UNIVERZITA PARDUBICE
Filozofická fakulta

Závěrečná práce

Zavádění formativního hodnocení na ZŠ

Ing. Šárka Nováková

Pardubice 2023

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

ZADÁNÍ
tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: Šárka Nováková
titul: Ing. název absolvované VŠ: VŠCHT Praha
rok ukončení VŠ: 1995 rok zahájení DPS: 2021

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie**. (podtrhni)

Téma práce: Zavádění formativního hodnocení na ZŠ Bílé Podolí a ŽŠ Žižkov Kutná Hora

Obsah práce:
Představení pojmu formativní hodnocení. Popis jednotlivých strategií při zavádění formativního hodnocení. Cílem je zjistit, zda jsou metody a organizační formy formativního hodnocení účinné, popřípadě jaké metody a organizační formy se při výuce nejčastěji využívají. V práci byla použita metoda pozorování a metoda akčního výzkumu.

Základní literatura dle ISO 690:

1) STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016.ISBN978-80-262-1001-6. 2)
2) FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7152-1. 3)
3) KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
4) KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
5) HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7476-8.
6) WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.
7) KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

Termín odevzdání práce: 15. června 2023

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Podpis vedoucího ……

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

v Pardubicích dne: 10. 8. 2022 **Podpis studující (ho):** ..……..……..

Prohlášení:
Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci s názvem *Zavádění formativního hodnocení na ZŠ* vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Pardubicích 13. června 2023 Ing. Šárka Nováková

Poděkování:
Chtěla bych poděkovat prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za odbornou pomoc, vstřícnost, a hlavně obrovskou trpělivost, se kterou vedl tuto moji práci.

Anotace

Práce je věnována postupnému zavádění prvků formativního hodnocení do praxe. Konkrétně se jedná o malotřídní školu v Bílém Podolí, malé skupinky žáků 1. stupně na ZŠ Žižkov v Kutné Hoře ve výuce anglického jazyka a žáků 8. ročníku v hodinách chemie. Práce se věnuje konkrétním aktivitám, které byly při zavádění využity a popisuje jejich vliv na chování a práci dětí.

Klíčová slova: formativní hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení

Annotation

The work is dedicated to the gradual implementation of the elements of formative evaluation into practice. Specifically, it is a small-class school in The White Valley, small groups of pupils in the 1st grade at Žižkov Primary School in Kutna Hora in the teaching of the English language and pupils in the 8th grade in chemistry classes. The work is dedicated to specific activities that have been used in the implementation and describes their influence on children's behaviour and work.

Keywords: formative evaluation, feedback, self-assessment

Obsah

Úvod 10

1 Teoretická část 11

1.1 Co je formativní hodnocení 11

Pojem 11

Proč používat formativní hodnocení 11

1.2 Co je to responzivní výuka 12

Pět klíčových strategií formativního hodnocení 13

1.3 Plán zavádění formativního hodnocení 14

Strategie 1: Cíle učení a kritéria úspěchu 14

Strategie 2: Třídní diskuse a důkazy o učení 16

Strategie 3: Poskytování zpětné vazby 18

Strategie 4: Vzájemné hodnocení 20

Strategie 5: Sebehodnocení 22

2 Praktická část 24

2.1 Cíle výzkumu 24

2.2 Výzkumný soubor 24

Charakteristika školy 24

Popis výzkumného vzorku 25

Vztah výzkumníka k účastníkům výzkumu 25

Předpoklady pro provádění výzkumu a zavádění formativního hodnocení 25

2.3 Použité metody 26

Pozorování 26

Akční výzkum 27

Rozhovor 28

2.4 Přehled fází akčního výzkumu a zavedení prvků formativního hodnocení do výuky 29

Cíle učení ... 29
Třídní diskuze a důkazy o učení ... 31
Zpětná vazba ... 33
Vzájemné hodnocení a kritéria hodnocení ... 35
Sebehodnocení ... 36
2.5 Analýza a interpretace dat ... 37
Pozorování v období sumativního hodnocení ... 37
Pozorování v období formativního hodnocení ... 38
Rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením ... 38
2.6 Diskuse ... 40
Závěr ... 42
Seznam použitých zdrojů ... 44

Úvod

K pojmu formativní hodnocení jsem se dostala v období distanční výuky, a to díky rozhodnutí ředitelky, že ke klasickému vysvědčení bude přiloženo také slovní hodnocení. Jelikož jsem nikdy předtím tento pojem neznala a nevěděla tudíž jak správně slovní hodnocení napsat, začala jsem informace zjišťovat na dostupných webových stránkách, četla knihy týkající se formativního hodnocení a své dovednosti jsem také získala na řadě webinářů a prezenčních školení. Všechny znalosti, které jsem získala jsem mohla vyzkoušet na konkrétních žácích malotřídní ZŠ v Bílém Podolí a ZŠ Žižkov Kutná Hora. Moji cestu v zavádění formativního hodnocení na této škole, bych Vám ráda popsala.

1 Teoretická část

1.1 Co je formativní hodnocení

Pojem

„Pojem formativní hodnocení pochází z angličtiny, ale základ je pravděpodobně latinský: formo-utvářet, dávat tvar. Za formativní hodnocení lze označit takové hodnocení, které přináší užitečné informace o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Žák by se měl dozvědět takové informace, aby věděl, co se naučil, co se ještě nenaučil, v čem zlepšit svoji práci a přidat i radu, jak se učit dál. Účelem je objevování toho, co žáci vědí, čemu rozumějí nebo co můžou udělat.“[1]

Formativnímu hodnocení lze také vnímat jako protipól k hodnocení sumativnímu, které poskytuje žákovi konečný přehled o jeho dosažených výkonech. Slouží jako informace rodičům a pro přijímací řízení.

„Činitelé formativního hodnocení může být kdokoliv učitel, žák či spolužáci mezi sebou. Formativní hodnocení lze uplatnit napříč všemi věkovými kategoriemi. Funguje stejně dobře u pětiletých jako u pětadvacetiletých. Formativní hodnocení je zcela nezávislé na tom, co se žáci učí, ale vyžaduje jasnou představu o tom, co je chceme naučit. Je nutné sbírat důkazy o učení žáků. Pro každého učitele by prozkoumání vztahu mezi odpověďmi na otázky „Co jsem jako učitel udělal?“ a „Co se mí žáci naučili?“ tím nejdůležitějším bodem ve formativním hodnocení.“[2]

„Formativní hodnocení je také označováno takové hodnocení, které žákům poskytuje informace pro jejich relevantní pokroky v učení. Důležité je dosáhnout toho, aby to tak pociťovali žáci.“[3]

Proč používat formativní hodnocení

Hodnocení je často spojováno jak s pozitivy, tak se spoustou překážek a problémů. Ať už jde o jakýkoli typ školního hodnocení, je vždy třeba se zamyslet nad tím, čeho pomocí něj chceme dosáhnout. Nejde však pouze o hodnocení jako takové, ale i o dopad (na žáky,

[1] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 8.
[2] Tamtéž. s. 9.
[3] STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 16.

učitele, kolektiv atp.), který vybraný typ hodnocení přináší. Jedním z důvodů, proč má smysl ve výuce formativní hodnocení používat je zlepšení pracovního klima třídy, děti dosahují lepších výsledků a hodnocení se stává podnětem k další a kvalitnější práci.

„Formativní hodnocení lze vnímat jako průsečík tří procesů (kam se žák ubírá, kde je právě teď a jak se tam dostane), v nichž působí tři druhy činitelů (učitel, spolužáci, žák), jak ukazuje tabulka č. 1“[4]

Tabulka č. 1

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Cíle učení a kritéria úspěchu	Třídní diskuse a důkazy o učení	Poskytování zpětné vazby
Spolužák		Vzájemné učení	
Žák		Sebehodnocení	

Jak vyplývá z tabulky, budu využívat srozumitelné výchovně-vzdělávací cíle a příklady úspěšné a slabé práce v případě, když budu chtít směřovat žáka na jeho cestě ve vzdělávání. Sebehodnocení a vzájemné učení, když budu sdělovat žákovi, kde se právě nachází a zpětnou vazbu v nasměrování k jeho cíli.

Ze zahraničních výzkumů a literatury k tomuto tématu je zřejmé, že techniky formativního hodnocení zlepšují výsledky žáků a zrychlují jejich rychlost a kvalitu učení. Velmi pozitivní je přijímání formativního hodnocení žáky, kteří jsou ve škole méně úspěšní. Mění se i postavení učitele jako autority na pomocníka nebo průvodce na cestě při učení. Žák si více uvědomuje svoji odpovědnost za své učení a při neúspěchu vidí cestu, jak tento výkon zlepšit.

Velmi zajímavou se jeví určitá nadstavba formativního hodnocení responzivní výuka.

1.2 Co je to responzivní výuka

„Responzivní výuka se nesoustředí na techniky formativního hodnocení, nýbrž na jeho principy. Spojuje plánování a výuku s formativním hodnocením, aby bylo možné

[4] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 11.

zjistit, co se žáci naučili, a podle toho se přizpůsobit. Responzivní výuka těží z důkazů, které přinesly výzkumy, a z vědomostí, jež se nashromáždily v oblasti kognitivních věd a formativního hodnocení.“[5]

Responzivní výuka se jeví cestou ke zlepšení práce učitelů v průběhu své profesní dráhy. Když mají učitelé jasné cíle, co chtějí žáky naučit a porovnávají, jestli tomu tak skutečně bylo, otevírá se cesta ke zlepšování.

Cestou k tomuto zlepšování se jeví nejprve naplánování tematických celků, připravení názorných ukázek, výkladu, mylných představ a rámcových znalostí.

Pět klíčových strategií formativního hodnocení

Mezi hlavní principy formativního hodnocení je budovat bezpečné prostředí, napomáhat k procesu učení, sledovat individuální pokrok, neporovnávat s ostatními, podporovat silné stránky žáků a pracovat s chybou.

Výsledný model při zavádění formativního hodnocení identifikuje pět klíčových strategií.

„První strategie-cíle učení a kritéria úspěchu se zaměřuje na společnou odpovědnost učitelů, žáků samotných a jejich spolužáků, kterou rozděluje do kritérií úspěchu.

