



Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



Formativní hodnocení – návrh a ověření metodiky sledování

postupu učení žáka v odborném výcviku

Bakalářská práce

Autor: Miloslava Prouzová

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

2019

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/závěrečnou práci na téma:

Formativní hodnocení – návrh a ověření metodiky sledování postupu učení žáka v odborném výcviku

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V dne

.....

(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Moje poděkování patří zejména mému vedoucímu práce, panu Mgr. Jiřímu Votavovi, Ph.D., za trpělivost, odbornou pomoc a konzultace. Velice si vážím času, který mi při vzniku této práce věnoval. Děkuji také rodině za podporu při studiu.

Abstrakt

V bakalářské práci na téma *Formativní hodnocení* bylo pojednáváno o hodnocení ve škole, se kterým se pedagogové potýkají každý den. Hodnocení má i mnoho funkcí, které byly v práci taktéž zmíněny. Jedná se především o zpětnovazebnou a motivační funkci. Tato práce se zabývala i tím, jaké druhy k hodnocení máme a jaké jsou další možné evaluační nástroje. Formativnímu hodnocení byla vymezena celá jedna kapitola. V úvodu této kapitoly jsem vymezila vůbec samotný pojem – formativní hodnocení. Spousta autorů na tuto formu hodnocení nahlíží z jiné strany a jiným způsobem. Důležitou kapitolou se stala především koncepce formativního hodnocení s jeho klady, které nelze popřít, při jeho zavádění. V praktické části byla charakterizována škola, ve které byla i dotazníkovou metodou provedena veškerá šetření pro tuto práci. Použity byly dotazníky, které byly zaměřeny na zjišťování práce žáků při odborném výcviku. Sebehodnocení, mapa učebního pokroku a jeden dotazník byl přímo směřován na učitele odborného výcviku. Z šetření vyplynulo, že ačkoliv tento způsob hodnocení není mezi kantory tolik rozšířen, dovedou některé formativní postupy při práci s žáky intuitivně využít a aplikovat. Pro samotné žáky byl tento způsob hodnocení velkým obohacením.

Klíčová slova

Formativní hodnocení, školní hodnocení, odborný výcvik, metodika hodnocení v odborném výcviku, evaluační nástroje.

Abstract

The aim of the bachelor thesis called The Formative Evaluation was to deal with school evaluation which is the inseparable part of teachers' lives. Evaluation has also many roles that are also mentioned in the thesis. These roles are primarily feedback and motivation. Also, the kinds of evaluation and other tools are indicated in the thesis. The whole chapter is dedicated to formative evaluation. In the opening the term formative evaluation is introduced because many authors look at this term from different perspective. The important part of this chapter is the conception of formative evaluation with its pros that cannot be denied while implementing it. The school in which the research was done is characterized in the practical part of the thesis. For the research questionnaires were used in order to find out students' work during the specialized training.

Self-evaluation, map of the teaching progress and one questionnaire were the tools focused on the teachers of the specialized training.

The result of the research is that despite the fact that teachers are not that familiar with this kind of evaluation, they are intuitively able to use some of the formative procedures during the teaching process. Students themselves find this kind of evaluation very rewarding.

Keywords

Formative Assessment, School evaluation, Specialized training, Methods of evaluation the specialized training, Instruments of Evaluation.

OBSAH

Úvod	8
Teoretická část.....	9
1 Cíl a metodika	9
2 Hodnocení.....	9
2.1 Funkce hodnocení	10
2.2 Cíle hodnocení.....	12
2.3 Typy hodnocení	13
3 Formativní hodnocení.....	15
3.1 Vymezení pojmu.....	15
3.2 Koncepce formativního hodnocení	16
3.3 Zavádění formativního hodnocení do školní praxe	23
Praktická část.....	24
4 Charakteristika oboru vzdělávání (školy, profil absolventa).....	24
4.1 Profil absolventa.....	24
4.2 Současný systém hodnocení v odborném výcviku	26
5 Úvod k nástrojům formativního hodnocení.....	27
5.1 Dotazník k sebehodnocení žáka	27
5.2 Zjišťování dovedností žáka v odborném výcviku	31
5.3 Mapa učebního pokroku	35
5.4 Osobnost učitele.....	39
Závěr.....	41
Seznam použitých zdrojů.....	43
Seznam obrázků, tabulek a grafů	45
Seznam příloh.....	46

ÚVOD

Vzdělávání prochází již dlouhou řadu let změnami, reaguje na měnící se svět a užívání technologií. I učitelé hledají stále nové a nové možnosti výuky pro své žáky, aby jejich výuka byla co nejefektivnější. Při výběru tématu mojí bakalářské práce jsem přemýšlela i nad změnami v oblasti hodnocení, které je bezpochyby nedílnou součástí vzdělávání. Hodnocení ve škole a školním prostředí má ohromný vliv na psychiku žáka a také je důležité k motivaci pro další učení. Velkou změnou v českém školství byl rok 2004, který se netýkal třeba jen jazykových změn na základních a středních školách, nýbrž i hodnocení klasifikace. Rozpoutaná diskuse kritizovala klasické známkování, proto od roku 2004, kdy bylo toto téma velice diskutované, bylo školským zákonem ustanoveno i slovní hodnocení jako rovnocenné k běžné klasifikaci (zákon č. 561/2004 Sb. s. 74).

Bezpochyby se některým z nás kdysi ve školních lavicích dostalo křivdy při hodnocení našich vědomostí a dovedností a někteří si tuto křivdu dokonce mohou pamatovat dlouho potom, co již opustili školní lavici. Lze se domnívat, že někteří si tuto křivdu pamatují i přes dvacet let. Nedávno se mi dostala do rukou kniha autorů Dylana Wiliama a Siobhán Leahyové – *Zavádění formativního hodnocení a* přišla mi natolik zajímavá, že jsem se rozhodla tomuto tématu hlouběji věnovat. Autorka práce se domnívá, že hodnotit žáka pouze známkou je nedostačující a je stále potřeba hledat jiné metody a formy, jak hodnocení ve škole zkvalitnit.

Tato práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá hodnocením, jeho typům a funkcím. Jedna kapitola je věnována právě formativnímu hodnocení, koncepcím a metodám formativního hodnocení.

Na teoretickou část navazuje praktická část, kde je nejprve charakterizován typ školy a profil absolventa, k čemuž využívám informací z RVP i ŠVP. V praktické části bylo aplikováno formativní hodnocení na středním odborném učilišti při odborném výcviku u cukrářů a byly vytvořeny konkrétní příklady metod hodnocení pro tyto žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl a metodika

Cílem této bakalářské práce je na základě studia odborných pramenů popsat podstatu formativního hodnocení a následně vytvořit konkrétní příklady aplikace formativního hodnocení v rámci odborného výcviku.

V praktické části budou použity čtyři konkrétní dotazníky pro žáky, které budou žáky vést ke sledování a hodnocení svého učení formativním způsobem a senzomotorické hodnocení pro žáky i učitele odborného výcviku.

2 Hodnocení

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999, s. 22)

Hodnocení leccého provádíme neustále, aniž bychom si to úplně uvědomovali. Hodnotíme zboží v obchodech, výtvary malých ratolestí a třeba dění v obci, ve městě i ve světě. Hodnocení je tedy subjektivní, člověk hodnotí podle svého smýšlení a přesvědčení. Pokud lidé hodnotí dvě různé alternativy, rozhodují se na základě své individuální potřeby a co největšího užítku.

Hodnocení žáků je trochu jiné a splňuje nejen funkci zpětné vazby, aby si žák uvědomil, co mu jde a na čem by mohl ještě zapracovat, nýbrž poskytuje množství informací. Pro rodiče bývá směrodatné, jaké výsledky dítě domů přineslo. Učitelům přináší informace o tom, zda jejich strategie učení byly správné nebo zda by měli volit metody jiné a vhodnější k dosažení cílů výuky.

Podle Slavíka (1999, str. 23) jsou pod pojmem školní hodnocení rozuměny všechny hodnotící procesy i s jejich projevy. Výuka je těmito procesy a projevy ovlivňována a je o ní dost vypořezáno.

Hodnocení můžeme chápat *„jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější*

formy. Od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně analýzu výkonu včetně závěrečného hodnocení soudu aj.“ (Skálová, 1971, str. 95)

Evaluace neboli pedagogické hodnocení je systematický proces vedoucí k určování kvalit a výkonů, kterých žáci dosáhli. Pedagog při své činnosti většinou srovnává jejich výkon s určitou normou, s určitým předpokladem, s určitým cílem výuky, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu.

Umění hodnocení je pro učitele mnohdy náročné, žák by měl chápat z hodnocení jeho nedostatky a také by si měl uvědomit, jaké kroky učinit k dosažení lepších výsledků. Z hodnocení dostává žák i informace o svých kladných stránkách, o silných stránkách, které by měl také rozvíjet. Učitel by žáka neměl známkou demotivovat či ho ponížít, měl by být spravedlivý, protože to je to, co žáci vycítí hned.

2.1 Funkce hodnocení

Učitel může svým hodnocením žákova výkonu mnoho ovlivnit. Učitel by měl být v hodnocení žáků maximálně objektivní. Žáci i jejich rodiče potřebují hodnocení, které je spravedlivé, odpovídající vztahu žák – norma a vyjádřeno známkou je i jasné. Školní hodnocení splňuje mnoho funkcí a cílů. Základní funkcí je **funkce informativní**. Jak již bylo zmíněno, jde o zpětnou vazbu jak pro žáka samotného, ale také pro učitele.

“Všichni zúčastnění v pedagogickém procesu se tedy dozvídají, jak se žákův výkon přiblížil “cílové normě” (ty najdeme v rámcových vzdělávacích programech či v jiných pedagogických dokumentech). Zároveň může být výkon žáka srovnáván s výkony jiných žáků (Petr dostal z diktátu jedničku, Honza čtyřku ...). Hodnotí se např. i kvalita osvojených norem jednání a chování žáků, žáci mohou v procesu hodnocení získávat informace o vlastním učebním stylu, o příčinách svých neúspěchů apod. Hodnocený tedy dostává určitou zpětnou vazbu.” (Dvořáková a kol., 2015, s. 108)

Vyučující informuje žáka, jaké jsou jeho znalosti a dovednosti, na jaké úrovni se nachází ve vztahu s ostatními spolužáky. Pro rodiče je to informace zcela čitelná a jasná. Samotné informování žáka o známce bez jakéhokoliv komentáře není dostačující. Učitel by měl žákovi sdělit, co již zvládl, co již umí oproti předchozímu období. Dokonce by měl žákovi poradit, jak pracovat s chybou a jak pracovat dál, aby mohl žák svou práci do budoucna zlepšit.

Kolář, Šikulová (2005, s. 44–53) uvádí ještě další funkce hodnocení, jedná se o funkci motivační, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací.

Žáci již v útlém věku touží být pochváleni učitelem, splnit učitelovo očekávání atd. Můžeme tedy říci, že pozitivní hodnocení žáka je významnou pobídkou k další práci. Pokud ale učitel začne hodnocení využívat k udržení pořádku a kázně ve vyučování, pak je hodnocení zneužito a žáci demotivováni. Někdy mohou učitelé ve snaze žáky motivovat, dávat žákům známky za aktivitu či jinou činnost při vyučování. Tato vnější motivace je ovšem z mnoha pohledů nevhodná, protože děti pracují a jsou aktivní za účelem získání dobré známky, nikoliv proto, že sami žáci chtějí. Přesto je **motivační funkce hodnocení** nejsilnější v celém procesu vyučování.

