

Formativní hodnocení v praxi české základní školy¹

VERONIKA LAUFKOVÁ

Abstrakt: *Některé výzkumy či dokumenty vzdělávací politiky ukazují, že kvalita hodnocení je v českých školách neuspokojivá a že je potřeba posílit roli formativního hodnocení, tj. zajistit, aby si učitelé osvojili dovednosti, které jim umožní zjistit, jak žáci učivu rozumějí. Tento text si klade za cíl popsat funkční podobu formativního hodnocení ve výuce 2. stupně ZŠ na záměrně vybrané škole a zjistit postoje žáků k této podobě hodnocení. K naplnění tohoto cíle byla zvolena jako výzkumná strategie deskriptivní případová studie. Metodami sběru dat byly zvoleny: analýza způsobů hodnocení školy v příslušných dokumentech, přímé pozorování školy, žáků a učitelky při výuce, hloubkový individuální rozhovor s učitelkou, rozhovory v ohniskových skupinách s devíti žáky pozorované třídy, hloubkový individuální rozhovor s mentorkou dané školy a analýza učitelských a žákovských dokumentů. Z výsledků je zřejmé, že přístup k formativnímu hodnocení na této škole ovlivnil pětiletý projekt, jehož cílem bylo zajistit, aby se v každé vyučovací hodině každé dítě učilo a dosahovalo maxima svého rozvoje, a mentorka poskytnutá škole. Silná stránka sledované učitelky byla potom v komunikaci s žáky, ve stanovování kritérií hodnocení s indikátory, v podávání zpětné vazby popisným jazykem, propracovaný systém sebehodnocení žáků a využívání vrstevnického hodnocení. Žáci zapojení do výzkumu byli motivováni v učení, nebáli se komunikovat, vyjadřovat své názory a poskytovat si zpětnou vazbu navzájem. Škola by tak mohla být příkladem dobré praxe pro implementaci formativního hodnocení v našem školském systému.*

Klíčová slova: *formativní hodnocení, případová studie, zpětná vazba, mentoring, konstruktivismus, ISCED 2.*

V souvislosti s novými požadavky na vzdělávání se stále častěji hovoří o nové koncepci hodnocení. Přesto výzkumy školního vzdělávání (Dvořák et al., 2010) i dokumenty vzdělávací politiky (McKinsey, 2010; Santiago et al., 2012; OECD, 2013)

ukazují, že jeho kvalita je v českých školách neuspokojivá. Jednou z příčin je nedostatečná příprava budoucích učitelů, určitým deficitem trpí i poznatková základna. Zpráva OECD tvrdí: „hodnocení, které podporuje učení žáků, není v českých ško-

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR *Formativní hodnocení prostřednictvím vzdělávacích cílů* (15-19158S). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.



lách systematicky využíváno. Malý důraz je kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, interakce, která napomáhá učení“ (Santiago et al., 2012, s. 10).

O proměnách školního hodnocení se začalo hovořit v souvislosti s celoživotním učením a klíčovými kompetencemi (např. Pike & Selby, 1994; Belz & Siegrist, 2001). Začaly se objevovat nové otázky (např. Gippsová, 1994, s. 27): Jaké hodnocení potřebujeme, abychom náležitě reflektovali žákovu učení? Jaké hodnocení používat, abychom si byli jisti jeho příznivým dopadem na vyučování a učení? V tomto kontextu se začal výzkum blíže zajímat o tzv. hodnocení pro učení, resp. hodnocení podporující učení (*assessment for learning*²), jako opozitum k termínu hodnocení učení (*assessment of learning*). Od roku 2005 se začala zdůrazňovat odpovědnost žáků za učení a ujal se koncept *assessment as learning* (hodnocení jako učení, resp. učení se hodnocením; podrobněji Earl, 2003), který zdůraznil aktivní roli žáka v procesu učení i hodnocení, což vytváří specifické výukové partnerství učitelů a žáků, vyvěrající z osobnostně rozvíjející výuky, které má být jedním z klíčových znaků současné školy (Helus, 2015). Pro koncept hodnocení pro učení a hodnocení jako učení používám termín *formativní hodnocení* a cílem tohoto příspěvku je představit jeho fungování v jedné z českých základních škol. Text je také reakcí

na výzvu Strakové a Slavíka (2013, s. 280), kteří v editoriale monotematického čísla *Pedagogiky* 3/2013 napsali: „Vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků“.

1. ROZSAH A OBSAH POJMU FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Definice formativního hodnocení existuje celá řada, podrobněji např. Laufková (2016). Pro potřeby tohoto textu uvedu jen základní informace z dosavadního poznání. Formativní hodnocení chápou jako průběžné hodnocení, které slouží učitelům i žákům a jehož hlavním cílem je pomoci žákům v učení – poskytnout žákovi (učiteli i rodičům) informaci o tom, jak dokáže používat to, co se naučil; zda volí efektivní způsoby učení; v čem se zlepšil; kde má slabá místa; jak má postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil. Základní je účel hodnocení: zatímco sumativní hodnocení (např. známka na vysvědčení) podává informaci o tom, zda žáci vědí či rozumějí, formativní hodnocení je více o objevování toho, **co** žáci vědí, **čemu** rozumějí nebo co můžou udělat pro to, aby porozuměli.³

Pozitivní dopady formativního hodnocení na učení žáků jsou nezpochybnitelné: žáci dosahují lepších výsledků

² Tento pojem byl poprvé použit v roce 1992 ve Spojeném království, popularizován a prosazován Broadfootovou a ve Spojených státech amerických Stigginsem. Ujal se však pojem „formativní hodnocení“.

³ Neznamená to, že formativní hodnocení cílí jen na znalost, ale rovněž na dovednosti, postoje apod. (viz dále v textu).