Druhá strategie řeší roli učitele, jehož úlohou je zjistit, kde se žáci v procesu učení nacházejí, jakmile si ujasní cíle učení.

Třetí strategie zdůrazňuje úlohu učitele při poskytování zpětné vazby žákům, která jim říká nejen to, kde právě jsou, ale i to co musí udělat, aby své učení posunuli vpřed.

Čtvrtá strategie se zaměřuje na vzájemné hodnocení mezi spolužáky a na roli, jakou může hrát při podpoře učení žáků, a zároveň vysvětluje, že účelem vzájemného hodnocení není ani tak posoudit práci žáka, ale spíše ji zlepšit.

[5] FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). s. 25.

Pátá strategie se zabývá tím, že hlavním cílem je vždy dosáhnout toho, aby byl žák samostatný.“[6]

1.3 Plán zavádění formativního hodnocení

Nejprve je vhodné se rozhodnout, jaké druhy změn v učení budou mít největší vliv na výsledky žáků, a teprve poté hledat ten nejlepší způsob, jak těchto změn dosáhnout.

Je nutné se zaměřit na změny v praktikách učitelů a vyjádřit podporu učiteli v těchto změnách. Při práci s učiteli je užitečné plánování činností. Plán činností by měl obsahovat jen malý počet změn, které ve svém učení provedou, a to postupné a zvladatelné krůčky. Měl by být sestaven písemný plán, který se zaměřuje na pět klíčových strategií, ve kterém si učitelé stanoví, co by chtěli omezit a stanoví si čas na provedení příslušných změn.

Strategie 1: Cíle učení a kritéria úspěchu

Výraz cíle učení a kritéria úspěchu popisuje věci, které chceme, aby se žáci naučili. Proč bychom měli formulovat cíle učení? Pokud víme, čeho chceme dosáhnout lépe volíme vzdělávací aktivity. Když stanovíme cíl, můžeme ověřit, zda ho žáci dosáhli a můžeme sledovat pokrok žáků. Cíl vyměří také náš časový rámec. Žáci ví, jaký výkon se od nich očekává a zvyšuje se tak pravděpodobnost na jejich úspěch. Cíle by měly být žákům srozumitelné, aby je mohli přijmout za své. V některých případech můžeme cíle nechat stanovit žáky, podle svých dosavadních znalostí a zájmů. Aby bylo učení formativní, cíle učení a kritéria úspěchu musí být obecně použitelné. Plánování by mělo být konkrétní a zaměřené na znalosti. Mělo by být postaveno na tematických celcích, ne na jednotlivých hodinách.

Nejznámějším nástrojem pro uspořádání učebních cílů je tzv. Bloomova taxonomie. Je využívána po řadu let po celém světě. Lze najít mnoho příkladů její aplikace na různé vyučovací předměty.

[6] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 11.

„Vzdělávací cíle musí být vždy formulovány z pohledu žáka, protože nejde o cíle učitele, nýbrž o cíle žáka. Ten je ve výroku o cíli vždy podmětem: žák uvede, žák vysvětlí. žák identifikuje.“[7]

Kritéria úspěchu se vztahují k měřítkům, které používáme, abychom posoudili, zda byly učební činnosti, do nichž jsme své žáky zapojili, úspěšné. Mohou být prostým seznamem vlastností, které musí být v dané práci přítomny, aby práce mohla být považována za dobrou. *„Aby bylo možné podle kritéria hodnotit, potřebujeme ještě celou řadu dalších kritérií, tzv. deskriptorů či indikátorů.“*[8] Jsou to ukazatele kvality daného kritéria. *„Kritéria spojená s deskriptory ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musí žáci pro zvládnutí práce udělat a co bude v jejich práci sledováno.“*[9]

Konkretizují požadovaný výkon žáka. Kritéria úspěchu cílí na důležité oblasti kvality odevzdané práce, tudíž se v průběhu zavádění zlepšuje i kvalita odevzdávané práce. Velice užitečné jsou ukázky prací, které jsou důležité při vysvětlování kvality Vytváření tabulek kritérií by mělo být procesem spoluvytváření a dialogu mezi učitelem a žáky. Kritéria umožňují poskytnout žákům velmi rychlou zpětnou vazbu k jejich práci. Hodnocení založené na kritériích má několik pozitiv:

1. Slouží ke konkretizaci výkonu žáka
2. Pomáhá hledat silné stránky a upozorňuje na jeho slabé stránky
3. Je motivující, že je výkon žáka vztahován k předem známému kritériu a není porovnáván s ostatními žáky
4. Žák je vtažen do procesu učení a hodnocení, a je tak odpovědný za své výsledky

Pro formativní účel hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. sady kritérií (rubrics), které propojují kritérium s deskriptorem.

[7] STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 41.
[8] Tamtéž. s. 49.
[9] Tamtéž. s. 52.

Strategie 2: Třídní diskuse a důkazy o učení

Kladení otázek spolu s mnoha dalšími souvisejícími technikami zaměřenými na získávání důkazů o výkonu žáka patří k základním činnostem probíhajícím ve třídách.

„Abychom byli dobrými učiteli, musíme zjišťovat, co naši žáci vědí. Žáci se totiž ne vždy naučí to, co je učíme. Z tohoto důvodu je pro kvalitní učení zásadní, abychom se přesvědčovali o tom, co naši žáci skutečně znají. Zjistit co žáci vědí, je obtížné ze dvou hlavních důvodů. Nemůžeme žákům nahlédnout do mozku a najít zde důvod, proč něčemu nerozumí. Musíme pátrat po informacích.“[10] Důkazy o učení se nenaskýtají samy od sebe, musíme po nich pátrat a musíme přesně vědět, co vlastně hledáme. Potřebujeme získat důkazy o tom, co žáci znají a dokážou, abychom se mohli rozhodnout, jak dále pokračovat. Ve třídním kolektivu při zjišťování znalostí k danému tématu nebo připomenutí učiva kladením otázek z poslední hodiny, se hlášení jeví jako neefektivní metoda. Náhodným výběrem jmen, která jsou napsaná na špachtlích a jsou umístěná v kelímku rozvíjíme efektivnější a bezpečnější způsob komunikace se třídou.

Žákům, kteří se nehlásili, se tato metoda nebude líbit, protože byli zvyklí na svůj klidný školní život, ale najednou musí dávat pozor a být připraveni odpovídat.

Vhodnou volbou pro žáky, kteří se rádi hlásí a odpovídají okamžitě na zadané otázky je možnost odpovědět, a podělit se o své odpovědi poté co odpovědí alespoň dva náhodně vyvolaní jedinci. Tím si v podstatě udržíme náhodnou povahu pokládání otázek, ale stále tím umožníme vyjádřit se těm, kteří chtějí sdělit své odpovědi.

Nejjednodušší metodou náhodného výběru je používání lékařských špachtlí nebo dřívek od nanuku, na která napíšeme čísla nebo jména žáků. Lze potom nechat dřívka vybírat žáky, jestliže žáci například nevěří, že jsou dřívka vybírána skutečně náhodně. *„Velice efektivní po vybrání žáka k odpovědi na otázku je hodnocení odpovědi jiným žákem. Touto metodou tak učitel nechává otázky skákat třídou jako míč v basketbalovém zápase.“*[11]

[10] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 61.
[11] Tamtéž. s. 67.

Výzkumy ukazují, že při používání špachtlí a kladení otázek formou hraní basketbalu, je nutné poskytovat dětem dostatek času na přemýšlení. V souvislosti s tím je vhodné používat čas na přemýšlení a čas na doplnění odpovědí. Čas na přemýšlení žákům umožňuje, aby uvažovali o tom, co chtějí říct. Čas na doplnění odpovědi, jim dává čas k tomu, aby své odpovědi doplnili či ještě rozšířili. A když žáci mluví, tak přemýšlejí, a když přemýšlejí tak se učí. Otázky, které jsou učitelem kladeny je lépe připravovat předem, učitel by si měl být jistý, že otázka skutečně stojí za položení i zodpovězení.

Je velmi užitečné nechat žáky vymýšlet otázky na osvojené učivo včetně správných odpovědí nebo vymýšlení pravdivých a lživých výroků k danému tématu.

„Když žáci vymýšlí otázky o tom, co se naučili, odhalují tím své smýšlení o tom, co se dle svého názoru naučili.“[12]

„Před více než dvaceti lety sestavil George Brown a Ted Wragg na základě rozsáhlého výzkumu ve třídách seznam „častých chyb při pokládání otázek“ (G. Brown & Wragg, 1993).“[13]

Tabulka č. 2

Pokládání	**Neschopnost**
Příliš mnoho otázek najednou	Opravit špatné otázky
Otázky, na které rovnou sami odpovíme	Naznačit změnu typu otázek
Otázky, pouze těm nejchytřejším žákům	Poskytnout žákům čas na přemýšlení
Těžké otázky příliš brzy	Věnovat pozornost odpovědím
Otázky kladené zastrašujícím způsobem	Vidět důsledky otázek
Irelevantní otázky	Stavět na odpovědích
Otázky stejného druhu	

Kladení otázek a třídní diskuse je však stále nedostatečným ukazatelem učebních potřeb celé třídy po probrání celého tématu. *„Z tohoto důvodu je vhodné alespoň po každých dvaceti minutách používat některý z hromadných hlasovacích systémů, díky nimž získáme odpověď od každého jednotlivého žáka.*“[14] Nejjednodušší hlasování je třídní

[12] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 83.
[13] Tamtéž. s. 70.
[14] Tamtéž. s. 75.

hlasování pomocí palce-Palcometr, nebo elektronickým hlasovacím systémem Mentimetr. Všichni žáci by měli odpovídat současně, aby bylo možné získat požadované informace v reálném čase. Učitel získá informace o tom, co se třída naučila, ale je nemožné zjistit, kdo hlasoval, pro jakou odpověď nebo že hlasovali opravdu všichni žáci. Velice zajímavou metodou pro zjišťování odpovědi od každého žáka je metoda propustek. Pár minut před koncem hodiny je položena otázka, na kterou žáci anonymně odpovídají na kartičku, kterou odkládají na předem stanovené místo. Účelem propustek je poskytnout učiteli rychlý přehled o tom, jak žáci rozumí probíranému učivu, aby se tak mohl rozhodnout o dalším postupu.

