

## KA03 – Zvyšování kvality práce vysokoškolských učitelů

### II/3a Zvyšování pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů pro poskytování popisné zpětné vazby studentům

#### Obsah

Vzdělávací program „Formativní hodnocení na vysoké škole“ .....	1
Ukázky z prezentací .....	6



Uveďte původ-Zachovejte licenci 4.0  
Mezinárodní (CC BY-SA 4.0)

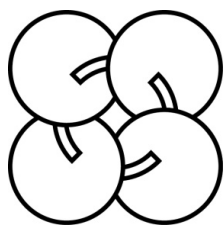
KA 03 Zvyšování kvality práce vysokoškolských učitelů (II/3a Zvyšování pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů pro poskytování popisné zpětné vazby studentům) by Autor: PhDr. Karel Starý, Ph.D., PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Jana Mužíková a řešitelský kolektiv Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy is licensed under CC BY-SA 4.0.

To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



## Vzdělávací program: Formativní hodnocení na vysoké škole

Účelem tohoto vzdělávacího programu je zvyšovat pedagogické kompetence

vysokoškolských učitelů pro poskytování popisné zpětné vazby studentům s cílem zkvalitnit formativní hodnocení studentů v daném oboru. Vzdělávací program zorientuje účastníky v základních otázkách formativního hodnocení a jeho postavení v kontextu školního hodnocení, aktuálních zahraničních i domácích trendech hodnocení žáků a studentů, ve srovnávacím kontextu poukáže na hlavní cesty rozvoje hodnocení, zejména v oblasti formativního hodnocení, a na možnosti jejich využití při zvyšování kvality vlastní výuky. Teoretický rámec bude doplněn o četné konkrétní náměty, jak teoretické poznatky převést do každodenní praxe.

**Garanti této klíčové aktivity a tvůrci obsahu:** PhDr. Karel Starý, Ph.D., PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Jana Mužíková (PedF UK)

**Vzdělávací program: Formativní hodnocení na vysoké škole sestává z 8 tematických okruhů a čítá celkem 36 hodin, z toho:**

- 7 setkání po 4 hodinách (28 hodin),
- 8 hodin online výuka v LMS Moodle ([viz domácí úkoly označeny modrou barvou písma](#)).

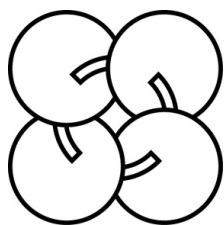
### Cíle vzdělávacího programu

Cílem vzdělávacího programu je zvýšit informovanost účastníků o způsobech hodnocení v současné české škole a motivovat je k používání metod hodnocení podporujících kvalitu výuky a učební výsledky žáků, zejména k využívání hodnocení formativního.

Účastníci kurzu si v jeho průběhu vyberou na základě svého zájmu takové metody, techniky a nástroje formativního hodnocení, které budou zavádět ve své praxi a následně reflektovat úspěšnost jejich implementace.

Účastníci motivují svým přístupem k hodnocení své kolegy na pracovištích a společně promýšlí efektivní způsoby hodnocení studentů s cílem zvýšit kvalitu výuky.





**Záměrem je, aby program byl:**

- PRAKTICKÝ: z praxe vycházel a k Vaší praxi směřoval
- AUTENTICKÝ: pracoval formou workshopu, včetně materiálů z reálné výuky
- VĚDECKÝ: pracoval s odbornými texty a výsledky zahraničních i domácích výzkumů
- SDÍLEJÍCÍ: poskytoval dostatek prostoru pro sdílení zkušeností a aktivní kooperaci
- VOLITELNÝ: umožňoval volit si z nabídky technik, úkolů, materiálů dle individuálních potřeb
- REFLEKTIVNÍ: poskytoval pravidelnou reflexi a vnitřní evaluaci
- ONLINE: účinně podporovaný v online výukovém prostředí Moodle s důrazem na sdílení zkušeností

**Témata (7 setkání po 4 hodinách, 28 hodin celkem):**

**1. Jaké hodnocení je formativní?**

Funkce hodnocení, pojetí výuky

Typy hodnocení: sumativní versus formativní; assessment of/for/as learning

Formativní hodnocení: terminologie, geneze pojmu

Domácí úkol:

a) Z Vámi vytvořeného seznamu toho, co v rámci semestru a zkouškového období hodnotíte, vyberte 1 až 3 položky, kde cítíte potřebu zlepšení.

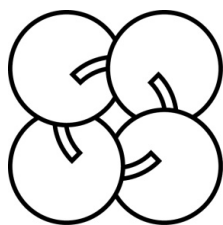
b) Reagujte alespoň na dva komentáře svých kolegů – ptejte se například otázkou, co Vám není jasné apod.

**2. Metody formativního hodnocení; Jak poskytovat studentům a kolegům ústní a písemnou zpětnou vazbu?**

Výhody formativního hodnocení, dopady zavádění formativního hodnocení na učení žáků a studentů, změny na straně učitele

Metody formativního hodnocení





Respektující komunikace jako komunikační mód formativního hodnocení

Zpětná vazba, popisný a posuzující jazyk – ve vztahu ke studentům i kolegům

Práce s chybou

**Domácí úkol:**

a) Naformulujte v libovolném formátu (formou komentářů / souvislého textu, kombinací obojího) ideální zpětnou vazbu pro studenta k názvu DP, klíčovým slovům a abstraktu.

b) Poskytněte alespoň 1 kolegovi zpětnou vazbu k jeho zpětné vazbě (ideálně tomu, s kým jste měli stejný abstrakt).

### **3. Jak stanovovat cíle učení a jak s nimi dále pracovat? Jak zjišťovat aktuální stav porozumění studentů?**

„Ne-konečnost“ vzdělávacích cílů

Vzdělávací cíle pro různé úrovně; kognitivní, psychomotorické a afektivní cíle; taxonomie vzdělávacích cílů

Techniky sumarizace, práce s cíli, plánování pozpátku

Zjišťování aktuálního stavu porozumění studentů

**Domácí úkol:** Naformulujte jeden kognitivní cíl pro tematický celek, který právě učíte, v souladu s novou taxonomií vzdělávacích cílů a metodou ABCD. Jako kontext můžete uvést název, popis Vašeho předmětu

### **4. Jak pracovat s kritérii hodnocení?**

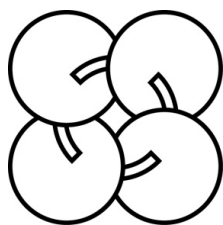
Kriteriální a normativní hodnocení

Analytická kritéria hodnocení: sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe, kritéria pro závěrečné práce

Cíle jako východiska tvorby kritérií; mapy učebního pokroku/vývojová kontinua

**Domácí úkol:** a) Vraťte se k Vámi formulovanému cíli, promyslete jeho případné upřesnění na základě diskuze s kolegy. Zamyslete se nad tím, jakým způsobem se dozvíte, že bylo cíle dosaženo a promyslete / navrhnete kritéria pro hodnocení vycházející z tohoto cíle.





Pokud někdo z Vašich kolegů nějaký materiál vytvoří, poskytněte mu, prosíme, zpětnou vazbu k jeho návrhu (alespoň 1 kolegovi).

## **5. Proč a jak rozvíjet u studentů sebehodnocení?**

Sebepojetí, sebereflexe, reálný sebeobraz, koncept růstového myšlení

Sdílení svých zkušeností se sebehodnocením, tipy na techniky sebehodnocení

Překážky a problémy, které mohou zkomplikovat sebehodnocení

### **Domácí úkol – Dopis sobě:**

Oslovte se, naformulujte sami sobě dopis (ve vztahu k Vaší profesi):

- co se Vám nyní daří,
- na čem byste chtěli ve svém pracovním životě zapracovat,
- kde byste chtěli být za jeden rok touto dobou.

Dopis Vám za rok zašleme a budete moci posoudit, co vše se vám za ten rok podařilo.

Dopis napište, dejte do obálky, obálku zalepte a přineste s sebou na příští – poslední – setkání, abychom jej mohli uschovat.

## **6. Proč a jak využít vzájemné hodnocení?**

Význam a přínos kooperativního učení a vzájemného hodnocení

Sdílení svých zkušeností se vzájemným hodnocením, tipy na rozvoj vzájemného hodnocení

Rizika při zavádění vzájemného hodnocení

Možnosti využití portfolia na vysoké škole

## **7. Jak si poradit se zaváděním formativního hodnocení na VŠ? Jak využívat ICT pro implementaci formativního hodnocení?**

Překážky a výzvy v zavádění formativního hodnocení na vysoké škole

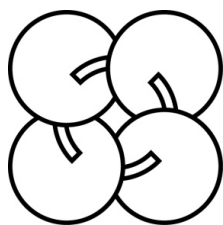
Akční plán zavádění formativního hodnocení

Jak vést k uplatňování formativního hodnocení kolegy

Využití ICT pro implementaci formativního hodnocení

Jak si říci studentům o zpětnou vazbu? Techniky zjišťování aktuálního stavu porozumění u studentů (včetně online aplikací využitelných ve výuce)





# projekt pregraduální vzdělávání

Pedagogická fakulta UK  
Magdalény Rettigové 4  
116 39 Praha 1

Podpora pregraduálního vzdělávání na PedF UK  
Č. projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_038/0006965

Domácí úkol: Vyberte si jednu techniku (může být i s využitím online aplikace) na zjišťování aktuální stavu porozumění studentů (špachtličky, ABCD, semafor, mazací tabulky, ...).

Naplánujte její realizaci, reflektuje, jak se Vám osvědčilo její použití.

## Ukázky z prezentací

Vybrané ukázky z prezentací využitých ve vzdělávacím programu

Autoři: Karel Starý, Veronika Laufková, Jana Mužíková

Akademický rok 2019/2020



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MSMT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# KA O3 Zvyšování kompetencí VŠ učitelů pro poskytování popisné zpětné vazby studentům 2019 - 2020



projekt  
pregraduální  
vzdělávání



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# Ukázky z prezentací Vzdělávací program „Formativní hodnocení na vysoké škole“

Autoři: Karel Starý, Veronika Laufková, Jana Mužíková

2019 - 2020



# Téma I

## Jaké hodnocení je formativní

# Pretest: Co víte o formativním hodnocení?

Krok 1: Pracujte samostatně, odpovědi si zaznamenávejte **modrou propiskou**

# Pretest: Co víte o formativním hodnocení?

Krok 2: Pracujte ve dvojicích, doplnění / odpovědi, které vzniknou ve dvojicích, zaznamenávejte **zelenou propiskou**

# Pretest: Co víte o formativním hodnocení?

Krok 3: **Vyhodnocení testu bude probíhat průběžně**, vpisujte si „správné“ odpovědi do testu **černou propiskou**

# Jedna z technik FH:

## Tříbarevný test/pretest

- Modrou tužkou je psáno to, co ví student jako individuum.
- Zelená je pro psaní toho, co vědí členové skupiny.
- Černá barva reprezentuje znalosti z poznámek, studijních opor, odborných studií, ...
- Nejprve každý student sám v tichosti, se zavřenými knihami, odpovídá na otázky modrou tužkou.
- Ve druhé fázi skupina studentů diskutuje nad odpověďmi a zapisuje je (či opravuje) zelenou tužkou – tyto informace jsou založeny na tom, co vědí ostatní členové či co vyprodukuje skupina jako celek.
- V poslední fázi studenti připisují informace v poznámkách, učebnicích či opravují stávající informace – teď však již vše pouze černou tužkou.