Regulativní funkce hodnocení rozumíme hodnocení, jež vede žáka k další činnosti ve vyučovací jednotce. Toto hodnocení reguluje (upravuje) žákovu činnost tak, že napodobuje například kontrolu (žáci se zapojí do opravení písemných prací spolužáků) jako ve škole. Tato funkce hodnocení se zaměřuje i na učební styl žáka z více pohledů. Žáci brzy zjistí, co je pro učitele to nejdůležitější a na co klade důraz, toto hodnocení klade v podstatě důraz na učitelovy požadavky v daném předmětu.

Hodnocení má i **funkci výchovnou**. Ve škole jsou žáci vedeni nejen k učení se, nýbrž učitelovým působením jsou vedeni k odpovědnosti, cílevědomosti. Učitel tedy formuje žákovy vlastnosti, být zodpovědný za svoje jednání a být vytrvalý a svědomitě se připravovat na výuku. Trestající hodnocení při nekázní v hodině vede nejen ke špatným známkám, ale také k tomu, že se žáci budou bránit tomuto hodnocení jinými způsoby, ještě méně vhodnými, než pouhou nekázní. Toho by se měli učitelé jistě vyvarovat a využít jiný způsob „trestu“ za kázeň.

Prognostická funkce hodnocení znamená, že „na základě především důkladného poznání žakových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žákovu studijní perspektivu.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s.52) Tato předpověď žakovy perspektivy může být užitečná zejména na konci devátého ročníku při hledání jiné školy se zaměřením. V případě, že je tato prognostická funkce plně a dokonale použita, dozví se žák o sobě mnoho užitečných informací a předejde se jeho možnému zklamání a frustraci v budoucím navazujícím studiu.

V návaznosti na předchozí funkci prognostickou můžeme mluvit ještě o **diferenciací funkci hodnocení**. Tato funkce vychází z různorodosti skupiny žáků v daném předmětu a možnosti

diferencovat (odlišit, rozlišit) práci pro žáky nadanější ve skupině a žáky s menšími studijními předpoklady. Toho se využívá v současné době poměrně hodně, v rámci cizích jazyků a matematiky. Žákům, kterým daný předmět jde dobře, a chtěli by se mu více věnovat, dostávají od učitele různě náročné úlohy či různě obsahově zaměřené. Tím žáci pracují ve smíšené skupině, každý svým tempem a bez určitého tlaku a stresu.

2.2 Cíle hodnocení

Cíle hodnocení vycházejí z funkcí hodnocení. Pokud bychom stanovili cíl (žák umí v praxi používat vyjmenovaná slova) a při ověření v diktátu by se žák nedopustil žádné chyby, tj. byl by hodnocen známkou výborně. Žák, učitel a rodič obdrží informaci, že žák umí používat vyjmenovaná slova. Pro učitele je to informace o tom, že cíl byl splněn. (Dvořáková, 2015, s. 108)

Dalším z cílů hodnocení je **diagnóza**. Učitel v učebním procesu hodnotí, ale z časových důvodů většinou už žákův výsledek nediodnostikuje. Žáci se tak dozvídají známku, ale bohužel nic o učebních stylech, procesech a strategiích v učení, které by jim jistě v jejich dalších školních letech pomohly k dosažení lepších výsledků. Díky správné diagnostice může učitel odhalit žákovy učební potíže a pomoci mu je eliminovat.

“Diagnostika závisí na povzbuzování dětí k tomu, aby tyto procesy a strategie vyjádřily (“Jak jsi na tuto odpověď přišel?”), a má rozhodující úlohu při stanovení, jaké výukové úkoly jsou pro každé dítě přiměřené. Hodnocení bez diagnostiky má omezenou cenu a může i bránit pokroku, pokud sestává ze špatných známek a z nepřátelských poznámek učitele, který dítěti neobjasní, proč dospělo k chybným výsledkům a co lze udělat, aby se to v budoucnu napravilo.” (FONTANA, 1997, s. 166)

Kyriacou (1996, s. 121,122) uvádí další cíle hodnocení:

- hodnocení jako zpětná vazba učitele k prospěchu žáka
- zpětná vazba pro žáky k jejich učebnímu procesu
- motivace k dalšímu žákovu učení
- deklaruje připravenost žáka pro další učení.

2.3 Typy hodnocení

Při přípravě výuky a strategie učení se učitel zamýšlí nad řadou otázek. Jednou z častých bývá právě otázka - „Jak budu svůj cíl výuky hodnotit?“. Typ hodnocení by měl být od samého začátku promyšlený a smysluplný. Pedagogická psychologie rozlišuje **záměrné** a **bezděčné** hodnocení. Bezděčné hodnocení je v tomto smyslu především učitelovo gesto, učitelův úsměv či jiný podobný projev. V mnoha případech si ho učitel ani neuvědomuje. Záměrné hodnocení musí podle Koláře, Šikulové (2005, s. 59) plnit určité funkce, podle nichž jsou vymezovány odpovídající typy hodnocení, jež učitel volí podle svého pedagogického záměru.

V mnoha publikacích se můžeme setkat s pojmy **externí** a **interní** hodnocení. Rozlišuje se podle toho, kdo hodnocení provádí. Pokud by byl učitel hodnocen ředitelem, Českou školní inspekcí či hospitujícím kolegou jde o externí hodnocení. Pod pojmem interní hodnocení se rozumí takové hodnocení, které je prováděno především žáky a učiteli. Žáci by měli být vedeni k sebehodnocení, k hodnocení ostatních žáků a učitele. Hodnotit, vyhodnocovat a správně rozpoznat, co je důležité a hodnotné od ostatního je jeden z hlavních cílů vzdělávání. (Black, Wiliam, 2009)

Klasifikace čili **hodnocení známkou** je nejběžnějším typem hodnocení na českých školách. Testování a zkoušení žáků je právě v poslední době základní formou zjišťování výsledků žáků. *“Zkoušení má své opodstatnění v transmisivní škole, v níž učitel předává poznatky v hoto- vé podobě, nejčastěji metodou výkladu. V této škole bývá proces hodnocení redukován na otázku klasifikace. Klasifikovat znamená označit známkou momentální výkon žáka, ovšem hodnotit je pojem širší a znamená vidět a posuzovat komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby a zájmy, možnosti a perspektivy jeho rozvoje. (Dvořáková, 2015, s. 110)*

Hodnocení známkou má svá úskalí. Dva učitelé téhož oboru by jistě nehodnotili vše stejně. Toto hodnocení staví někdy učitele do neřešitelných či svízelných situací. Vhodnějším prostředkem se potom stává právě **slovní hodnocení**. Učitel může vzít na vědomí žákovy schopnosti a vlastnosti a poté porovnat, jakého pokroku žák dosáhl či jakého progresu dosáhla celá třída. I toto hodnocení má své úskalí, a to je formulace. Informace o tom, co a jak žák zvládl, by měla být přiměřená a vhodná. *“Informace se má soustředit na daný úkol, podrobně popsat výsledek, ale i proces. Využíváme tedy tzv. popisující jazyk – hodnocení vztahujeme k úkolu,*

na rozdíl od jazyka posuzujícího, kdy je hodnocení vztaheno k osobnosti člověka samotného.”
(Dvořáková, 2015, s. 112)

Slovní hodnocení bývá využíváno především v alternativních školách. I na některých školách běžného typu mívají kombinaci obou typů. Na prvním stupni základní školy si žáci zavádějí svá **portfolia**. Je to dobrý prostředek k tomu, aby se žák dozvěděl o svém vývoji co nejvíce. V deskách, kam si po určitou dobu zakládal své práce, najde informace o postupu získávání dovedností a vědomostí v určitém oboru a získá tím tedy přesnou zpětnou vazbu.

„Portfoliovým hodnocením se rozumí hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti (různé typy výrobků, exponátů, písemných prací, sešitů, pracovních listů, projektů, záznamů laboratorních prací, uměleckých děl). Má poskytovat dítěti samotnému i jeho okolí co nejplastičtější obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, vytváří umělecké artefakty, vyrábí různé předměty, jak jedná s ostatními lidmi atd.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 33, 34)

Využití portfolio lze již v mateřských školách především u předškoláků, na prvním stupni základních škol, kde se tvorba portfolio hodně využívá. Na druhém stupni základních škol a na středních školách to nebývá zvykem, nicméně jeho využití lze také aplikovat.

V odborné literatuře jsou vymezovány ještě další formy hodnocení, tzv. **Sumativní a formativní** hodnocení. Sumativní hodnocení je závěrečné hodnocení. Jak již z matematiky známo, průměrem všech aktivit (zámek) žáka za určité období (zpravidla za čtvrtletí a pololetí) získá učitel výslednou známku, která se projeví na vysvědčení (zpravidla známkou, ale také slovním hodnocením). Výsledná známka by měla podat daleko obsáhlejší informaci o tom, jak se žák snažil či zda splňoval stanovené cíle po určité období.

„Finální (sumativní, shrnující) hodnocení – stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32)

“Formativní hodnocení – průběžné – slouží především k tomu, aby žáci měli dostatek podnětů, prostoru a času ke zkvalitnění svého učení. Má pomoci odhalovat chyby a obtíže v žákově učení. Nabízí žákovi radu, vedení a poučení, které by mělo vést ke zlepšení žákových výkonů. V praxi to znamená nabízet co nejpestřejší formy zkoušení – od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených – většinou rychlých forem zkoušení – po celoroční úkoly, od písemných testů s uzavřenými otázkami po tvořivou práci s vlastními pomůckami. Podstatou těchto úkolů je smysluplná činnost žáka, která podporuje porozumění a osvojení si učiva. V

podstatě chceme, aby se žák učivem zabýval, a ne aby ho v krátkém zkoušení reprodukoval a vzápětí zapomněl.” (Dvořáková, 2015, s. 108,109)

3 Formativní hodnocení

Termín formativní hodnocení je znám již přes 50 let a stále si tato forma hodnocení hledá své místo v procesu vzdělávání. Ani odborníci se na přesné definici nemohou shodnout, proto existuje celá řada vymezení tohoto pojmu.

3.1 Vymezení pojmu

Spojení formativní hodnocení pochází z angličtiny. Latinský základ *formo* znamená utvářet, dávat tvar. „*Přídavné jméno **formativní** pak bude blízké slovu **formace**, což je (kromě významu vojenské jednotky) dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka. (...) Pojem **formativní hodnocení** tedy odkazuje k tomu, že na prvním místě je v duchu humanismu zájem o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání i chování.*“ (Starý, Laufková, 2016, s.11)

“Hodnocení se stává formativním, když učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.” (Black a Wiliam in Wiliam a Leahyová, 2015, s. 8)

Podle těchto definic můžeme s jistotou říci, že účastníkem hodnocení může být kdokoliv (učitel, žák či spolužák). Sběr informací po delší čas by měl přiblížit žáka k tomu, že “nové” a zamýšlené učení se uskuteční s co největší pravděpodobností bez ohledu na to, zda kroky, které k tomu využijeme, budou správné. Formativní hodnocení lze uplatnit napříč všemi věkovými kategoriemi.