Dělat chyby je v pořádku a je dokonce lepší než chyby nedělat. Když žáci udělají chybu a učitel je opraví, pamatují si správnou odpověď mnohem déle. Chyby jsou důkazy o tom, že práce, která byla zadána, byla dostatečně těžká na to, aby zlepšila žákovy znalosti.

Strategie 3: Poskytování zpětné vazby

„Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon.“[15]

Pátráme-li po důkazech toho, co se žáci skutečně naučili, často zjišťujeme, že je to něco úplně jiného, než co jsme původně zamýšleli. Z tohoto důvodu musíme žákům poskytnout zpětnou vazbu, abychom je zavedli zpět na správnou cestu.

Zpětná vazba funguje jako podpora žákovi. Potvrzuje správnost cesty, čímž ho motivuje k vyvíjení většího úsilí. Větší snaha vede k dalšímu pokroku a k většímu upevnění znalostí.

„Z širšího psychologického pohledu plní zpětná vazba několik funkcí:

1. *Umožňuje usměrňovat žákovo učení-funkce regulativní*
2. *Utváří vztah mezi učitelem a žákem-funkce sociální*
3. *Umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sama sebe a svůj styl učení-funkce poznávací*

[15] STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 60.

4. Napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji-funkce rozvojová.“[16]

K poskytování zpětné vazby používáme popisný jazyk a začneme tím, co se podařilo. Doporučení formulujeme otázkou např. Jaké další informace bys potřeboval k vyřešení příkladu? Jediná věc, na které ve zpětné vazbě záleží, je reakce příjemce. Na kvalitu zpětné vazby má vliv vztah se žáky a také to, jak žáci vnímají sami sebe.

Nejčastějším podnětem pro zpětnou vazbu je chyba na straně žáka. Zpětná vazba často z odhalení chyby přímo vychází, ale není jen reakcí na chyby. Své opodstatnění má i zpětná vazba na bezchybný projev učení.

„Zpětná vazba je přítomna téměř v každé vyučovací situaci ve škole. Může to být i přikývnutí nebo úsměv, pokynutí ruky nebo položení otázky. Na zpětnou vazbu je možné nahlížet jako na způsob pedagogické komunikace. Informuje žáka o stavu jeho poznání, možnostech zlepšení a pokroku.“[17]

Prostřednictvím zpětné vazby vyučující získává důkazy o tom, co žáci dokáží nebo nedokáží. Učitel jim je schopen pomoci efektivnějším způsobem než bez těchto důkazů.

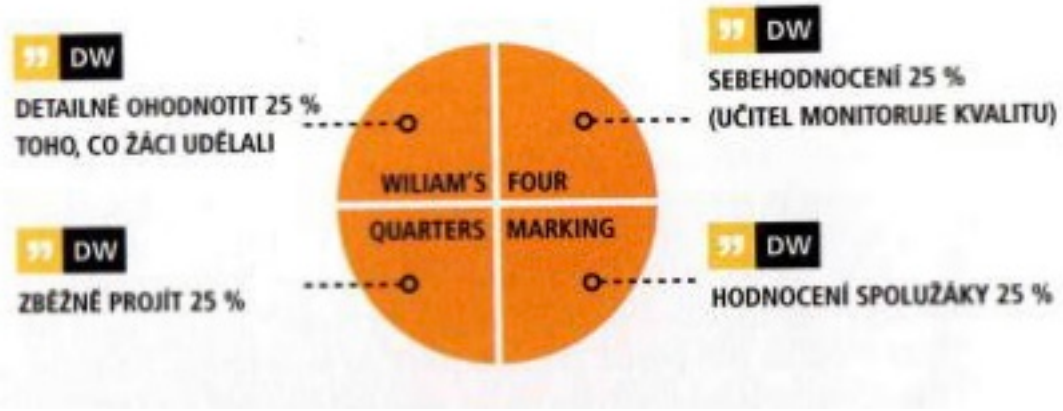
Zpětná vazba je proto v oblasti vzdělávání ze své podstaty responzivní. Zpětná vazba by měla sdělovat, co dělají správně (podpora) nebo co nedělají správně (náprava). Oba druhy zpětné vazby-podporující i napravující hrají určitou roli a vyžadují plánování.

Pro zpětnou vazbu je v první řadě zásadní pokládat ty správné otázky. Nedokážeme-li odhalit problém, nemůžeme poskytnout efektivní zpětnou vazbu.

„Učitel by měl poskytovat podrobnou zpětnou vazbu přibližně k jedné čtvrtině práce svých žáků a další čtvrtinu by měl jen zběžně prohlédnout. Vzájemné hodnocení mezi spolužáky může poskytnout zpětnou vazbu k další čtvrtině práce a sebehodnotící činnost zajistí poslední čtvrtinu.“[18]

[16]STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 62.
[17]WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 118.
[18]Tamtéž. s. 118.

Obrázek č. 1



Zpětná vazba by se měla zaměřovat na to, co bude následovat, a ne na to co bylo. Zpětná vazba by neměla být kriticky zaměřena. Jestliže je příliš kritická, je mnohem méně pravděpodobné, že se žáci budou zpětnou vazbou řídit. Problém ale představuje to, že zpětná vazba musí být někdy kritická. *„Jednou z technik, kterou je možné použít je sendvič špatných zpráv. Hlavní myšlenkou je, že zpětná vazba začne určitým pozitivním nebo podpůrným hodnocením, následuje kritičtější komentář k tomu, jak by žák mohl svou práci vylepšit a na závěr je zpětná vazba doplněna o další pozitivní komentář.“*[19] Při poskytování zpětné vazby žákům se vyplatí udělat si čas i na jejich reakci. Je možné k tomuto používat deník zpětných vazeb.

Strategie 4: Vzájemné hodnocení

„Zapojení žáků do hodnocení práce jejich spolužáků není jen nástrojem, který učiteli šetří práci. Jsou-li žáci zapojeni správně, může to výrazně zvýšit výkony žáků, a to jak těch přijímajících pomoc od svých spolužáků, ale také těch poskytujících pomoc.“[20]

V současné době existují velice silné důkazy toho, že kooperativní učení může zvýšit školní výkony. *„Tím nejdůležitějším požadavkem pro efektivní kooperativní učení je víra žáků, že jsou všichni na stejné lodi a že úspěch či neúspěch každého člena skupiny je závislý na úspěchu či neúspěchu ostatních členů skupiny.“*[21] Žáci nesou odpovědnost za to, že se naučí předepsaný materiál, a že se daný materiál naučí i ostatní členové

[19] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 121.
[20] Tamtéž. s. 135.
[21] Tamtéž. s. 137.

skupiny. To znamená, že ve skupině neexistují žádní černí pasažéři. Takové chování je nazýváno **pozitivní vzájemnou závislostí**. Pozitivní vzájemnou závislost je možné ještě umocnit, mají-li žáci příležitost spolupracovat tváří v tvář. Žáci si mohou navzájem pomáhat, vyměňovat si zdroje, poskytovat si zpětnou vazbu, podněcovat navzájem své myšlení a obecně podporovat činnost skupiny. *„Žáci si mezi sebou musí vzájemně věřit, musí spolu efektivně komunikovat, musí akceptovat a podporovat ostatní členy skupiny a problémy řešit respektujícím a konstruktivním způsobem.“*[22]

Když si mají žáci poskytovat zpětnou vazbu navzájem, je pro žáky lepší začínat raději ve dvojicích. Je obvykle snazší zorganizovat práci žáků ve dvojici než ve skupině a také je jejich role jasnější, protože jeden žák promlouvá přímo k tomu druhému. Zapojení žáků je tak obecně vyšší.

Jeden z velice efektivních způsobů, jak začít s poskytováním zpětné vazby mezi spolužáky, je požádat je, aby poskytli zpětnou vazbu k práci anonymního žáka. Jakmile si žáci zvyknou poskytovat zpětnou vazbu k práci anonymních žáků můžeme začít používat práce žáků z příslušné třídy.

Jedna obecná a široce použitelná technika, jak žáky seznámit se vzájemným hodnocením a zpětnou vazbou, je technika zvaná dvě hvězdičky a jedno přání. Její podstatou je, že žáci v rámci zpětné vazby vyberou dva pozitivní prvky práce (hvězdičky) a pak uvedou jeden návrh, jak by bylo možné práci ještě zlepšit (přání).

„Když žáci se vzájemnou zpětnou vazbou začínají, můžeme jim pro inspiraci poskytnout startovací věty.

Líbí se mi způsob, jak jsi . . .
Překvapilo mě, že . . .
Nerozuměl/a jsem . . .
Myslím, že by bylo lepší, kdybys . . .„ [23]

[22] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 137.
[23] Tamtéž. s. 142.

Vrstevnické hodnocení

„Myšlenka vychází z poznatků, že žáci se mohou hodně naučit od sebe navzájem. Spolužák může vysvětlit úlohu lépe než učitel.“[24]

Vrstevnické učení motivuje k učení, žáci chtějí spolupracovat a můžeme shledávat i jejich větší úsilí. Žáci si pomáhají, protože chtějí, aby skupina uspěla. Pokud jeden žák úkol nesplní, selhala celá skupina. Pro posílení spolupráce ve skupině se doporučuje oznámit, že celá skupina dostane známku podle nejslabšího výkonu ve skupině. Uplatňuje se zde postoj vzájemné závislosti.

Používání vrstevnického hodnocení ukazuje, že žáci mnohem lépe přijímají hodnocení od spolužáků než od vyučujícího. Hodnocení je řečeno jejich jazykem, obyčejně a bez velkých slov. Žáci si zkouší obě role, hodnoceného i hodnotícího a tím se učí komunikovat se svými spolužáky, vzájemně si posuzují svůj projev, kladou otázky a reagují na tvrzení ostatních. Tříbí se také dovednost aktivního naslouchání. Vrstevnické hodnocení je velmi citlivé na vztahy, a tak ho lze využít v kolektivech, kde panuje přátelství a bezpečné prostředí.