(např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; Hattie & Timperley, 2007; Fluckiger et al., 2010; uceleně Floréz & Sammons, 2013), zejména žáci slabší a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se snižuje nerovnost ve vzdělávání. Zlepšuje třídní klima, protože žáci jsou vnitřně motivováni (např. Black & Wiliam, 1998b; Floréz & Sammons, 2013), což je způsobeno tím, že nejsou porovnáváni mezi sebou. Protože jsou žáci zapojeni do procesu učení a hodnocení, učí se přijímat za své učení zodpovědnost (např. Stiggins & Chappuis, 2008), čímž dochází k rozvoji jejich metakognitivních dovedností. Plyne z toho, že otázka již nezní **zda**, ale **jak** efektivně implementovat formativní hodnocení do každodenní praxe. Na tuto otázku odpovídají osvědčené postupy/metody/strategie/techniky formativního hodnocení. Protože i zde existuje terminologická nejednotnost, rozhodla jsem se používat zastřešující termín **metoda formativního hodnocení** pro pět základních postupů/technik/strategií: stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. **Nástroji**

formativního hodnocení nazývám např. žákovská portfolia.⁴ **Techniku** chápu jako konkretizaci metody, která vyžaduje, aby učící se žák prakticky a osobně jednal. Vnímám ji jako postup, kterým je naplňována určitá metoda.⁵

Smyslem **stanovování výchovně-vzdělávacích cílů**⁶ je určit druhy změn, které by měly u žáka nastat, a podle nich naplánovat vzdělávací proces tak, aby bylo těchto cílů dosaženo. Promyšlenost cílů a kritérií hodnocení pomáhá zefektivnit a zkvalitnit podávání zpětné vazby. Přispívá to k porozumění tomu, co se mají žáci naučit (např. Hattie & Timperley, 2007). Nejpoužívanějším nástrojem pro stanovování výchovně-vzdělávacích cílů je Bloomova taxonomie z roku 1956, která byla v roce 2001 revidována (Byčkovský & Kotásek, 2004) Andersonem a Krathwohlem. O šest let později Marzano a Kendall (2007)⁷ představili tzv. novou taxonomii vzdělávacích cílů, která vycházela z konstruktivismu a kladla si za cíl integrovat kognitivní, afektivní a psychomotorickou doménu do jednoho modelu (Vávra, 2011). Pro formativní hodnocení je zásadní nejvyšší úroveň, zaměřená na samotného žáka, jeho motivaci, ocho-

⁴ Kahl (2005) či Shepardová a kol. (2012) zmiňují mezi hodnoticími nástroji: dotazování žáků, pozorování, písemné produkty žáků, ústní prezentace, rozhovory, projekty, žákovská portfolia, krátké testy a kvízy.

⁵ Radím sem např. techniku semaforu, „otázka-uznání“, „žádné ruce nahore“, „dvě hvězdičky a přání“. Podrobněji např. Starý a kol. (2016).

⁶ Výchovně-vzdělávací cíl poukazuje na to, že cíle by se neměly zaměřovat jen na kognitivní dimenzi vzdělávání, ale rovněž na složku afektivní a psychomotorickou, protože školní vzdělávání nemůže být založeno pouze na znalostech, ale rovněž na dovednostech, schopnostech, resp. kompetencích. Chápu ho jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel společně s žáky směřuje. Tyto cíle ovlivňují výběr výukových strategií učitele, promítají se do učebních činností a aktivit žáků a ovlivňují způsob a typ hodnocení v průběhu učebního procesu.

⁷ Český překlad a popularizace této taxonomie Vávra (2011; 2015).



tu se vzdělávat, přemýšlet o sobě a svém učení, tj. úroveň 6 (*self-system thinking*). Od výchovně-vzdělávacích cílů se odvíjí **stanovování kritérií hodnocení**.⁸ Pro formativní funkci hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. sady kritérií (rubrics), tj. několikaúrovňové popisy očekávaného výkonu (tzv. deskriptory/indikátory/ukazatele vyjadřující různou hodnotu kvality daného kritéria / stupně kvality dosažení kritéria). Kritéria spojená s deskriptory ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musí žáci pro zvládnutí práce udělat a co bude v jejich práci sledováno.

Poskytování zpětné vazby je podstatou formativního hodnocení, je zprávou určenou žákovi (učiteli, rodiči), která ho má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení, tj. o rozdílu mezi tím, čeho dosáhl (aktuální úroveň), a stanovenou (referenční) úrovní (Kluger & DeNisi, 1996; Lipnevich & Smith, 2008; Ramaprasad, 1983). Aby mohla být zpětná vazba poskytnuta, je nejprve potřeba sledovat, kde se žáci nacházejí, případně kde nebo kdy se v učení, ve stoupání k cíli,

„ztratili“.⁹ Vhodným nástrojem pro poskytování zpětné vazby v dlouhodobém horizontu a sledování pokroku v učení je **žakovské portfolio**,¹⁰ uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o výsledcích, vývoji a pokroku žáka (Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011). Žakovská portfolia mohou nabývat různých formálních podob,¹¹ pro formativní účely se nejlépe hodí *portfolio pracovní*, které nejlépe dokumentuje žakovu práci i žákův pokrok, protože obsahuje velké množství dokladů o učení, které vybírá sám žák, příp. žák ve spolupráci s učitelem.

Sebehodnocení¹² a **vrstevnické hodnocení** (vzájemné hodnocení mezi spolužáky)¹³ jsou metody hodnocení svěřené do rukou žáků. Sebehodnocení chápeme jako dovednost, při níž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle; uvedou, co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště (stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna), čímž se učí přebírat zodpovědnost za své učení

⁸ Kritérii hodnocení rozumím měřítka, kterými poměrujeme kvalitu různých produktů.

⁹ Rozlišuji ústní a písemnou zpětnou vazbu. Ústní zpětnou vazbou nazývám okamžitou zpětnou vazbu, která probíhá simultánně, učitel ji poskytuje žákům při výuce nejčastěji ústně a má jen omezený vhled do probíhajících procesů učení, zatímco písemná zpětná vazba je reakcí na písemný projev žáka, např. na didaktické testy nebo souvislé písemné projevy. Výhodou písemné zpětné vazby je více času na prozkoumání aktuálního žakova výkonu a její promyšlení jako zacíleného zásahu do žakova učení.

