison vysvětluje, že klíčové je uvažovat o sumativním hodnocení jako o prostředku měření v daném čase, jak efektivně se student učí ve vztahu k standardům obsahu.¹⁷

Garrison dále uvádí, že je to právě tato vlastnost, která ze sumativního hodnocení činí nástroj využívaný při hodnocení účinnosti studijních programů, školních cílů a projektů nebo třeba umístění studentů do specifických studijních programů.¹⁸ V české praxi je takovým typickým sumativním hodnocením státní

¹⁵ Wiliam, Dylan. „Assessment: The Bridge between Teaching and Learning“. *Voices from the Middle*. roč. 21, č. 2. 2013. s. 15

¹⁶ Wiliam, Dylan. „Assessment: The Bridge between Teaching and Learning“. *Voices from the Middle*. roč. 21, č. 2. 2013. s. 15

¹⁷ Garrison, Catherine, Ehringhaus, Michael. „Formative and Summative Assessments in the Classroom“. *Effective Classroom Assessment: Linking Assessment with Instruction*. New York: NMSA, 2009. s. 12

¹⁸ Ibid.

maturita, která má sjednocená obsahová kritéria a měří úroveň znalostí a schopností studentů získaných za konkrétní období.

Naproti tomu za sumativní hodnocení nelze považovat například jazykové zkoušky různých jazykových center, neboť zde chybí element onoho období, v jehož rámci lze sledovat pokrok. Důvodem je fakt, u těchto zkoušek nejsou hodnotiteli učitelé žadatelů, ale odborní pracovníci center. Tato skutečnost také znemožňuje získání zpětné vazby.

Sumativní hodnocení slouží zejména učitelům, resp. hodnotitelům, který získá přehled o pokroku studenta. V případě státních maturit již ovšem nedochází k důležitému kroku zpětné vazby, která by měla být dle mého názoru součástí každého hodnocení na všech úrovních. Tento názor vychází z předpokladu, že ke zlepšení svých znalostí musí student nejprve vědět, jakým způsobem, resp. jakými schopnostmi toho může dosáhnout.¹⁹

1.1.5 Kriteriaální hodnocení

Tento termín označuje takové hodnocení (anglický originál: „criterion assessment“), které posuzuje studentovo zvládnutí daného úkolu bez ohledu na to, jak ten samý úkol zvládli ostatní. Nejedná se tedy o srovnání výkonů více studentů. Jak píše Slavík, jde o prověření absolutního výkonu, u něž nehraje roli výkon ostatních, ale pouze to, zda je splněn požadovaný limit.²⁰

Z praktického hlediska lze říci, že kriteriaální hodnocení je objektivní formou hodnocení studentů, která informuje učitele o případných nedostacích v jeho výkladu látky nebo neúplnému porozumění učiva ze strany studenta. Jeho objektivita spočívá v odstranění soutěže mezi jednotlivými studenty a potřebu učitele porovnávat výsledky studentů. V kriteriaálním hodnocení jsou kladně ohodnoceni všichni, kdo splní kritérium dané obsahem učiva – vztah mezi dvěma studenty nebo mezi učitelem a studentem tedy v tomto případě není relevantní.

Kriteriaální hodnocení je pak také nezbytnou součástí formativního hodnocení, které, jak je již napsáno výše (viz. Kap. 1.1.3), má za cíl připravit studenty tak, aby byli sami schopni zhodnotit jejich současnou situaci a učební pokrok, kterého dosáhli. Ti studenti pak dokážou z takto získaných poznatků

¹⁹ James, Mary, Black, Paul, McCormick, Robert, Pedder, David a Wiliam, Dylan. „Learning How to Learn, in Classrooms, Schools and Networks: aims, design and analysis“. *Research Papers in Education*, roč. 21. č. 2. s. 104-5

²⁰ Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 2003. s. 113

vyvodit patřičné důsledky v podobě volby vhodného prostředku nebo metody pro optimalizaci učení nebo jeho zdokonalení. Je tedy jedním ze základních prostředků k dosažení sebehodnocení studentů. Je proto nasnadě, aby tato forma hodnocení byla užita u všech testů a zkoušek, které studenti ve škole absolvují.

1.1.6 Normativní hodnocení

Na rozdíl od všech předchozích typů hodnocení je normativní hodnocení (anglický originál: „normative assessment“) zaměřené na srovnávání výkonů jednotlivých studentů, tudíž je to hodnocení relativního výkonu. Zatímco předchozí hodnocení jsou všechna orientována vždy na rozvoj jedince pomocí objektivních kritérií a zpětné vazby učitele reflektující tato kritéria, normativní hodnocení, jak také uvádí Kratochvílová, se vždy vztahuje k nějaké sociální normě.²¹

Tento vztah je viditelný zejména v interakci studentů mezi sebou mimo vyučování, kdy sociální a jiné rozdíly motivují studenty ke srovnávání. Ve školství je tato forma hodnocení až na výjimky nevhodná. Výjimku mohou tvořit sportovní a jiné soutěže, kde je kladen velký důraz na osobní výkon jednotlivců. Slavík takové hodnocení názorně prezentuje na příkladu skoku do výšky, kdy hodnotící kritérium nezávisí na překonání laťky v určité výšce, ale na tom, zda závodník skočí výš než jeho soupeři.²² (Slavík, 1999, s. 40).

Obecně je ale nutno dodat, že normativní hodnocení vede k disharmonii ve třídě, a to ať už ve vztahu mezi studentem a učitelem, tak i mezi studenty samotnými. Dále způsobuje normativně slabším studentům psychické problémy v podobě nízkého sebevědomí a negativního přístupu k výuce a k učiteli, pokud tito studenti nejsou psychicky vyrovnaní a odolní jedinci.²³

1.2 Výhody formativního hodnocení

Formativní hodnocení je způsob, jak informovat a zahrnout studenty samotné do procesu hodnocení. Učitelé zareagovali prověřením svých dlouho dodržovaných zásad a praktik, aby viděli, že hodnocení nemusí sloužit jen

²¹ Kratochvílová, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení studentů: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno : MSD, 2011. s.

²² Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 2003. s. 40

²³ Black, Paul, et al. "Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom". *Phi Delta Kappan*. 2004. roč. 86. č. 1. s. 18

k měření míry učení, ale že skrze přijetí aktivní role umožňuje studentům učit se efektivněji. Pro správné využití formativního hodnocení by měl učitel dodržovat některé zásady, resp. nezapomenout, které důležité prvky formativní hodnocení činí tak efektivním.

Prvním z těchto prvků je nutně sdílení cíle učiva v jednotlivých hodinách se studenty. Pokud totiž studenti vědí, co se mají naučit předtím, než po nich tuto látku učitel bude vyžadovat, je pravděpodobné, že lépe porozumí smyslu metod, které jsou pro výuku použity a spojí si tak teoretický cíl s praktickým využitím. Tento prvek ovšem předpokládá, aby učitel striktně dodržoval dlouhodobý plán učiva, pokud si takový stanoví za účasti studentů na začátku kurzu, popř. aby každou změnu v tomto plánu se studenty konzultoval. V opačném případě riskuje ztrátu kredibility a zejména pak důvěry do něj vložené.

To úzce souvisí s dalším prvkem, kterým je plánování a motivace k využití časových úseků pro zpětnou vazbu na obsah učiva a způsob učení. Tímto způsobem mají studenti možnost průběžně si ověřovat, zdali sledují stejný cíl jako učitel a zdali k dosažení tohoto cíle používají správné metody. Pro učitele je tento prvek také důležitý, jelikož mu umožňuje průběžně hodnotit plnění daných cílů a upravovat postupy a metody, kterými studenty k těmto cílům vede.

Tato zpětná vazba by však měla být konstruktivní a nikoliv přehnaně kritická nebo zaměřena pouze na nedostatky v práci studenta či jeho slabé výsledky. Konstruktivní zpětná vazba je taková, která podporuje, motivuje a umožňuje studentům se zlepšit. Proto, i když chce učitel studenta upozornit na konkrétní chyby, měl by tak učinit v kontextu stanovených cílů pro hodnocený úkol a pomoci tak studentovi k jejich dosažení v úkolu nadcházejícím. Tento prvek je významný i z dlouhodobého hlediska, protože při opakovaném poskytování zpětné vazby existuje větší pravděpodobnost, že student si osvojí schopnost identifikace cílů v dospělém životě.