Hodnocení by mělo žákovi přinášet informace užitečné. Učitel by neměl žákovi udělit známku bez komentáře. Měl by ho informovat o tom, proč získal takovou známku, v čem jsou jeho slabá místa, na čem by měl zapracovat a případně poradit, jakým způsobem. Jako příklad uvádím dva způsoby komunikace se žáky.

Lenko, dnes získáváš jedničku, jsi šikovná žákyně!

Terezo, tvoje práce má velice dobrou strukturu, v závěru shrnuješ a doplňuješ konkrétní příklady. Tvoje práce je celkově zdařilá. Využíváš vhodné jazykové prostředky. Drobných chyb

v gramatice by ses mohla vyvarovat tím, že by sis svou práci po sobě ještě jednou přečetla, než ji budeš odevzdávat. Většinou totiž chyby vznikly spíše z nepozornosti.

Na tomto obyčejném příkladu můžeme jasně vidět, že Lenka si moc informací o své práci neodnese. Oproti tomu se Tereza dozvídá mnohem více informací o své práci, na konci dostane ještě radu, která jí příště pomůže ve zlepšení.

Žák by se měl dozvědět „*dvě klíčové informace: 1) v čem je jeho práce vyhovující, resp. méně vyhovující (kvalitativní složka hodnocení – kritérium); 2) do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka hodnocení: pořadí na nějaké škále, která porovnává úspěšnost výkonu buď s ohledem na stav populace, nebo s ohledem na vývoj výkonů samotného žáka).*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 13)

Formativní hodnocení ale známkování nekritizuje, nechce ho ze školství ani nijak vymýtit. Jen upozorňuje na jistá omezení a úskalí, která známkování přináší. Pokud žák obdrží známku (kvantitativní složka), bude mu chybět ta kvalitativní složka (v jakém kritériu, oblasti, okruhu dovedností atd.) se žákovi daří či nedaří. I někteří učitelé mají se známkováním potíže. Někteří stále považují jedničku za odměnu a pětku za trest. Někteří si ještě přidávají různé minusy a plusy, protože jim škála 1-5 nestačí. Na některých školách využívají procentuální hodnocení, které se však může zdát být zdánlivě přesné a objektivní. Někdy bohužel může toto známkování vzbuzovat falešný dojem u jedničkáře, že vše umí a nemusí se nic dalšího učit. Nebo u horších známek používat tzv. vnější motivaci za získání lepší známky, bohužel tato vnější motivace platí u menších dětí. U žáků starších věkem se vnější motivace známkou stále více oslabuje.

Formativní hodnocení je hodnocení verbální, avšak ne každé slovní hodnocení učitele lze považovat za formativní. Mnohdy může mít slovní hodnocení žákova výkonu s využitím špatné formulace, nevhodně zvolených slov, horší dopady než samotná známka. Jako například: „Tomáši, jsem zvědavá, kdy se to konečně naučíš!“ nebo formulace typu „Zdá se mi, že jsi ten domácí úkol nevypracovala sama, Terezo! Nebo snad ano?!“

3.2 Koncepce formativního hodnocení

Studii, teoretických a praktických prací zaměřených na téma formativní hodnocení je opravdu mnoho. Autoři těchto prací se zabývají tímto tématem ze všech možných aspektů nejen u nás, ale i v zahraničí. Existuje celá řada projektů na podporu rozvoje formativního hodnocení a jeho zefektivnění. Již v roce 1986 proběhla studie – Formativní hodnocení zaměřené na žáky

se speciálními vzdělávacími potřebami (Fuchs a Fuchs). V roce 1987 pokračoval Natriello s další studií – Postupy formativního a sumativního hodnocení a jejich vliv na žáky.

Formativní hodnocení zahrnuje mnoho aspektů, ať už se jedná o samotné aktéry (učitel, spolužák, žák), kteří se hodnocení účastní či aspektů týkajících se cílů a strategií.

Tabulka 1.1 ukazuje, jak se procesy (kam žák směřuje, kde je právě teď a jak se tam dostane) protínají s působením činitelů (učitel, spolužák, žák).

Wiliam a Leahyová se ve své knize věnují pěti klíčovým strategiím formativního hodnocení.

Tabulka 1.1: Pět klíčových strategií formativního hodnocení

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáváme důkazy o učení	Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed
Spolužák		Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	
Žák		Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	

Zdroj: Wiliam, Leahyová a spol. 2015, s. 11

Při dotazování učitelů na jejich cíle hodiny, většinou dostaneme nejasné odpovědi. Spíše nám odpoví, jaké téma hodiny budou dělat, někdy popíší aktivity, které v hodině mají proběhnout. Plánování a organizování učební jednotky by mělo začínat nejprve „od konce“ (Čeho bych chtěla s žáky dosáhnout?) čili stanovení cíle. Jakmile stanovíme to, co bychom chtěli, aby se naši žáci naučili, můžeme očekávat, že se to naučí. Nejprve je důležité stanovit to, kam žák směřuje. Tato strategie – objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu – může být jednou z nejtěžších ze všech 5 strategií formativního hodnocení. I žáci by měli cíle výuky znát, vědět, kam směřují. Někdy je vhodné stanovit cíle na začátku hodiny, jindy to nebývá vhodné, zvláště u učení, o kterém nemůže předem říct, zda bude cíle skutečně dosaženo či jen zcela. V některých případech bývá vhodnější, když k němu žáci dojdou na konci hodiny. Avšak stanovení špatných cílů a kritérií úspěchu je jednoduché, ale stanovit promyšleně správné cíle může být velice náročné. Podle Wiliama a Leahyové je důležité, aby učitelé vedli žáky k tomu, aby to, co se naučili, byli schopni aplikovat i v jiných kontextech.

„Jakmile začnete přemýšlet o tom, co učíte, jako o konkrétním případě něčeho jiného, začnete také uvažovat o obecnější kategorii toho, čeho je příslušný příklad konkrétním případem, a pak v téže kategorii můžete začít vymýšlet další příklady. (...) Schopnost žáků aplikovat věci v jiných kontextech se zvyšuje, jsou-li jejich učební aktivity rozmanité. Žáci obvykle upřednostňují dělat v jeden okamžik jen jednu věc a jsou otráveni, když musí dané činnosti měnit a „přeskakovat“ z jedné na druhou. Tímto způsobem se toho obvykle naučí více.“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 32)

Cíle učení a kritéria úspěchu by měly být obecně použitelné. Pro kritéria úspěchu lze použít obecně používané hodnotící tabulky, které mají také své nevýhody v procesu učení, či použít jako kritérium některé ukázky prací z předchozích let. Zabývat se prací ostatních má dvě bezprostřední výhody: *„za prvé si žáci mnohem lépe všimnou chyb v cizí práci než ve vlastní. Hodnocení vlastní práce, stejně jako hodnocení práce svých spolužáků je emočně zatížené a emoční rezonance může často narušovat soustředění se na požadavky daného úkolu. Avšak hodnocení práce neznámých autorů je emočně neutrální, a žáci se tak mohou lépe soustředit na daný úkol. Za druhé, všimnou-li si žáci nějakých chyb v práci ostatních, je mnohem méně pravděpodobné, že tu samou chybu zopakují ve své vlastní práci.“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s.38)* Žákům bychom měli předkládat především anonymní práce, porovnávat by mohli ze dvou či více (u mladších žáků postačí dvě). Žákům bychom měli pomáhat rozvíjet cit pro kvalitu práce. *„Hodnocení založené na kritériích (kriteriální hodnocení) má několik pozitiv: 1. Slouží ke konkretizaci výkonu žáka. 2. Pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a upozorňuje tak na jeho slabé stránky.“ (Starý, Laufková, 2016, s. 50)*

„Checklisty“ bývají nejčastějšími a nejpoužívanějšími formami kriteriálního hodnocení. Další formy kriteriálního hodnocení jsou takové, které používají deskriptory (indikátory) neboli ukazatele. Tyto deskriptory jasně žákům ukazují, co musí udělat (co se bude sledovat) pro zvládnutí daného úkolu. Tyto tzv. **sady kritérií (rubrics)**, které jsou v některých publikacích označovány jako „kritéria úspěchu“, mají pozitivní dopad na žáky v tom smyslu, že žáci sami vědí, co je třeba splnit, aby získali tu či onu známku, čili poté vědí, za co to získali.

Mapa učebního pokroku (vývojové kontinuum) je pomůcka, která pomůže „zmapovat“ úroveň, ve které se žáci nachází a čeho dosáhli. Protože je vytvořena s jasným cílem a tím je rozvíjení schopností žáků, aby dosáhli co možná nejlepších výsledků v procesu vzdělávání.

Proto, abychom se stali dobrými učiteli, musíme zjišťovat, co naši žáci vědí. Měli bychom se zaměřit především na to, co žáci skutečně znají a umí. Někdy si toho z vyučování odnesou

pramálo. Proto bychom měli zavádět takové aktivity, kterými získáme důkazy o učení (zpětnou vazbu). Starý, Laufková uvádějí 4 typy zpětné vazby podle jejího zaměření:

1. na úkol (žák dosáhl správného výsledku)
2. na proces (žák zvládl zadaný úkol)
3. na seberegulaci (žák prostřednictvím sebehodnocení dokáže regulovat své učení)
4. zaměřená na osobnostní vlastnosti

Poskytování zpětné vazby probíhá ve školních lavicích běžně. V některých případech si to nemusíme úplně uvědomovat. Někteří učitelé se na konci hodiny ptají, pokládají otázky a zjišťují tak, jak žáci porozuměli nové učební látce. Existují daleko efektivnější metody, jak lze od všech žáků získat přehled o pochopení či nepochopení učební látky. Např. **zeleno-červená karta**, kdy žáci mají na lavici připravené kolečko se zelenou či červenou barvou, po zadání úkolu sleduje učitel jejich reakce. Pokud žák otočí kolečko na červenou, znamená to většinou, že si neví rady, potřebuje pomoc. Učitel může za žákem individuálně přijít či mu může poslat posilu – jiného žáka, který úkol již zvládl.

Barevných signalizací existuje celá řada, **čtyři kartičky**: bílá, zelená, žlutá, červená. Bílá signalizuje, že žák ještě pracuje. Zelená znamená, že žák je již hotov. Žlutou barvou naznačuje žák, že potřebuje poradit. Červená barva signalizuje, že žák vůbec netuší, nerozumí zadání a je to signalizace spíše pro učitele samotného.

Starý, Laufková uvádí ještě **Semafor** – červená: vůbec nerozumím, žlutá: porozuměla jsem, ale potřebuji ještě čas, zelená: pochopila jsem vše, nepotřebuji pomoc.

Kartičky s odpověďmi – na kartičkách je možné mít napsané odpovědi např. Ano X Ne, Souhlasím X Nesouhlasím, Chápu X Nechápu atd. Poté jen stačí, aby učitel pokládal otázky, žáci hromadně mohou reagovat připravenými kartičkami.