¹⁰ V zahraničí jsou portfolia velmi rozšířená a zmapovaná jak v teoretické, tak praktické rovině (Herman & Winters, 1994; Wolfe & Miller, 1997). V ČR rozvoj žakovských portfolií nastal již v roce 2001, věnovala se jim také odborná literatura (souhrnně Václavík, 2013). Mertin a Krejčová (2012) konstatují, že portfolia jsou paradoxně častěji využívána MŠ a VŠ, naopak méně je využívají ZŠ a SŠ.

¹¹ Tyto podoby vyplývají z cílů, pro které je portfolio připravované (Straková, 2006; Kratochvílová, 2011; Václavík, 2013).

¹² Sebehodnocení odpovídá jednomu z pilířů tzv. Delorovy zprávy, a to pilíři *učit se být*.

¹³ Aby mohlo být ve třídě uplatňováno, musí ve třídě panovat otevřené (podporující) třídní klima a učitel musí stanovit jasná pravidla pro poskytování zpětné vazby spolužákům, která nejsou pro nikoho ohrožující.



a výsledky své práce (např. Black & Wiliam, 1998a; Helus, 2015). Sebehodnocení má význam rovněž pro učitele, protože vypráví o implicitních jevech, které učitel jako vnější pozorovatel vnímat nemůže, či pro něj může být cenným zdrojem o učení žáků (Kratochvílová, 2012), který mu umožňuje nastavovat realistické výchovně-vzdělávací cíle nebo plánovat výuku tak, aby odpovídala individuálním potřebám žáků. Vrstevnické hodnocení motivuje žáky k lepšímu výkonu a vyvinutí většího úsilí (Mareš, 2013); je bohaté – žák může získat zpětnou vazbu od všech žáků ve třídě (Topping, 2009); žáci lépe přijímají hodnocení od referenční vrstevnické skupiny spolužáků než od učitele (Black et al., 2004); je podáno jazykem, kterému žáci rozumí, což může být velmi důležité pro pochopení některých procesů či pro přijetí odlišného názoru (Cowie, 2005; Floréz & Sammons, 2013).

2. METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro popis výzkumného plánu využiji upravený Maxwellův model kvalitativního výzkumu: výzkumné otázky jsou ústředním pojmem; vztahují se k cílům výzkumu, inspirují se dosavadními poznatky o zkoumaném fenoménu (formativní hodnocení). To vše se promítá do teoretického a konceptuálního rámce, který byl uveden v předchozí kapitole. Výzkumným

otázkám odpovídají použité metody sběru dat, které přispívají k celkové kvalitě výzkumu.

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Prezentovaný případ vychází z rozsáhlejšího výzkumu mé disertační práce (Laufková, 2016), kde jsem si kladla za cíl popsat reálnou podobu formativního hodnocení ve výuce na českých základních školách ve vzdělávacím oboru ČJL¹⁴ na úrovni ISCED 2 a zjistit postoje žáků k této podobě hodnocení. V tomto textu si kladu za cíl popsat reálnou funkční podobu formativního hodnocení ve výuce 2. stupně ZŠ na záměrně vybrané škole a zjistit postoje žáků k této podobě hodnocení. Hlavní výzkumná otázka byla formulována následovně: *Jakým způsobem je formativní hodnocení začleňováno do výuky ČJL na 2. stupni na ZŠ Projektové?* Následně byla rozdělena na pět specifických výzkumných otázek: 1. Co vybraná učitelka hodnotí?¹⁵ 2. Jaké důvody ji vedly k začleňování formativního hodnocení do výuky? 3. Jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení používá? 4. Jaké z nich považují žáci za užitečné? 5. V jakém kontextu (na úrovni školy) začleňování formativního hodnocení probíhá?

¹⁴ ČJL je zkratka pro Český jazyk a literaturu.

¹⁵ Zahraniční (např. Looney, 2011) i domácí (např. Slavík, 1999) literatura zdůrazňovala, že školní hodnocení nelze oddělit od školy jako celku. Znamená to, že platí: „Jaké je školní hodnocení, taková je i škola a naopak – jaká je škola, takové je hodnocení v ní“ (Slavík, 1999, s. 26). Z toho plyne, že v souvislosti s hodnocením ve škole je nutné se zabývat širším rámcem včetně vzdělávacích koncepcí.



Tab. 1. Hlediska případové studie

Typ empirického výzkumu	kvalitativní
Charakter případové studie	deskriptivní
Typy použitých metod	dotazovací, pozorovací, analýza dokumentů
Sledované aspekty	školní hodnocení, formativní hodnocení
Hlavní aktéři případové studie	učitelé, žáci, mentorka ZŠ Projektové
Realizace terénního výzkumu	jaro 2014
Prezentace zkoumaných případů	anonymní

2.2 Případová studie jako strategie¹⁶ k poznání formativního hodnocení v českých školách na sekundárním stupni vzdělávání

Jako strategie k poznání formativního hodnocení byla zvolena deskriptivní případová studie¹⁷ (Yin, 2009), která podává komplexní popis daného jevu. Jako výzkumný případ jsem zvolila učitele – jak a za jakých podmínek implementuje formativní hodnocení do výuky a jaké dopady to má na jeho žáky. Vzhledem k povaze zvolené výzkumné

strategie byl výběr případu záměrný. Jednalo se o kritériální vzorkování¹⁸ (Patton, 2002; Hendl, 2005). Učitelka Kristýna je aprobovanou učitelkou ČJL s délkou praxe 6 let. Absolvovala několik kurzů RWCT¹⁹ a speciální semináře pořádané školou pro poskytování zpětné vazby. Rozhovory s žáky s nadprůměrným, průměrným i podprůměrným prospěchem ze třídy učitelky Kristýny probíhaly v ohniskových skupinách.

2.3 Metody sběru dat

Sběr dat na ZŠ Projektové probíhal na jaře 2014 a sestával z několika fází a me-

¹⁶ Případovou studii ve své práci chápu jako strategii kvalitativního výzkumu (viz Yin, 2009), ačkoli jsem si vědoma existence různých přístupů: Hendl (2005) hovoří o případové studii jako o jednom ze základních přístupů kvalitativního výzkumu; Mioviský (2006) jako o typu výzkumu v kvalitativním přístupu; Švaříček, Šedová a kol. (2007) hovoří o základním výzkumném designu.