Strategie 5: Sebehodnocení

Strategie sebehodnocení je poslední a tou nejdůležitější, k ní směřovaly všechny čtyři předchozí strategie. *„Stanou-li se žáci vlastníci svého učení, všechny ostatní strategie do sebe začnou zapadat.“*[25]

Žáci se podílí na rozhodování o tom, co se budou učit. Chápou, že aby jim učitelé mohli pomoci, musí přijít na to, jak na tom s učením jsou, a kde přesně se v tomto procesu nacházejí.

Při sebehodnocení je velmi užitečná technika s barevnými kalíšky, které signalizují potřebu pomoci. Zelená znamená „Vše zvládám“, žlutá „Rád bych se na něco zeptal, ale i bez toho mohu pokračovat v práci“, červená „Nevím si rady a potřebuju pomoc“. Žáci se nemusí hlásit a učitel se k nim dostane rychleji.

[24] STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 28.
[25] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 165.

Sebehodnocení by mělo být běžnou součástí hodiny. Efektivním způsobem, jak učinit sebehodnocení běžnou součástí práce, je zavedení „portfolia učení“. Toto portfolio mapuje celou cestu učením žáků. Žáci mohou svá portfolia procházet, zamýšlet se nad zlepšením své práce a definovat tak dráhu zlepšení, díky níž dokážeme odhadnout, jaké druhy změn přinese další zlepšování v budoucnosti.

2 Praktická část

2.1 Cíle výzkumu

- Zmapovat problematiku sumativního hodnocení na ZŠ v Bílém Podolí
- Zavést prvky formativního hodnocení do výuky
- Zahájit proces zavádění formativního hodnocení na ZŠ Žižkov Kutná Hora v hodinách chemie v osmém ročníku

2.2 Výzkumný soubor

Charakteristika školy

Výzkum byl realizován na základní škole v Bílém Podolí. Malotřídní škola v Bílém Podolí je vesnická škola 10 km od města Čáslavi. Za výukou sem dojíždí i žáci z okolních vesnic a aktuálně se na škole vzdělává 19 žáků a 21 domškoláků. Je uspořádaná do dvou tříd, kde se sloučeně vyučují žáci dvou a třech ročníků společně. Do této školy jsem nastupovala v roce 2017 jako asistent pedagoga k chlapci s PAS a následně pokračovala na pozici učitelka anglického jazyka pro 1.–4.ročník.

Díky malému počtu žáků je ve škole příjemná rodinná atmosféra, všichni se zde znají a snaží se si co nejvíce pomáhat.

Klasifikace je založena převážně na sumativním hodnocení. K vysvědčení je přikládáno slovní hodnocení, která bylo zavedeno při covidové výuce.

V roce 2022 jsem nastoupila na Základní školu v Kutné Hoře, kde vyučuji chemii v osmém ročníku (celkem ve třech třídách) a anglický jazyk v pátém a šestém ročníku (celkem v pěti třídách). Tato škola je poměrně velká, má celkem 600 žáků a pro mě je velkou výzvou výuka chemie. Škola na 1. stupni k vysvědčení přikládá i slovní hodnocení. S pojmem formativní hodnocení se zde učitelé seznamují na dvou krátkých seminářích organizovaných Eduzměnou Kutnohorsko. Moje snaha je zavést prvky formativního hodnocení do výuky i na této škole.

Popis výzkumného vzorku

Pro výzkum byla vybrána 2. třída skládající se z 12 žáků, z 6 chlapců a 6 dívek. Jednomu žákovi z této třídy byla diagnostikována porucha pozornosti s ADHD, takže má vypracovaný IVP do hodin matematiky a českého jazyka. Jeden chlapec má poruchu autistického spektra a má k dispozici asistenta pedagoga. Podle mého názoru poruchou pozornosti trpí ještě jeden chlapec této třídy. Jeho výsledky jsou však průměrné, díky pravidelné a důsledné domácí přípravě na výuku, a tak maminka vyšetření odmítá. Z hlediska přístupu k výuce se jedná o poměrně živou třídu.

Na ZŠ Žižkov se jedná o tři třídy osmých ročníků po 25 žácích. V hodinách zjišťuji klima třídy, schopnost žáků pracovat ve skupinách i skupinách smíšených. Dále pak ochotu sdílet s ostatními informace, zkušenosti, dovednosti. Zajímá mě, zda jsou nakloněni diskusi nad tématy k výuce i diskusi týkající se stylu výuky, na kterou nejsou doposud navyklí. Zařazení prvků formativního hodnocení je pro mě velkou výzvou.

Vztah výzkumníka k účastníkům výzkumu

Ve třídě na ZŠ v Bílém Podolí, kde jsem realizovala výzkum, jsem byla asistentkou a také učitelkou anglického jazyka již čtvrtým rokem. Výzkum jsem započala v prvním roce mého působení na pozici asistentky pedagoga. Žáky jsem si velice oblíbila především pro jejich elán a zvídavost. Myslím si, že jsem si s žáky i jejich rodiči vybudovala velmi pěkný vztah.

Na ZŠ Žižkov, jsem zaváděla prvky formativního hodnocení do výuky v předmětu chemie, kde byla a stále je velmi příjemná atmosféra ve všech třech třídách. Jedna třída je s rozšířenou výukou matematiky, do této třídy byli žáci vybráni na základě úspěšně napsaných testů z matematiky. Další dvě třídy jsou standartní třídy. V každé z nich jsou v průměru čtyři žáci s podpůrnými opatřeními od stupně jedna do stupně tři. Každá třída je specifická, a tak řeším různé způsoby zavádění prvků formativního hodnocení. Přizpůsobuji aktivity rozdílnému nastavení klimatu třídy.

Předpoklady pro provádění výzkumu a zavádění formativního hodnocení

Na počátku mého působení na ZŠ v Bílém Podolí, jsem pracovala v pozici asistentky pro chlapce s poruchou autistického spektra, ale na žádost paní učitelky jsme

následně působila jako podpora i pro další dva chlapce, kteří měli školou stanovenou podporu. Již po několika týdnech jsem vycítila některé pedagogické postupy, chování učitele a vztah k dětem, který nebyl příliš motivující, a u některých jedinců možná vyvolávající strach a obavy při výuce. Čas plynul a já jsem věděla, že jestli budu někdy v budoucnu na místě učitelky, tak budu k výuce i dětem přistupovat jinak.

V období covidu se ředitelka školy v Bílém Podolí rozhodla pro slovní hodnocení. Pro mě byl tento pojem neznámý, a tak započalo mé studium. Vyhledávala jsem informace, příklady slovních hodnocení, četla knihy spojené s touto tématikou. Nakonec jsem v roce 2019 napsala své první slovní hodnocení na anglický jazyk pro žáky první až páté třídy. Formativní hodnocení mě zajímalo dál, a tak studium této problematiky pokračovalo. Absolvovala jsem dvě prezenční školení od Edukační laboratoře, několik webinářů, Letní školu formativního hodnocení a doplňkové studium formativního hodnocení organizované Eduzměnou Kutnohorsko. V mé knihovně je mnoho přečtených knih a odborných článků s touto tématikou. Praxi pro dokončení studia jsem získala na Gymnáziu Jiřího Ortena u Mgr. Václavy Kapitánové, která se formativním hodnocením zabývá dlouhodobě, a která mi byla po celou dobu praxe inspirativní osobou. Prvky formativního hodnoceni jsem díky ní mohla vidět přímo v hodině, a následně své zkušenosti přenést i do svých hodin.

2.3 Použité metody

Pozorování

Využila jsem metodu pozorování, abych zjistila, jaký vztah mají žáci ke škole, k učiteli, k sumativnímu hodnocení a jaké klima převládá ve třídě. Toto pozorování bylo velmi intenzivní právě v období nástupu do školy na pozici asistentky. V tu dobu jsem ještě netušila, že moje poznatky z pozorování dále využiji. Nebyla jsem ničím zaujata, ale velice silně jsem cítila okamžiky nepohody, strachu a obav, které děti při výuce měly. Pozorování umožnilo zkoumat postoje, a hlavně citové projevy žáků. Řídila jsem se definicí Švaříčka, Šedové,[26] z které vyplývá, že badatel pohybující se ve studovaném terénu se snaží co nejméně ovlivňovat účastníky výzkumu a spíše je jenom pozoruje.

[26] ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007.

V rámci šetření byly vybrané situace, které byly pozorovány, jednalo se především o chování žáků před, během a po testování jejich znalostí, chování učitele v průběhu hodin a interakce se žáky, průběh výuky ve smyslu pochopení látky, průběžná kontrola a zpětná vazba. Cílem bylo co nejpřesněji zachytit emoce odrážející se v chování žáků v průběhu psaní testů, před a po testu, zachytit atmosféru při výuce a vztah učitele k jednotlivým žákům.

„Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel už před *začátkem pozorování ví přesně, co a jak bude pozorovat. Tento způsob pozorování se nazývá strukturované pozorování. Název naznačuje, že pozorovatel strukturuje–rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie.“*[27]

Sleduje-li pozorovatel činnost osobně, hovoříme o pozorování přímém. Při této činnosti je velmi důležité, aby pozorovatel svojí přítomností nerušil pozorované osoby.

Akční výzkum

Metodu akční výzkumu jsem volila i kvůli příležitosti vlastního vzdělávání a sebereflexe své vlastní práce.

Ve většině případech je akční výzkum charakterizován jako druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat nějaký úsek edukační reality. Akční výzkum tedy můžeme chápat jako nástroj, který učitelům pomáhá řešit problémy školní praxe a zároveň uskutečňovat v této praxi inovace. Učitel zde má dvě role, je považován za výzkumníka a aktivního účastníka akce zároveň.

Cílem akčního výzkumu bylo zařadit prvky formativního hodnocení do výuky. Pro první seznámení žáků s formativním hodnocením a jiným přístupem ve vzdělávání jsem zvolila komunitní kruh, ve kterém jsem sdělila změny, které nás čekají. Novinky, které chystám vyzkoušet, a také jejich roli v předávání a poskytování zpětné vazby. Upozorňovala jsem je na možnost, že se vše nemusí povést hned na poprvé, ale že trpělivým přístupem vše zvládneme.

[27] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. s. 76.