Technika – „*Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními*“, jak Wiliam, Leahyová ve své knize uvádí je technikou známou v jiné odborné literatuře jako „žádné ruce nahore“ („no hands, no hands up“) a je založena na tom, „že učitel položí otázku a poté poskytne žákům nějaký čas, aby o své odpovědi přemýšleli; v závislosti na druhu otázky a věku žáků může jít o různě dlouhou dobu od několika vteřin až po několik minut. Učitel následně žáky požádá, aby své odpovědi sdíleli se spolužáky, a poté vybere ty, kteří své odpovědi nebo odpovědi spolužáků přednesou celé třídě.“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 71) Žáci své odpovědi

mohou říct přede všemi spolužáky či je mohou také napsat na „mazací tabulku“, kterou mohou používat opakovaně.

Další techniku, pro získání důkazů o učení se nazývá „**Hlaste se jen tehdy, chcete-li položit otázku**“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 62). Pokud učitel pokládá žákům otázky, hlásí se většinou žáci, kteří odpověď s jistotou vědí. V případě, že by učitel vyvolal žáka, který se předtím nepřihlásil, mohlo by se učitelovo jednání jevit jako neférové. Proto je dobré zajistit, aby se tedy žáci střídali příznivým způsobem, aby se ke slovu dostali všichni nebo většina. Wiliam, Leahyová dává ve své knize několik tipů, jakým způsobem lze vyvolávání žáků zefektivnit. Oni radí:

- **Vyvolávat dobrovolníky, ale AŽ po náhodném výběru** (těm žákům, kteří se vždycky hlásí, umožní učitel své odpovědi také vyslovit, nicméně teprve poté, co odpoví alespoň jeden či dva žáci z náhodného výběru)
- **Využívat dřívěk s čísly** (na dřívka jsou napsaná čísla podle počtu žáků ve třídě, tím zajistíme náhodnost při vyvolávání žáků, žáky vyvoláváme podle čísel v třídní knize, dřívka může vybírat učitel či žák)
- **Nikdy nenechat konverzaci skončit odpovědí – „Já nevím.“** (pokud žák použije tuto odpověď, můžeme nechat prostor odpovědět další žáky, nicméně k tomuto žákovi bychom se měli vrátit, aby vybral tu odpověď, jež byla nejpřesnější nebo aby shrnul odpověď ještě jednou sám.)
- **Nejdříve je vhodné vyvolat žáka, poté položit otázku**
- **„Horké křeslo“** (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 68) – „Když žák odpoví na jednu otázku, můžete mu následně položit druhou, třetí, čtvrtou nebo dokonce pátou, abyste důkladně prozkoumali, co si žák o daném tématu myslí. Nebezpečím této aktivity však je, že ostatní ve třídě mohou přestat dávat pozor, protože v „horkém křesle“ sedí někdo jiný. Avšak žáci budou poslouchat pozorněji, budou-li vědět, že na závěr této aktivity vybere náhodně dalšího žáka, který bude mít za úkol shrnout, co žák sedící v „horkém křesle“ říkal.“

Otázky, které učitel položí, by měly být připravené a promyšlené. Při častějším využívání otázek a jejich kladením lze znění otázek ještě více zdokonalit, aby formulace byly více jasné a srozumitelnější. Tvorby otázek se mohou účastnit samotní žáci. Můžeme jim po ukončení určité kapitoly zadat úkol pro domácí přípravu, aby si připravili tři nebo čtyři smysluplné

otázky, na které by chtěli oni sami znát odpověď. Pro tento úkol můžeme využít dané konstrukce pro tvoření otázek.

Tabulka 2: Konstrukce pro tvoření otázek

Konstrukce pro tvoření otázek	Příklad
Jak se od sebe liší a?	Jak se od sebe liší životy Jury a Kamily?
Jaké jsou výhody a nevýhody	Jaké jsou výhody a nevýhody bydlení ve městě?
Jaký je rozdíl mezi.....a.....?	Jaký je rozdíl mezi rčením a lidovou slovesností?
Vysvětlete, proč	Vysvětlete, proč pravděpodobnost nemůže být vyšší než jedna.
Jak.....ovlivňuje.....?	Jak ovlivňuje teplota rychlost chemické reakce?
Jaké jsou dopadyna.....?	Jaké jsou dopady globálního oteplování na zaměstnanost?

Zdroj: Wiliam, Leahyová a spol. 2016, s. 84

Dávat žákům takovou zpětnou vazbu, která by je podporovala v učení a posouvala je kupředu, je velice důležité. Jako učitelé bychom měli poskytovat včasnou zpětnou vazbu průběžně či po skončení úkolu. V žácích zvýšit schopnost, aby se zpětnou vazbou řídili, aby jim byla k užítku. Někdy totiž žáci reagují na kritickou zpětnou vazbu velice podrážděně i třeba vzhledem ke vztahu, který s učitelem mají. V tomto případě si žáci ze zpětné vazby neodnesou téměř nic. Vše se ale dá nacvičit, takže i reakce na zpětné vazby lze zahrnout do hodin. Učitel přinese cizí práci, kam napsal zpětnou vazbu a žáci ji mohou komentovat a vést diskuzi. Tím, že žáky naučíme reagovat na zpětnou vazbu, posouváme je dále a tím jim bezpochyby pomáháme rozvíjet správné cíle učení. Proto by zpětná vazba měla být více zaměřena na daný úkol než na vlastnosti žáka. Čili, zpětná vazba by měla být založena především na faktech a nést informace o tom, do jaké míry byly splněny dané cíle úkolu. Zpětná vazba může být směřována více na žáky tzv. „detektivní práce“. Žáci mohou obdržet svou práci od učitele jen s tečkami na okraji řádku či podtrženými slovy, učitelé dokonce mohou pracovat s barvami. Žáci poté jako detektivové odhalují, v čem mohli sami chybovat. Ve slohové práci mohou učitelé právě i díky barvám rozlišovat chyby gramatické, stylistické, lexikální atd., nejen tohle mohou žáci rozklíčit. Poté mohou společně diskutovat, v čem si dají příště pozor či sami uvidí, jaké jsou jejich silné a slabé stránky.

„Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem – Zapojení žáků do hodnocení práce jejich spolužáků není jen nástrojem, který učitelé šetří práci. Jsou-li žáci zapojeni správně, může to výrazně zvýšit výkony žáků, a to jak těch, kteří přijímají pomoc od svých spolužáků, ale také těch, kteří tuto pomoc poskytují.“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 135)

Maminky více dětí mohou nejlépe potvrdit fakt, že mladší sourozenci se učí od starších velice rychle a snadno. Pokud by pracovali žáci častěji společně, při této kooperaci by se jistě naučili více, než pokud by pracovali na úkolu samostatně. (Johnson & Johnson, 1994, in Wiliam, Leahyová, 2016, s. 137) uvádějí podmínky pro pravděpodobnost, že kooperativní hodnocení zvýší výkon žáka. Důležitou podmínkou je, aby si žáci věřili a aby věděli, že konečný úspěch či neúspěch členů skupiny je *„závislý na úspěchu či neúspěchu ostatních členů skupiny“*. Společně by měli pracovat ve skupince tváří v tvář a být si vědomi toho, že za kvalitu daného úkolu či práce nesou individuální odpovědnost. Dalším důležitým faktorem je komunikace ve skupině, ve skupině by se měli její členové respektovat a akceptovat názory ostatních, dokázat společně řešit problémy. Samozřejmě by tato kooperativní činnost měla být reflektována.

Učitel může žákům pomoci tzv. „startovacími větami“, aby mohli začít se zpětnou vazbou. Těchto „startovacích vět“ je celé množství, Wiliam, Leahyová uvádějí následující:

„Líbil se mi způsob, jak jsi“

„Vsis vedl/a skvěle.“

„Má nejoblíbenější část byla“

„Překvapilo mě, že“

„Nerozuměl/a jsem“

„Myslím, že by bylo lepší, kdybys“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 142)

Tyto startovací věty lze obměnit ještě poskytnutím tzv. zpětné vazby SZS, kdy S značí souhlas (žák zvýrazní pasáže, se kterými souhlasí), Z označuje zlepšení (žák navrhuje, jak by mohly být oblasti vylepšeny) a poslední písmeno S značí stimulaci (žák navrhone, co by bylo vhodné přidat a práci tak rozvinout).

Učitel by měl zahrnout takový postup, ve kterém by měli žáci posuzovat kvalitu své práce samostatně, posuzovat práci ostatních spolužáků a výsledky porovnávat a diskutovat o nich.

3.3 Zavádění formativního hodnocení do školní praxe

“Jedním ze základních cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2014) je modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta. Znamená to větší důraz na formativní hodnocení, které je provázané se sledováním individuálního pokroku žáka. V tomto ohledu byla slíbena učitelům maximální podpora, aby se naučili informativní zpětnou vazbu poskytovat.” (Starý, Laufková, 2016, s. 139)

Zavádění formativního hodnocení do školní praxe je pomalé a jak bylo zjištěno, není tak snadné vymanit se ze zažitých standardů českého školství. Oproti zahraničí se u nás zatím nevyskytují žádné výzkumy a data. Učitelů, kteří se tomuto tématu věnují, ba ho dokonce aplikují, je zatím velmi málo. Každá změna se nejprve setká s nedůvěrou a odmítáním, nicméně tato změna má zcela jistě mnoho výhod. Díky formativnímu hodnocení se žáci více naučí. Nejde jen o to, že budou memorovat učení, spíše se naučí o něm uvažovat v jeho šířce, analyzovat a hodnotit vlastní učení. Žák přebírá odpovědnost za vlastní učení. V tom spočívá pravá síla formativního hodnocení. Další důležitou výhodou, kterou formativní hodnocení poskytuje je, že vytváří dobré třídní či školní klima. Nejen, že žák přestává vnímat učitele jako autoritu, která má moc, bere ho jako pomocníka a rádce, který mu pomůže posouvat se dál. Dokázat přijmout kladné i záporné hodnocení, dokázat ohodnotit ostatní či sebe, to je umění, které lidé potřebují po celý svůj život. Vytvoří se také klima třídy, ve kterém se bude lépe pracovat. Žáci se budou do školy více těšit, protože všichni žáci dosahují lepších výsledků. Vezměme v potaz, že žáci dosahují lepších školních výsledků, bude to jistě mít i dopad na jejich formování, protože se budou cítit lépe. A koneckonců i rodičům jde o to, aby jejich děti chodily ze školy radostné a veselé a aby opravdu mělo smysl vše, co se za dveřmi školní budovy skrývá.

Pro zavedení formativního hodnocení do praxe, do škol je velice důležité následující:

- Dostatečná informovanost školských zařízení i jejich zřizovatelů
- Seznámení s formativním hodnocením jednotlivé pedagogů
- Vysvětlení výhod a nevýhod formativního hodnocení
- Zavedení pilotního hodnocení

- Vyhodnocení pilotního programu včetně diskuze

Autorka si klade otázku, jaké je využití formativního hodnocení v dnešní době na školách. Dále si autorka pokládá otázku, které oblasti formativního hodnocení by mohly mít význam v odborném vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části je, vytvořit konkrétní příklady aplikace formativního hodnocení v rámci odborného výcviku.

Praktická část byla prováděna na Střední škole gastronomie Trutnov, kam jsem i během studia docházela na průběžnou praxi. Zúčastnění se odborného výcviku žáků, mi bylo umožněno napříč všemi třemi ročníky, díky tomu jsem získala přehled o získaných dovednostech žáků během studia. Při odborném výcviku jsem použila tři dotazníky – sebehodnocení žáka při odborném výcviku, dále jsem využila metody hodnocení – pozorováním a v neposlední řadě i mapu učebního pokroku.