Dalším významným faktorem ovlivňujícím pozitivně účinnost formativního hodnocení je podněcování studentů k hodnocení jejich vlastní práce (nebo práce svých spolustudentů). Jak píše Black a Wiliam, přestože studenti jsou dle dostupných dat v hodnocení sebe samých nebo svých spolustudentů upřímní a spolehliví, ba dokonce mohou být i příliš přísní, takové hodnocení může proběhnout pouze za předpokladu, že studenti mají jasnou představu o cílech,

jichž mají v daném případě dosáhnout.²⁴

Nicméně, sebehodnocení nebo hodnocení svých spolustudentů může být pro studenty obtížné v souvislosti s tím, jak hodnotící/hodnocený student vnímá chybování. Jak vyplývá ze závěrů Slujsmanse, Dochyiho a Moerkerkeho, pro správné fungování sebehodnocení a hodnocení vrstevníky je důležité, aby prostředí, v němž hodnocení probíhá, bylo příznivé a aby v takovém prostředí nebyly chyby vnímány jako selhání.²⁵ Proto by v zájmu o efektivní formativní hodnocení měl učitel dbát o vytvoření pozitivního prostředí ve třídě tím, že chybování bude vnímáno jako forma zdokonalování, nikoliv jako důkaz selhání.

Všechny tyto prvky jsou úzce provázány. Sdílení cílů učiva napomáhá procesu sebehodnocení stejně jako jasně stanovené cíle kurzu. Získání pozitivní a sdělné zpětné vazby umožňuje studentům se lépe rozhodnout o jejich dalších krocích při plnění dílčích úkolů a nabytí jistoty ve vykonávání těchto kroků. Získání jistoty, že je možné dosáhnout pokroku, je také nezbytný předpoklad pro odbourání strachu z rizika a možného neúspěchu. Každý prvek jiným způsobem podněcuje k sebehodnocení studenty samotnými.

Kromě toho je formativní hodnocení významným přispěvatelem ke zlepšení schopnosti studentů hodnotit ostatní bez nutnosti srovnávat je se sebou samými nebo dalšími studenty. Podle Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) je formativní hodnocení tím správným způsobem pro rozvoj více strategií učení a pomáhá studentům tyto strategie efektivně používat, nejprve ve škole, ale posléze také v životě.²⁶

1.3 Výhody sebehodnocení

Sebehodnocení je zásadní součástí „hodnocení pro učení“²⁷, nikoliv luxus ve výuce. Jedná se o prostředek, díky kterému studenti převezmou zodpovědnost za své učení. Toto učení zdůrazňuje autonomii a kontrolu jednotlivce, který sleduje, směřuje a upravuje činnosti tak, aby získal informace, rozšířil znalosti a podpořil tak sebezlepšení.²⁸

²⁴ Black, Paul, Wiliam, Dylan. "Inside the Black Box Raising Standards through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*. 1998. Roč. 80. č. 2. s. 145-6

²⁵ Slujsmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G. "The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education". OTEC. Amsterdam: Open U of the Netherlands, 1998. s. 11

²⁶ "Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms". *Policy Brief*, č. 11. OECD, 2005.

²⁷ "Self-assessment". AIAA. 2011. s. 4

²⁸ Paris SG, Paris AH. "Classroom Applications of Research on Self-regulated Learning". *Educational Psychologists*. Roč. 36. č. 2. s. 89

Sebehodnocení má však i další výhody. Jednou z hlavních výhod je nabytí zodpovědnosti studenta za jeho vlastní učení. Pokud je totiž student schopen stanovit cíle učení a identifikovat svoje chyby, je zákonitě schopný tyto chyby eliminovat a zefektivnit tak svoje snažení k dosažení cíle.²⁹ To znamená, že je schopný kontrolovat a upravovat metody učení tak, aby porozuměl učivu a dokázal toho využít k dosažení cíle, tedy úspěšnému splnění úkolu zadaném učitelem.

Schopnost studentů plnit cíle a získávat kontrolu nad procesem učení je přímo úměrná zvýšení jejich osobní jistoty, a to i přes to, že se někdy dopustí chyb, protože již chybu nechápou jako nic jiného než součást procesu učení. Jejich vyšší sebevědomí z nich činí pozitivněji smýšlející jedince a stávají se nezávislejšími a motivovanějšími.³⁰

Ovšem studenti nejsou jediní, kdo může se sebehodnocením získat, protože výhody vyplývají i pro učitele. Jak bylo řečeno výše, pokud je totiž sebehodnocení funkční, učitel již není odpovědný za učení, jelikož tato odpovědnost přechází na studenta. Ten je současně nezávislejší a motivovanější, což se projevuje i na průběhu vyučování, kdy hodiny působí plynněji a účinněji.³¹ Podle Danna je studentovo vnímání porozumění spojeno s učitelovým – studenti jsou schopni vysvětlit postupy, které pro učení využívali, načež učitel snáze určuje proces myšlení, který u studentů během učení probíhá.³² Tento fakt také dovoluje učiteli zařadit náročnější úkoly do procesu výuky.

²⁹ "Self-assessment". AIAA. 2011. s. 6

³⁰ Black, Paul, Wiliam, Dylan. "Inside the Black Box Raising Standards through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*. 1998. Roč. 80. č. 2. s. 146

³¹ "Self-assessment". AIAA. 2011. s. 6

³² Dann, R. *Promoting Assessment as Learning: Improving the Learning Process*. New York: Routledge, 2002. s. 8

2 Klima

2.1 Třídní klima

Nicméně pro své správné fungování musí každý proces hodnocení, ať už formativního nebo sebehodnocení studentů, vycházet z předpokladu, že atmosféra ve třídě nebude mít nežádoucí vliv na studenty. Jinými slovy učitel musí zajistit, aby klima ve třídě vedlo k efektivnímu učení. K tomu je zapotřebí učinit několik nezbytných opatření.

Předně je důležité odstranit strach ze selhání a podpořit upřímnost a otevřenost u studentů. V opačném případě nelze zajistit správný proces učení.³³ Je tedy nezbytné plně porozumět významu, který na učení mají emoce. Kohn (citace ze studie Caina a Cainové) tvrdí:

Veškerá metodologie používaná pro učení ovlivňuje stav mysli zvaný „uvolněná bdělost“. Pro pedagogické pracovníky je obzvláště důležité pochopit vliv odměn a trestů na studentovu mysl. Výzkum prokázal, že ve většině případů má tento způsob hodnocení za následek potlačení kreativity, vnitřní motivace a smysluplného učení u studentů.³⁴

V „normální“ třídě, v níž je uplatňováno normativní hodnocení a kde záleží na úspěchu („Deset z deseti! Výborně!“), jsou chváleni úspěšnější studenti. Dobré známky, schopnost odpovědět na otázky a plnění úkolů zasluhují pozornost a chválu. Úspěšnější studenti rozvíjí pozitivní smýšlení o sobě, ale ne nutně se naučí tolik, kolik jsou schopni, protože pouze plní úkoly, které jsou voleny tak, aby byly vhodné pro „normálního“ studenta, tedy většinu. Naproti tomu méně úspěšní studenti upevňují své nízké sebevědomí neustálým selháváním.

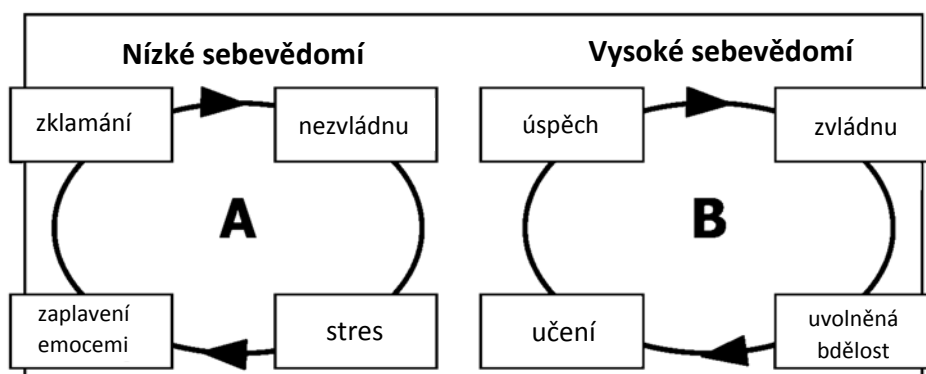
Studenti, kteří věří, že se mohou naučit, čelí novým úkolům ve stavu „uvolněné bdělosti“, což je optimální stav pro riskování a učení se.³⁵ Úspěch upevňuje sebevědomí a cyklus se tím uzavírá. Méně úspěšní studenti, kteří věří, že se nemohou naučit, zažívají při čelení problému stres. To způsobuje „zaplavení emocemi“, kdy jediné, o čem jsou schopni přemýšlet, je způsob, jak se dostat z dané situace – úniková reakce – a tudíž nenastává žádné učení se.