# Tříbarevný test – může být přípravou na závěrečný / sumativní test (three-color quiz)

- Barvy umožňují rychlý přehled o tom, co studenti zvládli napsat sami, co vyprodukovali jako skupina (závislí na spolužácích) a jak moc jsou závislí na dalších zdrojích informací.
- Studenti uváděli, že učivu lépe porozuměli a po skončení tohoto tříbarevného testu si vyhledávali, co nevěděli, a to jim pomohlo v dalším učení.

Učení a pojetí výuky

# UČENÍ JE

- Hledání SMYSLU
- Vytváření VÝZNAMU
- ZMĚNA znalostí, vědomostí, postojů, chování
- Čerpání z vlastní ZKUŠENOSTI



# Co má podle Vás největší vliv na učení?

## *Hlasujte*

- 1. Vnější podněty prostředí – rodina, škola, učitelé**
- 2. Vnitřní schopnosti člověka vytvářet myšlenkové reprezentace**
- 3. Spolupráce s ostatními lidmi**

# Jak se lidé učí aneb Trocha teorie

- Behaviorální teorie
- Kognitivní teorie
- Socio-kulturní teorie
- Konektivismus

# Behaviorální pojetí učení

- Určujícím faktorem učení je **PROSTŘEDÍ**.
- Učení je v první řadě odpovědí na vnější podněty.
- Tyto teorie se zabývají především pozorovatelným chováním a nezabývají se skrytými věcmi jako je inteligence, myšlení apod.

# Kognitivní pojetí učení

- Učení je determinováno především tím, co se odehrává v lidské hlavě.
- Hlavní pozornost směřuje na to, **jak lidé konstruují vlastní významy a chápou smysl světa** prostřednictvím organizování pojmů a principů do mentálních reprezentací.
- Zvláštní důraz je kladen na **znalost pojmů a řešení problémů**, které jsou chápány jako kontext pro konstrukci individuálních znalostních struktur.

# Socio-kulturní pojetí učení

- Učení vzniká **aktivní interakcí jedince s druhými lidmi**.
- Myšlení se realizuje v jednání, které mění situaci a situace mění myšlení.
- Učení zahrnuje participaci a řešení problémů a není výlučným vlastnictvím jedince, ale je sdíleno v sociální skupině.
- Kolektivní znalosti skupiny jsou větší než prostý součet znalostí jedinců.

# Formativní hodnocení

je přirozenou součástí **KONSTRUKTIVISTICKÉHO**  
pojetí učení.

Řešení úkolu č. 1

# Konstruktivistické pojetí učení

1. Učení může být odměnou samo, nepotřebuje vnější odměny (a tresty)
2. Každý člověk se učí jinak, vytváří si své vlastní způsoby, jak učit, porozumět, uchovávat v paměti a v případě potřeby si něco, vybavovat a aplikovat.
3. Učící se člověk není *tabula rasa* (nepopsaný list); o tom, jak funguje svět, si od raného dětství vytváří své představy, tzv. **prekoncepty**.
4. Učení samo o sobě je něco, co poskytuje člověku naplnění.

# Fáze konstruktivistického učení z pohledu studenta (Evokace-Uvědomění-Reflexe) (RWCT)

1. Seznámení s tématem a jeho místem v poznatkové základně
2. Aktivizace dosavadních znalostí
3. Pochopení cílů – rozhodnutí učit se (seberegulace)
4. Budování individuálních mentálních struktur porozumění
5. Upevňování naučeného v dlouhodobé paměti
6. Reflexe naučeného – sumarizace obsahu podle stanovených cílů
7. Reflexe procesů učení – budování metakognitivních dovedností pro další učení.



# Co všechno v rámci semestru u studentů hodnotíte?

- Vytvořte si každý sám za sebe „seznam“ Vašich hodnoticích aktivit: co a jak hodnotíte, jaký máte systém hodnocení, zvyklosti

Hodnocení na vysoké škole

# Co vše je hodnoceno?

- A. To, co je **zjevné** (viditelné, pozorovatelné) – výkon, produkt, performance, projev chování, ...
  
- B. To, co je **skryté** – přemýšlení, úsilí, pomoc jiných osob s vypracováním úkolu, ...

# Hodnocení na vysoké škole (dle Rohlíková a Vejvodová, 2012; Podlahová a kol., 2012)

- Většina výkonů studentů je hodnocena v **zápočtech a zkouškách**.
- Jedna z nejobtížnějších činností vyučujícího (subjektivita, spravedlivost, způsob hodnocení).
- Interaktivní (učitel – student), silně prožíváno zejména studenty.
- **Hodnoticí metody**: ústní zkouška, písemná zkouška, praktická zkouška, test, portfolio, seminární práce, prezentace na semináři (individuální / skupinová), demonstrační dovednosti při praxi/v laboratorní výuce ...

# Studenti říkají o hodnocení na VŠ (Vašutová, 2002; McSweeney, 2014):

- je nejasné (implicitní či nesrozumitelná kritéria hodnocení),
- většina výkonů je hodnocena až v závěrečných zápočtech a zkouškách,
- nezohledňuje jejich individualitu,
- vyučující nezohledňují jejich aktivitu během semestru,
- zpětná vazba přichází zpravidla příliš pozdě – *Často už zapomenu, co jsem tam napsala, takže mě to nemotivuje něco dělat nebo číst zpětnou vazbu.* (Alica, in Carless, 2018) nebo jim v ničem nepomůže (je nekvalitní).

Jaké výtky se Vám zdají relevantní?

Jak se stavíte k podobným výtkám Vy?

# Současné trendy v hodnocení na VŠ (Vašutová, 2002; Holroyd, 2000)

- Dochází k posunu od závislosti na jedné hlavní metodě hodnocení (závěrečnému hodnocení) k rozvíjení různých metod **hodnocení v průběhu kurzu**.
- Větší pozornost je věnována **formativním aspektům hodnocení** než sumativním.
- Větší důraz je kladen na standardy pro hodnocení (**rubrics, kritéria hodnocení**).
- Jsou zdůrazňovány výhody **konstruktivní zpětné vazby**.
- Posun od tradičního modelu „orientovaného na učitele“ k modelu více orientovanému na studenta: podporováno je **hodnocení vrstevníky, sebehodnocení**.
- + Využití ICT, „online“ formativní hodnocení

# Formativní hodnocení na VŠ

- Formativní hodnocení je více součástí výuky než závěrečného „zkoušení“.
- Hodnocení studentů a studijní úspěšnosti je zejména tématem vysokoškolské didaktiky.
- Časopisy:
  - *Assessment & Evaluation in Higher Education*
  - *Teaching in Higher Education*
  - *Active Learning in Higher Education*

# Krátký exkurs do praxe FH na VŠ v zahraničí I.





# LOTYŠSKO

- Riga Stradins University (RSU)
- Riga Technical University (RTU)
- University of Latvia (UL)

Anohina-Naumeca, Jurane-Bremane (2015) – výzkum s cílem  
prozkoumat praxi univerzitních pedagogů v oblasti hodnocení studentů

Dotazníkové šetření: 9 otázek k tématu hodnocení + 5 všeobecných  
172 respondentů (RSU 51, RTU 69, UL 52)

# Proč ve svých předmětech hodnotíte?

- otevřená otázka
- v odpovědích identifikovali výzkumníci 12 kategorií

*Jak byste odpověděli Vy?*

# Proč ve svých předmětech hodnotíte?

UNIVERZITA	ODPOVĚĎ	% ODPOVĚDÍ
RSU	Nutnost (většinou zadáno z vnějšku)	29
	Kontrola (znalostí, dovedností, výkonu)	27
	Zpětná vazba	22
RTU	Kontrola (znalostí, dovedností, výkonu)	41
	Nutnost (většinou zadáno z vnějšku)	39
	Zlepšení práce pedagoga	17
UL	Nutnost (většinou zadáno z vnějšku)	59
	Kontrola (znalostí, dovedností, výkonu)	19
	Motivace studentů	15



Neslouží  
k hodnocení pro  
učení

# 11 aktivit během výuky

- Během přednášek vznáším dotazy směrem ke studentům
- Nabízím studentům svůj koncept přepracovat poté, co dostali ZV
- Používám portfolia, která zahrnují reflexi studentů
- Používám sady kritérií
- Ptám se studentů, která zpětná vazba je pro ně nejprínosnější
- Dávám studentům autentické ukázky, aby pochopili, co je standard
- ....

NEJČASTĚJŠÍ? (RSU 88, RTU97,UL94) / NEJMÉNĚ POUŽÍVANÁ?

# Hlavní zjištění výzkumu (2015)

- Sumativní hodnocení hraje dominantní roli
- Hodnocení jako externě zadaná nutnost
- Studenti nejsou v hodnoticím procesu partnery
- Rysy FH – poskytování zpětné vazby, vysvětlení, doporučení
- 41 % dotázaných zmínilo, že nerozumí pojmu FH

# Formativní hodnocení

Obsah a rozsah pojmu

# Pojem FORMATIVNÍ hodnocení

- *formo*: formovat, utvářet, dávat tvar
- *formativní*: utvářející či vytvářející
- *formativní hodnocení*: takové hodnocení, které formuje, utváří a rozvíjí podobu žákova učení
- *Informace*: informace informují nejen *nás*, ale doslova *v nás*.  
*In*-formují – tj. tvarují, přetvářejí, mnohdy rozšiřují či zcela přeformátovávají naše POZNATKY, POSTOJE A EMOCE. (Vybíral, 2009)

# Terminologie

- **formativní hodnocení (formative assessment)** – např. Black a Wiliam (1998a, 1998b); Black (2005); Wren a Cotton (2008); Wiliam (2011); Koenig (2011); Starý, (2007); Košťálová, Miková a Stang (2008); Straková a Slavík (2013)
- **hodnocení pro formativní účely** – Newton (2007)
- **hodnocení pro učení** – Harlen a James (1997); Chappuis a Chappuis (2008)
- **hodnocení výchovně-vzdělávací** (Graue, 1993)
- **autentické hodnocení** (Wiggins, 1993)
- **hodnocení průběžné / zpětnovazebné / alternativní**

*Nejednotnost panuje v jeho typologii i v tom, jaké metody, techniky a nástroje k rozvoji formativního hodnocení přispívají.*



# Společné rysy definic FH:

- probíhá v **průběhu procesu učení**;
- jeho účelem je **zlepšit vyučování a učení**;
- je **konkrétní** (žákovi/studentovi neposkytuje jen informaci o tom, zda jeho výkon byl správný/chybný, ale také konkrétní informaci o tom, v čem žák chyboval a jak jeho výkon zlepšit);
- v první řadě **slouží žákovi/studentovi samému**, přispívá k rozvoji kompetence k učení a metakognice; až následně slouží učitelům a rodičům.

# Co formativní hodnocení NENÍ

Známky, body, procenta, plusy, mínusy, emotikony - bez dalšího komentáře

Informace, které chybí kvalitativní složka – student se nedozví, v jakém kritériu/oblasti/okruhu dovedností se práce daří/nedaří, a co má udělat proto, aby dokázal svou práci zlepšovat.

# Co formativní hodnocení JE

Každé hodnocení, které přináší **užitečnou informaci studentovi i vyučujícímu o aktuálním stavu vědomostí a dovedností studenta v procesu učení.**

Tyto informace musí studentovi sdělovat, **kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil a dosáhl stanoveného cíle.**

Předpokladem je, že studenti **jsou aktivně zapojeni do procesu učení a hodnocení** (skrze sebehodnocení a vzájemné hodnocení).