4 Charakteristika oboru vzdělávání (školy, profil absolventa)

Tato škola vznikla sloučením škol zaměřených především na hotelnictví a stravování v roce 2018. Nejen gastronomické obory (pekař, cukrář, kuchař, číšník) jsou pro tuto oblast Východních Čech důležité, škola nabízí i řemesla jako jsou truhlář, instalatér či tesař a zedník. Potravinářský obor, který nabízí žákům vyučit se na pekaře či cukráře, je tříletý a v každém ročníku absolvují žáci odborný výcvik. Škola disponuje i vlastní cukrárnou, kde je odborný výcvik pod vedením učitelky realizován. Škola nabízí ještě mnohem více, pro vybrané žáky je zde možnost absolvovat Barmanský kurz, Kurz studené kuchyně, zúčastnit se akcí jako jsou návštěvy lokálních pivovarů či akcí o zdravé výživě a základech stolování.

4.1 Profil absolventa

Žák by měl po absolvování tříletého studia denní formou mít jisté kompetence a získat dovednosti, které později uplatní v zaměstnání. Osvojit by si žák měl odborné vědomosti a v odborném výcviku by měl získat potřebné dovednosti, aby byl schopen týmové práce, aby

dokázal dobře zpracovat suroviny na cukrářské výrobky atd. Měl by být zručný, měl by se naučit obsluhovat výrobní zařízení, žák by se měl naučit dodržovat hygienu a zachovávat kvalitu potravin a tím i dbát na nezávadnost výrobků. Tyto kompetence vycházejí z Rámcově vzdělávacího programu (RVP) a jsou pro školy závazné, učitelé na něm připravují své Školní vzdělávací programy (ŠVP).

Kompetence absolventa, které vyplývají z RVP:

- A. Kompetence k učení (absolventi by měli mít i po ukončení vzdělávání pozitivní vztah k učení a dalšímu vzdělávání se)
- B. Kompetence k řešení problému (žák by měl samostatně řešit běžné pracovní problémy, používat různé myšlenkové metody a operace, měl by také navrhnout způsob řešení úkolu či problému)
- C. Kompetence komunikativní (žák by měl být schopný vyjádřit se ústně i písemně přiměřeným a adekvátním způsobem, měl by dokázat formulovat své myšlenky srozumitelně a jasně, být schopný domluvit se s ostatními členy skupiny)
- D. Personální a sociální kompetence (žák by měl být schopen posuzovat své fyzické a duševní možnosti, měl by být schopen odhadnout důsledky svého chování a jednání, získané poznatky posuzovat a ověřovat, měl by být finančně gramotný, odpovědně plnit úkoly, přispívat k vytváření dobrých mezilidských vztahů)
- E. Občanské kompetence a kulturní povědomí (absolvent by měl dodržovat zákony, respektovat práva svá i práva ostatních, měl by mít povědomí o významu životního prostředí, o politickém a kulturním dění)
- F. Kompetence k pracovnímu uplatnění (měl by mít představu o svém uplatnění, o platových podmínkách ve svém oboru, měl by mít přehled o možnostech uplatnění se na trhu práce a zodpovědně ji poté vykonávat a nadále se ve svém oboru vzdělávat)
- G. Matematické kompetence (absolvent by měl umět převádět jednotky hmotnosti a objemu, aplikovat různé matematické postupy, používat různé formy pro znázornění – grafy, tabulky apod.)
- H. Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (absolvent by měl umět pracovat s počítačem, s programy a aplikacemi, komunikovat přes e-mail, získávat informace z ověřených zdrojů a využívat k tomu internet, kriticky přistupovat k získaným informacím), volně z RVP pro střední odborné vzdělávání

4.2 Současný systém hodnocení v odborném výcviku

V ŠVP Střední odborné školy a Středního odborného učiliště Trutnov můžeme najít Způsob hodnocení žáka. Tato škola klade důraz především na tři funkce hodnocení, a to motivační, informativní a výchovnou funkci. Jde o kombinaci známkování, slovního hodnocení. Učitelé využívají určitého bodového systému a také mohou vyjádřit známku procentuálně. Formy zkoušení jsou různé, od ústního projevu, testů a písemných prací, až po referáty, samostatné a skupinové práce. V pololetí a na konci roku je předmět uzavřen výslednou známkou. V odborném výcviku hodnotí vyučující i vztah k práci. Žák by si měl osvojit nejen praktické dovednosti a správné návyky a pracovní postupy, ale také by měl mít vztah k ostatním spolužákům, kteří budou příp. v budoucnu jeho kolegové. Vyučující odborného výcviku hodnotí samostatnou práci, aktivitu i vlastní iniciativu. Žák by měl prokázat, do jaké míry dokáže být kreativní a tvořivý.

“Při hodnocení výsledků vzdělávání a klasifikace žáků se hodnotí:

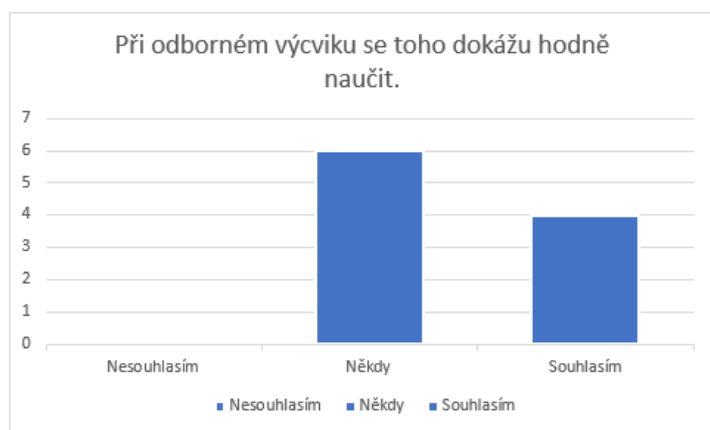
- *vztah k práci a k praktickým činnostem*
- *osvojení praktických dovedností a návyků*
- *využití získaných teoretických vědomostí v praktických činnostech*
- *aktivita, samostatnost, tvořivost, iniciativa v praktických činnostech*
- *kvalita výsledků činnosti*
- *organizace vlastní práce a pracoviště – dodržování hygienických předpisů*
- *dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a péče o životní prostředí*
- *hospodárné využití surovin, materiálů, energie*
- *obsluha a údržba zařízení, pomůcek, nástrojů.* “ (Školní řád SŠGaS, s. 12, 13)

5 Úvod k nástrojům formativního hodnocení

V praktické části práce byly popsány a vyzkoušeny čtyři konkrétní nástroje vhodné pro formativní hodnocení, konkrétně dotazník k sebehodnocení žáka, pozorování a hodnocení vlastní práce, mapa učebního pokroku a dotazník cílený nejen na žáky, ale i na učitele. Žáky v odborném výcviku měly dotazníky vést k tomu, aby sami žáci dokázali hodnotit sebe, aby si uvědomovali své dovednosti v odborném výcviku, kterých dosáhli a aby zmapovali svůj učební pokrok. Inspiraci pro tvorbu dotazníků jsem našla v publikaci “Zavádění formativního hodnocení”, otázky jsem upravovala tak, aby bylo cíleno na skupinu žáků odborného výcviku. Zpracovala jsem otázky a výpovědi v dotaznících takovým způsobem, aby jim žáci co nejlépe porozuměli.

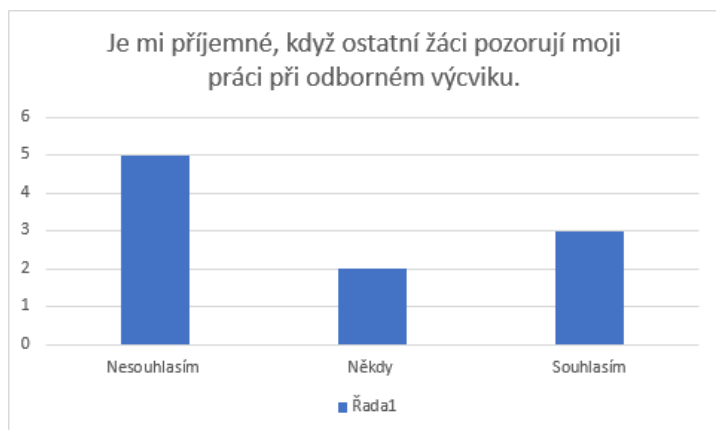
5.1 Dotazník k sebehodnocení žáka

Dotazník k sebehodnocení žáka obsahuje 10 výpovědí, na které má žák možnost zareagovat buď nesouhlasně, souhlasně nebo slovem někdy. Výpovědi jsou vedeny tak, aby se nad nimi žáci zamysleli a aby o své práci v odborném výcviku uvažovali jinak, než třeba doposud, kdy jim stačilo hodnocení známkou. Podle pěti klíčových strategií formativního hodnocení můžeme tento dotazník zařadit jako aktivizování žáků jako “vlastníků” svého učení, na úrovni, kde se v učení právě v tuto danou dobu nachází. Toto dotazníkové šetření bylo zadáno na konci jednoho týdne praktického výcviku. Bylo určeno 6 žákům prvního ročníku, ale bylo zadáno i 4 žákům z třetího ročníku.



Graf č. 1

Z odpovědí žáků vyplývá skutečnost, že se při odborném výcviku dokáží hodně naučit 4 žáci souhlasně a 6 žáků s odpovědí někdy.



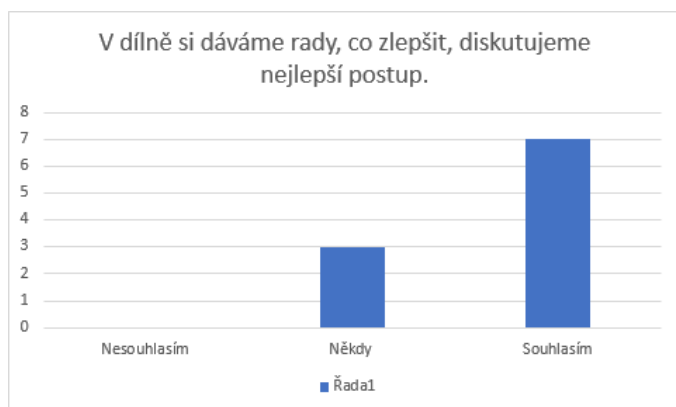
Graf č. 2

Pět žákům není příjemné, že jejich spolužáci pozorují jejich práci při odborném výcviku, dvěma žákům je to příjemné jen někdy a třem žákům je pozorování ostatními spolužáky příjemné a nevadí jim to.