³³ Fluckiger et al. "Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning". *College Teaching*. 2010. Roč. 58. č. 4. s. 138

³⁴ Caine, Geoffrey, Caine, N. Renate. *Education on the Edge of Possibility*. ASCD, 1997. s. 123

³⁵

V obou případech zpětná vazba umocňuje výsledek, kdy sebevědomí – negativní či pozitivní – roste s každým opakováním cyklu (viz obrázek 1).



Obr. 1

Otázka pro učitele zní jak učinit ze studentů typu A studenty typu B. V některých školách odstraňují částečně soutěživost rozčleněním seskupením úspěšnějších a méně úspěšných studentů do samostatných skupin. Otázky jsou rozdělené, tudíž někteří studenti typu A zažívají úspěch. Nicméně klima třídy zůstává stejné, a stává se tedy zmenšenou verzí původního seskupení, kde někteří studenti dosáhnou na vrchol a jiní zůstanou u dna. Problémem je, že úspěch, a nikoliv učení, stále zůstává tím, na čem závisí.

Za příznivé klima lze označit takovou hodinu, v níž je studentům poskytnuta podpora, která jim umožní procvičit a vyzkoušet si látku nebo techniku, která je předmětem výuky, na bezpečném a důvěrném místě bez rizika trestu za chybování.³⁶ Výzkum v Gillinghamu (Projekt formativního hodnocení partnerství v Gillinghamu, Vzdělávací Institut, 2000-2001) ukázal, že učitelé mohou tento zvyk změnit a zamezit strachu z neúspěchu tím, že pomohou studentům vidět překážku jako součást procesu učení.³⁷

To v praxi znamená, že rychlé a snadné nalezení správné odpovědi na otázky již není shledáváno chvályhodným – právě naopak. Je to příznak nedostatečného učení. Chybování, problémy s porozuměním a žádání o pomoc jsou všechno znaky procesu učení a studenti jsou chváleni za prokázání toho, že se učí. V takovém prostředí si úspěšnější studenti snáze osvojí práci s překážkami a méně úspěšní studenti pochopí, že nejsou v zásadě odlišní od svých „chytrých“ vrstevníků. Učení je náročný proces, který je spojený s pocitem nejistoty a také s nutností riskovat. Tento proces a je stejný pro všechny.

³⁶ "Self-assessment". AIAA. 2011. s. 8

³⁷ Clarke, Shirley, McCallum, Bet. "Gillingham Partnership Formative Assessment Project". London: U of London, 2001. s. 56

Nezbytnou součástí takového prostředí, jak tvrdí Black a Wiliam, jsou rozpravy, v nichž jsou studenti vedeni k tomu, aby svými slovy vyjádřili, jak dané látce rozumí (viz kap. 1.2).³⁸ Nesmí ovšem dojít k tomu, že se tato forma zpětné vazby zvrhne ve kvíz, kde správné odpovědi jsou chváleny a špatné ne. Nejde ani o případ, kdy si učitel sám odpoví na položenou otázku jen dvě nebo tři vteřiny po jejím položení. Jak upozorňují Black a Wiliam, tím, že učitel sníží náročnost otázek a bude přijímat odpovědi pouze od několika studentů, udrží sice hodinu v pohybu, ale vůbec nemá přehled, zdali většina chápe látku, či nikoliv.³⁹

Ač se může zdát snadné vyhnout se těmto situacím při vyučování, úplně jednoduché to není. Nabízí se možnost, že učitel sníží ještě více náročnost otázek, aby zapojil celou skupinu nebo alespoň největší část. V tom případě ale stále budou odpovídat ti studenti, kteří zvládají i náročnější úroveň, často rychleji než ostatní. A pokud se přeci jen povede některým jiným odpovědět, lze toto považovat za maximální možné učení? Určitě ne, protože učitel musel nejprve ustoupit ze svých nároků. Proto studenti, kterým nečinilo problém odpovídat na otázky vyšší úrovně, se nyní nic neučí.

Ovšem jsou způsoby, jak tento bludný kruh opustit. V první řadě je důležité pracovat s elementem času ve třídě, protože málokterý student je schopný splnit úkol nebo odpovědět na otázku tak rychle jako učitel. „Nedostatek“ času je někdy prostředek použitý při těchto činnostech, nicméně, jak je uvedeno výše, negativně se odráží na výsledku cvičení, například pokud student raději neodpoví, protože jeho emoce vyvolané „nedostatkem“ času v něm vyvolají „únikovou reakci“, tedy způsob, jak se vyhnout stresu.

2.2 Mimotřídní klima

Přes veškeré úsilí, které je učitel schopný vyvinout, není vždy zaručeno, že prostředí ve třídě bude stimulovat všechny studenty stejnou měrou. Navíc, existují faktory, které učitel, ať se snaží sebevíc, nikterak zvlášť neovlivní. Ve vztahu k prostředí lze hovořit o přirozeném prostředí studenta nebo jeho rodinném prostředí.

Přirozeným prostředím je takové, které je charakteristické pro studenta a ve kterém se student cítí sám sebou. Není totiž pravidlem, že takovým prostředím

³⁸ Black, Paul, Wiliam, Dylan. "Inside the Black Box Raising Standards through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*. 1998. Roč. 80. č. 2. s. 146

³⁹ Ibid.

je škola. Nelze ani říci, že takovým prostředím může být prostředí rodinné, protože rodina může studenta zatěžovat a negativně ovlivňovat jako škola. Vždy záleží na konkrétním studentovi a konkrétní rodině. Je však nutné říci, že aby učitel uspěl ve vytváření příznivého klima ve třídě, musí jej co nejvíce přiblížit studentovu přirozenému prostředí, tedy student se musí ve třídě cítit sám sebou a být zcela beze strachu.

Ovšem ani to, že učitel vytvoří přátelské a bezpečné prostředí ve třídě, aby posílil sebevědomí studentů a odboural strach z neúspěchu v podobě špatných známek, není zárukou, že případně narazí na nevoli ze strany členů jiného prostředí, například rodinného. Ve chvíli, kdy student doma ohlásí, že ten den dostal špatnou známku, ovšem že se nic neděje, protože to je normální proces učení, hrozí konfrontace s někým, kdo podobnou formu hodnocení neuznává, anebo ji dokonce ani nezná.

A přestože není kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, určuje studentovi, jaké má nosit známky, a vyvozuje soudy nad jeho hodnocením bez znalostí kontextu. V souvislosti s výše uvedeným upozorňuje Kyriacou, že v situacích, kdy dochází k rozkolu mezi snahami učitele a rodičů je nezbytné, aby učitel rodiče informoval o svých záměrech, aby udržel vzájemný respekt a přátelský vztah – zejména se studentem.⁴⁰ Ani tak ovšem musí učitel počítat s tím, že ne každý rodič se smíří se způsobem hodnocení hned. Zde vidím prostor pro školu jako celek, která by se měla za učitele postavit a o jeho metodách nenechat žádného z rodičů na pochybách.

Jaké jsou tedy hlavní body k zapamatování? „Hodnocení pro učení“ vyžaduje, aby studenti byli aktivní. Studenti musí hledat informace o tom, jak dobře si vedou, a zjišťovat, jaké kroky musí učinit, aby se zlepšili. Srozumitelnost činností závisí na zpětné vazbě od učitele a také na tom, co sami studenti zjistí o svém vlastním učení. Bez příznivého klima ve třídě není možné zbavit studenty stresu a dostat je do stavu „uvolněné bdělosti“, který je nejlepší pro učení.