# Rozdíly mezi sumativním a formativním hodnocením

podle	sumativní	formativní
načasování	na konci, zaměřeno na <b>výsledek</b>	v průběhu, zaměřeno na <b>proces</b>
typu konečného adresáta	<b>student</b> <b>učitelé</b> <b>instituce, kam absolvent nastupuje</b> <b>vzdělávací politika</b>	primárně <b>student</b>
účelu, kterému daný typ slouží	<b>zhodnotit, zda studenti vědí či rozumějí</b>	<b>- pomoci studentům identifikovat jejich vzdělávací potřeby</b> a přizpůsobit jim výuku s cílem <b>vylepšit jejich učební výsledky</b> <b>- motivovat je ke vzdělávání</b>

# Řešení úkolu č. 2

1 E

2 F

3 I

4 A

5 G


6 B

7 D

8 H

9 C

# Geneze formativního hodnocení (I)

- Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory 
- nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání
- Od 20. a 30. let 20. století: reformní školy
- Od 60. let důraz na rozvoj klíčových kompetencí, adaptabilitu, kreativitu a vlastní iniciativu, koncept celoživotního vzdělávání

(srov. Wiggins, 1993; Stiggins, 2002, 2007; OECD, 2005; Clark, 2012)

# Geneze formativního hodnocení (II)

- Hodnocení: hlavní politický nástroj pro zlepšování vzdělávání - skrze porovnávání škol se standardy a celonárodními testy (Shavelson a kol., 2008).
- Celonárodní testy očekávání nenaplnily: validita, žebříčky škol, deformují realizované kurikulum (Looney, 2011).
- Z analýzy dopadů plošného testování vyplynulo, že je třeba se zaměřit na **proces vyučování a učení**. Právě z tohoto podhoubí vyrostla potřeba nového hodnocení, formativního.

# Geneze formativního hodnocení (III)

- Kolébka vzniku: USA
- Scriven, 1967: *formative evaluation*
- Bloom, Hastings a Madaus, 1971, *Handbook on Formative and Summative Evaluation on Student Learning*
- P. Black a D. Wiliam, 1998, *Assessment and classroom learning + Inside the Black Box*
- CERI OECD, 2005: projekt *What Works: Formative Assessment*; publikace *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*
- Řešení úkolu č. 3: Michael Scriven, 1967



# Geneze formativního hodnocení (IV)

- Největší zájem o téma byl mezi lety 1998 a 2010 (Flores a Sammons, 2013)
- Etapy FH (dle Torrance, 2012):
  1. **Teorie mastery learning a kriteriální hodnocení** (70. a 80. leta 20. století) – zejména Bloom (1971, 1978)
  2. **Přístupy zabývající se zpětnou vazbou** (80. léta 20. století) – např. Sadler (1989)
  3. **Komplexnější přístup k formativnímu hodnocení**, metody, strategie a techniky, empirické výzkumy na ZŠ – Black, Wiliam a kol. (1998, 2004)
  4. **Kritika Blacka a Wiliama** – zejména Bennett (2011); vychází se více ze sociokulturní teorie učení, **důraz na tacitní znalosti učitelů** – nejen znalost technik, ale zejména zdůvodnění toho, proč a za jakým účelem je používají, v jakých podmínkách jsou relevantní apod.

Výzkumy Black a Wiliam a kol., OECD, PISA, TIMSS: žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují v průměru lepších výsledků než žáci, kteří jsou hodnoceni převážně sumativně.

Otázka již není zda formativní hodnocení zavádět, ale **jak**.

# Assessment *of/for/as* learning (Earl a Katz, 2006)

- **assessment *of* learning** (hodnocení učení, sumativní hodnocení)
- **assessment *for* learning** (hodnocení pro učení; hodnocení k podpoře žákovu učení)
- **assessment *as* learning** (hodnocení jako učení; učení se hodnocením)

Naše pojetí formativního hodnocení:

**assessment *for* learning + assessment *as* learning**

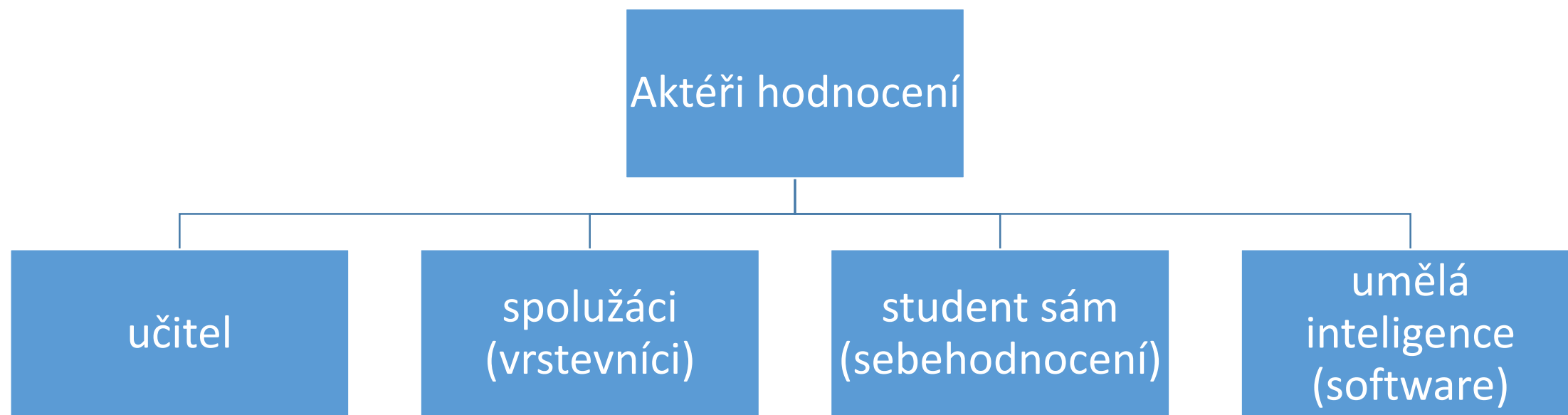
Aktivní role žáka/studenta v procesu učení i hodnocení

**Řešení úkolu č. 4**

# Vyhodnocení pretestu

## Sebehodnocení

# Kdo hodnotí ve formativním hodnocení?



Proč zavádět FH?  
Dopady formativního hodnocení  
na učení žáků/studentů

# Pozitivní dopady na žáky a studenty

1. **Žáci i studenti dosahují lepších výsledků** (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; Allal & Lopez, 2005; OECD, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Fluckigerová a kol., 2010; Wiliam, 2010; uceleně Floréz & Sammons, 2013).

Prokázáno ve výzkumech na ZŠ: pravidelné FH výrazně zlepšuje výsledky žáků, zlepšuje se kvalita a rychlost učení. Rozdíl činí až 30 % (Black & William, 1998; Floréz & Sammons, 2013; Wiliam, 2011).

2. **Zvláště účinné se ukazuje pro žáky/studenty s horšími studijními výsledky + se speciálními vzdělávacími potřebami**

3. **Žáci a studenti jsou zapojeni do procesu učení a hodnocení:** učí se přijímat za své učení zodpovědnost, oslabuje se role učitele jako autority, ale také jako toho, na koho lze svalit vinu v případě neúspěchu (např. Stiggins & Chappuis, 2008).

4. **Dochází k rozvoji jejich metakognitivních dovedností** (Floréz & Sammons, 2013); **kompetenci k učení** (např. OECD, 2005; Heritage, 2010; Looney, 2011; Marshal, 2011), ale také **kompetenci sociální a personální**.



# Jaké změny v souvislosti se zaváděním FH pociťují studenti? (dle Carless, 2018)

## **Motivace**

- *Vím, co a proč se učím.*
- *Učení mě více baví.*
- *Užitečná zpětná vazba je ta v průběhu semestru. Ne na konci semestru, kdy končí výuka – zpětnou vazbu od jednoho učitele k jednomu předmětu nemohu většinou využít pro další předměty/témata a další – odlišné – učitele. (Alica)*

**Objektivita: Znám kritéria – vím, co mám vědět, co bude vyučující hodnotit**

# Jaké dopady má zavádění FH na učitele?

- Zlepšení výuky a hodnocení (FH neposkytuje zpětnou vazbu jen studentovi, ale také vyučujícímu).
- Více se zaměřují na **proces učení**
- Používají **popisný jazyk** zpětné vazby
- **Zapojují** více žáky a studenty **do učení i hodnocení**
- **Povzbuzují** žáky a studenty



**žáci a studenti si více důvěřují a jsou vnitřně motivováni k učení, ve třídě panuje lepší klima**

# Formativní hodnocení a fakulty připravující učitele (Volante a kol., in Clark, 2012, s. 34)

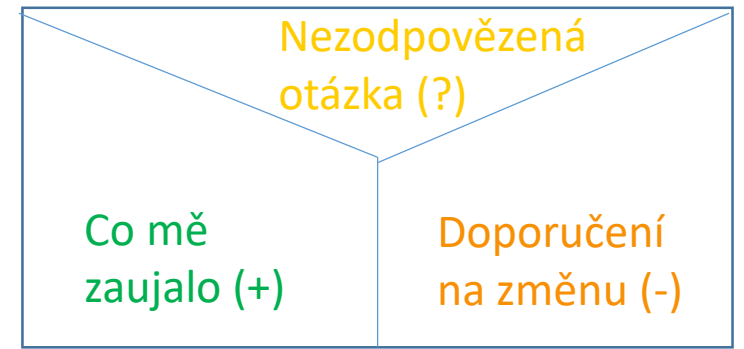
- Fakulty připravující učitele nezařazují do svých studijních plánů samostatný předmět věnovaný školnímu hodnocení, raději ho zakomponují do oborových předmětů či didaktik,

ALE

- Ne všichni vysokoškolští odborníci na daný obor jsou experty na problematiku školního hodnocení, a proto bývá v oborových předmětech a didaktikách téma hodnocení zanedbáváno.
- FH modelováno VŠ pedagogy může vést k uplatňování FH v praxi studentů / absolventů

Reflexe

# Upravená technika „PMI“



- 1 věc, která mě zaujala: zelený lísteček
- S jakou nezodpovězenou otázkou odcházím: žlutý lísteček
- Co bych doporučoval/a do příště změnit: oranžový lísteček
- Před odchodem prosím nalepte lístečky na připravený flipchart
- Z této zpětné vazby vyjdeme při přípravě následujících seminářů

# Téma II

## Metody a techniky FH

# Ztracena cestou ...

*Vaše dcera jede na závody a cestou se ztratí.*

*Telefonuje vám, že se „někde“ ztratila.*



Zdroj: [https://www.idnes.cz/praha/zpravy/praha-zamysli-postavit-eskalator-z-vysehradu-do-nusli.A130809\\_111024\\_praha-zpravy\\_bur](https://www.idnes.cz/praha/zpravy/praha-zamysli-postavit-eskalator-z-vysehradu-do-nusli.A130809_111024_praha-zpravy_bur)

Co potřebujete vědět k tomu, abyste dceři dokázali poradit, kudy se má vydat?

# Dcera volá rodiči:

D: Ztratila jsem se!!!

R: Ty jedeš na ty závody, vid'. Kde to máte?

D: Ten stadion se jmenuje Děkanka.

R: Kde jsi teďko?