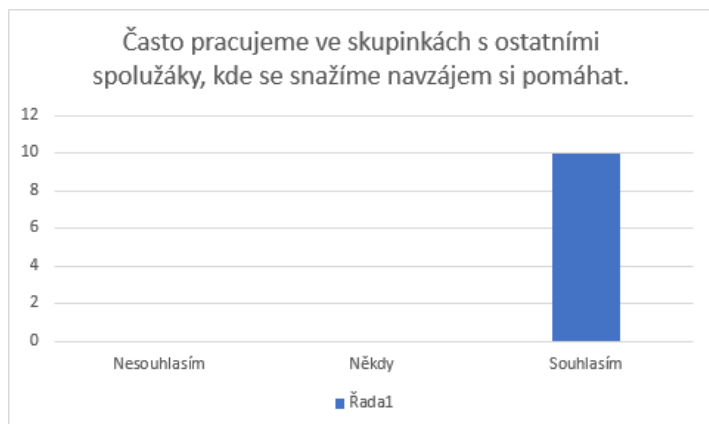
Graf č. 3

Sedmi žákům se dostává od pedagoga takový komentář k jejich práci, který jim pomáhá stále se zlepšovat. Dvěma žákům se takového komentáře dostane někdy a jeden žák odpověděl nesouhlasně.



Graf č. 4

U této výpovědi lze říci, že převážná většina dotazovaných žáků dokáže dávat a přijímat rady druhých, diskutovat způsoby nejlepšího pracovního postupu.



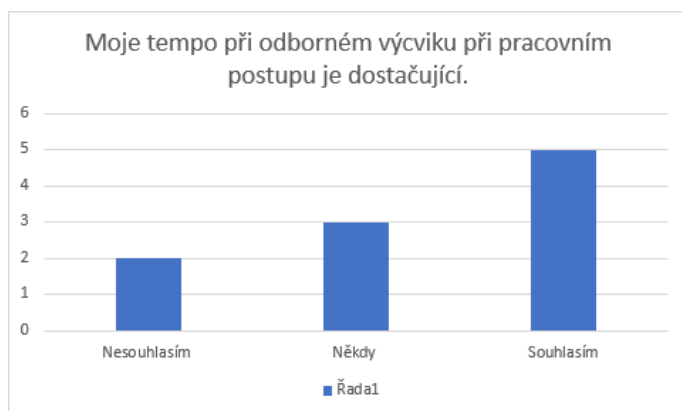
Graf č. 5

Jednoznačně lze říci, že žáci jsou vedeni kooperovat, pomáhat si ve skupinách.



Graf č. 6

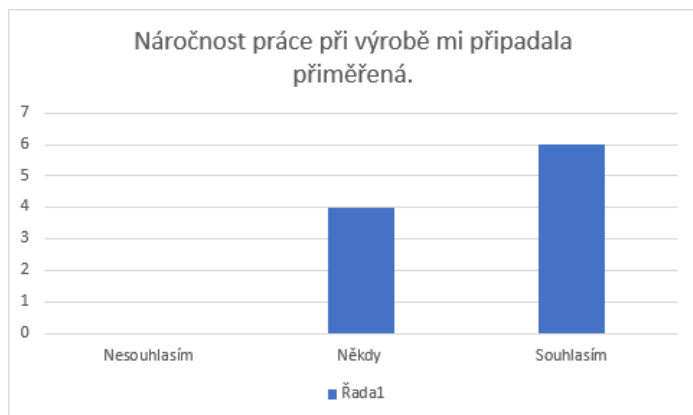
Převážná většina dotazovaných žáků pracuje se spolužáky a dokáží se motivovat a zlepšovat se.



Graf č. 7

Polovina dotazovaných žáků si dokázala časově rozložit práci tak, aby práci stihla tak, jak bylo potřeba. Jejich tempo bylo tedy dostačující na práci, kterou vykonávali. Tři žáci s odpo-

vědí někdy, zadanou práci nestíhali tak, jak by bylo potřeba. Dva žáci z celé skupiny nepracovali dostatečně rychle, aby zadanou práci stihli.



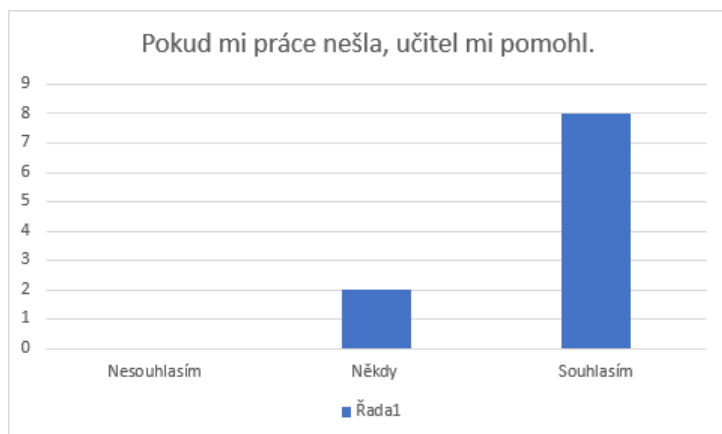
Graf č. 8

Pro šest žáků byla zadaná práce při výrobě cukrářských výrobků přiměřená. Pro zbylé čtyři žáky byla práce přiměřená jen někdy.



Graf č. 9

Šest žáků má opravdový zájem o to vyučit se cukrářem, jsou více motivovaní k práci, a tudíž zvládají odborný výcvik dobře. U třech žáků záleží nejspíš na druhu práce, kterou získají zadáním. Jen jeden žák zřejmě nemá tak vysokou míru zájmu o odborný výcvik.



Graf č. 10

Osm žáků je si vědomo, že mají velkou oporu ve vyučující odborného výcviku. Vědí, že jim pomůže kdykoliv si přijdou pro radu, pro pomoc. Dva žáci vyhledávají tuto pomoc od pedagoga jen někdy.

5.2 Zjišťování dovedností žáka v odborném výcviku

Žákům ke zjišťování svých dovedností byla vytvořena tabulka, kde měli hodnotit své výrobky z pěti hledisek známkou. Jednalo se o celkový vzhled výrobku, jeho tvar a velikost, hodnotit měli vůni i chuť výrobku. Tato všechna kritéria měli žáci porovnávat s normou, tedy se vzorky, jež byly předem připraveny.



Obrázek č. 1 Vzor k porovnávání



Obrázek č. 2 Vzor k porovnávání



Obrázek č. 3 Vzor k porovnávání

Pro učitele sloužila tatáž tabulka, kde hodnotil své žáky známkami, které potom zprůměroval. Žák s učitelem potom výslednou známku porovnali. Učitel komentoval, proč vlastnosti jejich výrobků hodnotil právě tak, jak je hodnotil. V poslední fázi tohoto šetření vedl učitel s žáky diskuzi. K tomu posloužily tři otázky. Co bylo pro žáky těžké? Na co si dají příště pozor? V čem se mohou zlepšit? Tento typ pozorování a zjišťování dovedností žáků můžeme zařadit ke klíčové strategii – poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed.

Hodnocení výrobku žák/učitel	Bára	Bára - učitelka	Simona	Simona - učitelka	Jana	Jana - učitelka
a) celkový vzhled výrobku	1	1	3	3	3	2
b) tvar výrobku	1	1	3	3	2	1
c) velikost	1	1	2	3	1	1
d) vůně	1	1	2	2	1	1
e) chuť	1	1	3	2	1	1
Průměr	1	1	3	3	2	1

Tabulka č. 3 Hodnocení výrobku žáka/ učitele

U hodnocení výrobku svou práci nejlépe provedla žákyně Bára. Její výsledek se shoduje ve všech pěti kritériích s výsledky vyučující. Simona se s vyučující neshodla ve dvou kritériích, jejich známky se lišily hlavně u velikosti výrobku a v chuti výrobku. Průměrná známka Simony a vyučující je ale stejná. Jana hodnotila celkový vzhled výrobku známkou 3 a její vyučující známkou 2. U tvaru Janina výrobku se známky také liší, paní učitelka uvádí známku 1, Jana hodnotí tvar výrobku známkou 2. Zde se průměry liší o jeden stupeň. Kde by paní vyučující ještě hodnotila známkou 1, Jana zřejmě sebekriticky hodnotí svůj výrobek známkou 2.

Hodnocení výrobku žák/učitel	Tomáš	Tomáš - učitelka	Veronika	Veronika - učitelka	Zuzka	Zuzana - učitelka
a) celkový vzhled výrobku	3	3	2	2	1	2
b) tvar výrobku	3	3	2	2	2	1
c) velikost	2	3	1	3	1	2
d) vůně	1	1	1	2	1	1
e) chuť	2	2	1	2	1	1
Průměr	2	2	1	2	1	1

Tabulka č. 4 Hodnocení výrobku žáka/učitele

Tomášovo hodnocení se téměř shoduje s hodnocením vyučující až na velikost výrobku. Tomáš hodnotil velikost výrobku známkou 2, učitelka hodnotila známkou 3. Celková známka obou se shoduje. Veronika hodnotila svůj výrobek v prvních dvou kritériích stejně jako pedagog. Neshodné byly známky z velikosti, vůně a chuti. Veronika se domnívala, že měla tato kritéria podle vzorku, hodnotila tedy známkou 1. Velikost Veroničina výrobku hodnotila vyučující známkou o dva stupně nižší než Veronika sama. Vůni a chuť hodnotila učitelka známkou 2. Proto se jejich celkové průměrné známky liší o jeden stupeň. Zuzanino hodnocení se neshoduje ve třech kritériích s hodnocením pedagoga. Jde o celkový vzhled výrobku, tvar výrobku a velikost. Průměrná známka v obou případech je shodná.

Hodnocení výrobku žák/učitel	David	David - učitelka	Domča	Domča - učitelka
a) celkový vzhled výrobku	2	1	3	2
b) tvar výrobku	2	1	2	2
c) velikost	1	1	2	2
d) vůně	1	1	1	1
e) chuť	2	1	2	1
Průměr	2	1	2	2

Tabulka č. 5 Hodnocení výrobku žáka/ učitele

Už z obou průměrných známek Davida a pedagoga vyplývá, že se v hodnocení téhož výrobku neshodli. Průměr je známka 2 podle Davida a známka 1 podle paní učitelky. David hodnotil svůj výrobek ve třech kritériích o stupeň níže než vyučující. Bylo hlavně v oblastech týkajících se celkového vzhledu výrobku, v jeho tvaru a chuti. Dominika hodnotila svůj výrobek známkou 2, taktéž hodnotila výrobek i vyučující. Jejich známky se shodují až na celkový vzhled, kde Dominika hodnotila výrobek známkou 3, oproti známce vyučující, která byla 2. Obě se neshodly na chuti výrobku, Dominika hodnotila o stupeň níže.

Hodnocení výrobku žák/učitel	Nikča	Nikča - učitelka	Verča	Verča - učitelka
a) celkový vzhled výrobku	2	2	1	2
b) tvar výrobku	2	2	2	1
c) velikost	1	2	3	2
d) vůně	2	2	1	2
e) chuť	1	2	2	2
Průměr	2	2	2	2

Tabulka č. 6 Hodnocení výrobku žáka/ učitele

Nikola hodnotila svůj výrobek celkovou známkou 2, stejně jako její učitelka. Nicméně o velikosti a chuti výrobku uvažovala Nikola o stupeň výš než učitelka. Veroniky hodnocení se v pěti kritériích shoduje s vyučující jen jednou, v chuti. Jinak se jejich hodnocení liší. Veronika uvažovala o vzhledu svého výrobku nejbližší normě, tedy známkou 1. Vyučující se jevil její výrobek v porovnání se vzorkem na známku 2. Hodnocení tvaru a vůně výrobku také nebylo stejné. Veronika byla sebekritická hlavně, co se velikosti výrobku týká, tu hodnotila známkou

3, vyučující známkou 2. Celkový průměr se shoduje. Žáci při finální diskuzi s vyučující dostávali rady, jak příště jejich práci zlepšit. Na které činnosti je potřeba si dát pozor a jakým způsobem mohou pracovat efektivně s co nejlepším výsledkem. I samotní žáci vymýšleli možnosti zjednodušení a zlepšení práce při výrobě věnečků.