Vztah učitele a studenta založený na vzájemném respektu a přátelství je nezbytný pro vytvoření takového prostředí. Sebehodnocení je efektivní způsob, jak přimět studenty začít se zajímat o jejich vlastní možnosti a činit strategická rozhodnutí týkající se jejich budoucnosti. Podpora celoživotního učení vyžaduje, aby studenti byli schopní aplikovat jejich poznatky o svém současném

⁴⁰ Kyriacou, Chris. *Essential Teaching Skills*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007. s. 75

učení v budoucích situacích mimo prostředí školy bez učitele a jeho hodnocení
coby zpětné vazby.

METODOLOGICKÁ ČÁST

3 Výzkum

3.1 Cíl výzkumu

Výzkum sleduje vztah mezi formou hodnocení a změnou v projevech chování a učení studentů střední odborné školy. Vycházejí z obdobných studií autorů uvedených v teoretické části této práce (viz výše) a jejich závěrů, tato práce předpokládá, že vztah mezi hodnocením a učením studenta existuje a že forma hodnocení má schopnost ovlivnit studentovu motivaci učit se.

Tato premisa je odvozena z výsledků podobných výzkumů, které proběhly na základních školách ve Velké Británii za posledních dvacet let a které prokázaly, že studenti, u nichž bylo aplikováno formativní hodnocení, měli lepší studijní výsledky. Zejména se ztotožňuje s poznatky Shirley Clarke a Bet MacCallum, které ve svém výzkumu z roku 2001 prokázaly, že aplikace formativního hodnocení v hodinách žáků prvního stupně základní školy po dobu jednoho roku zanechala pozitivní vliv na žácích v podobě zvýšené koncentrace a uvědomění toho, co se žáci učí, zlepšení psaného projevu dětí a celkové zlepšení prospěchu.⁴¹

Po prolístování další řadou výzkumů a projektů zaměřených na zvýšení vnitřní motivace žáků základních škol, jejichž autoři došli ke stejnému závěru jako Clarke a MacCallum, vyvstala otázka, proč podobný projekt zatím neproběhl na střední škole. Je pravděpodobné, že výzkumníci předpokládají, že největší smysl má formativní hodnocení pro žáky základních škol, zejména pak pro nově příchozí žáky, protože v nich lépe zakoření. Nebo to je proto, že na střední škole již nikdo neočekává, že student se bude zajímat o své studijní výsledky a o to, jak je zlepšit?

Vzhledem k tomu, že jsem natrefil i na studie, které se vlivem formativního hodnocení a podobných strategií zabývají i na vysokoškolské úrovni,⁴² nevěřím, že by to na středních školách bylo jiné. Proto, ačkoliv jsem žádné studie nenašel a protože mě jako učitele angličtiny na střední odborné škole tato myšlenka zajímala, rozhodl jsem se aplikovat tyto strategie v hodinách angličtiny a zjistit, zdali je možné, aby i studenti na odborných školách změnili jejich vnímání učení během jednoho roku, po který na škole setrvávám.

⁴¹ Clarke, Shirley, McCallum, Bet. "Gillingham Partnership Formative Assessment Project". London: U of London, 2001. s. 38

⁴² Fluckiger et al. "Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning". *College Teaching*. 2010. Roč. 58. č. 4. s. 136-40

Na základě výše uvedeného předpokládaného vztahu, který existuje mezi formativním hodnocením a prospěchem žáků základních škol, jsem vytyčil i první výzkumnou otázku, a to: *Je sebehodnocení prostředkem, jak dosáhnout lepšího prospěchu u studentů na střední odborné škole?*

Tato otázka generuje mnoho dalších, které se vážou na problematiku sebehodnocení. V první řadě je třeba se ptát, zdali jsou studenti na středních odborných školách schopni sebehodnocení a pokud ano, kolik času jim potrvá, než jejich sebehodnocení změní to, jakým způsobem se připravují na hodiny, jak se učí.

Nicméně žádná ze studií uvedených v teoretické části této práce netvrdí, že forma hodnocení samotná je schopná kompletně změnit uvažování studentů ani míru jejich motivace. Všechny shodně uvádí, že formativní hodnocení, jehož cílem je naučit studenty hodnotit sebe samé, je pouze prostředkem použitým k dosažení cíle. Vedle toho má učitel další prostředky, které mu v jeho snažení mohou dopomoci, které také mají vliv na výše uvedenou motivaci a myšlení studentů. Tím nejdůležitějším, jak uvádí Chris Kyriacou, je vztah učitele se studentem.⁴³

Tento fakt vychází z předpokladu, že pokud student učiteli věří a svěří mu své vzdělávání, učitel má možnost pracovat se studentem bez obav z toho, že by student jeho metody a strategie přijímal kriticky. To ovšem předpokládá také to, že učitel bude věřit studentovi a oba se budou vzájemně respektovat. Někdy mají studenti problém respektovat učitele, který nevyzařuje autoritu, nebo studenti nemají dobrý vztah s učitelem. Častěji se ovšem stává, že učitel nerespektuje své studenty, protože jsou to jen „děti“ a věří, že jeho autorita je samozřejmá z povahy jeho pozice.⁴⁴

Z toho důvodu jsem se zaměřil ve svém výzkumu nejen na to, jakým způsobem studenty hodnotím, ale také a zejména na to, jakým způsobem se studenty komunikuji a jaký je můj vztah ke studentům, resp. jak studenti vnímají svého učitele a snažil jsem se vždy reagovat patřičným způsobem. Tím jsem se pokusil o vytvoření prostředí bez strachu a přetvářky, kde studenti mohli být sami sebou a komunikovat s učitelem nejen o záležitostech týkajících se učení, ale také o věcech souvisejících s jejich emocemi a náladami, které jejich učení bez pochyby ovlivňují.

⁴³ Kyriacou, Chris. *Essential Teaching Skills*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007. s. 78

⁴⁴ Vališová, Alena, Kasíková, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. s. 450

Ovšem přes snahu dodržovat veškerá doporučení zahraničních výzkumů v této oblasti jsem se potýkal s problémem v podobě obav z negativního hodnocení u studentů. Domnívám se, že tento fakt je způsoben faktory, které nejsou přítomny přímo ve třídě, ale spíše mimo ni, jako jsou rodiče a jejich pojetí toho, co je učení a jaké hodnocení je důležité.

V souvislosti s výše uvedeným jsem si položil druhou výzkumnou otázku, která se ptá: *Je možné, aby učitel vytvořil takové klima ve třídě, ve kterém studenti nemají strach z konání chyb ani ze špatného hodnocení, bez účasti kolegů nebo rodiny studentů?*

Tudíž, cílem výzkumu, který je předmětem této zprávy, bylo zjistit, jestli existuje vztah mezi specifickou formou hodnocení a úspěšností studentů na střední odborné škole. Dále bylo cílem zjistit, zdali lze vyšší úspěšnosti studentů a jejich zvýšené motivace se učit pomocí prostředků, které má k dispozici učitel, nebo zdali je nezbytné zapojit i jiné, mimoškolní prostředky.

3.2 Hypotézy

Výzkumné otázky všechny vychází z úvahy, že sebehodnocení je mocným nástrojem, s jehož pomocí může student změnit radikálně strategie učení a získat motivaci pro své budoucí činnosti. Tento předpoklad dal vzniknout i hypotéze, jejíž ověření má být provedeno tímto výzkumem. Šance, že tato hypotéza je platná, je vysoká vzhledem k dosavadním výsledkům jiných, nejen zahraničních měření a výzkumů (z českých např. Pecháčková pod vedením Kratochvílové, 2015).

Přesto není jisté, že hypotéza bude platná, protože výše uvedená měření se netýkají středoškolských studentů, ale žáků základních škol. Proto je tento výzkum přínosný pro budoucí pedagogy, kteří chtějí alternativní formy hodnocení aplikovat i na středních školách.