D: Nevím.

R: Rozhlídni se. Není kolem nějaká MHD?

D: Nějaký metro. Počkej ... Vyšehrad?

R: Jo, tak pojedeš do stanice Pražského povstání a pak dál ...



# Dcera volá rodiči:

D: Ztratila jsem se!!!

R: Ty jedeš na ty závody, vid'. Kde to máte?

D: Ten stadion se jmenuje Děkanka. (identifikace cíle)

R: Kde jsi teďko?

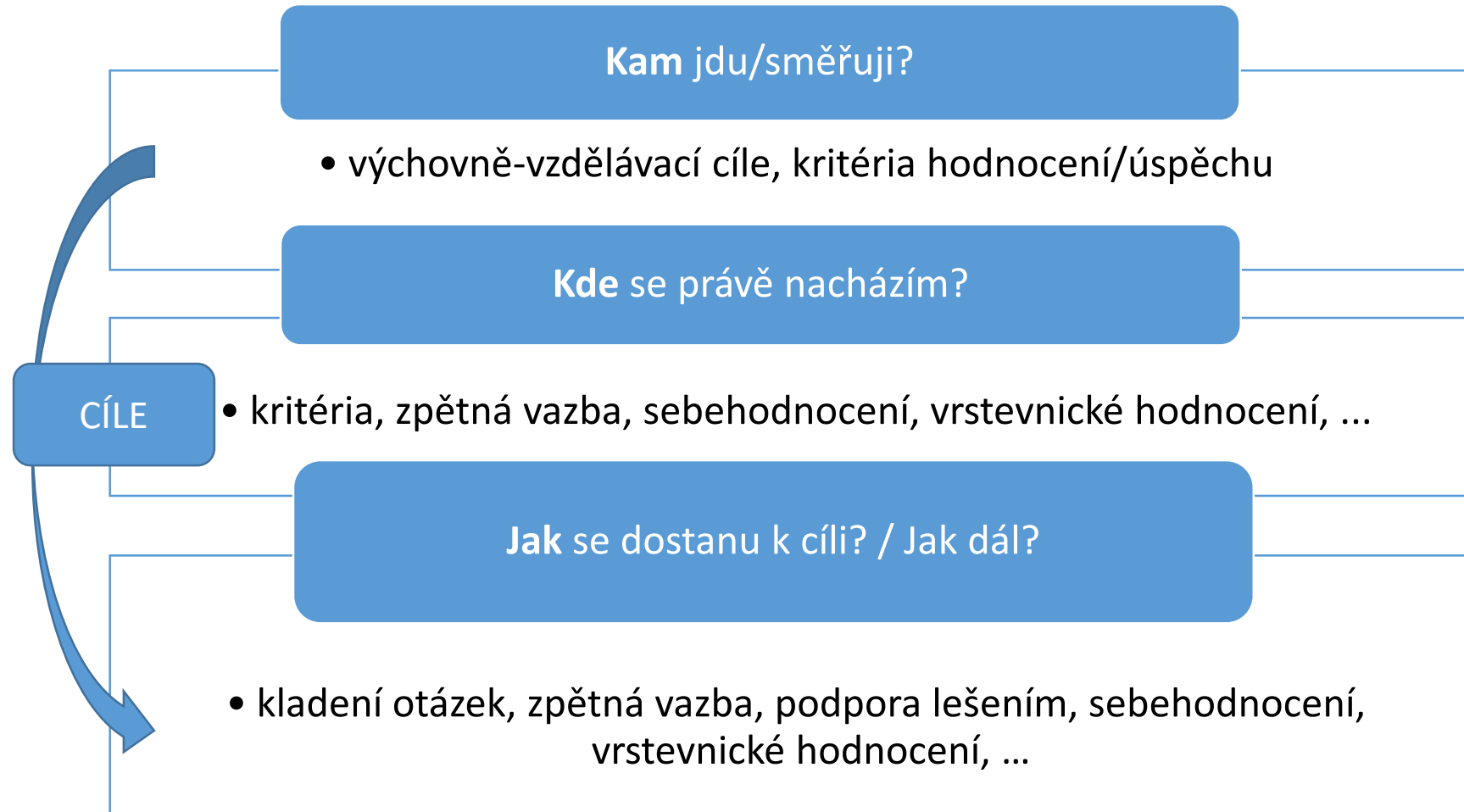
D: Nevím.

R: Rozhlídni se. Není kolem nějaká MHD?

D: Nějaký metro. Počkej ... Vyšehrad? (identifikace aktuálního místa)

R: Jo, tak pojedeš do stanice Pražského povstání a pak dál ...  
(doporučení, jak se dostat do cíle)

# Studenti přebírají zodpovědnost za své učení



# Metody/klíčové strategie FH

Stanovování cílů

Stanovování kritérií  
hodnocení

Poskytování zpětné  
vazby

Sebehodnocení

Vrstevnické/vzájemné  
hodnocení

# Technika a nástroj formativního hodnocení

## Technika FH

- Konkretizace metody
- Vyžaduje, aby učící žák/student prakticky jednat
- Postup, kterým je naplňována určitá metoda
- *technika semaforu*
- *žádné ruce nahore*

## Nástroj FH

- *sebehodnotící listy*
- *žákovská portfolia*
- *pretest*
- *tříbarevný test*

# Formativní hodnocení (D. William, 2011)

	Kam student směřuje	Kde student právě je	Jak se má posunout dál
<b>Učitel</b>	Vyjasnění, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím hodnocení/úspěchu	Poskytovat studentům srozumitelné informace o průběhu jejich učení ústní i písemnou formou.	Poskytování takové <b>zpětné vazby</b> , která posouvá studenty kupředu
<b>Spolužáci</b>		Zapojení spolužáků jako zdrojů a aktérů <b>vzájemného učení</b>	
<b>Student</b>		Studenti chápou učení jako své obohacení (chápu, že se učí pro sebe, ne pro školu/rodiče)	

# Komunikace ve FH

## Poskytování zpětné vazby

# Jak by měla vypadat zpětné vazba?

- **Okamžitá** (vyvarovat se příliš dlouhé prodlevě mezi napsáním a vyhodnocením testů; studenti si nemusí pamatovat, co napsali, ztrácí motivaci ZV číst)
- **Cílená** (v souladu s předem stanovenými cíli výuky a kritérii hodnocení; nezahltit drobnými komentáři ve vysokém počtu)
- **Konkrétní** (nikoli vágní komentáře jako *přeformulujte odstavec*)

- Používá **popisný jazyk**
- Používá **srozumitelný jazyk**
- Hodnotitel do ní nezahrnuje jiné aspekty, než je výkon studenta (antipatie, pohlaví, příbuzenství, rukopis studenta, vzhled, nemoc, ...)
- **Vhodně načasovaná**
  - uprostřed semestru – nejužitečnější
  - příliš častá: vede k závislosti na externích vodítkách a práci druhých
  - řídka ZV: může vyvolávat pocit bezradnosti a snižovat motivaci



# Popisný jazyk zpětné vazby

- Vyjadřujeme se k jedincovu výkonu, práci, snaze
- **„Popisujeme, co vidíme“** - co nejkonkrétnější a vztahově neutrální

*Martine,*

*kladete si reálné cíle, k nimž se vracíte ve Vaší reflexi.*

*Práce je logicky strukturována, a proto přehledná.*

*Oceňuji, že si kladete závažné otázky, na něž hledáte odpovědi.*

*Zvažte, zda by Vaší práci neprospěla ještě finální jazyková korektura, zaměřte se zejména na interpunkci v souvětí.*

*Celkově považuji Vaši práci za velmi zdařilou.*

*Věřím, že se Vám podaří naplnit Vámi stanovené cíle ve Vaší praxi!*

# Pravidla pro podávání ZV I

Doporučuje se adresné oslovení

Struktura:

- a) ocenění studentova úsilí a snahy, specifikace a ocenění dobrých prvků;
- b) konstatování toho, co je třeba ještě zlepšit, nebo na čem je potřeba ještě zapracovat, a to ideálně ve formě doporučení / otázky.
- c) povzbuzení, motivační závěr

# Pravidla pro podávání ZV II

## Pozitivní zpětná vazba:

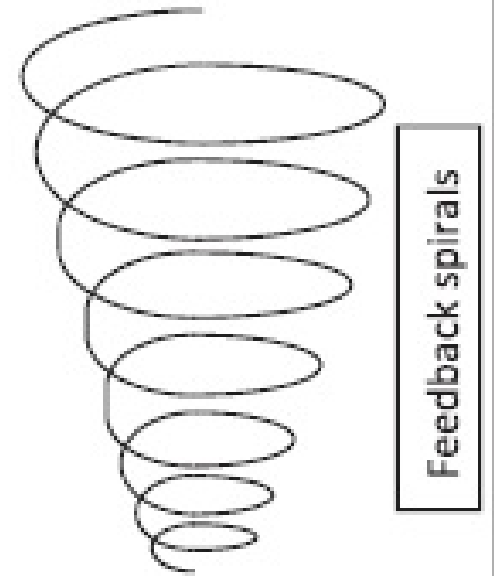
- hovoříme ve **2. osobě** (např. *Dařilo se Vám iniciovat diskuzi ve skupině a vracet skupinu k tématu diskuze*).

## Negativní zpětná vazba:

- hovoříme **v 1. či ve 3. osobě**
- nebo formuluje jako **otázku** (*Mohli bychom se příště zaměřit na ... / Co by Vám mohlo pomoci, abyste se příště vyvaroval ...?*).

# Zpětná vazba v časovém horizontu (Carless, 2018)

- **Krátkodobá:** zlepšuje výkon v jedné práci / části práce
- **Dlouhodobá:** zlepšuje strategie učení, přístup k úkolům, zvyšuje motivaci – využitelnost i v jiných úkolech a činnostech



# Téma III

## Výchovně-vzdělávací cíle

Autor: K. Starý

# Příklady formulací cílů předmětu v SIS

- Cílem předmětu je seznámení studentů se základními ekonomickými pojmy, strukturou státního rozpočtu a analytický pohled na rozdělení kapitoly 333 - MŠMT
- Cílem semináře je poskytnout studentům znalosti a naučit je dovednostem potřebným při vypracovávání diplomové práce a při prezentování svých výsledků. Naučí se též využívat informační zdroje a jak se vyvarovat chyb při jejím sepisování.
- Cílem předmětu Automatizace a kybernetika je zvládnout problematiku vybraných oblastí a oborů kybernetiky, teorie systémů, základů teorie řízení a automatizace. Studenti si v rámci předmětu osvojí základní vědomosti a dovednosti z dané oblasti.

# Cíl (explicitní)

- Směřuje z přítomnosti do budoucnosti
- Vyjadřuje očekávanou změnu stavu
- Umožňuje hodnotit, zda jej bylo dosaženo

# Dcera volá rodiči:

D: Ztratila jsem se!!!

R: Ty jedeš na ty závody, vid'. Kde to máte?

D: Ten stadion se jmenuje Děkanka. (identifikace cíle – ten, kdo má poradit dostává relevantní informaci)



# Co se děje, když cíle nejsou stanoveny?

- Můžeme skončit jinde, než kde jsme chtěli skončit.
- Na konci nikdo nepozná, že jsme směřovali jinam.