¹⁷ Dle Marešovy terminologie výzkumná případová studie (Mareš, 2016).

¹⁸ Stanovila jsem si čtyři základní kritéria výběru: a) používání různých forem učení, u nichž byl předpoklad využívání rozvinutých metod formativního hodnocení (slovní hodnocení) či nástrojů formativního hodnocení (mapy učebního pokroku, týdenní plány, žákovská portfolia.); b) pravidla pro hodnocení žáků (ŠVP) explicitně odkazující na používání formativního hodnocení; c) učitelé podporují aktivní učení se žáků.

¹⁹ Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)* vychází z konstruktivismu a z hlediska hodnocení je charakteristický tím, že klade důraz na tzv. plánování pozpátku, hodnocení učebního procesu nebo dbá na žákovu ztotožnění s cíli učení.

tod sběru dat: a) analýza způsobů hodnocení školy v příslušných dokumentech; b) přímé pozorování žáků a učitelů při výuce²⁰ za použití pozorovacích archů, terénních poznámek, audiozáznamů; c) přímé pozorování školy – na chodbách, sborovnách, při školních akcích;²¹ d) hloubkový rozhovor s učitelkou ČJL;²² e) rozhovory v ohniskových skupinách s žáky pozorované třídy;²³ f) hloubkový rozhovor s mentorkou dané školy; g) obsahová analýza, resp. analýza dokumentů (žákovská portfolia, sešity, pracovní listy, sebehodnoticí listy, učitelovy záznamy hodnocení apod.).²⁴

Aby došlo k uchování původních nasbíraných dat, byl pořízen doslovný převod mluveného projevu z rozhovorů do písemné podoby dle transkripční konvence (Leix, 2006). Všechny dokumenty byly anonymizovány. Pro kódování, kategorizaci a konceptualizaci dat byl využit softwarový program pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA 11, zvoleno bylo otevřené a tematické kódování. V textu jsou přítomny fragmenty surových dat (přepsané části rozhovorů, části terénních poznámek,

pozorování – jsou označeny kurzívou) doprovázené kontextuálními informacemi.²⁵

3. VÝSLEDKY

3.1 Kontext, v němž se formativní hodnocení odehrává

ZŠ Projektová je dynamicky se vyvíjející, velice dobře vybavená škola sídlící v moderním areálu, o kterou mají zájem rodiče a žáci z širokého okolí. Každý rok je pořádáno několik společných školních akcí,²⁶ zřetelná je i spolupráce s rodiči žáků.²⁷ Učitelský sbor se zdá být sehraným týmem. Vedení školy s pedagogy vytváří plán pedagogického rozvoje školy, kde jsou formulovány cíle na celý školní rok. Je usilováno o partnerský vztah mezi učiteli a žáky, který je podložen vzájemnou důvěrou, úctou a spravedlivostí: *skvělí učitelé, ideální, nejlepší, co jsem kdy viděl; neurázej nás a jednaj s náma hezky; když někdo to nechápe, tak to hodně dobře vysvětlí* (Pr_Ž_R2). Škola je zapojena do několika projektů (odtud zvolen název ZŠ Projektová). Významný pětiletý projekt, který ovlivnil

²⁰ Pozorovala jsem šest vyučovacích hodin ČJL žáků osmého ročníku. Titiž žáci byli poté také dotazováni.

²¹ Jednalo se celkem o pět pozorování – akce školy, projektový den, den otevřených dveří, konference pro učitele.

²² Pro polostrukturovaný rozhovor byl použit pyramidový model otázek (Švaříček, Šedová et al., 2007), základní rozhovor trval 70 minut, kratší rozhovory následovaly především po výuce či nějaké akci.

²³ Jednalo se o rozhovory celkem s devíti žáky ve třech skupinách (6 dívek a 3 chlapci). Délka rozhovoru se pohybovala od 30 do 60 minut.

²⁴ Na ZŠ Projektové byl analyzován ŠVP, tři výroční zprávy, dvě inspekční zprávy, vysvědčení jedné žákyně, sedm žákovských knížek a portfolií, třídní pravidla chování a další dokumenty ve třídě (nástenky). Průběh sběru dat byl cyklický. Výzkum byl například doplněn o krátký rozhovor s ředitelem školy a rozsáhlý rozhovor s mentorkou Martou.

²⁵ Použité zkratky: Pr – ZŠ Projektová; RH – rozhovor hloubkový, RK – rozhovor krátký, OH – ohnisková skupina, P – pozorování, D – dokumenty; U – učitelka, Ž – žáci, M – mentorka, Ř – ředitel školy.

²⁶ Vítání prvňáčků, vánoční trhy, adaptační či lyžařské kurzy, jazykové výjezdy, ples devátáků apod.

²⁷ Např. prostřednictvím založeného spolku sdružujícího rodiče, zákonné zástupce i děti ZŠ Projektové.



směřování školy v posledních letech, poskytl škole leadership (mentorka Marta) či umožnil zaplatit asistenty učitele. ZŠ jsem navštěvovala rok před ukončením projektu, což byl vhodný čas na bilancování, jako např. u ředitele školy: *My jsme úplně změnili kulturu školy. Učíme se tady všichni, nejenom děti a učitelé, ale i já a celé vedení. Nemyslím si, že bychom byli předtím špatný, ale teď jsme lepší. Pořád se zdokonalujeme, naučili jsme se věci líp plánovat a mít je ujasněny, kam směřujeme* (Pr_Ř_RK). Pro učitele to znamenalo, že byl kladen důraz na jejich profesionalitu a kvalitní sebevzdělávání²⁸ (prošli dlouhodobými kurzy RWCT, vzdělávali se v letních školách, byli vedeni k tomu, aby soustavně vyhodnocovali dopady svého působení na učení žáků a podle toho plánovali další výuku). Na škole se ujalo také vzájemné učení (učitelé se v hodinách navštěvují a potom hodiny společně reflektují) a párová výuka (výuka vycházející z kolegiální podpory učitelů; plánování hodiny, realizace výuky i její vyhodnocování probíhá ve dvou). Zaměření na formativní hodnocení žáků vzešlo právě z tohoto projektu: škola podporovala učitele v tom, aby zaváděli metody formativního hodnocení (cíle, kritéria, důkazy o učení, sebehodnocení) do své každ-

denní práce ve třídách, protože v něm spatřovala cestu, jak dosahovat kvalitnějších výsledků vzdělávání a lépe rozpoznávat, co se žáci opravdu naučili (Pr_Ř_RK).