Děti byly zvídavé a zejména mladší měly hodně otázek. Bylo to velmi milé a užitečné setkání.

Nejprve jsem žáky seznámila s prvky formativního hodnocení, které jsme postupně začali využívat ve výuce. Žáci si na nové aktivity brzo zvykli a některé si velmi oblíbili. Vedla jsem si poznámky o reakcích, postupném navykání si na jeho zavádění, a především o tom, jestli je slovní hodnocení pro žáky srozumitelné. Dále jsem se soustředila na výkony žáků, abych v závěrečném hodnocení mohla vystihnout vliv formativního hodnocení na jejich práci.

Na ZŠ Žižkov jsem pojem formativního hodnocení záměrně neuváděla hned v úvodu našeho seznámení, ale zmínila jsem, že se vyučování bude odehrávat v trochu jiném duchu, než na jaké jsou zvyklí. Popsala jsem velmi důkladně, jak budou naše hodiny vypadat, na čem budeme pracovat a o co budeme společně usilovat. Žáci mi velmi pozorně naslouchali a se zájmem mi kladli otázky, které je zajímali. První aktivitou, kterou jsme zahájili společné vyučování bylo vytvoření osobnosti učitele a osobnosti žáka, tak aby splňovali naše společná očekávání. Pro mě jako učitele bylo důležité na začátku mé práce zjistit jaké je třídní klima ve výuce. Práce v hodině bude více skupinová, a tak dobré třídní klima bude velmi důležité. Neméně důležitým bodem budou třídní diskuse a zpětná vazba směrem k žákům. Poté přijdou na řadu vzájemná hodnocení a sebehodnocení.

Poté co jsem do výuky zavedla prvky formativního hodnocení, vrátila jsem se opět k pozorování, abych zjistila, jaký dopad mělo formativní hodnocení na žáky. Zajímalo mě především, zda se změnil jejich postoj a vztah ke škole, k testování jejich znalostí, a zda se zlepšilo klima ve třídě. Na ZŠ Žižkov probíhalo pozorování v průběhu vyučování. Při pozorování jsem postupně zjišťovala třídní klima, znalosti a dovednosti žáků, ochotu dělat věci jinak, než jsou navyklí z předchozích let. Velkou výzvou byly diskuse a skupinová práce.

Rozhovor

Díky rozhovoru jsem poté získala zpětnou vazbu od žáků. Zjišťovala jsem především jejich pohled na použité výukové styly, případně aktivity využité v hodinách. Zajímalo mě, co jim nejvíce pomáhá v hodinách, a které pomůcky efektivně využívají k dosažení společně zvolených cílů. Zda sami pociťují změnu ve svém postoji k výuce

a především, zda se ve škole cítí lépe. Když se nám diskuse úplně nedařila, a na některých žácích jsem viděla problém vyjádřit svůj názor před celou třídou, zvolila jsem písemný projev. Vždycky jsem však měla k dispozici názor většiny žáků ve třídě a mohla tak s informacemi dále pracovat a vyhodnocovat.

2.4 Přehled fází akčního výzkumu a zavedení prvků formativního hodnocení do výuky

Zavedení prvků formativního hodnocení do výuky probíhalo nejprve formou komunitního kruhu, na kterém se děti dozvěděly informace o postupu, jakým bude zavádění probíhat. O změně organizace výuky, sebehodnocení, jak přijímat a poskytovat zpětnou vazbu, jak stanovovat cíle a kritéria kvality dané práce. Všechny pojmy jsem nejdříve vysvětlila a v různých aktivitách si je žáci i vyzkoušeli. Velmi zajímavým prvkem ve výuce bylo heslo „žádné ruce nahoře“. Vyvolávání probíhalo zpravidla náhodně za pomoci špachtlí, které si děti nadepsaly svým jménem. Náhodné vyvolávání udržovalo děti v pozornosti a v okamžiku nepravdivé odpovědi, se dále hledala třídní diskusí správná odpověď. Zde přicházeli na řadu žáci, kteří by za standartní výuky přicházeli ke slovu vždy. Žáci, kteří spolupracují s učitelem aktivně a nebojí se odpovědět. Mohli tak informace opravit, nebo doplnit ještě dalšími poznatky. V případě, že žák odpověď neznal, byly vytaženy další špachtle a správná odpověď doputovala zpět k žákovi, který odpověď zopakoval. Na tento postup si děti velmi brzo navykly a poskytl návod na zahájení třídní diskuse. V této fázi se opět vracím k teoretické části a plánu zavádění formativního hodnocení.

Cíle učení

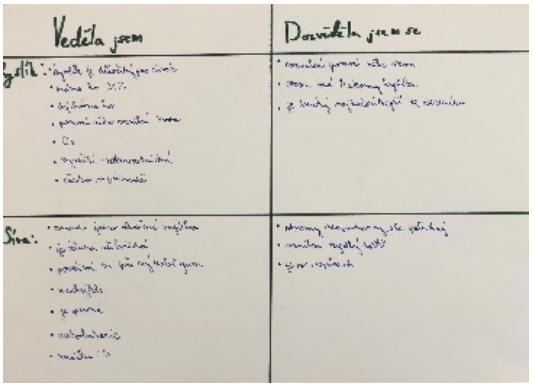
V první fázi bylo důležité, aby se žáci naučili pracovat s dílčími cíli a pochopili k čemu nám slouží. Každá vyučovací hodina má svůj cíl, s kterým by měli být žáci seznámeni. Jakým způsobem žákům cíle představíme, je už pouze na nás.

Jak už jsem výše uvedla, je potřeba žákům sdělit cíle hodiny, proto tento bod nesměl v žádné mé hodině chybět. Žáci vždy věděli, co se v dané hodině bude probírat, a co by si oni z výuky měli odnést. Je však důležité, abychom žáky během výuky monitorovali a sbírali důkazy o učení.

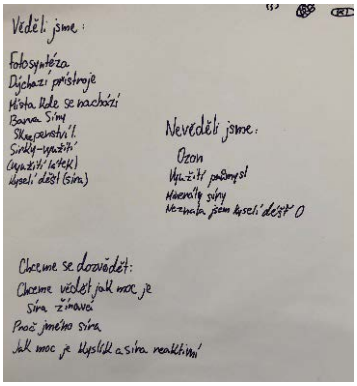
Na začátek hodiny byly zařazeny aktivity zjišťující vědomosti žáků a úroveň porozumění probíraného učiva. Na základě jejich odpovědí jsem vyhodnotila, zda je potřeba s žáky látku zopakovat, znovu vysvětlit, nebo pokračovat. Podobné aktivity byly zařazeny na konec hodiny, s cílem zjistit, zda všichni pochopili učivo probírané v hodině a podle výsledků těchto aktivit, jsem se dále připravovala na následující hodinu. Diagnostika probíhala zábavnou formou.

Obvykle jsem měla cíle stanoveny a ty vycházely z RVP. Některá témata však přímo vycházela z aktivity VDCH (vím, dozvěděl jsem se, chci se dozvědět) k danému tématu. Právě z informací chci se dozvědět, jsme často s dětmi připravily speciální cíle, a to právě témata, která je zajímala (viz obrázky č. 2 a 3).

Obrázek č. 2

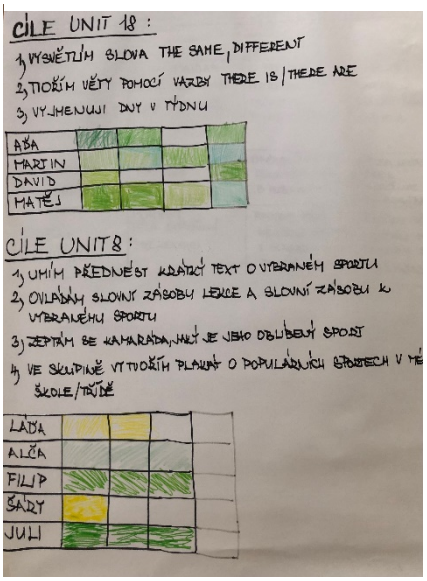


Obrázek č. 3



Na ZŠ v Bílém Podolí jsem měla cíle do hodin anglického jazyka přehledně zapsané do tabulky a vyvěšené na mobilní tabuli, přímo ve třídě. Děti tak sledovaly a barevně zaznamenávaly do políček po každé hodině splněné body svého učení a názorně viděly, ve které oblasti je nutné ještě zapracovat (viz obrázek č. 4).

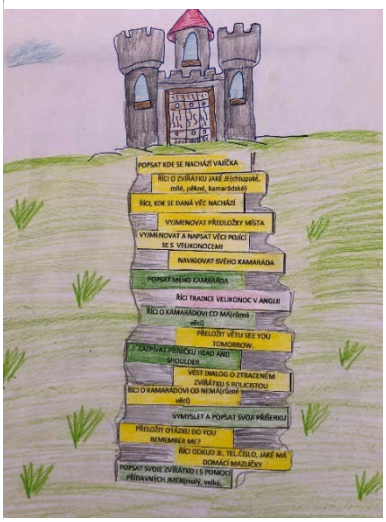
Obrázek č. 4



Po skončení výuky bylo některým žákům doporučeno online procvičování na platformě MS Teams. Tato online cvičení jsme využívali i v běžné výuce a děti na tento způsob práce byly zvyklé. K dispozici byly i pracovní listy.

Na ZŠ Žižkov jsem zapisovala cíle na tabuli a postupně odškrtávala po splnění. Cíle žáky motivovaly pro další práci a velmi názorně viděli, kde se na cestě ve vzdělání nachází.

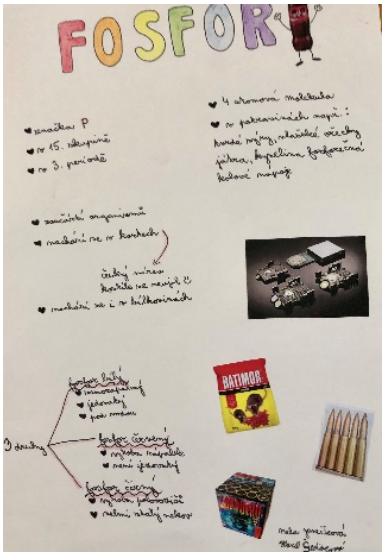
Obrázek č. 5



I zde byly nabízeny pracovní listy na procvičování. Díky jasně stanoveným cílům, se kterými jsou žáci seznámeni, lépe pochopí, co se budou učit a mohou se na to mentálně připravit. Důležité je se na cíle průběžně odkazovat a hodnotit stupeň jejich plnění.