Mnou stanovená hypotéza tvrdí: *Auto-evaluace studentů a evaluace vrstevníky má příznivý vliv na rozvoj schopnosti učení studentů a zvýšení jejich motivace k učení a získávání nových poznatků oproti klasické metodě hodnocení vyučujícími.*

Tato hypotéza ovšem byla stanovena ještě před započítáním výuky a tedy i samotného výzkumu. Ve světle poznatků, které jsem získal během prvních několika měsíců coby učitel studentů, kteří tvořili můj výzkumný vzorek, byl jsem nucen přistoupit ke stanovení doprovodné hypotézy.

Tato doprovodná hypotéza se týká vlivu prostředí, ať už třídního nebo jakéhokoliv jiného, které velkou měrou ovlivňuje studenty v jejich učení a reguluje jejich motivaci. Tato hypotéza tedy reaguje na druhou výzkumnou otázku a zní:

Klima ve třídě zásadně ovlivňuje vztah studentů střední odborné školy k učitelům a sobě samým a přímo reguluje míru jejich motivace k učení.

3.3 Výzkumný soubor

Pro tento výzkum byl soubor volen v rámci mého úvazku ve škole, ve které byl výzkum uskutečněn. Vzhledem k tomu, že jsem dostal na starosti tři učební skupiny, rozhodl jsem se výzkum zrealizovat s každou skupinou zvlášť. Pro reliabilitu výzkumu bylo nezbytné, abych ve všech skupinách bez ohledu na obsah učiva, který byl alespoň v jednom případě odlišný, použil totožné strategie.

Každá ze tří skupin odpovídala studentům různých věkových kategorií. První skupina, pro potřeby výzkumu označená B01, byla složena ze studentů prvního ročníku, který byl pro počet studentů v ročníku dále rozdělen do dvou tříd, z nichž každá byla dále pro jazykové předměty rozčleněna na dvě učební skupiny. Skupina čítala 11 členů od září do prosince, kdy na vlastní žádost přestoupila z jiné skupiny jedna studentka. Část výzkumu tedy proběhla s 11 studenty a část s 12 studenty. Každý ze studentů až na jednoho byl na škole prvním rokem a přišel přímo ze základní školy. Jejich věkové rozmezí je 15 – 16 let.

Druhá skupina, pro potřeby výzkumu označená B02, byla složena ze studentů druhého ročníku a čítala celou jednu třídu. Počet studentů ve skupině byl na počátku školního roku 17, ale jedna studentka ukončila v průběhu prvního pololetí studium, tudíž počet studentů, kterých se výzkum týkal, byl 16. Většina studentů měla v době výzkumu 16 let, někteří měli 17 nebo 18 let.

Poslední třetí skupina, kterou jsem pro potřeby výzkumu označil jako skupinu A04, byla složena ze studentů čtvrtého – maturitního ročníku a tvořili ji všichni studenti maturující z anglického jazyka v jedné třídě. Počet studentů ve skupině byl 16 a tento se po celou dobu nezměnil. Většina studentů byla ve věku 18 – 19 let, ale ve skupině byli i studenti starší 21 let.

Po celou dobu výzkumu probíhala výuka angličtiny dle osnov stanovených před zahájením školního roku. O výzkumu byli zpraveni třídní učitelé dotčených skupin a v průběhu celého výzkumu byli informováni o chování a prospěchu

studentů. Výuka probíhala v učebnách stanovených pro výuku anglického jazyka dle rozvrhu studentů.

Vstupní úroveň jednotlivých skupin byla odlišná vzhledem k jejich pokročilosti a délce studia angličtiny a odlišná zůstala i na konci výzkumu, ačkoliv lze říci, že skupina B01, jejíž vstupní úroveň byla A2 dle společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR), tedy mírně pokročilá, učinila největší pokrok. Studenti ve skupině B02 byly na počátku na úrovni B1, tedy středně pokročilá. Studenti skupiny A04 byli na počátku školního roku, kdy jsem skupinu převzal, na velmi různých úrovních. Někteří vykazovali znalosti a schopnosti úrovně B2, jiní ovšem takřka nedostačovali na úroveň B1 a spíše odpovídali úrovni A2. S ohledem na to, že se jednalo o maturitní třídu, byla tato situace vnímána jako značná překážka pro provedení výzkumu. Se studenty se již samozřejmě nedalo manipulovat, jelikož stejnou skupinu navštěvovali celou dobu studia.

Nikdo ve skupině A04 neměl specifické vzdělávací potřeby. Ve skupině B02 byla jedna studentka s dyslexií a dyskalkulií. Ve skupině B01 byla jedna studentka s dyskalkulií a jeden student s nediodagnostikovaným (ale školní psychologkou předpokládaným) ADHD syndromem. Tento předpoklad se v hodinách angličtiny nepotvrdil, protože spolupráce se studentem probíhala bez problémů. Nicméně byly pozorovány časté výkyvy nálad, resp. návaly únavy střídaly stavy projevujícími se velkou energičností. Lze možná hovořit o bipolární poruše (konzultováno s Milanem Adámkem v rámci předmětu Neuropedagogika).

3.4 Sběr dat

Data byla shromažďována v době vyučování v průběhu podzimního a část jarního semestru. Místo sběru dat bylo vždy odvozeno od rozvrhu zkoumaných skupin. Shromažďování dat probíhalo ve fázích, které se střídaly s fázemi představení nové látky, procvičování v hodinách, samostatné práci mimo vyučování, testování porozumění, aplikace hodnocení s komentářem (sebehodnocení až v dalších etapách výzkumu) coby zpětná vazba.

Tento model byl aplikován ve všech třech skupinách. Sebehodnocení studenti začali používat po prvních třech týdnech fungování tohoto modelu. Ve skupině bylo sebehodnocení použito až po dvou měsících fungování modelu, jelikož vyhraněnost skupiny spolu s dalšími specifiky, jako byla častá absence některých studentů, znesnadňovaly užití sebehodnocení.

3.4.1 Metoda a technika sběru dat

Z toho důvodu, že výzkumný vzorek nebyl reprezentativní pro všechny střední odborné školy v České republice, ale naopak sledoval možnosti a vliv sebehodnocení u studentů v různých věkových kategoriích na jedné škole, lze tento výzkum označit za kvalitativní.

Jako nástroj sběru dat pro tento kvantitativní výzkum byl použit skupinový rozhovor v kombinaci s ohniskovou skupinou. Tyto dvě metody byly doprovázeny dlouhodobým pozorováním. Po přečtení některých kapitol z knihy Johna Elliota jsem usoudil, že mé pozorování odpovídalo spíše akčnímu výzkumu, kdy se jedná o systematickou reflexi profesních situací za účelem jejich dalšího rozvinutí.⁴⁵ Znamená to tedy, že jsem byl aktivním pozorovatelem, který měl možnost měnit a upravovat prostředí a podmínky pro účastníky pozorování.

Pro nedostatek prostoru pro pozorování v hodinách výuky angličtiny u skupin B01 a B02 (týdně pouze tři hodiny anglického jazyka) jsem se rozhodl uskutečnit projekt dramatického kroužku se zaměřením na anglický jazyk, kterého se zúčastnili téměř všichni studenti skupiny B01 a ze kterého se stala doprovodná hodina výuky anglického jazyka, ale především jsem tím získal tři hodiny v mimoškolním prostředí, kdy studenti byli přirození bez pocitu vyučování nebo nutnosti přípravy na hodinu.

Výstupy z výuky a z těchto setkání, které se týkaly problematiky sebehodnocení, jsem zaznamenával do svých poznámek. Současně jsem ovšem zaznamenával i veškeré údaje týkající se třídního prostředí, resp. prostředí studentů, ve kterém se na hodiny připravovali a které jejich působení v hodinách ovlivňovalo.

Ze svých poznámek jsem posléze sestavil mapu toho, jak studenti v jednotlivých skupinách vnímali sebehodnocení a jak pro ně bylo v daný čas důležité. Dále jsem studenty rozdělil na základě informací získaných o jejich přirozeném nebo rodinném prostředí do skupin reflektujících rozdíly v těchto prostředích na (a) studenty ze zdravého prostředí, které pozitivně ovlivňovalo jejich přípravu na výuku a motivaci k učení, (b) na studenty z neutrálního prostředí, které nikterak významně jejich motivaci neovlivňovalo, a (c) na studenty z prostředí nezdravého, které sice mělo silný vliv na jejich motivaci k učení, nicméně tento vliv působil spíše škodlivě na psychiku studenta.