3.2 Jaké důvody (impulsy) vedly učitelku Kristýnu k tomu, aby začala začleňovat do výuky formativní hodnocení

Učitelka Kristýna nastoupila na ZŠ Projektovou rok před začátkem projektu. Její zájem o formativní hodnocení byl ovlivněn rodinnou zkušeností: *Hodně jsem ironicky reagovala na děti, právě proto, že jsem takhle byla vychovávána, takhle se jako my normálně doma bavíme a já jsem to nikdy nebrala jako něco, co může ubližovat*²⁹ (Pr_U_RH). Kromě toho nechtěla narušit vztah ke svým kolegům, pokud jim má podat zpětnou vazbu k jejich práci:³⁰ *Kolega pak chtěl, abych mu něco řekla na tu výuku, když tam jsem. A já si uvědomila, že to můžu jako hodně zkazít ten náš vztah* (Pr_U_RH). V průběhu svého působení na ZŠ Projektové absolvovala dlouhodobé kurzy RWCT³¹ i kurzy pořádané školou k dalšímu vzdělávání – za důležitý považuje seminář zaměřený na poskytování zpětné vazby, který s několika kolegy absolvovala: *Vlastně trénovali jsme si*

²⁸ Každý z učitelů si vytváří plán svého pedagogického rozvoje (v něm si stanovuje, na jakou oblast se příští rok zaměří; jakou podporu od školy bude potřebovat; jak doloží, že cíl splnil; bilancuje, jak si vede v dané oblasti a jak by mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji; plán je projednáván s jedním členem vedení a schvalován ředitelem školy; materiály jsou uschovávány v portfoliu, nad kterým na konci školního roku probíhá rozhovor).

²⁹ Čáp a Mareš (2007) píše, že ironie v sobě zahrnuje nepřátelství, pohrdání a znevažování a že se děti/žáků takové jednání bolestně dotýká a může působit destruktivněji než přísný trest.

³⁰ Úvazek některých učitelů se na této škole skládá ze dvou částí – úvazek učitele a úvazek asistenta pedagoga. Učitel je tak obohacován reflexí kolegy a zároveň se učí poskytovat svému kolegovi zpětnou vazbu.

³¹ Projetovala se to také metodami využívanými ve výuce, dílnami čtení apod. (zdroj: Pr_D_Portf; pozorování).



to my učitelé na sobě, chodili jsme si do hodin a tam jsem pochopila, že jsem dělala něco, co je fakt špatně (Pr_U_RH).

3.3 Učitelka Kristýna: formativní hodnocení v duchu kritického čtení a myšlení

Používané metody formativního hodnocení učitelky Kristýny se odvíjely od absolvovaných, výše zmíněných kurzů. Ve třídě panovalo vždy **otevřené (podporující) a bezpečné klima** (viz např. Shepard et al., 2012; Ruiz-Primo & Furtak, 2006), žáci se nebáli pokládat otázky, hledat odpovědi ani prezentovat své výtvary před celou třídou: *Je tady někdo, kdo by nám chtěl svou báseň, kterou vytvořil, přečíst? Dobrovolně se přihlásí čtyři žáci. Všechny výkony odmění ostatní spontánně potleskem* (Pr_P1). Vztah mezi ní a žáky byl postaven na partnerském přístupu nejen v hodnocení, ale i ve výuce: *Učitelka seděla s vlastní knihou společně s žáky v kruhu, na jejich úrovni, nevyvyšovala se; když četli v tichosti žáci, četla i ona; na konci hodiny žákům poděkovala* (Pr_P2, P3, P4). Hodiny byly vždy naplánované a připravené po minutách (*Paní učitelka si to*

většinou naplánuje dopředu už a ví, kdy, co a jak, Pr_Ž_R2), pokyny přesně zadány (*Číst budeme od 8:15 do 8:25*; Pr_P1; *Oči na mě, abych viděla, že mě posloucháte*; Pr_P4) a dodržovány. Ačkoli si Kristýna **výchovně-vzdělávací cíle** většinou formulovala (např. *Žák vytvoří báseň jako odezvu na přečtenou pasáž knihy, kterou čte dle své volby*; Pr_P3_D4), žákům je nesdělovala, ale snažila se je upozornit, kam v hodině směřují: *Mně se to brozně osvědčilo, že vždycky řeknu, dneska se budeme zabývat tímhle (...) rovnou se snažím tam procpat, proč to tak je pro mě důležité, k čemu by se jim to mohlo životě hodit, a snažím se to takhle rovnou odtajnit. Oni jsou pak mnohem líp naladěný* (Pr_U_RH). Přestože Kristýna nesdělovala žákům cíle hodiny, věděli, kam chce s nimi dojít. Výzkumy (např. Fisher, 2011) potvrzují, že učení dosahuje nejvyšší efektivity právě tehdy, jestliže žáci znají cíl hodiny, tematického celku, činnosti, jestliže přesně vědí, co si mají během vyučovací hodiny osvojit. **Stanovená kritéria hodnocení** má Kristýna například pro recitaci básně. Jedná se o analytickou sadu kritérií, v nichž jsou kritéria propojena s indikátory (viz ukázka v tabulce 2).

Tab. 2. Ukázka kritérií hodnocení s indikátory (ZŠ Projektová)

	Kvalita 1	Kvalita 2	Kvalita 3
Postoj recitátora	Žák udržuje s publikem oční kontakt. Gesta, mimika i pohyby těla doplňují přednes.	Žák ztrácí oční kontakt s publikem (chvíli se dívá do země či do publika). Gesta, mimika a pohyby těla doplňují báseň jen zčásti.	Žák vůbec neudržuje s publikem oční kontakt. Gesta, mimika a pohyby těla jsou buď příliš statické, nebo příliš rušivé.