# Funkce cílů při vzdělávání

1. Mají potenciál orientovat **studenta** v učivu a tím zlepšovat jeho učení.
2. Poskytují orientační body a zaměření **učiteli** pro plánování a realizaci výuky.
3. Jsou východiskem pro **hodnocení práce žáků** a to jak SUMATIVNÍ tak FORMATIVNÍ!

# Vzdělávací cíl

= vyjádření výsledku procesu učení, cílový stav, očekávaný výstup, účinek vzdělávání na studenta.

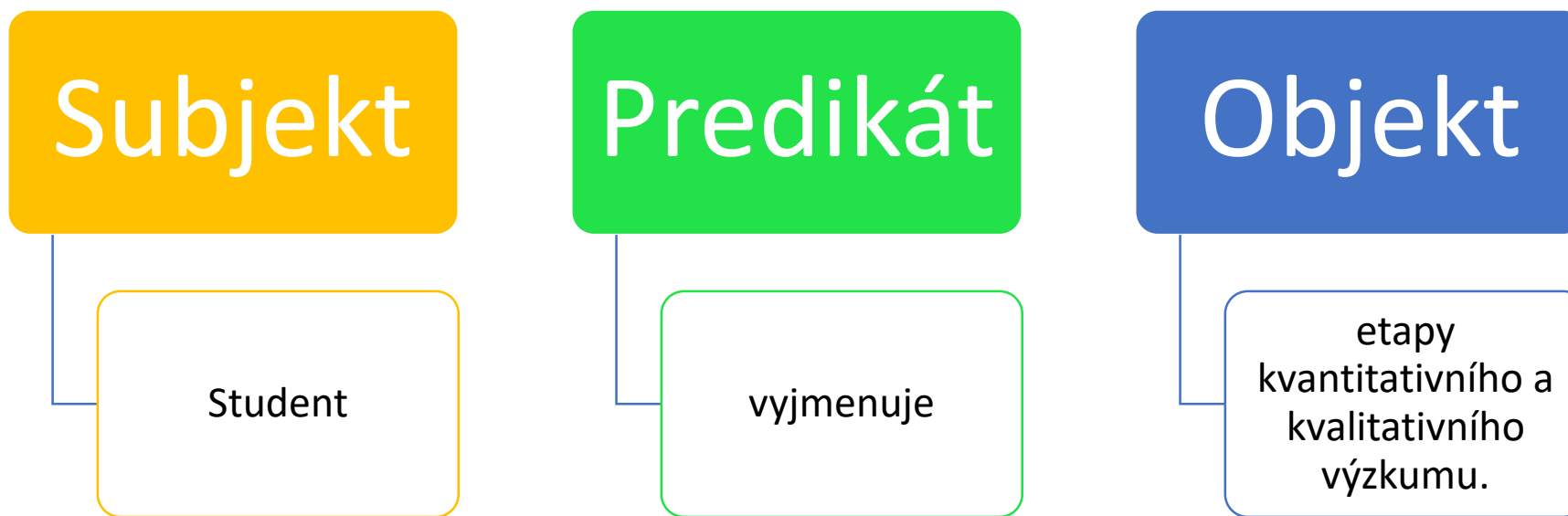
Např. Student zná etapy kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

(viz Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP; 7. Metody a techniky sociálního výzkumu)

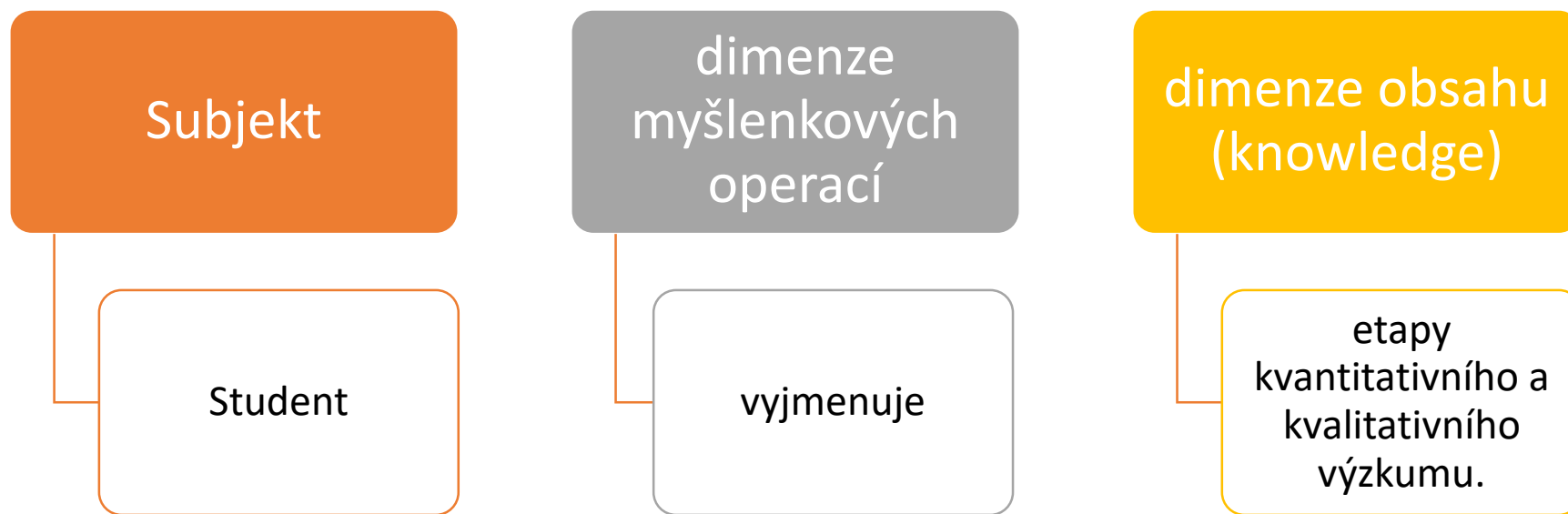
# Struktura (syntaxe) výroku o obsahu vzdělávacího cíle



# Struktura (syntaxe) výroku o obsahu vzdělávacího cíle



# Struktura (syntaxe) výroku o obsahu vzdělávacího cíle



# Kognitivní procesy (KP)

- Programově nahrazují původní pojem *chování* (Tyler, 1949)
- Přísudek *slovesem* vyjadřuje mentální aktivitu – proto se hovoří o tzv. „aktivních slovesech“

# Klasifikace (třídění) cílů

- zařazování do různých tříd/kategorií
- řazení do skupin podle různých hledisek/kritérií.
- Pokud mezi těmito třídami platí nějaké uspořádání (například  $T_1 < T_2 < \dots T_n$ ), znamená zároveň i ***hodnocení***.

K čemu nám může být třídění dobré?



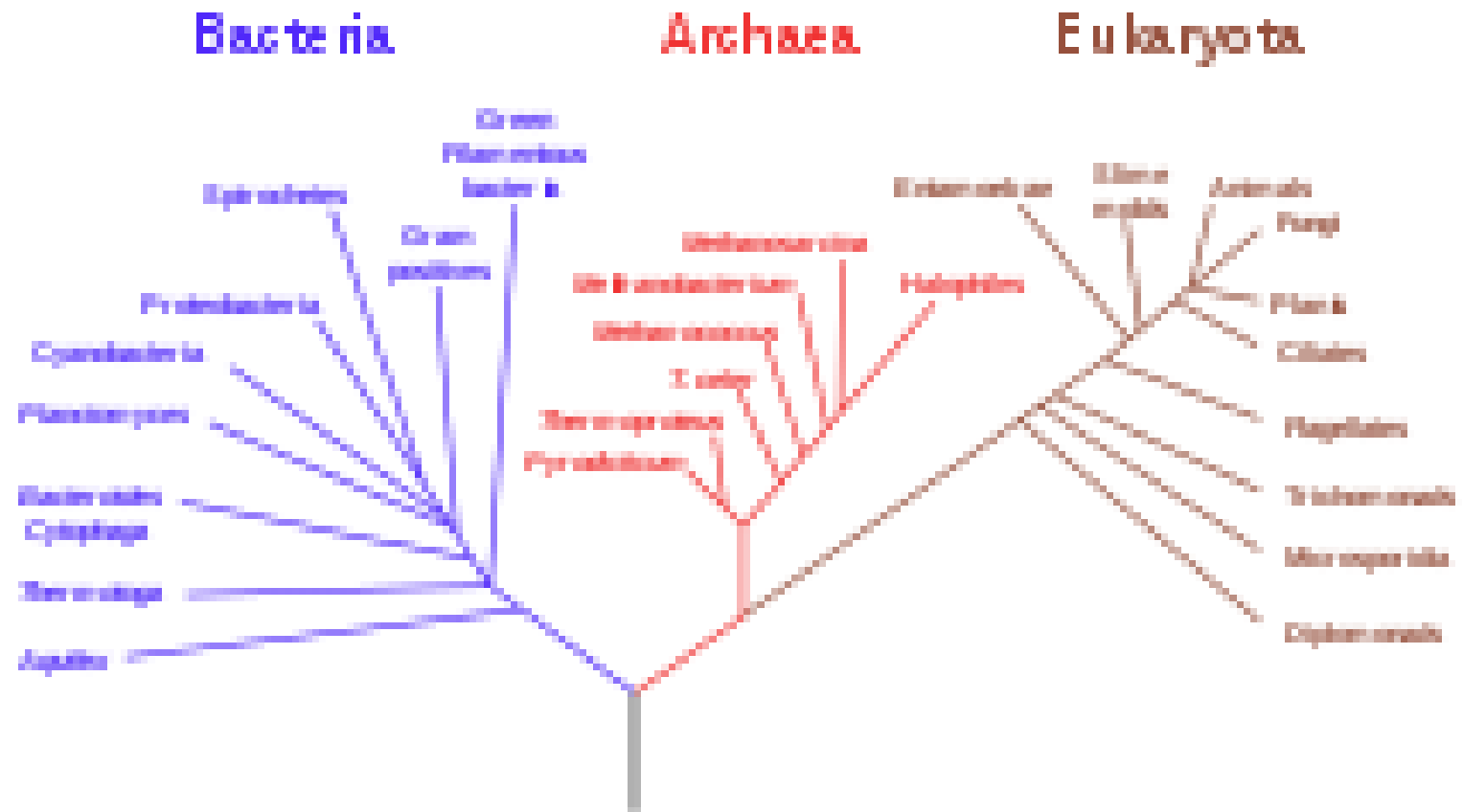
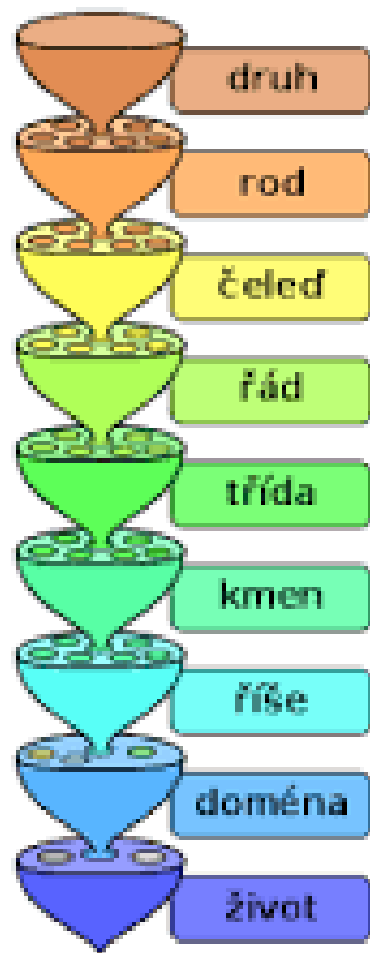
# Účel **třídění** vzdělávacích cílů?