⁴⁵ Elliot, John. *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Philadelphia, 2001. s. 43

Na základě této mapy jsem začal sebehodnocení zavádět více ve výuce, ovšem vždy doplněné o zpětnou vazbu ze strany učitele. Tento postup jsem volil s ohledem na nezkušenost studentů s hodnocením formativního typu. Postup užití sebehodnocení sledoval stejný model v každé skupině. Lze říci, že jsem postupoval vždy v cyklech.

3.5 Realizace výzkumu

Na počátku každého cyklu je teoretické vymezení nové látky, která odrážela požadavky na studenty uvedené v školním vzdělávacím plánu pro danou skupinu. Tento plán byl sestaven před zahájením akademického roku a reagoval i na změny týkající se učitele angličtiny nebo zcela nové učebnice pro studenty prvních a druhých ročníků. Toto teoretické vymezení bylo vždy v každé skupině provedeno stejným způsobem za použití stejných nástrojů.

Dalším bodem v tomto cyklu bylo ukotvení nového poznatku do pracovní paměti studentů, tedy snaha o to, aby nová látka zůstala v krátkodobé paměti studentů po dobu probíhající hodiny. Toho bylo dosaženo několikerým opakováním jednoduchých konstrukcí obsahujících novou látku. Toto procvičování mělo více forem, zejména psanou coby konstrukce vět do cvičebních sešitů studentů nebo mluvenou coby obdobná konstrukce vět přímo v hodině.

Po tomto bodě následovala zpočátku zpětná vazba učitele, kdy jsem studentům zopakoval jejich konstrukci a upozornil, že k úplné správnosti jim chybí určité prvky nebo naopak některé přebývají. Vždy jsem volil své vyjádření tak, aby v mé reflexi bylo slovo „správnost“ nebo jeho derivace použito častěji než slova s negativní konotací. Tato zpětná vazba byla později (po minimálně sedmi opakováních) střídána obdobnou zpětnou vazbou ze strany spolužáků studenta, jehož konstrukce byla reflektována. Studenti v takovém případě kopírovali můj model a dokonce používali takřka stejný popisný jazyk jako učitel. V poslední fázi byli studenti vyzváni, aby své konstrukce analyzovali sami podobně, jak to činili jejich spolužáci v předchozím kroku. Zde již nebyla poskytnuta žádná forma reflexe, pouze doplňující otázky, které měly studenta navést takovým směrem, aby student sám byl schopný zhodnotit, zdali probírané látce rozumí a zdali existují kroky, jejichž podniknutí mu v porozumění pomůže.

Tento bod byl vždy výchozím bodem v cyklu, po kterém následovalo zadání samostatné práce mimo vyučování, kdy bylo předpokladem opakování

modelu užitého v hodině anglického jazyka a další ukotvení látky. To bylo ověřováno vždy následující hodinu písemnou i ústní formou. K hodnocení byla použita škála stupňů 1 až 5, přičemž 1 zastupovala stupeň nejlepší a 5 stupeň nejhorší. Tato škála byla použita, protože studenti na tyto „známky“ byli zvyklí a škola tuto formu hodnocení uplatňovala a měla k tomu účelu zřízený i online systém pro zápis hodnocení, který byl vyžadován po všech pedagogických pracovnících.

Zde jsem měl první příležitost vysvětlit studentům a ukázat jim, že známky nemají jen hodnoticí charakter, ale hlavně jsou zpětnou vazbou pro studenty ve vztahu k jejich porozumění dané látce. Proto jsem hodnotil stupněm 1 i takové studenty, jejichž konstrukce vykazovaly dílčí chyby, ale jejichž chápání celku a schopnost aplikace konstrukce v různých situacích nebyla narušena.

Naopak studenti, jejichž konstrukce byla správná, ale kteří při změně situace nebyli schopni tuto aplikovat bez problémů nebo vůbec, byli hodnoceni horšími stupni v závislosti na závažnosti chyby. Žádný student ovšem nebyl hodnocen stupněm 5, pokud prokázal, že samostatnou práci vykonal nebo pokud dané látce rozuměl natolik, že se orientoval v konstrukcích různých kontextů.

3.5.1 Ukázka cyklu na příkladu z hodiny 46 – 48 skupiny B02

V hodině 46 - 47 jsem se zaměřil na opakování slovní zásoby nábytku a zařízení domácnosti a využil jsem tohoto opakování k výkladu nové látky pro výuku (věty místně popisné – THERE IS/ARE + O + PLACE). Hodinu jsem zahájil tak, že jsem studentům ukázal několik obrázků a fotek na internetu (každá učebna je vybavena počítačem s přístupem na internet) zobrazujících místnosti bytů nebo domů, ve kterých bylo několik zařizovacích předmětů (nábytek, spotřebiče) a obrázky jsem anglicky popsal s použitím zamýšlené gramatiky.

Poté jsem tuto gramatickou formuli napsal na tabuli ve všech třech formách (afirmativní, negativní, interogativní). Následně jsem několik příkladů, které jsem na začátku hodiny sám řekl, napsal pod tři uvedené formy této konstrukce. Na závěr výkladu jsem podtržením předmětu (invertovaného podmětu) poukázal, kam je kladen důraz ve větě a co je tedy z pohledu mluvčího důležité.

V dalším kroku jsem na tabuli pomocí projektoru zobrazil další fotku místnosti, kterou do té doby studenti neviděli. Studentům jsem anglicky sdělil, aby vytvořili podobné konstrukce jako ty, které byly na tabuli, s pomocí fotky,

kteřou jsem jim ukázal. Dal jsem studentům čas napsat a porovnat svoje konstrukce s těmi na tabuli. Poté jsem studenty požádal, aby své věty přečetli nahlas a posléze je šli napsat na tabuli, kdy jsem je požádal, aby je přečetli ještě jednou.

V této fázi jsem u jedné studentky narazil na chybu, kdy studentka napsala: *There a book on table*. Tato věta vykazuje dvě chyby, ale jen jedna brání užití této konstrukce bez pozměnění významu. Proto jsem studentku upozornil, že její konstrukce je jen napůl správná, jelikož správně lokalizovala předmět. Pomocí českého překladu jsem ji ukázal, že zapoměla použít sloveso a ona jej na tabuli dopsala. Větu poté přečetla ještě jednou, správně. Získala tak ode mě pochvalu za napsání věty a rozpoznání chyby. Tomu přihlíželi všichni studenti a z její chyby se poučili. Tuto chybu už v hodině neučinili.

Po tomto cvičení jsem studenty rozdělil do skupin složených tak, aby v každé skupině byl alespoň jeden student studijně slabší a alespoň jeden student studijně silnější. Toto rozdělení jsem volil proto, že u skupinové výuky nemůže být učitel u všech skupin zároveň a je tedy důležité, aby skupiny mohly fungovat jako samostatné celky s možností kontroly a opravy.

Následně jsem ukázal třídě nový obrázek, ukazující jiný obývací pokoj s mnoha kusy nábytku a řekl jsem studentům, aby ve vytvořených skupinách nejprve popsali co nejvíce předmětů s jejich patřičnou lokalizací a posléze tyto konstrukce zapsali k sobě do cvičebního sešitu a přitom kontrolovali jeden druhého. Po krátké chvíli jsem dal příležitost všem skupinám, kdy každý člen popsal jeden předmět nahlas.

Studenti si přirozeně volili takové pořadí, že nejprve mluvili ti zdatnější nebo extrovertnější a teprve po nich ti slabší nebo uzavřenější a plašší. Mluvili ale bez nutnosti ponoukání a opravy, protože látka byla důsledně probrána, příklady byly dostatečné a oni již neměli strach z chyby. Navíc kopírovali zdatnější studenty, kteří, předpokládám, plnili funkci zaručeného úspěchu (student uvažuje, že když to má správně zdatnější student, který je se mnou ve skupině a se kterým jsem spolupracoval na mé konstrukci, musím to mít správně i já).

Při této aktivitě pak už jsem to nebyl já coby učitel, který kontroloval správnost konstrukcí studentů, ale sami studenti z ostatních skupin nebo studenti ze stejné skupiny, kteří upozorňovali na chyby a pomáhali si navzájem v jejich odstraňování. Na závěr hodiny dostali studenti domácí úkol v podobě nakreslení nebo vyfocení pokoje, který by příští hodinu popisovali třídě v rámci opakování.