5.3 Mapa učebního pokroku

Mapa učebního pokroku se skládá z 10 otázek, na které mohli žáci odpovědět během jednoho týdne svého praktického výcviku. Jde o hodnocení svého pokroku v období jednoho týdne. Žáci hodnotili, co se naučili, jak si pomáhali se spolužáky. Jakých zlepšení jsou si vědomí a jaká je jejich motivace. Ze strategií formativního učení jde o objasňování, sdílení a porozumění cílům a kritériím úspěchu na úrovni, kam žák směřuje.



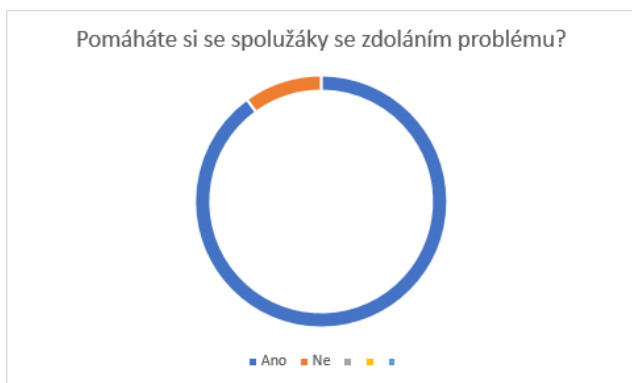
Graf č. 11

Nejčastější odpovědi žáků byly ovládnání pece a postup pečení vůbec. Další nejčastější odpovědi se týkaly práce s těstem, jeho šleháním a zpracováním.



Graf č. 12

Jako nejtěžší práci při odborném výcviku označili žáci práci při šlehání těsta a odhad doby šlehání a normování a vážení surovin. Pedagog by mohl s těmito odpověďmi dále pracovat. Pokud bylo pro žáky nejtěžší šlehání těsta, mohl by jim vyučující poradit techniky, jak by se tato problematika dala lépe zvládnout. Mohl by jim dát i další tipy, co pomůže, aby tato práce pro ně nepředstavovala velkou překážku.



Graf č. 13

Žáci jsou při odborném výcviku vždy připraveni si pomáhat se zdoláním problému. Dávají si mezi sebou rady a tipy, jak problém lépe zvládnout.



Graf č. 14

V situaci, kdy by nastala komplikace při práci, obrátí se žáci jednoznačně na vyučující, potom na ostatní spolužáky či na kamarádku/kamaráda.



Graf č. 15

Jako silné stránky uváděli žáci cílevědomost a to, že se opravdu chtějí naučit cukračině a chtějí mít vlastní cukrárnu a být nejlepší. Překvapivé byly odpovědi, že nemají naopak žádné silné stránky. Možná to spočívalo v tom, že se nad nimi žáci nechtěli vůbec zamyslet.



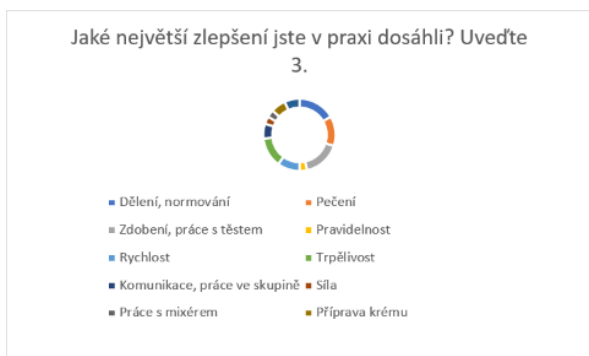
Graf č. 16

Na otázku týkající se jejich zlepšení při odborném výcviku odpovídali žáci jednoznačně kladně či slovem někdy. Odpověď ne nezazněla ani jednou. Žáci si tedy plně uvědomují, že se při odborném výcviku stále zlepšují.



Graf č. 17

Žáci se během jednoho týdne naučili celý pracovní postup pečení, včetně ovládání pecí. Dále matematické znalosti – dělení, vážení a kvadratické rovnice. Jako třetí nejčastější zazněla odpověď přesnost a vážení.



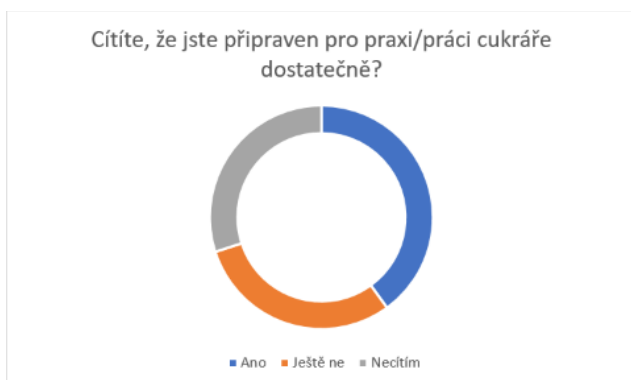
Graf č. 18

Největšího zlepšení dosáhli žáci v trpělivosti k práci, v dělení a normování a ve zdobení a práci s těstem. Zajímavou odpovědí byla právě trpělivost, která je při práci cukrářů velice důležitou a nezbytnou součástí.



Graf č. 19

Nejvíce žáky motivuje hlavně to, že se to chtějí pořádně naučit, aby si založili vlastní cukrárnu, což je ta největší motivace. Dále se to týká vzhledu výrobku, žáci chtějí, aby jejich výrobky dobře vypadaly, protože se potom i lépe prodávají.



Graf č. 20

Více jak polovina žáků se ještě necítí být připravena na práci cukráře dostatečně. Čtyři žáci odpověděli kladně, připraveni dle jejich názoru, jsou.

Z nejčastějších odpovědí od žáků by vyučující mohl žákům poradit techniky, jak by mohli žáci postupovat, aby jim příště tato práce nepůsobila takové obtíže. Tím by žáci získali cenné rady, které by jim pomohli se dále zdokonalovat.

5.4 Osobnost učitele

Dotazník obsahuje 10 výpovědí, s těmito výpověďmi může učitel souhlasit či nesouhlasit na pětistupňové škále. Otázky jsou směřovány směrem k jeho výuce odborného výcviku. Zaměřeny jsou na jeho formu hodnocení a způsob práce s žáky při odborném výcviku. Na tento dotazník odpovídala vedoucí učitelka odborného výcviku, která má mnoholetou zkušenost s vedením odborného výcviku. K tomuto dotazníku byl vytvořen totožný dotazník i pro žáky. Byl přeformulován tak, aby zůstal význam otázek zachován, jen byl pro žáky zjednodušen. Vyhodnocen bude hlavně komparativně učitel versus žáci.

učitel	vždy	často	občas	žáci	vždy	často	občas
1.				1.	4x	4x	2x
2.				2.	3x	3x	4x
3.				3.	5x	2x	3x
4.				4.	10x		
5.				5.	4x	5x	1x
6.				6.	6x	3x	1x
7.				7.	5x	4x	1x
8.				8.	2x	6x	2x
9.				9.	10x		
10.				10.	10x		

Tabulka č. 7 Hodnocení učitele.

Tabulka č. 8 Hodnocení učitele žáky

Učitelka se domnívá, že dává žákům zpětnou vazbu vždy. Naopak žáci ve svých odpovědích uvedli čtyřikrát vždy, čtyřikrát často a dvakrát občas. Písemné hodnocení dostávají žáci podle učitele občas. Žáci uvedli, že písemné hodnocení dostávají vždy, často, občas. Za snahu více než za osobní schopnosti chválí učitel žáky vždy. Pět žáků má stejné vnímání, že jsou chváleni vždy. Ostatních pět žáků odpovídalo slovy často a občas. Učitel dává žákům hodnocení práce ostatních žáků k nahlédnutí vždy. Žáci na tuto výpověď odpověděli také slovem vždy, jednoznačně všichni žáci dostávají hodnocení práce od neznámých žáků k nahlédnutí a k další práci. Učitel dává žákům prostor na to, aby jeho rady mohli předat ostatním spolužákům často. Čtyři žáci si myslí, že tento prostor dostávají vždy, pět žáků dostává tento prostor často a

jeden žák je toho názoru, že dostává prostor pro předání rad od kantora občas. Při práci ve skupinách a mezi spolužáky upřednostňuje učitel individuální odpovědnost vždy. Šest žáků vnímá vždy, že vyučující dává přednost individuální odpovědnosti při práci. Tři žáci odpověděli slovy často a občas. Učitel dává žákům vždy takové úkoly, o kterých ví, že jsou náročné a dává žákům najevo, že pokud se budou snažit, zvládnou i takové úkoly. Pět žáků vnímá tuto skutečnost také vždy. Žákům dává učitel i najevo, že neúspěch je normální, jinak by byla práce příliš snadná. Čtyři žáci toto vnímají často a jeden žák jen občas. Učitel dokáže žáky motivovat často oběma způsoby motivace – využívá vnitřní i vnější podněty. Dva žáci se domnívají, že tuto formu povzbuzování dostávají od učitele vždy. Šest žáků je motivováno často a jeden žák je oběma podněty motivován občas. Učitel žákům vždy doporučí zavést si své portfolio, aby měli přehled o tom, jaký udělají pokrok. Žáci souhlasili s tímto výrokem (vždy) stoprocentně, deset žáků odpovědělo kladně. Občas, podle odpovědi učitele, uplatňuje učitel kooperativní způsob učení a žáci tak pracují ve skupinách. Žáci odpověděli desetkrát slovem vždy, čili mají pocit, že vždy dostávají práci ve skupinách.

ZÁVĚR

Při hodnocení žákovských prací využívá učitel většinou známky. Škála 1-5 dává učitelům relativně volnou ruku v tom, jaké metody vyberou a jakou formou budou hodnotit. Toto hodnocení nemusí být vždy dovedeno do konce, především pod absencí dostatku času. U starších žáků už toto hodnocení nemusí plnit očekávaný cíl. Slovní hodnocení nezaručuje také, že žák obdrží výstižnou zpětnou vazbu. V této bakalářské práci jsem se zaměřila na formativní hodnocení učení. Formativní hodnocení je systematický proces, žáci získávají informace o jejich učení a také užitečné informace o plánování dalšího učení. Metody formativního hodnocení napomáhají zvyšovat školní úspěšnost žáků.

Formativní hodnocení se zdá být výborným kompromisem, i vzhledem k tomu, že má žáky vést k zamýšlení se nad svou prací a k sebehodnocení. Z praktické části vyplývá skutečnost, že podvědomě nebo intuitivně dokáží učitelé formativní hodnocení využít, aniž by ho znali a věděli, že se právě o něj jedná. Při dotazování učitelů, proč neuplatňují více formativní hodnocení ve své praxi, dostaneme mnoho odpovědí. To, co nejvíce pedagogům chybí, je právě mentoring. Další odpovědí bylo často, že je velký počet žáků ve třídě, více cizinců a také stále přibývajícím počtem žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Samozřejmě se, ne vždy, mohou setkat pedagogové s podporou ze strany vedení školy. V neposlední řadě jde i o požadavky kurikula. Učitelé stále považují za důležité, aby jejich žáci uspěli především v testech (např. v přijímacím řízení), proto je často věnována pozornost učivu a znalostem. Testy se tedy obecně zaměřují na výsledek, ale ne na proces učení samotný. Formativní hodnocení je typem hodnocení, které podporuje učení a je integrované již při samotném procesu učení, aby mohlo poskytovat kvalitní zpětnou vazbu o vědomostech a dovednostech každého žáka.