Třídní diskuze a důkazy o učení

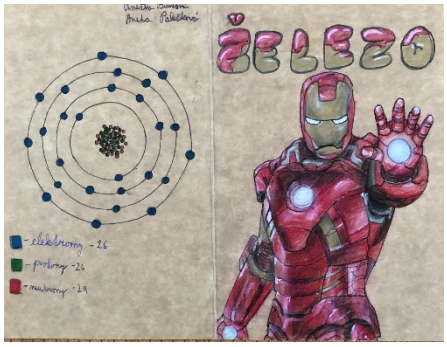
Obrázek č. 6



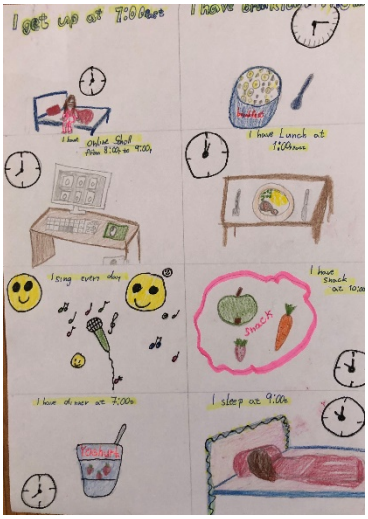
Jakmile se třída obeznámila s dílčími cíli, přešli jsme na diagnostiku úrovně vědomostí žáků. Tato fáze mi prozradila, zda je potřeba s žáky učivo ještě zopakovat nebo můžu navázat na další látku. Diagnostika stavu vědomostí probíhala většinou na začátku hodiny, abych zjistila, co si žáci z minulé hodiny pamatují. Velmi dobře se osvědčila metoda sdílení informaci nejprve ve dvojicích a potom ve čtveřicích. Skupinová práce byla zakončena společným shrnutím učiva, kdy se stali zástupci jednotlivých skupin jejich mluvčími (viz obrázek č. 6).

Využívala jsem také hru Bingo, kde dvojice zapsaly 9 pojmů na kartičku. Tyto pojmy se týkaly daného tématu (anglická slovíčka) a poté jsme vytažením kartiček ze sáčku vyškrtávali pojmy na hrací kartě. Docházelo tak k připomenutí učiva, spolupráci a sdílení s dalšími žáky. Další variantou, bylo vytvoření pojmové mapy nebo výukového plakátu při skupinové aktivitě (viz obrázky č. 7 a 8).

Obrázek č. 7

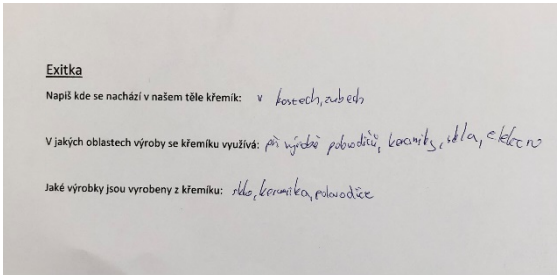


Obrázek č. 8



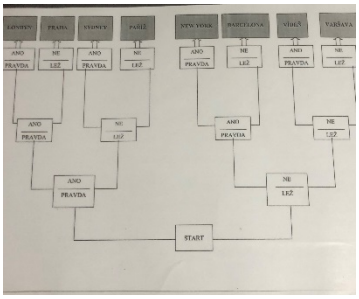
Bylo zadané téma a pomocí špachtlí se jmény se děti rozdělily do pracovních skupin. Pro skupinovou práci byly vytvořeny role (např. zapisovač, vyhledávač, hlídač času a hluku ve skupině apod.), do kterých každá skupina nominovala své zástupce. Po ukončení skupinové práce přišlo na řadu opět vzájemné hodnocení. Práci ve skupinách se nám v průběhu roku dařilo zkvalitňovat. Nejvíce pomáhalo, když byl na začátku skupinové práce stanoven dílčí cíl, většinou problém, který nastal v minulé skupinové práci a úkolem bylo si tento problém uvědomit a zaměřit se na jeho odstranění. Žáci byli velmi potěšeni tím, že vědomě dokáží problém odstranit a splnit tak zadané cíle. Na konci hodiny jsem velmi často využívala exitky (propustky), která mě informovaly o vědomostech žáků na konci hodiny. Exitka je anonymní práce, která mapuje cíl hodiny a je vodítkem pro následné plánování výuky. Exitky děti nejprve nebraly příliš vážně. Až po nějaké době zjistily jejich důležitost, neboť na základě odevzdaných exitek, určuji další pokračování v učivu. Takto odevzdané exitky po výuce roztřídím na ty se správnou odpovědí a ty se špatnou. Někdy se objeví i takové, které jsou tak napůl. Je na nich vidět, částečné pochopení, ale také nutnost procvičení. Po vyhodnocení exitek (viz obrázek č. 9.) promýšlím způsoby pro procvičení, nebo opětovné vysvětlení. Exitky se staly naším společným uzavřením daného tématu a smysluplnou pomůckou pro další studium.

Obrázek č. 9



Velmi účinné jsou předem připravené mylné představy a rozbor chyb, které se v exitkách vyskytly. Mylné představy jsem získala jako inspiraci při čtení knihy Responzivní výuka. Autor přesně popisuje, v čem je jejich síla a jak je používat. K danému tématu mám připravenou sadu mylných představ, výroků, o kterých žáci rozhodují. Mylné představy indikují míru pochopení učiva. Zajímavým zpestřením je aktivita města, kterou jsem převzala od mé průvodkyně v průběhu praxe na Gymnáziu Jiřího Ortena. Děti obdržely mapu měst a rozhodovaly o daných výrocích, zda platí nebo naopak. Správným rozhodnutím se dostávaly do různých měst a při nesprávném rozhodnutí docházelo k jasné indikaci, kde nastala chyba (viz obrázek č. 10).

Obrázek č. 10



Příležitostně jsem vyzkoušela i způsob, kdy žáci, kteří látce porozuměli, vysvětlovali učivo těm, kteří prozatím ještě dané učivo nezvládli.

Abych mohla do výuky zařadit třídní diskuse, muselo být na prvním místě splněné bezpečné prostředí ve třídě.

Bezpečné klima ve škole je základem dobrého učení. Pod pojmem bezpečné prostředí si něco jiného představují děti na prvním stupni a něco jiného ti starší. Museli jsme tedy sladit tyto různé pohledy a zájmy. Třídní diskuse trénujeme prakticky každou hodinu, a ne vždy se vše podaří tak, jak předpokládám. Pro mě osobně je velkým úspěchem, že žáci ztratili ostych, že se nebojí před svými spolužáky projevit svůj názor. Hodně pomohly momenty, při kterých není žádná odpověď nesprávná. Jsem ráda za špatné odpovědi, neboť diskusí můžeme vše objasnit a vyvodit, proč je odpověď taková, jaká je. Třídní diskuse jsou určitě dlouhodobější téma, a já velmi ráda vyhledávám aktivity zaměřené na posílení této dovednosti. K tomu mi napomáhá publikace *Efektivní výukové nástroje,* ve které vyhledávám aktivity na posilování zvolených dovedností.

Zpětná vazba

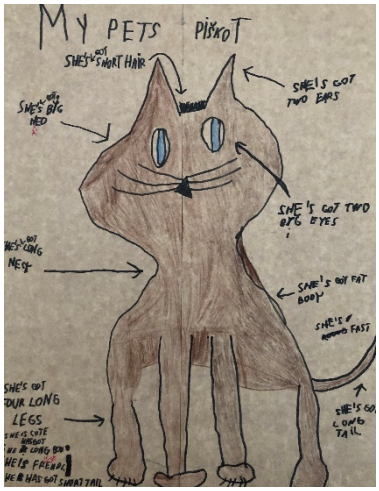
Zpětná vazba je velmi důležitá jak pro učitele, tak pro žáky. Je to ukazatel toho, jak žáci dané látce porozuměli a jak učitel zvládl předat informace třídě. Zpětnou vazbu je možné žákům poskytnout během práce, kdy s danou chybou mohou ještě pracovat nebo

po dokončení cvičení v podobě hodnocení, aby se z dané chyby poučili pro příště. Zpětnou vazbu můžeme využít i na konci vyučování, aby nám žáci sdělili, co si z dané hodiny odnáší. Pro zpětnou vazbu jsem s nejmenšími dětmi v hodinách anglického jazyka využívala hodnotící kartičky. Každý žák měl zeleného emotikona, který se usmívá. Tento smajlík vyjadřuje, že žák všemu rozumí. Druhý emotikon byl smutný, měl červenou barvu, tímto symbolem dal žák najevo, že dané látce nerozumí. A poslední žlutý emotikon se ani neusmíval, ani nemračil, tento symbol byl spíše zmatený, měl vyjadřovat, že žák učivo potřebuje ještě trénovat. Kartičky jsme využívali během aktivit a po nich, aby mi žáci mohli rychlou a jasnou formou sdělit, jak dané látce rozumí.

U starších dětí jsem využívala palcometr. Rychlé a snadné zhodnocení palcem ruky. Palec nahoru mi sděluje, že žák dané látce rozumí a dokáže ji vysvětlit, vodorovně, že látku potřebuje procvičovat a palec dolů, že je ve výkladu ztracený a potřebuje moji pomoc.

Osvědčenou metodou pro zpětnou vazbu od žáků je myšlenková mapa, tvorba výukového plakátu nebo výukové karty (viz obrázek č.11).