Příští hodina začala tak, že jsme zopakovali se studenty, co jsme dělali minulou hodinu. Tentokrát jsem to ale nebyl já, nýbrž student, kterého jsem vybral na základě znalosti toho, kteří ze studentů mají problém s veřejným projevem (ty jsem nechal v klidu, protože zde nešlo o nácvik veřejného projevu a nechtěl jsem je tedy zbytečně vystavovat stresu).

Tento student byl požádán, aby schematicky popsal gramatický jev, který jsme minule procvičovali a napsal na tabuli základní vzorec jeho tvorby s příklady afirmativního, negativního a interogativního tvrzení tak, jak jsem to minulou hodinu učinil já. Věřím totiž, že procvičování vizuální paměti je důležité, zejména na praktické nebo odborné škole, kde se studenti učí praxí. Pro tento úkol jsem dovolil studentovi použít své zápisky, čímž jsem prakticky ukázal, k čemu jsou zápisky z hodin dobré a proč je důležité mít v nich systém.

Potom, co byla gramatika správně napsána na tabuli s patřičnými příklady (kontrola opět proběhla ze strany studentů za využití jejich zápisek), přistoupil jsem ke kontrole splnění domácího úkolu. Zde se ukázalo, že někteří studenti jsou velice výtvarně nadaní (bylo využito a zohledněno při dalších úkolech a práci se třídou). Z toho důvodu jsem se obával, že bude hrozit komparace mezi studenty a následné normativní poměrování talentu.

Nicméně tomu jsem předešel tím, že jsem od studentů jejich obrázky (nikdo nepřinesl fotografii), které nebyly nijak označeny (na to jsem upozornil před touto aktivitou), vybral a následně rozdál do lavic tak, že každá lavice (dva studenti) měla vždy jen jeden obrázek. Navíc jsem obrázky rozdál tak, aby studenti neměli před sebou své obrázky.

Poté studenti dostali časový limit deset minut, aby popsali předměty v místnosti na obrázku v minimálně pěti a maximálně deseti větách. V té době již studenti byli seznámeni se mnou nastaveným hodnocením (44-59/100 – 4; 60-74/100 – 3; 75-89/100 – 2; 90-100/100 – 1). Když vypršel časový limit, všichni studenti již měli napsány věty. Někteří neměli deset vět, ovšem ne proto, že by to časově nestíhali, ale proto, že „už nevěděli, co popisovat.“

Poté jsem vybral jejich věty, které byly na samostatném papíře (opět anonymní) a rozdál papíry tak, aby žádný žák nedostal svůj papír zpět. Následně jsem požádal studenty, aby se na papír s větami, který měli před sebou, podívali a zkontrolovali správnost vět s pomocí schématu, který byl po celou dobu na tabuli před studenty (i se třemi příklady). Když tak studenti učinili, požádal jsem je, aby předali papír, který opravovali, svému sousedovi a ten aby si věty přečetl

a pokusil se najít obrázek, na němž byly předměty popisované ve větách. To studenti učinili všichni najednou a ve třídě se v tichosti pohybovali jako v galerii.

Když byly texty přiřazeny k obrázkům, studenti se posadili zpět tak, jak seděli, když obrázky popisovali, a tím bylo zajištěno, že se jim dostaly do rukou jejich opravené věty. Tím proběhla zpětná vazba formou hodnocení vrstevníky. Poté jsem se všech jednotlivě zeptal, zdali byli úspěšní, případně co jim k jejich spokojenosti/úspěchu chybělo, načež mi oznámili, zdali měli nějaké chyby a pokud ano, jaké a jak se jim vyhnout (na co dát příště větší pozor). Tím došlo u studentů k sebehodnocení. Tyto práce nebyly klasifikovány.

Na závěr hodiny jsem na tabuli před studenty umístil dva obrázky z těch, které zatím nebyly popsány (zde jsem záměrně použil obrázky výtvarně nadaných studentů), a smazal jsem příklady užití procvičované gramatiky (teoretický rámec jsem na tabuli ponechal). Studenti se v lavicích rozdělili do dvou skupin, kdy každá měla za úkol popsat jeden obrázek deseti větami podobně jako v předchozím cvičení. Tyto práce jsem vybral a klasifikoval. Všichni studenti byli úspěšní, někteří více a jiní méně, nicméně žádný ze studentů neměl horší hodnocení než 3, čili 60/100. Tyto práce byly rozebrány v následující hodině.

3.6 Výsledky výzkumu

Výzkum probíhal ve třech skupinách obdobným způsobem. S každou skupinou bylo postupováno stejně, tedy výše uvedené cykly byly aplikovány ve všech skupinách. Nicméně výsledky, které jsou kombinací poznatků z pozorování, diskusí a studijních výsledků, se v jednotlivých skupinách výrazně liší.

Zatímco u skupin B01 a B02 se sebehodnocení a strategie formativního hodnocení projevily zlepšení průměru třídy z 3,5 v prvním čtvrtletí na 2,25 ve druhém čtvrtletí (více než jeden stupeň) a tím i celkově lepší atmosféře ve druhém pololetí, kdy výzkum dále probíhal ještě celé jedno čtvrtletí, ve skupině A04 nedošlo výraznému zlepšení v průměru (v prvním čtvrtletí byl průměr 3,94 a ve druhém čtvrtletí byl průměr 3,5) a ani atmosféra se zásadně nezměnila od začátku výzkumu. Přesto jsem v diskusi získal převážně pozitivní zpětnou vazbu jak na obsah, tak na způsob vedení hodin a jejich formát. Mezi nejčastěji zmiňovaná pozitiva patřilo:

- (1) zapojení všech studentů do výuky formou skupinových prací, práce ve dvojicích, prezentací,

(2) důsledné procvičování látky s přesahem do jiných předmětů než jen angličtina (zde studenti naráželi na využití např. neverbální komunikace nebo aplikace gramatických nebo jiných teoretických struktur v praktických scénkách, tzv. „role-play“),

(3) odklonění důrazu od klasifikace za současného zesílení důrazu na rozvoj kritického myšlení studentů (tato formulace vyplývá z komentářů studentů, kteří si chválili, že dostali více prostoru/času na práci a možnost opravit si své chyby nebo chyby druhých, což jim pomohlo lépe se v látce zorientovat).

Mezi negativy pak, zejména ve skupině A04, vyznívala nejsilněji „ztráta času“ stráveného nad jednotlivými tématy výuky, kdy už studentům nezbývalo tolik času na probrání všech maturitních témat, které jim byla zadána na začátku třetího ročníku formou rozdaných vypracovaných listů (pozn. autora).

Druhým nejčastějším negativem bylo omezené využití pracovních sešitů/učebnic, které si studenti museli na začátku roku zakoupit. Zde mohu jen potvrdit, že učebnice byly využity jen pro návyk studentů na přízvuk jiných mluvčích, než je učitel a žáci ve třídě, nebo na práci s textem. Pro práci s textem byly ovšem využívány i jiné, zejména internetové zdroje pro jejich autenticitu.

3.6.1 Vyhodnocení dat a verifikace hypotéz

S ohledem na výše uvedené výsledky lze konstatovat, že výzkum se zdařil. Veškeré činnosti, které byly pro výzkum naplánovány, byly provedeny a výzkum může být považován za kompletní. Vzhledem k faktu, že se jednalo o první kvalitativní výzkum tohoto rozsahu a významu, který jsem v životě prováděl, určitě nelze mluvit o bezchybně provedené metodologii sběru dat nebo aplikaci teoretických strategií formativního hodnocení.

Z pohledu studentů to ovšem nebyla ztráta času a věřím, že tento výzkum, i kdyby se neprokázal pozitivní vliv formativního hodnocení na studenty na středních odborných školách, měl pozitivní vliv na rozvoj sociálních vztahů mezi studenty ve zkoumaných skupinách a na jejich prospěch. Z tohoto hlediska lze tedy říci, že tento výzkum pozitivní vliv alternativního hodnocení jako sebehodnocení prokázal.