Ústní zpětnou vazbu poskytuje Kristýna také. Klade žákům otevřené otázky, i vyšší kognitivní náročnosti (srov. např. Švaříček, 2011; Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012), a vede je k hlubšímu zamyšlení: *Můžeš upřesnit, proč to považuješ za humorné? Komu bys tedy knihu doporučil? Koho by mohla bavit?* (Pr_P3). Formulace některých otázek má předem připravené (srov. např. Shepard et al., 2012) a zároveň je naučená dodržovat tzv. wait time,³² aby žáci nabízeli promyšlenější odpovědi a hlásilo se jich co nejvíce. Snažila se individualizovat výuku s cílem rozvíjet každého žáka: *Učitelka obchází třídu a poskytuje individuální podporu těm, kteří nerozumí či chtějí s něčím poradit* (Pr_P5).

Písemnou zpětnou vazbu (slovní komentář) Kristýna neposkytuje vždy, ale snaží se ji dávat tam, kde to má smysl a pomáhá žákům v učení. V ČJL rozlišuje mezi hodnocením znalostí a dovedností. Zatímco k desetiminutovce z českého jazyka nemá potřebu psát slovní komentář nebo speciálně pracovat s chybou žáka, u slohové práce či u čtenářských portfolií považuje slovní komentář za nutnost: *Tam je to nutný a přijde mi to fěr, protože nemám na všechno stanovená kritéria. Neumím tu známku udělit prostě jen tak a aniž bych tam něco nenapsala k tomu, proč tu známku uděluju. Prostě když se rozhodnu dát trojku, tak aby žák neměl pocit, že je nezasloužená, tak se snažím opravdu vyzdvihnout, co bylo dobře*

a co bylo špatné, a z jakýho důvodu ji dávám (Pr_U_RH). Férovost znamená, že Kristýna má potřebu učinit hodnocení objektivní, a to skrze kritéria hodnocení a slovní komentář, který z nich vychází. Žáci uznávají, že jim tyto komentáře v učení pomáhají: *zlepšila jsem se, protože z každého dalšího slohu jsem dostala lepší známku* (Pr_Ž_R1), stěžují si však na dlouhé časové prodlevy mezi psaním písemné práce a zpětnou vazbou, která tak nesplňuje jedno ze základních pravidel, kterým je okamžitost či včasnost (např. Brinko, 1993; Hattie & Timperley, 2007), což může mít v konečném důsledku nižší efekt na učení žáků, jak ostatně žáci popisují: *už si to pak ani moc nepamatuju* (Pr_Ž_R4).

Dovednost sebehodnocení budovala Kristýna u žáků dlouhodobě a cíleně. Ačkoli přiznala, že nutnost zaměřit se na rozvoj sebehodnocení byla nařízena vedením školy, se sebehodnocením budovala u žáků zároveň schopnost podávat zpětnou vazbu popisným jazykem: *Tenhle rok jim to sebehodnocení nechávám psát. Dřív to bylo spíš tak, že si to říkali mezi sebou, že to bylo spíš ústní formou, ale nemohla jsem třeba dohlédnout, do jaké míry je to hodnocení popisný, nepopisný, jo, takže tam jsem začala zavádět i tu psací formu. (...) no a zjistila jsem, že ho na začátku úplně nepoužívali* (Pr_U_RH), což si můžeme dosvědčit ukázkou sebehodnocení žáka: *Dal bych si dvojku, protože to mám krátké a píšu tam spíše o pornografii*

³² Roweová (1986) zjišťovala, jak dlouho učitelé čekají na odpověď žáků. Někteří učitelé vyčkají v průměru pouze jednu vteřinu, pokud do této doby nedostanou odpověď, mají sklon zasahovat do výuky tím, že otázku opakují, vyjadřují jinými slovy, pokládají jinou otázku či vyvolají jiného žáka. Výzkumy však doporučují vyčkat 3–5 vteřin po položení otázky – žáci začnou podávat promyšlenější odpovědi, více se hlásí, zapojují se do komunikace v hodině a poskytují více alternativ a možných vysvětlení (např. Black et al., 2004; Rowe, 1986; Švaříček, 2011).



a ne moc o kyberšikaně. Potom že používám nespisovnou češtinu. Není tam moc zamýšlení. Podle mě jsem zadání splnil. Snažil jsem se nad těmi tématy přemýšlet a snažil jsem se ho vyřešit (Pr_D_25).

Kristýna rozvíjí u žáků také **vrstevnické hodnocení**: *Já se snažím v těch hodinách vytvářet bezpečí, (...) používáme vždycky popisný jazyk. Nejdřív se chválíme, nikdy nekritizujeme, jenom si pokládáme otázky a diskutujeme, jak by to šlo udělat líp. To vždycky striktně dodržuju a vedu k tomu i je* (Pr_U_RH). Žákyně Lili ještě doplnila, že kromě pochvaly se může objevit i kritika, ale vždy konstruktivní a se zdůvodněním: *A tak ne říct měl to hnusné, ale říct, proč se to nelíbilo* (Pr_Ž_R3).

Výše uvedené metody měla učitelka promyšlené a považovala je za účinné. Napak o **žakovském portfoliu** jako nástroji formativního hodnocení zcela přesvědčena nebyla: *Portfolia, to je pro mě takovej jeden velkej otazník... Já jsem v tom sama jako bezradná. Mně totiž přijde, že některým dětem ty portfolia hrozně jdou a někteří děti je nesnášej a já třeba sama vím, že jsem člověk, který ty portfolia nesnáší. (...) Je to něco co vyžaduje vnitřní strukturu, a ta mi chybí (...) prostě nemám ani v sobě ten řád na to, abych to portfolio třikrát za rok vybrala a nějak se k nim vyjadřovala* (Pr_U_RH), což vedlo k tomu, že žáci se k němu postavili různě. Dle obsahu portfolií, která jsem měla možnost vidět a zdokumentovat (Pr_D_Portf), se jednalo o portfolia spíše sběrná: žáci si sem libovol-