Obrázek č. 11



Velmi často jsem využívala také prezentace daného tématu nebo komunikaci či dialog v anglickém jazyce. Dopis strýčku Váňovi, byla aktivita, kterou jsem získala na školení konstruktivistické výuky a zařadila jsem ji do výuky v osmém ročníku na shrnutí informací o alkalických kovech. Nejprve jsem žákům představila svůj záměr a poskytla jim kritéria, která mají být splněna. Např. v textu se objeví alespoň tři prvky ze skupiny alkalických kovů a mezi informacemi, které dané prvky mají nebude chybět zejména jejich použitelnost v praktickém životě. Byla jsem velmi mile překvapena, jak byl dopis zpracován, jaké množství informací bylo v dopisu uvedeno a v mnoha případech i velmi vtipně pojatý celý příběh o alkalických kovech.

Pro další třídy jsme již měla k dispozici anonymní práci, kterou jsem před samotnou prací přečetla. Tuto aktivitu bych neváhala doporučit, jako velmi inspirativní metodu pro shrnutí získaných znalostí k probíranému tématu.

Vzájemné hodnocení a kritéria hodnocení

Nejnáročnější etapou při zavádění formativního hodnocení, bylo vytváření kritérií pro svoji práci. Kritéria žákům pomáhají hodnotit jejich výkon i výkon spolužáka a předcházet chybám. Jsou tedy ukazatelem toho, co mají žáci ještě dotrénovat a do příště zlepšit. Kritéria úspěchu byly pojmem, který jsme si museli nejprve velmi pečlivě vysvětlit a ukázat řadu příkladů pro jejich využití. Kritéria jsme nejprve převzali a upravili pro naše potřeby a až poté jsme se je pokoušeli vytvářet. Vytvořili jsme tak kritéria např. pro tvorbu otázky v přítomném času prostém. Kritéria pomáhala vytvořit postup, kterým si žáci mohu zkontrolovat, zda při práci na nic nezapomněli a dodávala jim větší jistotu. Kritéria byla vystavena na viditelném místě ve třídě.

V hodinách chemie nám velmi pomohla kritéria vytvořená pro prezentace (viz tabulka č. 3). Pro vytváření kritérií byly velmi inspirující konkrétní práce žáků. Dva měsíce jsme pečlivě sledovali připravené prezentace a na základě těchto vzorových prezentací jsme vyvodili kritéria. Detailně jsme popisovali, jak má daná práce vypadat a co musí splňovat.

Tabulka č. 3

Kritéria prezentací	
Čas	3 minuty
Estetická hodnota	Jméno
	Nadpis
	5 slidů
	Obrázky max.4
	5 odrážek – 5 slovních spojení
	Zdroje
	Poděkování
Projev	Spisovný jazyk
	Udržovat oční kontakt
	Bez parazitických slov
	Bez opory o psaný text
	Srozumitelný projev
	Dobrá slyšitelnost

Stanovili jsme rozsah práce na počet slidů, počet obrázků v prezentaci, zdroje, i to, jak má vypadat mluvený projev. Prezentace ve třídě byla zakončena hodnocením od spolužáků. Využila jsem metodu hvězdiček a přání, která se mi osvědčila. Prezentace byla hodnocena ve smíšených skupinách, žáci měli za úkol porovnat kritéria s právě

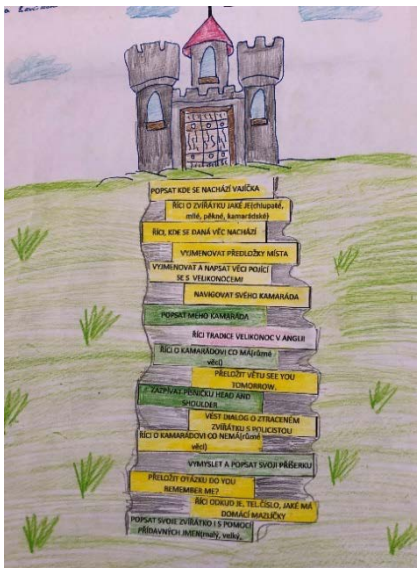
shlédnutou prezentací a udělit tak prezentujícímu hvězdičku za to co se povedlo a doporučit pro příště nějaké zlepšení

Kritéria úspěchu se zpočátku zdála být pro děti obtížná, ale postupným seznamováním a systematickou prací na jejich tvorbě přinášela velmi dobré výsledky v jejich práci.

Sebehodnocení

Pojem sebehodnocení byl u většiny žáků neznámým pojmem. Nejprve došlo na jeho vysvětlení a seznámení, a až poté na využití ve výuce. Ke každému tématu bylo vypracováno pět bodů, které budou hodnoceny. Děti měly tyto body napsané na mobilní tabuli. Každou hodinu jsme se k tabuli vraceli a hodnotili jejich pokroky. Např. vyjmenuji 5 anglických pojmů, které popisují obličej. Popíšu pěti větami obličej svého kamaráda. Na konci malých úseků, které jsme hodnotili, vybarvovaly děti políčka barvou, která vysvětlovala jejich získané dovednosti. Zelenou barvu použili Ti, kteří dokázali kladně odpovědět na všechny body. Byli to ti žáci, kteří dané jevy dokázali i vysvětlit ostatním. Oranžovou vybarvovali ti, kteří vědomosti ještě potřebují dotrénovat a jejich cesta vyžaduje trpělivost a píli. Červeně ti, kteří prozatím zůstali někde na cestě, potřebují pomoc učitele a popis co je třeba změnit, jak pracovat doma a vytrvat ve svém úsilí. Po dokončení většího tématu děti kreslily sebehodnocení ve formě mapy. Vyjadřovaly obrázkem cestu, kterou jsme ve výuce anglického jazyka ušli a kam se ony podle svého hodnocení dostaly (viz obrázek č. 12). Po takto odevzdaném sebehodnocení jsme měli domluvené společné setkání, na kterém jsme sebehodnocení diskutovali a hledali cesty pro ještě lepší práci.

Obrázek č. 12



Na ZŠ Žižkov jsem sebehodnocení v předmětu chemie neprováděla. Zkoušela jsem pouze kratičké zamyšlení žáků před určitým testem na téma: „jakou známku bych si přál mít z testu a co jsem pro to ochoten/ochotna udělat“. Toto zamyšlení jsem následně zkompletovala s testem a připojila svoji zpětnou vazbu. Následně probíhala diskuse a reflexe

toho, co jsme si slíbili a jaký byl vliv na výsledek testu. Žáci mají sebehodnotící formuláře poskytované třídním učitelem. Bohužel k těmto informacím nemám přístup.

2.5 Analýza a interpretace dat

Pozorování v období sumativního hodnocení

Účelem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosažených výkonech ve větším časovém rozmezí. Je to shrnující posouzení – co se žáci naučili, jak se chovali.

Vyjadřuje se známkou na vysvědčení, známkou v žákovské knížce, ale lze i použít sumativní slovní hodnocení. Někdy je opomíjeno, že k sumativnímu hodnocení také patří „zkoušení“, „písemné práce“ apod. Jedná se o hodnocení, na které se žáci dopředu připravují a jsou si vědomi, že budou hodnoceni.

Žáci jsou zvyklí za svůj výkon dostávat známky a poté jsou Ti, kteří neuspěli velmi demotivovaní. Většina neúspěšných žáků pochází z rodin s nepodnětným prostředím, nebo z rodin, u kterých vzdělání není tak důležité. Některé děti jsou diagnostikované pedagogicko-psychologickou poradnou a mají podpůrná opatření. Všimla jsem si, že problém nastává, když žáci dostanou špatnou známku. Třída je v údivu a na žákovi je vidět, jak se snaží potlačit svoje emoce, nejspíše se za svůj výkon stydí a má pocit zklamání. V této situaci žáci dostávají známku, a ta zhodnocuje aktuální stav jejich vědomostí. Testy přicházejí v momentě, kdy je látka probraná, z pohledu učitele i procvičená. Učitel však nemá informaci od žáků, jestli učivu rozumí nebo naopak nerozumí a zda ho potřebují dále procvičovat. Nedostávají zpětnou vazbu od učitele ani informace, co udělat pro to, aby uspěli. Někdy je učitelem komentováno, že kdyby se víc učili, určitě by známka byla lepší. Nebo to je látka z předchozího ročníku, tu bys měl umět. Ve třídě je cítit napětí. Chyby v testech se přecházejí, není již čas na vysvětlení, a učitel pokračuje v dalším výkladu a nové látce. Ve třídě chybí empatický přístup ze strany učitele, snaha pomoci dětem, které mají problém, ale motivovat i ty ostatní v další práci. Podpora, že problémy dokážou zvládnout se neobjevuje. Neempatický přístup, doplňuje ironie a křik, když se věci příliš nedaří.

Pozorování v období formativního hodnocení

Zatímco sumativní hodnocení je finální, formativní hodnocení je průběžné, nehodnotí výsledek učení, ale jeho samotný proces. Užívá se ve chvíli, kdy se žák ještě učí a může se zlepšovat. Žák obdrží informaci o tom, do jaké míry jeho práce odpovídá požadavkům a co může udělat pro to, aby byl příště úspěšnější. Zpětná vazbu je poskytována ve chvíli, kdy se určitá činnost dá ještě zlepšit. Formativní hodnocení je především specifický pedagogický přístup.

V pozorované třídě se na prvním místě zlepšilo klima třídy. Žáci jsou při své práci soustředěnější, klidnější, nebojí se zeptat jak učitele, tak požádat o pomoc kamaráda. Před testem probíhá zopakování důležitých věcí a připomenutí kritérií, která dopomohou žákům k nastavení postupu v jejich práci. Při testech si jsou tudíž jistější, tolik nechybují, a ví, že chyba je posune zase o kousek dál.

Rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením

Hlavním rozdílem formativního hodnocení, tedy zpětné vazby pro zlepšení učení, a sumativního hodnocení, tedy hodnocení výsledků učení, je úloha žáka v procesu učení a hodnocení. Díky využívání metod formativního hodnocení se žák stává aktivní a přebírá zodpovědnost za své učení.

Zatímco sumativní hodnocení vyjádřené nejčastěji známkami vyjadřuje konečnost procesu, formativní hodnocení je spojeno s procesem, průběhem výuky. V sumativním hodnocení dáváme žákovi jen najevo, zda ví či rozumí. Ale ve formativním hodnocení mu pomáháme nacházet jeho potřeby a těm přizpůsobovat výuku tak, aby každý žák dosáhl lepších učebních výsledků.