Ze stejného důvodu mohu potvrdit, že hypotéza, která říká, že *auto-evaluace studentů a evaluace vrstevníků má příznivý vliv na rozvoj schopnosti*

učení studentů a zvýšení jejich motivace k učení a získávání nových poznatků oproti klasické metodě hodnocení vyučujícími, je validní.

Nicméně nelze již tvrdit, že za úspěchem tohoto výzkumu stojí pouze forma hodnocení. V průběhu školního roku se v životě studentů odehrála velká spousta událostí, některé příjemné, jiné méně. Některé tyto události, byť z prostředí mimoškolního, ovlivňovaly výkon a motivaci studentů stejně nebo možná i více, než snaha učitele přimět studenty k učení.

Například když studentce ze skupiny B02 tragicky zahynuli oba rodiče jen dva týdny po Vánocích, její stav v hodinách angličtiny byl shodný se stavem člověka v post-traumatickém stresu s častými náhlými návaly úzkosti a emotivními výbuchy pláče. S touto studentkou se nedalo pracovat stejně jako s ostatními a byl jsem nucen najít jiné strategie, jak ji motivovat alespoň k částečnému přijetí probírané látky a zapojení do práce se studenty.

Jiný případ potvrzující výše uvedenou tezi byla studentka ze skupiny A04, jejíž sporadická docházka do školy negativně ovlivňovala klima ve třídě a současně i její výkon v hodinách. Tato častá absence byla způsobena faktem, že v průběhu školního roku se po hádce s matkou samoživitelkou rozhodla odejít a osamostatnit se, což znamenalo najít si podnájem a začít pracovat na částečný úvazek.

Jak je tedy vidět, učitel nemá absolutní kontrolu nad třídním klima, protože každý den se může stát, že student si s sebou přinese do hodiny tak silný emocionální prožitek, který přenesse na ostatní studenty a naruší tak kontinuum ve třídě. V důsledku toho druhou hypotézu, která tvrdí, že *klima ve třídě zásadně ovlivňuje vztah studentů střední odborné školy k učiteli a sobě samým a přímo reguluje míru jejich motivace k učení* nelze verifikovat.

3.6.2 Interpretace výsledků

Výsledky, ke kterým výzkum vedl, ovšem nemohou v této jejich podobě sloužit pro zobecnění na rámec celé České republiky. Jelikož výzkum provedený na střední zdravotnické škole byl kvalitativní, jeho cílem nebylo ověřit již platné hypotézy, ale zjistit, zdali i na této úrovni existuje vztah mezi alternativními způsoby hodnocení a zvýšením zájmu studentů o učení, respektive zlepšení jejich výkonu. Tento záměr byl dosažen.

Nyní doporučuji, aby podobné výzkumy byly provedeny i na jiných středních odborných zařízeních, třeba dokonce zdravotnických, a poznatky

porovnány. Následně by měl být proveden výzkum kvantitativní s dostatečně velkým souborem respondentů, který hypotézu podporující sebehodnocení a formativní hodnocení vůbec verifikoval. Po takovém měření bude snaha o plošném zavedení této formy hodnocení do škol na všech úrovních snadnější.

4 Závěr

Tato závěrečná práce se zaměřila na alternativní formy hodnocení studentů a vlivu těchto forem na motivaci studentů a rozvoj učení jako schopnosti studentů získávat nové poznatky. Práce si kladla za cíl ověřit na vzorku studentů ze střední zdravotnické školy platnost hypotézy, která tvrdí, že *auto-evaluace studentů a evaluace vrstevníky má příznivý vliv na rozvoj schopnosti učení studentů a zvýšení jejich motivace k učení a získávání nových poznatků oproti klasické metodě hodnocení vyučujícími*, kteráž na základě výzkumu provedeného v rámci hodin anglického jazyka po dobu tří čtvrtletí od října 2015 do února 2016 byla verifikována.

Jako předpoklad pro stanovení výše uvedené hypotézy sloužily poznatky z výzkumu a práce zahraničních pracovníků v pedagogice zejména ve Velké Británii, které tvoří spolu s postřehy českých výzkumných pracovníků teoretický základ této závěrečné práce. Tyto poznatky jsou prezentované v kapitole o hodnocení, ústředním tématu této práce, a představují obsah teoretické první části tohoto textu.

Ve druhé části tato práce podrobně rozebírá zmíněný výzkum, jeho cíle, průběh i výsledky. Navíc je v práci uveden i podrobný popis aplikace formativního hodnocení včetně sebehodnocení studentů při výuce anglického jazyka. Proto lze tuto práci považovat za přínosnou, protože z jejího obsahu se čtenář dočte nejen přehled teoretických poznatků o hodnocení získaný za posledních dvacet let jeho studia, ale získá i detailní informace z výzkumu provedeného v domácím, českém prostředí se všemi jeho specifiky.

Příklady a užitečné tipy, které jsou ve výzkumné části zmíněny, pak mohou pomoci pedagogům, kteří zamýšlí podobný výzkum provést nebo alternativní formy hodnocení zavést ve svých hodinách. Obecně lze shrnout, na základě získaných poznatků, že formativní hodnocení je přínosné i na střední odborné škole, kde již studenti mají schopnosti používat efektivně popisný jazyk. To je rozdílné na základních školách, kde ještě učitel musí žáky na teoretický rámec alternativního hodnocení zvláště upozorňovat.

Nicméně i zavedení alternativního hodnocení na středních školách má svá specifika, jelikož zde vstupuje na scénu silný vliv mimoškolního prostředí, se kterým musí učitel nejen počítat, ale někdy i s ním bojovat o udržení příznivého klima ve třídě, které je zásadní pro správné fungování formativního hodnocení a následného rozvoje motivace studentů k dalšímu učení.

Použitá literatura

- Black, Paul, et al. "Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom". *Phi Delta Kappan*. 2004. roč. 86. č. 1.
- Black, Paul, Wiliam, Dylan. "Inside the Black Box Raising Standards through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*. 1998. Roč. 80. č. 2.
- Caine, Geoffrey, Caine, N. Renate. *Education on the Edge of Possibility*. ASCD, 1997.
- Clarke, Shirley, McCallum, Bet. "Gillingham Partnership Formative Assessment Project". London: U of London, 2001.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- Dann, R. *Promoting Assessment as Learning: Improving the Learning Process*. New York: Routledge, 2002.
- Elliot, John. *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Philadelphia, 2001.
- Fluckiger et al. "Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning". *College Teaching*. 2010. Roč. 58. č. 4.
- "Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms". *Policy Brief*, č. 11. OECD, 2005.
- Garrison, Catherine, Ehringhaus, Michael. "Formative and Summative Assessments in the Classroom". *Effective Classroom Assessment: Linking Assessment with Instruction*. New York: NMSA, 2009.
- James, Mary, Black, Paul, McCormick, Robert, Pedder, David a Wiliam, Dylan. "Learning How to Learn, in Classrooms, Schools and Networks: aims, design and analysis". *Research Papers in Education*, roč. 21. č. 2.
- Kohoutek, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000.
- Kolář, Zdeněk, Šikulová, Renata. *Hodnocení studentů*. Praha: Grada, 2009.
- Kratochvílová, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení studentů: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno : MSD, 2011.
- Kyriacou, Chris. *Essential Teaching Skills*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007.
- Paris SG, Paris AH. "Classroom Applications of Research on Self-regulated Learning". *Educational Psychologists*. Roč. 36. č. 2.
- Saito, Hidetoshi. "EFL Classroom Peer Assessment: Training Effects on Rating and Commenting".

Schunk, H. Dale. "Self-efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-evaluation". *Reading and Writing Quarterly*, roč. 19, č. 2. Routledge: Taylor and Francis, 2003.

"Self-assessment". AIAA. 2011.

Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 2003.

Sluijsmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G. "The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education". OTEC. Amsterdam: Open U of the Netherlands, 1998.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. MŠMT. 2014.

Vališová, Alena, Kasíková, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011.

Weeden, Paul, Winter, Jan, and Broadfoot, Patricia. *Assessment: What's in It for Schools*. London: RoutledgeFalmer, 2002.

Wiliam, Dylan. "Assessment: The Bridge between Teaching and Learning". *Voices from the Middle*. roč. 21, č. 2. 2013.