ně ukládali poznámky z hodin, pracovní listy, kritéria hodnocení pro recitaci básně, sebehodnotící listy. Testy a písemné práce si Kristýna schovává, proto žáci nemohou posoudit svůj pokrok na základě porovnávání svých výkonů. Nedůslednost a nemotivovanost ze strany učitelky vedla k tomu, že žáci vedení portfolií nepovažovali většinou za efektivní: *Je to zbytečný, je to vlastně jen hodně takový zakládání* (Pr_Ž_R3); *Já například v školním roce moc to nedoplňuju, vkládám si ty papíry do desek a pak teprve, když řekne, že kontroluje zítra portfolia, tak si všechno dělám nějak ten večer předtím* (Pr_Ž_R3)³³. V kontextu této situace považují za rozumné uvažování Kristýny o tom, že povinnost vést si portfolia zruší. Z toho je zřejmé, že reflektuje svou dosavadní práci a je schopna mezi širokou nabídkou metod, nástrojů a technik formativního hodnocení využít ty, které jí i žákům budou vyhovovat, na ty se zaměřit a rozvíjet je (jako např. sebehodnocení).

3.4 Formativní hodnocení učitelky Kristýny pohledem žáků

Žáci se jednoznačně shodovali v tom, že ve třídě učitelky Kristýny se cítí bezpečně a nebojí se vyjádřit svůj názor: *Právě proto že je to pohodovější, se jako nebojíte nic říct* (Pr_Ž_R4). Cenili si možnosti být vrstevnický hodnocení, což jim pomáhá se zlepšovat (srov. Black et al., 2004; Topping, 2009): *Je to dobrý v tom, že člověk si to třeba*

³³ Přesto, že byl prokázán pozitivní vliv žakovských portfolií na učení žáků, pojí se s jejich používáním řada překážek (srov. Václavík, 2013; Wolfe & Miller, 1997). Primárním problémem je časová náročnost a s ní související požadavky kladené na učitele či vysoký počet žáků ve třídách. Podobné problémy jsou českými učiteli popisovány při implementaci formativního hodnocení do výuky (např. Starý, 2007).



neuvědomí, jak se snažil sebevit, a jakmile mu to někdo řekne, tak se na to zase podívá z jiného úhlu a už to potom vidí a může to zlepšit (Pr_Ž_R2). Z výroku Standy je patrné, že ve třídě mají stanovená pravidla pro poskytování zpětné vazby, která znají a dodržují: Sedli jsme si do kroužku a vždycy jeden to dovyprávěl a třída ho chválila. Nejdřív byly pochvaly a potom byly doporučení. My jakoby neříkáme nikdy to špatný, ale jenom doporučení a takovým tím jazykem, co se mu povedlo a ne jaký je. To nesmíme (Pr_Ž_R2). Ačkoli žáci neumí popisný jazyk správně pojmenovat, ví, že je to „jiný jazyk“, který popisuje, co se dotyčnému povedlo, a nehodnotí jeho osobnost (tj. nepoužívají posuzující jazyk).

Zajímavý je názor žáků na **kritéria popojená s indikátory**. Všichni oslovení žáci je považovali za výbornou a účinnou metodu formativního hodnocení (*Jsou brozně dobrý, protože když máme kvalitu jedna, tak máme jedničku většinou, když máme kvalitu dvě, tak máme většinou dvojku. A hlavně víme za co; Pr_Ž_R1*). Zmiňování jedničky sice spadá do modu sumativního hodnocení, ale pokud prostřednictvím sad kritérií získávají žáci konkrétní informace i zpětnou vazbu, a mohou tak své úsilí nasměrovat tím správným směrem (např. Andrade & Valtcheva, 2010), nacházíme se v modu hodnocení formativního. Žáci popisovali, že kritéria hodnocení jim ve spojení s indikátory slouží jako vodítka pro jejich práci. Protože kritéria zůstávají stejná, můžou se systematicky zlepšovat v tom, kde cítí, že mají ještě limity: *Ta kritéria potom většinou zůstávají stejný, takže je to jako fajn, že se díky tomu člověk může zlepšit (Pr_Ž_R3).*

Někteří žáci byli schopni popsat, jak systematicky s nimi pracují:

T: Když dostanete ta vaše kritéria takhle dopředu, tak čtete je? Díváte se na to, co je tam napsáno?

Adam: No díváme se na to první a potom tu dvojku, kvalitu 2, kvalitu 4, tu jako moc ne. Ono jich je tam pět. Já se dívám na tu první, prostřední a poslední a co je mezi tím si domyslím, to je něco mezi.

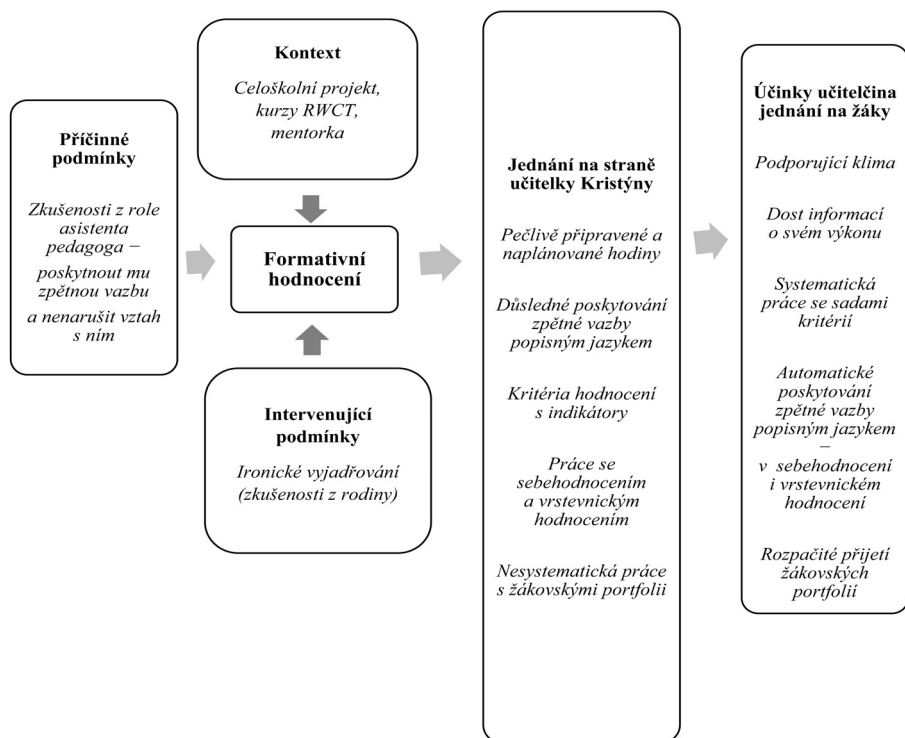
Honza: To já většinou si pročtu hlavně tu první, tu nejlepší, a tu se snažím dodržet. Potom když vidím, že mi to nejde, tak si pročtu tu vedle, jestli to aspoň na to stačí a tak. Většinou to je tak jedna dvě věty k tomu, takže to není žádný dlouhý.