- K zajištění rovnoměrného rozložení všech složek učení
- K plánování vzdělávacích programů

# Taxonomie

- Řec. taxis třídění, nomos – zákon
- taxon – systematická jednotka je skupina, která sdružuje prvky se stejnými nebo podobnými znaky (viditelnými i neviditelným)
- TAXONOMIE je hierarchické uspořádání
- Tvoří kognitivní procesy kumulativní hierarchii ?
- Hromadění nižších KP netvoří vyšší KP a vyšších KP lze dosáhnout i bez některých nižších KP

# Taxonomie v přírodních vědách - inspirace



# Vývoj taxonomie podle stavu poznání v oboru

- Podle viditelných znaků (C. von Linné) k podle skutečné příbuznosti, která může být „neviditelná“.
- Podobně se vyvíjela taxonomie cílů vzdělávacích, od behaviorálního pojetí ke konstruktivistickému.

# Umělé oddělování vzdělávacích cílů do samostatných/nezávislých „domén“

- Kognitivní (znalosti a dovednosti)
- Afektivní (postoje a hodnoty)
- Psychomotorické (fyzické činnosti)

# Součásti učení

Doména	Proces	Výsledek
Kognitivní	Myšlení	Vědomosti, znalosti
Afektivní	Cítění	Postoje jako zvnitřnělé hodnoty
Psychomotorické	Konání, činnost	Dovednosti, jednání

# Taxonomie vzdělávacích cílů

## Hierarchická klasifikační struktura

1. U **psychomotorických** od vědomého napodobování k automatizaci pohybových dovedností.
2. U **kognitivních** podle úrovně komplexnosti myšlenkových procesů a vzdělávacího obsahu.
3. U **afektivních** podle stupně zvnitřnění (internalizace) hodnot.

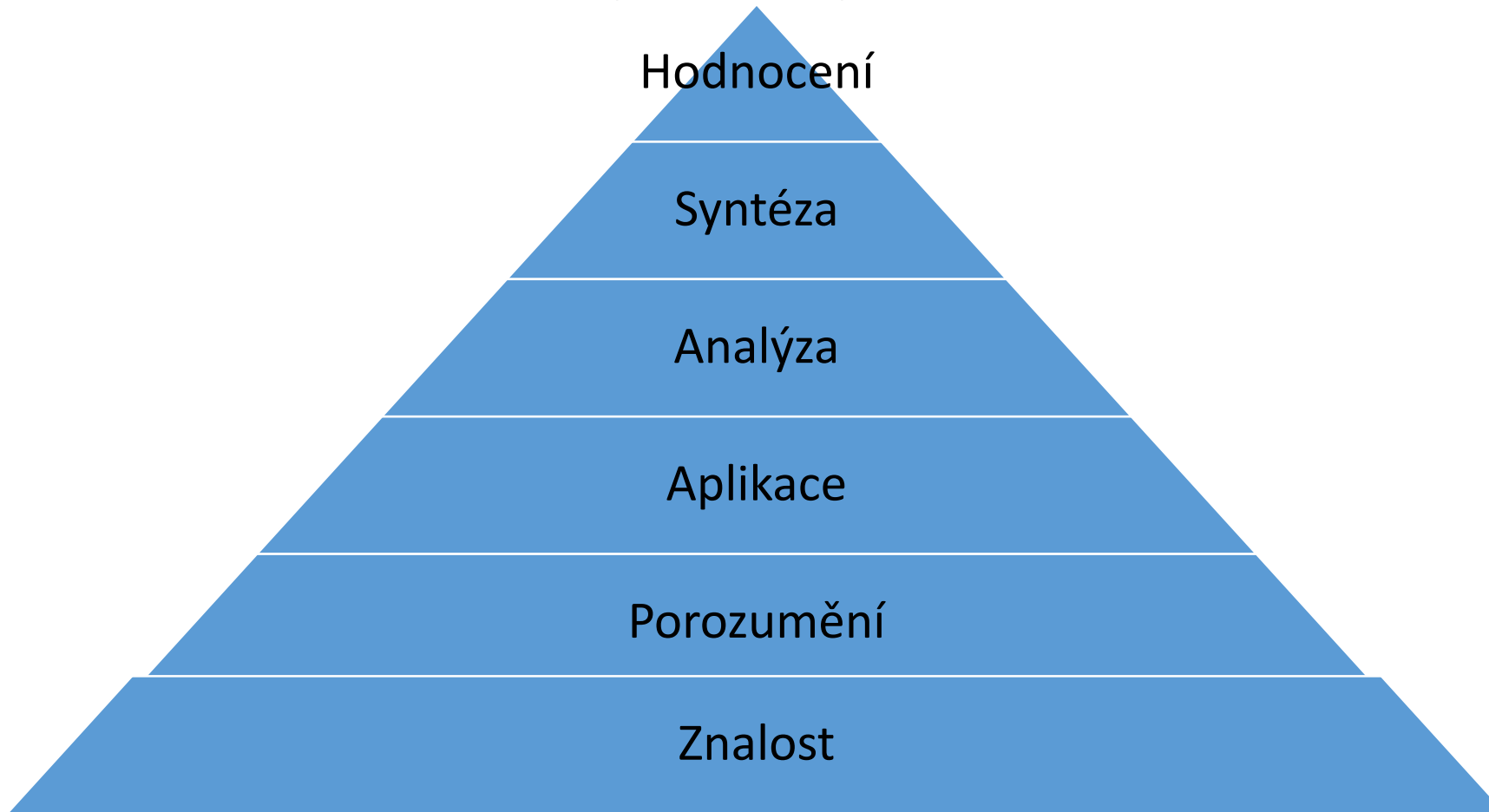
# Afektivní cíle jako budování postojů

(Kratwohl a kol. 1964)

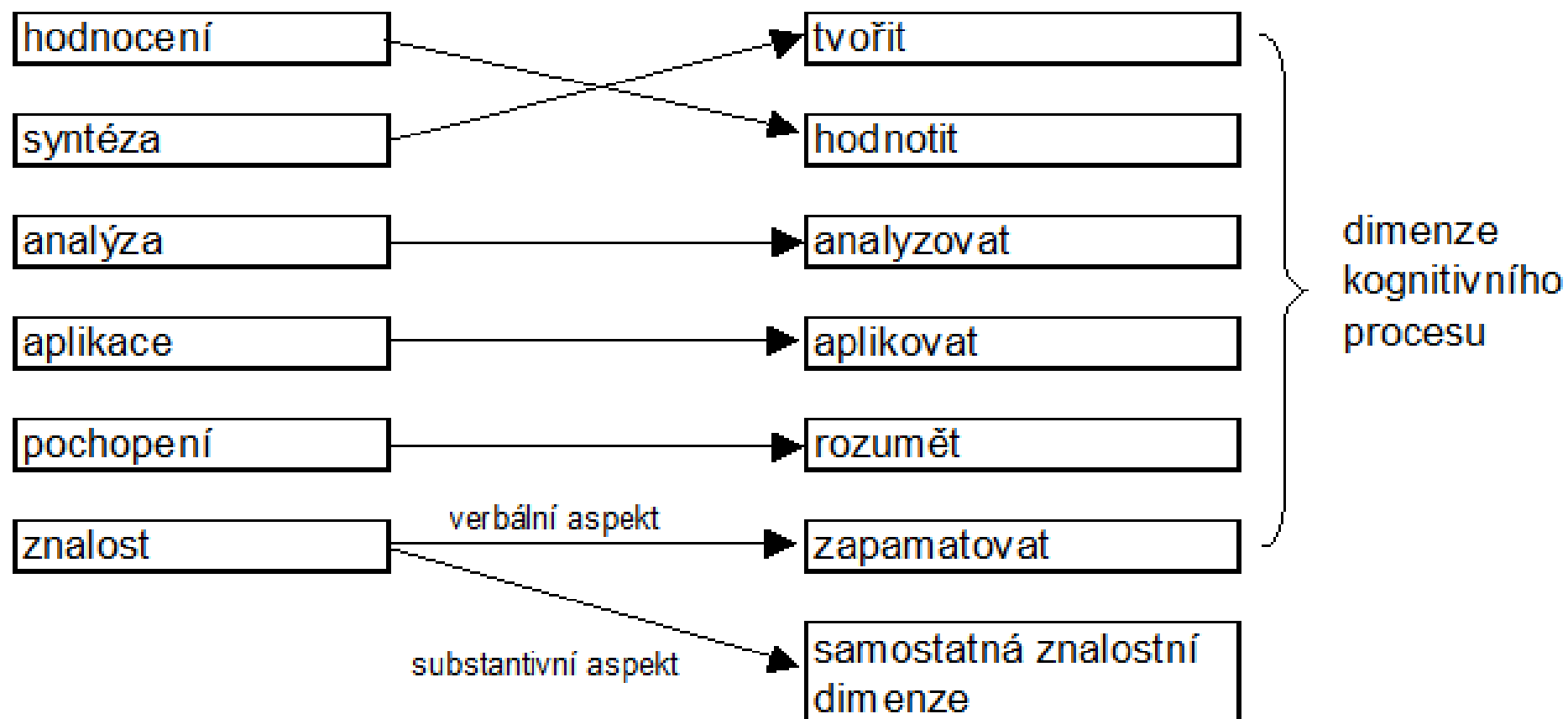
1. Přijímání (vnímavost)
2. Reagování na výzvu (podnět)
3. Oceňování hodnot
4. Integrovaní hodnot
5. Internalizace hodnot v charakteru



# Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů v kognitivní doméně (1956)




# Původní a revidovaná Bloomova taxonomie (2001)



# Revidovaná Bloomova taxonomie (2001)

		MYŠLENKOVÉ (kognitivní) OPERACE					
		1. Zapamatovat	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
OBSAHY (knowledge)	A. Poznatky faktické						
	B. Poznatky konceptuální						
	C. Poznatky procedurální						
	D. Poznatky metakognitivní						

## Nová taxonomie **kognitivních** cílů (Marzano, Kendall, 2007)

 Dimenze znalostí	Dimenze kognitivních procesů			
	Zapamatování	Pochopení	Analyzování	Použití
Deklarativní				
Procedurální				
Psychomotorické				

# Kognitivní operace – zapamatování

## 1. Student si zapamatuje

### 1.1 Recognizing

...**rozpozná** správný výrok o vlastnostech informace bez porozumění struktuře poznatků nebo bez schopnosti rozlišit důležité a nedůležité součásti informace.

### 1.2 Recalling

... **zopakuje** postup/operaci bez závažných nedostatků bez porozumění tomu, jak a kdy/za jakých podmínek daná operace/postup funguje.

### 1.3 Executing

... **uvede** hlavní rysy informací bez porozumění struktuře poznatků nebo bez schopnosti rozlišit důležité a nedůležité součásti informace.

# Kognitivní operace - pochopení

## 2. Student pochopí (comprehension)

### 2.1. Integrating

... **identifikuje** základní strukturu učiva včetně jeho důležitých i méně důležitých vlastností.

### 2.2 Symbolizing

... **zkonstruuje** vhodnou symbolickou reprezentaci učiva a rozlišuje mezi jeho důležitými a méně důležitými vlastnostmi.