Z tabulky č. 4 můžeme vyčíst, že každý typ hodnocení slouží jinému účelu. Sumativní hodnocení slouží zejména jako informace pro rodiče či k účelům přijímacího řízení, formativní hodnocení je určeno žákovi, jakožto vlastníkovi svého učení.

Tabulka č. 4[28] – *srovnání formativního a sumativního hodnocení*

Charakteristika	***Sumativní hodnocení***	***Formativní hodnocení***
Cíl	*změřit výkon žáka na konci procesu, shrnout dosažené výkony, porovnávat výkony žáků mezi sebou*	*identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků*
Načasování	*konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)*	*průběžné (poskytované v procesu učení)*
Účel	*assessment of learning (hodnocení učení; kontrola žákova učení)*	*assessment for learning (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)*
Komu primárně slouží	*učiteli* *rodiči* *škole, na kterou se žák hlásí* *vzdělávací politice*	*žákovi*
Role učitele	*měřit úroveň naučeného a udělovat známky*	*poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení*
Zapojení žáků	*minimální*	*žádoucí*
Motivace žáků	*Vnější*	*Vnitřní*
Efekt na učení	*slabý* *prchavý*	*silný* *pozitivní* *dlouhodobý*

[28] STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 20.

2.6 Diskuse

Moje závěrečná práce měla dva důležité cíle. Zmapovat situaci žáků ve výuce bez prvků formativního hodnocení a porovnat výuku anglického jazyka s prvky formativního hodnocení a celkově také zlepšit klima třídy při výuce. Dále zavést prvky formativního hodnocení na ZŠ Žižkov v Kutné Hoře v osmém ročníku v předmětu chemie.

Výzkum se skládal ze tří částí – pozorování žáků v jejich přirozeném prostředí během vyučování, zavedení formativního hodnocení a následný skupinový rozhovor. Hlavní metodou sběru dat při pozorování bylo vedení učitelského deníku, do kterého jsem si pravidelně zapisovala své poznatky během vyučování či následně poté, dokud zůstávaly jednotlivé detaily v mé paměti.

Nejprve jsem začala pozorováním žáků během sumativního hodnocení. Zaměřila jsem se na jejich vztahy, na výuku učitele, atmosféru ve třídě, a hlavně na jejich emoce spojené se školou.

Poté přišlo na řadu zavádění metod formativního hodnocení do výuky. Zjišťování znalostí na začátku i na konci hodiny, sdělení žákům dílčí cíle hodiny. Kritéria jsem nejdříve tvořila sama, a když žáci pochopili jejich princip, tvořili jsme je společně a některá tvořili i sami. Kritéria žákům pomáhala především při kontrole své práce.

Na konci i v průběhu každé aktivity jsem od žáků vyžadovala zpětnou vazbu, abych měla jistotu, že všemu při zadání rozumí. Také jsme zhodnotili, jak byla činnost užitečná pro naše učení. Tato zpětná vazba byla užitečná i z jiného důvodu. Děti se zbavily svého zlozvyku vykřikovat v hodině a upozorňovat na to, že nerozumí zadání nebo dané látce.

Díky zavedení formativních prvků ve výuce se žáci přestali neustále zaměřovat na chybu a neúspěch a začali přemýšlet o sobě jako o člověku, který dělá chyby stejně jako všichni ostatní. Chyby jim pomohly v další práci a ve výuce jsme s chybou dále pracovali ve formě mylných představ. Získané sebevědomí jim pomohlo soustředit se na to podstatné ve výuce a věřit si.

Velký vliv mělo na žáky především slovní hodnocení, ve kterém byl popsán stav jejich vědomostí a způsob, jak mají dále pracovat a procvičovat. Po každém čtvrtletním

setkání jsem s každým žákem prošla jeho znalosti a dovednosti a ukázala jsem místo, kde se nachází ve svých znalostech a co je nutné ještě dotrénovat. Velice užitečná setkání učitele, žáka a rodiče byly tripartity. Tripartity poskytly žákovi i rodiči konkrétní cestu a možnosti práce pro zlepšení výsledků ve výuce. Spolu jsme vymysleli plán a žák dostal několik možností k výběru vhodných aktivit pro jeho styl učení.

V hodnocení jsem se zaměřovala především na pozitivní motivaci a popisný jazyk. Myslím si, že právě toto hodnocení mělo velký vliv na to, jak děti dále pracovaly.

Formativní hodnocení pomáhá při výuce anglického jazyka zaměřovat se na slabá místa probírané látky, a to formou zapojení žáků do procesu výuky. Žák je spoluúčastníkem v procesu učení, vznáší otázky a dává najevo, že něčemu nerozumí.

Žák má důvěru v učitele i sebe. Učí se toleranci a respektu. Žáci byli nuceni přemýšlet o věcech hlouběji, nejen povrchově, a nacházet řešení sami. Kromě toho jsme během diskusí rozebírali veškeré palčivé otázky, které nás během výuky tížily. Na základě mých zkušeností s tímto nástrojem jsem tedy došla k závěru, že třídní diskuse pomáhá žákům při budování si pevného a důvěrného vztahu s učitelem a učí je přemýšlet o věcech do hloubky. Kromě toho je učí nebát se říct svůj názor a věřit si.

Závěr

Tato závěrečná práce se zabývá formativním hodnocením a jeho vlivem na učení žáků. V teoretické části popisuji postup, který byl navržen a velmi detailně popsán v knize Zavádění formativního hodnocení od Dylana Wiliama. Postup zavádění je rozpracován do jednotlivých strategiích, oblastí. Seznámením s jednotlivými strategiemi jsem získala obecné informace, které jsem dále doplňovala v odborné literatuře nebo internetu. Postup, který jsem použila mi plně vyhovoval. Byl velkým přínosem v mé každodenní systematické práci. Věděla jsem, na co jsou jednotlivé strategie zaměřeny a co chci vyzkoušet a aplikovat ve výuce. V praxi jsem následně zjistila, které postupy či aktivity mohu okamžitě použít, na které musím třídu nejprve připravit a natrénovat jednotlivé kroky, a u kterých musím být trpělivá a věřit, že výsledky se dostaví. Využila jsem i doprovodný materiál na konci knihy, který zahrnoval různé varianty dotazníků. V každé kapitole jsou uvedeny použité aktivity a metody práce se třídou. Domnívám se, že zavedení formativního hodnocení do výuky podle daných pravidel může zlepšit výkon žáků, jejich psychiku, postoj ke škole, k učení a klima ve třídě. Nejprve je však potřeba změnit pohled žáků, učitelů i veřejnosti na učební proces, a především na celkové hodnocení žáků, jelikož klasifikace známkou je v nás hluboko zakořeněná.

Díky formativnímu hodnocení dochází k postupnému formování žáka. Ten pozvolna začíná chápat, co dělat jinak, než byl zvyklý, právě díky všem sebehodnotícím schopnostem a zpětné vazbě od učitele. Jakmile tedy dochází k uvědomování si sebe sama a procesu učení, žák je přímo nucen na tento podnět reagovat. Jeho reakce jsou většinou naučené z dřívější doby, ovšem díky vybudování pevné důvěry mezi ním a učitelem se mu postupně podaří upustit od dřívějších bloků, které si v sobě vybudoval, a vloží svoji důvěru v novou cestu, jíž je formativní hodnocení. Žáky partnerský přístup motivoval, cítili svoji důležitost, ale i zodpovědnost. Děti se na hodiny těšily, měly zájem zjišťovat nové věci. Tento zájem jim byl nápomocen při učení (vnější motivace se může stát motivací vnitřní).

Žáci za pomoci tohoto odlišného způsobu komunikace nabývají větší důvěry k učiteli a jistoty. Pokud opravdu žáci získají tuto pozitivní zkušenost s jiným způsobem hodnocení, dostaví se změna v jejich náhledu na daný předmět (ve velké míře záleží právě na učiteli, jak svůj vyučovaný předmět žákům podá) a tím dochází k větší motivovanosti.

Učitel pracuje v partnerské rovině a bere žáky jako důležité mladé osobnosti, na jejichž názoru a posunu vpřed záleží.

Žáka začíná učení více bavit, má větší chuť objevovat nové věci, ale samozřejmě vše se může uskutečnit jen za předpokladu vzájemného respektu (učitel – žák, žák – učitel) a přijetí jeden druhého. Žáci ve svých odpovědích při vedení skupinového rozhovoru většinou uváděli, že formativní hodnocení má na jejich motivaci kladný vliv. Žáci se shodovali v odpovědích, že formativní hodnocení jim více přineslo, než vzalo, a že jim pomohlo naučit se pracovat sám se sebou, spolu navzájem i pedagogem, který se stal více rádcem než učitelem. Převážně žákům, kterým angličtina nešla, se zvedla motivace a získali chuť učit se. Někteří žáci uváděli, že motivace byla pro ně především školní záležitostí a doma ji rychle ztráceli. Ti, kterým cizí jazyk jde, mají na něj nadání, motivovaní již byli, a tudíž nepociťovali takovou změnu v tomto směru. Ovšem, i tito žáci se dále shodovali s ostatními, že na přístupu učitele velmi záleží a je hybnou silou pro jejich učení. Vzhledem ke všem zjištěným informacím tedy dodávám, že formativně hodnotit znamená formovat tak, aby učení bylo co nejvíce prospěšné pro žáky i studenty jakéhokoliv věku. Znamená to pomoci hledat žákům cesty, stanovovat si cíle a hledat způsoby, jak jich dosáhnout. Pro učitele tento typ hodnocení znamená žákům věřit, naslouchat jim, pochopit je a ukázat jim ten směr. Nadále budu toto hodnocení používat, prohlubovat znalosti a přicházet na nové a nové techniky a metody, jak být co největším přínosem pro své žáky.

Za svůj cíl si kladu rozvoj sebehodnocení a posílení zpětné vazby, na kterou mi ne vždy zůstávalo dostatek času.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7152-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7476-8.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Internetové zdroje

Akční výzkum pro učitele, příručka pro teorii a praxi. *Muni.cz.* [online]. Brno, 2003. [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf

Zavádění formativního hodnocení na základních školách. *Formativne.cz.* [online]. Praha 1, 2021. [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: https://formativne.cz/