Při provádění praktické části ocenili žáci převážně hodnocení svých výrobků, které porovnávali se vzorkem. Žáky tato forma hodnocení bavila a přišla jim velice zajímavá. Mohli jsme pozorovat, jak se žáci opravdu zamýšlí nad tím, zda vypadá, voní či chutná jejich výrobek v porovnání se vzorkem. Při diskuzi s pedagogem kladli velice užitečné otázky a dokázali vymyslet i dobré rady pro ostatní. Právě zde bychom mohli spatřit velice pozitivní dopad formativního hodnocení. Vyučující odborného výcviku by mohli více využívat nástrojů formativního hodnocení. V odborné literatuře jich najdeme mnoho, ale pro běžné použití by stálo za to, vyhledat si alespoň dva nástroje formativního hodnocení a uvést je do praxe. Pokud by se tyto metody či nástroje jevíly jako účinné, mělo by smysl je nadále využívat. Pokud by účinné nebyly, je možnost vybrat si jiné, či tyto zavedené nějak vylepšit, aby smysl měly. Učitelé

mají ve svých rukou si formativní hodnocení přizpůsobit svému vyučovacímu stylu. Jen je možná nezbytné změnit celkový pohled na výuku. Nikoliv se soustředit na výkon a množství znalostí, nýbrž na dovednosti a schopnosti žáků. Hlavně na ně samotné přenést odpovědnost za jejich vzdělávání, ke kterému má žáky formativní hodnocení vést. Z provádění praktické části při odborném výcviku na Střední odborné škole gastronomie jsem měla dojem, že právě tento způsob hodnocení má smysl s ohledem na budoucí práci a na budoucí život žáků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ČAPEK, R. Odměny a tresty ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. A KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Základní učebnice pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Grada, 2015. 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.

FISCHER, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 1997,

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P.: Výzkumné metody v pedagogice, Paido, Brno, 1996

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*. 1. Vyd. Havlíčkův Brod, a.s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Portál, Praha 1999 – doplnit

STARÝ, Karel. A LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1.vyd. Praha: Portál, 2016. 176 s. ISBN 978-80-262-1001-6.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

WILIAM, D., LEAHYOVÁ, S. *Zavádění formativního hodnocení*. Lingea. 2015. ISBN 978-80-906082-7-6.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BLACK, P., WILIAM, D. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, Vol. 80 (2), roč. 1998, s.139-148 [online]. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

FUCHS, D. a FUCHS, L. *Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It?* [online]. [cit. 2019-12-12]. (<https://www.jstor.org/stable/4151803>)

MŠMT ČR. *Rámcově vzdělávací program*. [online]. [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/E/RVP%202951E01%20Potravinarska%20vyroba.pdf>

Školní řád, Střední odborná škola gastronomie a služeb Trutnov, [online]. [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: https://www.ssgas.cz/userfiles/2019_2020/skolni-rad_srpen2019.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek č. 1 Vzorek k porovnávání

Obrázek č. 2 Vzorek k porovnávání

Obrázek č. 3 Vzorek k porovnávání

Tabulka č. 1 Pět klíčových strategií formativního hodnocení

Tabulka č. 2 Konstrukce pro tvoření otázek

Tabulka č. 3, 4, 5, 6 Hodnocení výrobku žáka/učitele

Tabulka č. 7 Hodnocení učitele

Tabulka č. 8 Hodnocení učitele žáky

Graf č. 1 Při odborném výcviku se toho dokážu hodně naučit.

Graf č. 2 Je mi příjemné, když ostatní spolužáci pozorují mou práci při odborném výcviku.

Graf č. 3 Při hodnocení mojí práce mi poskytne pedagog také nějaký komentář, který mi pomáhá se zlepšovat.

Graf č. 4 V dílně si dáváme rady, co zlepšit, diskutujeme nejlepší postup.

Graf č. 5 Často pracujeme ve skupinkách s ostatními spolužáky, kde se snažíme navzájem si pomáhat.

Graf č. 6 Často pracujeme ve skupinách s ostatními spolužáky, kde se snažíme zlepšovat se.

Graf č. 7 Moje tempo při práci v odborném výcviku při pracovním postupu je dostačující.

Graf č. 8 Náročnost práce při výrobě mi připadala přiměřená.

Graf č. 9 Díky mému vysokému zájmu odborný výcvik zvládám.

Graf č. 10 Pokud mi práce nešla, učitel mi pomohl.

Graf č. 11 Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.

Graf č. 12 Písemnou zpětnou vazbu používám v omezené míře a dávám žákům čas na to, aby mohli zareagovat.

Graf č. 13 Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.

Graf č. 14 Dávám žákům ve dvojicích hodnocení práce od neznámých žáků.

Graf č. 15 Necháám žáky, aby mou zpětnou vazbu zprostředkovali svým spolužákům.

Graf č. 16 Při práci ve skupinách a mezi spolužáky upřednostňuje učitel individuální odpovědnost.

Graf č. 17 Udílím žákům takové úkoly, které jsou sice náročné, ale pokud se snaží, mohou je zvládnout, a dávám jim jasně najevo, že neúspěch je normální, a dokonce očekávaný (jinak by práce byla příliš snadná).

Graf č. 18 Snažím se žáky motivovat pomocí vnitřních i vnějších podnětů.

Graf č. 19 Doporučuji žákům zavést si portfolio učení, které se zaměřuje na jejich pokrok.

Graf č. 20 Občas uplatňuji kooperativní způsob učení a zadávám žákům práci ve skupinách.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1: VZOR DOTAZNÍKU

Sebehodnocení žáka

Při odborné výcviku se toho dokážu hodně naučit.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Je mi příjemné, když ostatní spolužáci pozorují mou práci při odborném výcviku.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Při hodnocení mojí práce mi poskytne pedagog také nějaký komentář, který mi pomáhá se zlepšovat.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

V dílně si dáváme rady, co zlepšit, diskutujeme nejlepší postup.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Často pracujeme ve skupinkách s ostatními spolužáky, kde se snažíme navzájem si pomáhat.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Často pracujeme ve skupinách s ostatními spolužáky, kde se snažíme zlepšovat se.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Moje tempo při práci v odborném výcviku při pracovním postupu je dostačující.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Náročnost práce při výrobě mi připadala přiměřená.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Díky mému vysokému zájmu odborný výcvik zvládám.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Pokud mi práce nešla, učitel mi pomohl.

Nesouhlasím **Někdy** **Souhlasím**

Ohodnoťte svůj výrobek známkami od 1–5 (1 = výborně, 5 = nedostatečně) a ohodnoťte následující vlastnosti:

- a. *Celkový vzhled výrobku*
- b. *Tvar výrobku*
- c. *Velikost výrobku*
- d. *Vůni výrobku*
- e. *Chuť výrobku*

Vlastnosti porovnávejte s uvedeným vzorkem a všechny získané známky zprůměrujte a zapište výslednou známku.

Výsledky porovnejte s výsledky vyučujícího a ved'te spolu diskuzi.

Ohodnoťte svůj výrobek známkami od 1–5 (1 = výborně, 5 = nedostatečně) a ohodnoťte následující vlastnosti:

- a. *Celkový vzhled výrobku*
- b. *Tvar výrobku*
- c. *Velikost výrobku*
- d. *Vůni výrobku*
- e. *Chuť výrobku*

Vlastnosti porovnávejte s uvedeným vzorkem a všechny získané známky zprůměrujte a zapište výslednou známku.

Výsledky porovnejte s výsledky žáků a ved'te spolu diskuzi.

Otázky k diskuzi:

Co pro vás bylo těžké?

Na co si dám příště větší pozor?

V čem se mohu zlepšit?

Příloha 3: Mapa učebního pokroku

Mapa učebního pokroku
<i>1. Napište o tom, jakou nejdůležitější věc jste se za tento týden naučili?</i>
<i>2. Jaká práce pro vás byla nejtěžší?</i>
<i>3. Pomáháte si se spolužáky se zdoláním problému?</i>
<i>4. Pokud nastane při práci komplikace, s kým ji konzultuješ?</i>
<i>5. Uveďte své silné stránky v praktické části vašeho oboru?</i>
<i>6. Vnímáte své zlepšení při odborném výcviku?</i>
<i>7. Čemu jste se naučili v průběhu týdne a jaký to má vliv na budoucí práci?</i>
<i>8. Jakého největšího zlepšení jste v praxi dosáhli? Uveďte alespoň 3.</i>
<i>9. Co tě motivuje k dokonalejším výrobkům?</i>
<i>10. Cítíte, že jste připraven pro praxi/ práci cukráře dostatečně?</i>

Příloha 4: Návrh hodnocení od učitele (škála 1-5)

1. Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

2. Písemnou zpětnou vazbu používám v omezené míře a dávám žákům čas na to, aby mohli zareagovat.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

3. Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

4. Dávám žákům ve dvojicích hodnocení práce od neznámých žáků.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

5. Nechávám žáky, aby mou zpětnou vazbu zprostředkovali svým spolužákům.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

6. Při práci ve skupinách a mezi spolužáky upřednostňuji individuální odpovědnost.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

7. Udílím žákům takové úkoly, které jsou sice náročné, ale pokud se snaží, mohou je zvládnout, a dávám jim jasně najevo, že neúspěch je normální, a dokonce očekávaný (jinak by práce byla příliš snadná).

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

8. Snažím se žáky motivovat pomocí vnitřních i vnějších podnětů.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

9. Doporučuji žákům zavést si portfolio učení, které se zaměřuje na jejich pokrok.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

10. Občas uplatňuji kooperativní způsob učení a zadávám žákům práci ve skupinách.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

Příloha 5: Hodnocení pro žáky

1. Učitel mi dává rady vztahující se spíše k danému úkolu než k mojí osobnosti.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

2. Písemně dává učitel rady v omezené míře a dává nám čas na to, abychom mohli zareagovat.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

3. Učitel mě chválí spíše za snahu než za moje schopnosti.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

4. Učitel nám dává do dvojic hodnocení práce od neznámých žáků.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

5. Učitel mi dává prostor, abychom si své rady předali s ostatními spolužáky.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

6. Při práci ve skupinách a mezi spolužáky upřednostňuje učitel individuální odpovědnost.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

7. Dostáváme takové úkoly, které jsou náročné, ale pokud se snažím, mohu je zvládnout. Učitel mi dává najevo, že neúspěch je normální, dokonce očekávaný (jinak by byla práce příliš snadná).

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

8. Učitel nás motivuje a povzbuzuje pomocí vnitřních i vnějších podnětů.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

9. Učitel nám doporučil zavést si portfolio učení, abychom mohli pozorovat náš pokrok.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne

10. Učitel plánuje kooperativní způsob učení a zadává nám práci ve skupinách.

1 vždy 2 často 3 občas 4 téměř nikdy 5 vůbec ne