# Kognitivní operace – analyzování

## 3. Student zanalyzuje tj.

### 3.1 specifying

... **specifikuje**/rozpozná logické konsekvence učiva

### 3.2 generalizing

... **vytvoří zobecnění** nebo pojmenuje principy v učivu

### 3.3 analyzing errors

... **rozpozná chyby** v prezentaci nebo v užití učiva

### 3.4 classifying

... **vytvoří** nadřazené a podřazené kategorie ve vztahu k učivu

### 3.5 matching

...**identifikuje** důležité podobnosti a rozdíly mezi informacemi v učivu

# Kognitivní procesy - utilization

## **4 Student využije/upotřebí/aplikuje**

4.1 ... využije informace ke zkoumání/badatelské činnosti

4.2 ... aktivně experimentuje - vytváří hypotézy a ověřuje jejich platnost

4.3 ... využije informace k řešení problémů

4.4 ... použije informace v rozhodovacím procesu



# Nová taxonomie vzdělávacích cílů (Marzano, Kendall, 2007)

Dimenze znalostí		Dimenze kognitivních procesů			
		Zapamatování	Pochopení	Analyzování	Použití
Deklarativní	Odborné termíny				
	Fakta				
	Časové údaje				
	Principy				
	Generalizace				
Procedurální	Jednoduchá pravidla				
	Algoritmy				
	Taktiky				
	Makroprocedury				
Psychomotorické					

Nová taxonomie vzdělávacích cílů (Marzano, Kendall, 2007)

<div> Dimenze znalostí</div>	Dimenze myšlenkových operací					
	Kognice				Meta-kognice	Sebe-řízení
	Zapamatování	Pochopení	Analyzování	Použití		
Deklarativní						
Procedurální						
Psychomotorické						

# Metakognitivní procesy (sebereflexe)

## 5.1 monitoring accuracy

... reflektuje/uvědomuje si do jaké míry přesnosti je schopen informace vnímat

## 5.2 monitoring clarity

...reflektuje/uvědomuje si do jaké míry jsou mu informace jasné/srozumitelné

## 5.3 proces monitoring

... reflektuje/uvědomuje si učební pokroky/progres vzhledem k dosahování stanovených cílů

## 5.4 specifying goals

... stanovuje si vlastní konkrétní cíle svého učení

Nová taxonomie vzdělávacích cílů (Marzano, Kendall, 2007)

<div> Dimenze znalostí</div>	Dimenze myšlenkových operací					
	Kognice				Meta-kognice	Sebe-regulace
	Zapamatování	Pochopení	Analyzování	Použití		
Deklarativní						
Procedurální						
Psychomotorické						

# Seberegulační systém učení (self-system)

## 6.1 motivace

... uvědomuje si/reflektuje celkovou motivaci k učení konkrétního vzdělávacího obsahu (Jakou mám motivaci k učení?)

## 6.2 emoční odezva

... uvědomuje si/reflektuje jakou emoční odezvu v něm vzdělávací obsah způsobuje (Jaké pocity to ve mně vyvolává?)

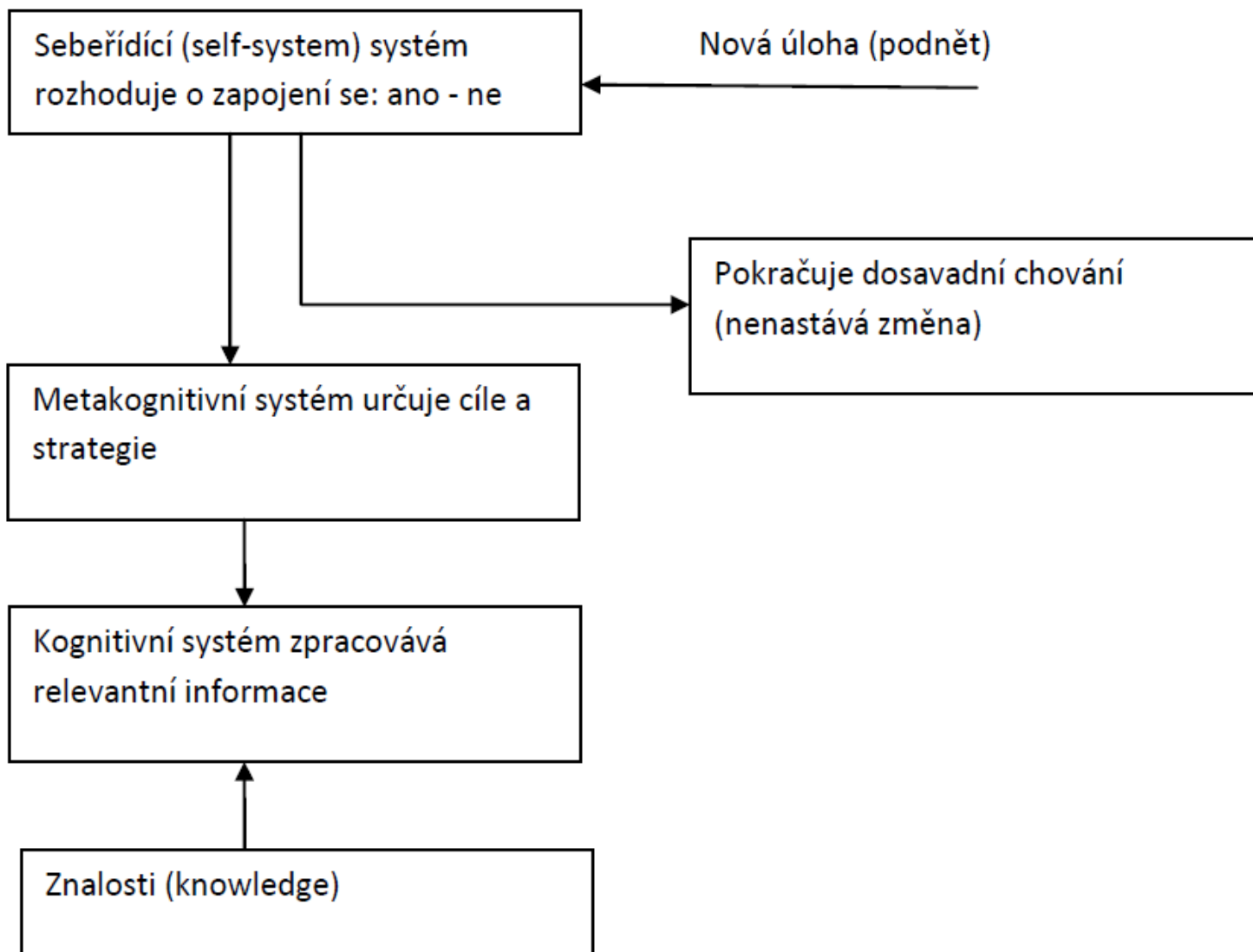
## 6.3 zdatnost (efficacy)

... uvědomuje si/reflektuje své schopnosti/předpoklady pro naučení se něčemu konkrétnímu (Jaké mám šance uspět?)

## 6.4. důležitost

... uvědomuje si/reflektuje důležitost konkrétního učiva/předmětu/studia (Jak je to pro mě osobně důležité?)

# Reakce žáka na učební podnět (Marzano, Kendall, 2007)



# Téma IV

## Kritéria hodnocení

# Společná tvorba kritérií pro prezentaci



# Proč používat kritéria hodnocení

1. Slouží ke **konkretizaci výkonu studenta**.
2. **Pomáhají hledat silné stránky ve studentově výkonu a upozorňují na jeho slabé stránky**.
3. Tím, že výkon studenta není porovnáván s výkony ostatních žáků, ale vzhledem k předem známému kritériu, je to **motivující**.
4. **Vtahují osobnost studenta do procesu učení i hodnocení**, směřují ho k autoregulaci učení a vedou ho k odpovědnosti za vlastní výsledky.
5. **Zmírňují subjektivitu**, činí učební proces transparentnějším.

# Sestavování sad kritérií (rubrics)

- Na začátku stojí **definice „kvalitní“ práce**, tj. na úrovni 1, a dvě základní otázky:
- *Co hledám a Proč to hledám?*
- Jako východisko pro tvorbu kritérií lze využít **modelové příklady** různých prací, ukázek, produktů na kvalitativně odlišné úrovni, které může sám či společně se studenty analyzovat, a na základě těchto poznatků formuluje žádoucí kritéria.

# Kritéria hodnocení: pravidla

- stanovit kritéria současně se zadáním práce
  - formulace jazykem, který je pro studenty srozumitelný
  - kritérií musí být přiměřený počet
  - Seřazení kritérií podle důležitosti (od nejpodstatnějších po méně významná kritéria)
- 
- *Pomáhá, když studentům názorně předvedeme, co je požadovaným výstupem – ukázat studentům dříve zpracované práce v požadované kvalitě – esej, protokol, seminární či bakalářská práce*

# Generátor kritérií

[http://www.teach-nology.com/web\\_tools/rubrics/](http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/)

## *Presentation*



Name: \_\_\_\_\_

Teacher: Novakova Marie

Date of Presentation: \_\_\_\_\_

Title of Work: \_\_\_\_\_

	Criteria				Points
	1	2	3	4	
<b>Organization</b>	Audience cannot understand presentation because there is no sequence of information.	Audience has difficulty following presentation because student jumps around.	Student presents information in logical sequence which audience can follow.	Student presents information in logical, interesting sequence which audience can follow.	—
<b>Content Knowledge</b>	Student does not have grasp of information; student cannot answer questions about subject.	Student is uncomfortable with information and is able to answer only rudimentary questions.	Student is at ease with content, but fails to elaborate.	Student demonstrates full knowledge (more than required) with explanations and elaboration.	—

# Téma V

## Sebehodnocení

# Sebehodnocení (autonomní hodnocení)

- Student:
  - reflektuje kvalitu vlastní práce, identifikuje své silné a slabé stránky.
  - plánuje, co udělat do příště (stanovuje si reálné cíle, učební strategie, postupy do budoucna), a to vše za účelem zlepšení.
- Sebehodnocení vypovídá o tom, co vnější pozorovatel vědět nemůže (např. vynaložené úsilí)
- Vedeme studenty k posouzení jejich vlastní práce a ke schopnosti sebehodnocení (krátce napsat, v čem vidí přínos a v čem nedostatky své seminární práce). Tím se studenti zdokonalují v metakognici (tato dovednost jim umožňuje zobecňovat to, co se naučili, a používat tyto své dovednosti v nových situacích, jsou-li k tomu motivováni).
- Pomáhají kritéria hodnocení

# Růstové vs. fixní nastavení mysli

- C. Dweck: Nastavení mysli (2017)

[https://www.ted.com/talks/carol dweck the power of believing that you can improve#t-12050](https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve#t-12050)

# Dwecková Carol - *Nastavení mysli*

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Přeložila Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017.

- Člověk s **fixním nastavením mysli**
- vyhýbá se výzvám
- u překážky se snadno vzdává
- úsilí nevnímá jako plodné
- nepřijímá negativní zpětnou vazbu
- cítí se špatně, když vidí úspěch ostatních

- Člověk s **růstovým nastavením mysli**
- přijímá výzvy, těší se na ně
- tváří v tvář překážkám vytrvá
- úsilí vnímá jako cestu k mistrovství
- kritiku vnímá pozitivně (že ho posouvá, učí se ho dělat lepším)
- v úspěchu ostatních vidí inspiraci



# Metakognice

(Wiliam, 2011, s. 148)

**Reflexe svých vlastních učebních procesů**, podporuje sebepoznání, sebevědomí i rozvoj studijních schopností, pomáhá regulovat proces učení, uvědomit si vlastní pokrok, posiluje odpovědnost za výkon.

- Metakognice obsahuje:
- - **vědomí toho, co jedinec zná** (metakognitivní znalost),
- - **co umí** (metakognitivní dovednosti)
- - **a co ví o svých vlastních poznávacích schopnostech** (metakognitivní zkušenost).
- Pokud se žáci a studenti zdokonalují v metakognici, zlepšují se v učení – naučí se zobecňovat to, co se naučili, a používat tyto své dovednosti v nových situacích, jsou-li k tomu motivováni.

# Jak rozvíjet sebehodnocení u studentů?

- Gesta
- Hodnocení na škále
- Nedokončené věty
- Otevřené otázky
- Komplexní sebehodnoticí listy

# Seberefektivní deník, portfolia

## **Závěrečné pedagogické portfolio** (Učitelství 1. st. ZŠ PedF UK)

- varianta státní závěrečné zkoušky z pedagogiky
- uspořádaný a reflektovaný soubor vybraných prací a jiných materiálů studenta z průběhu jeho studia na PedF UK, které dokumentují profesní vývoj i dosažené kvality profesních kompetencí v závěru studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.
- <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/statni-zaverecne-zkousky/pedagogick-portfolio>
- Kontaktní osoba: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.  
([anna.tomkova@pedf.cuni.cz](mailto:anna.tomkova@pedf.cuni.cz)) – *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů* (PedF UK, 2018)

# Sebereflexe: Hodnocení na škále 1-5 (viz Wiliam a Leahyová - ANKETA, upraveno)

- Na každém z řádků zakroužkujte jedno číslo, které nejlépe vyjadřuje vaše pocity z dnešního setkání:
- Obtížnost                      *Jednoduché*    1    2    3    4    5    *Obtížné*
- Můj zájem o témata        *Nízký*        1    2    3    4    5    *Vysoký*
- Přínosnost                   *Nízká*        1    2    3    4    5    *Vysoká*
- Mé porozumění              *Nízké*        1    2    3    4    5    *Vysoké*
- Co konkrétně by muselo být jinak, abyste zakroužkovali číslo o jednu vyšší?
- Prostor pro slovní komentář:

# Téma VI

## Vzájemné hodnocení – studenti se hodnotí navzájem

# Vzájemné (vrstevnické) učení a hodnocení

- Studenti jsou aktivně zapojeni do učení i hodnocení, **přebírají za své učení zodpovědnost**.
- **Bezpečnější** je **písemná zpětná vazba** - poskytuje více času na rozmyšlenou, je zpravidla neveřejná, adresát se k ní může kdykoliv vrátit a poučit se z ní.
- Pravidla: pozitivum – doporučení – (povzbuzení); popisujeme výkon; lépe se poskytuje ZV, pokud jsou stanovena kritéria
- Student se může hodnocení svého spolužáka **vzdát**, pokud nemá dostatek informací o jeho práci.

# Začínáme s vrstevnickým hodnocením

Lze „nacvičit“ na **anonymních pracích** (*I když nikdo neví, že se zrovna mluví o vašem komentáři, stejně se cítíte špatně, když ostatní říkají, že takový komentář je k ničemu*).

Na začátku můžeme studentům pomoci tzv. **startéry (úvodními formulacemi)**:

- Líbil se mi způsob, jak jsi ...
  - Překvapilo mě, že ...
  - Nerozuměl/a jsem ...
  - Byl/a jsem trochu zmatená z ...
  - Pomohlo by mi, kdyby ...
  - Myslím si, že by bylo lepší, kdybys ...
- 
- Vrstevnické hodnocení může být **kontraproduktivní, pokud posiluje obavy studentů**.

V čem spatřujete pozitiva  
vzájemného hodnocení?



# Vrstevnické hodnocení: pozitiva

- Studenti mnohem lépe přijímají hodnocení od **referenční vrstevnické skupiny** spolužáků než od vyučujícího.
- Zapojují se i studenti, kteří jsou za jiných okolností pasivní.
- Je **řečeno jejich jazykem**.
- Studenti se **zdokonalují v komunikaci a empatičnosti** – jakým způsobem posoudit projev, jak klást otázky, jak reagovat na tvrzení ostatních, jak aktivně naslouchat.
- **Je informačně bohaté** (student nezískává ZV jen od učitele či jednoho žáka, ale může získat ZV od všech spolužáků ve třídě).
- Vrstevník mě bude hodnotit – výzva úkol udělat pořádně
- Studenti se učí z chyb ostatních
- Výzkumy (např. Topping, 1998; Falchikov a Goldfinch, 2000) prokazují vysokou validitu v případě hodnocení práce vrstevníky; vysoká shoda mezi hodnocením učitele a hodnocením vrstevníky

# Prezentace / Referáty studentů

1. Stanovit si kritéria (sdílení kritérií)
2. Rozdat studentům barevné štítky
3. Vystoupení studenta
4. Sebehodnocení studenta
5. Hodnocení prezentace studenta – slovně
6. Hodnocení prezentace spolužáky – písemně (na barevné štítky)
7. Shrnutí (příp. hodnocení vyučujícího)

*Studentům rozdáme samolepící bločky nebo barevné kousky papíru a vyzveme je, aby každý z nich napsal vystupujícími spolužákovi zpětnou vazbu:*

*+ (uznání, ocenění, být vždy konkrétní)*

*? (doporučení formou otázky)*

***Využíváme vždy POPISNÝ jazyk.***

# Téma VII

Jak si poradit se zaváděním  
formativního hodnocení na VŠ

# Principy FH na VŠ

## Autorka: Petra Vallin

### PRINCIPY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ NA VŠ



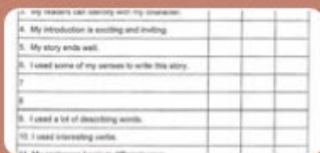
#### 1. PROJEVUJEME ZÁJEM O STUDENTY.

- 1.1. Je pro nás důležité, aby student zažíval pocity úspěchu, nadšení, pohody, ale také zájmu ze strany nás VŠ pedagogů.
- 1.2. Pátráme po příčinách úspěchu či neúspěchu, zájmu či nezájmu studenta.
- 1.3. Pravidelně zjišťujeme, co si studenti myslí o naší výuce a zdali jim vyhovuje (zejm. zdali jim přijde smysluplná).



#### 2. ZAJIŠŤUJEME PROVÁZANOST CÍLŮ, VÝUKOVÝCH METOD A VÝSTUPŮ.

- 2.1. Cíle každé lekce jsou v souladu s výstupy, které po studentech požadujeme na závěr kurzu.
- 2.2. Formulované cíle kurzu se pohybují v zóně nejbližšího vývoje studenta (jsou dosažitelné) a jejich množství je realistické.
- 2.3. Výukové metody, které používáme v dílčích seminářích, mají jasnou souvislost s cíli našeho kurzu.



#### 3. SYSTEMATICKY PRACUJEME S POPISNOU ZPĚTNOU VAZBOU OPŘENOU O KRITÉRIA.

- 3.1. Veškeré formy hodnocení opíráme o jasná kritéria.
- 3.2. Hodnotíme-li známkou, doprovodíme ji slovní zpětnou vazbou (ústní či písemnou).
- 3.3. Ve slovních hodnoceních používáme méně přídavných jmen a více sloves (popisná zpětná vazba).



#### 4. HODNOCENÍ CHÁPEME JAKO SPOLEČNÝ PODNIK VŠECH ZAPOJENÝCH.

- 4.1. Společně se studenty formulujeme kritéria, o která se bude hodnocení opírat.
- 4.2. Umožníme studentům, aby se hodnotili navzájem (vrstevnické hodnocení).
- 4.3. Posilujeme u studentů nezávislost na nás dospělých tím, že jim umožníme hodnotit sami sebe (sebehodnocení).



#### 5. VYUŽÍVÁME VÝUKOVÉ METODY A TECHNIKY PODPORUJÍCÍ FORMATIVNÍ HODNOCENÍ.

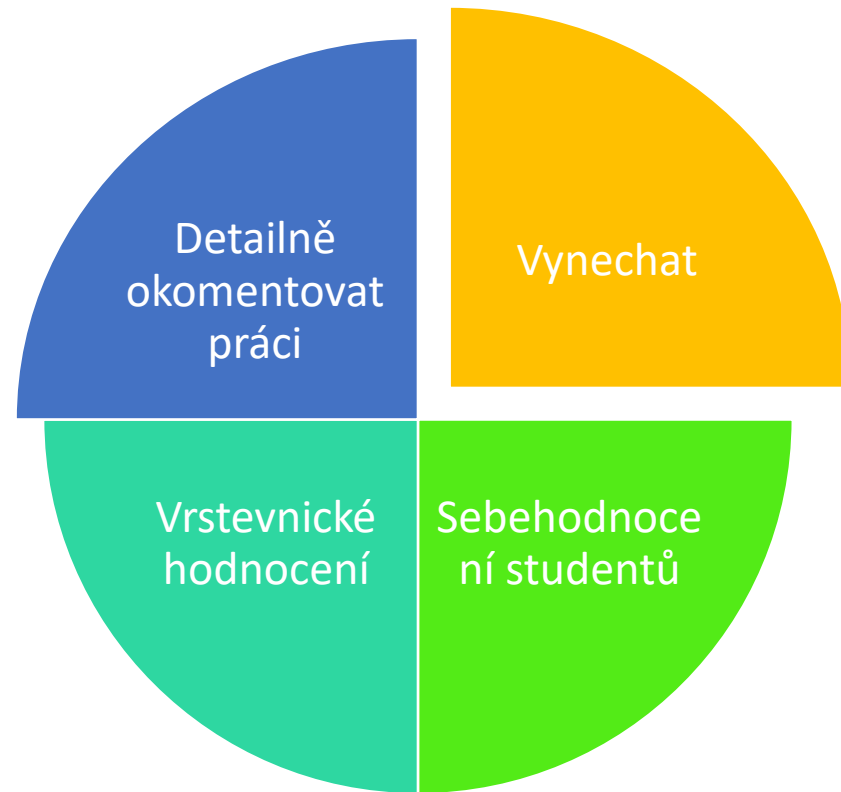
- 5.1. V průběhu semináře zjišťujeme momentální stav porozumění a zapojení studentů.
- 5.2. Na konci každého semináře vymezíme prostor pro reflexi.
- 5.3. V seminářích používáme metody RWCT (tabulka V-CH-D, ANO/NE tabulky, INSERT, pětílstek, diamant atd.)

Hodnocení je časově náročný  
úkol – co byste doporučili k  
urychlení a „vylepšení“ tohoto  
procesu?

D. Wiliam doporučuje tzv. „čtyřčtvrtinové hodnocení“ – z jakých částí by  
se mohlo skládat?



# Čtyřčtvrtinové hodnocení



Zdroj: HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-335-4; upraveno

# Odkazovaná literatura

- HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-335-4
- MARZANO, R., & KENDALL, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. <http://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>
- NICOL, David J. & Macfarlane-Dick, Debra (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218, DOI: 10.1080/03075070600572090
- ORSMON, Paul (2013). *Moving feedback forward: theory to practice, Assessment & Evaluation in Higher Education*, Stephen J. Maw, Julian R. Park, Stephen Gomez & Anne C. Crook 38:2, 240-252, DOI: 10.1080/02602938.2011.625472
- WILLIAM, Dylan (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.