T: A proč to čtete?

Standa: No abych věděl, jak to má vypadat, co mám dodržet. Takový jako vodítka pro tu moji práci (Pr_Ž_R2).

3.5 Formativní hodnocení učitelky Kristýny ze ZŠ Projektové

Obrázek 1 je výsledkem analýzy dat. Shrnuje příčinné podmínky jevu (ústředního fenoménu, tj. formativního hodnocení), resp. impulsy, které vedly učitelku Kristýnu k implementaci formativního hodnocení do výuky. V položce „kontext“ shrnuji zasažení formativního hodnocení do školy jako celku. Mezi intervenující podmínky patří obvykle široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání nebo interakce, mohou zahrnovat čas, prostor, kulturu, ekonomický status, individuální biografii. Zde se jednalo o pozorování jednání ze strany učitele (jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení využívá, jakým způsobem komunikuje s žáky apod.). Následky, tj. jednání nebo interakce reagující na daný jev,



Obr. 1. Formativní hodnocení učitelky Kristýny ze ZŠ Projektové

jsem pojmenovala jako „účinky“ a zajímaly mě účinky učitelova přístupu k formativnímu hodnocení na žáky – např. jak pomáhá určitá metoda/technika/nástroj formativního hodnocení žákům v učení.

3.6 Mentorka jako motor změny i „rozmýšlávač“

Mentorka Marta byla osobou, která měla významný vliv na podobu formativního

ho hodnocení na dané škole. Ve škole zastávala několik rolí: *lektorskou, moderátorskou, metodickou, didaktickou ... teď třeba i někdy jako koučovací a mentorskou* (Pr_M_RH). Pomáhala učitelům reflektovat výuku a plánovat profesní rozvoj, vedení usměřňovala při vzniku koncepce a dalšího směřování školy jako celku.³⁴ Když jsem zjišťovala, jakým způsobem se Marta zapojovala do chodu školy, vyvstalo mi při analýze dat její angažmá jako výstavba dramatu:

³⁴ Ačkoli měla ve škole trávit „pouhé“ tři dny v týdnu, sama přiznávala, že zde mnohdy trávila celý týden.



3.6.1 Expozice: Nový člověk ve škole, můžeme mu věřit?

Počátky mentorky Marty nebyly jednoduché. Škola byla zapojená do tolika projektů, že si učitelé nebyli jistí, zda jí mohou důvěřovat, když jim nabízela svou pomoc. Následovalo tak první „otukávání“: *Myslím si, že ten člověk, který to vytváří, asi jsem já, že tady nikdo takový nebyl, kdo by ty lidi jako držel, podporoval, když si byli hodně jistí, tak je zneklidňoval* (Pr_M_RH).

3.6.2 Kolize: Vzájemné prozkoumávání a ochota jít do rizika

Implementace formativního hodnocení do výuky byla nařízena vedením školy: *Ono to vlastně pomalu v tom projektu vyplynulo (...) Tak jak ta škola procházela různými semináři a programy, které se zaměřovaly na individualizaci, tak k tomu vlastně přirozeně dospělo, jak to potom se má vlastně hodnotit. A pak vlastně vedení školy tak jako zprudka přikázalo, že součástí plánu rozvoje školy bude formativní hodnocení* (Pr_M_RH). Ze zahraničí (např. Gipps, 1994; Hattie & Timperley, 2007) víme, že právě celoškolský přístup a všeobecně sdílená podpora formativního hodnocení je základním předpokladem úspěchu. I když se zde jednalo o nařízení, učitelům zůstala benevolentnost v tom, jaké nástroje a techniky formativního hodnocení používat.

Marta si byla vědoma toho, že pokud chce uspět, nesmí učitele přesvědčovat a nutit: *Já je nepřesvědčuju. Je dobrý být přesvědčivý, ale nepřesvědčovat, říkat učitelům, že to je výborný, znamená v jejich překladu, že to co dělám, není výborný, a je konec. Takže já jsem se vydala cestou jim něco nabízet*

a ukazovat (Pr_M_RH). Svůj plán měla dobře promyšlený, pracovala s metaforou lodě na moři: *Učitel je pro mě jako nějaký pohár a já ho nejdřív musím do značné míry jako ujistit, abych pak mohla tu loďku rozkymáčet, protože každému člověku (...) je jasný, že není možný, aby dělal všechno správně, ale když ví, co všechno už dělá dobře, tak potom je ochoten začít zajímat se o to, co ještě by mohl začít dělat dobře (...) Takže na začátku byl velký díl toho ujištění, opravdu vyjmenování toho, co ten učitel dělá dobře, a menší díl byl otázek, přemýšlení, monitorování toho, kde jsou ty rezervy* (Pr_M_RH). Marta tedy působila jako zkušená mentorka, která učitelům nabízela podporu na místě a kolegiální konzultace. Svůj přístup postavila na dobrovolnosti – tedy nic učitelům nevnucovat, ale naopak je ujišťovat v tom, co dělají dobře (což znamenalo pozorovat učitele při výuce, podávat jim zpětnou vazbu a přímou pomoc, např. při plánování či přípravách na výuku), a vnášet do nich jistou míru nejistoty, aby se sami začali zajímat o další možnosti, nástroje a techniky efektivního učení, včetně formativního hodnocení. Ukázalo se však, že ne všichni učitelé měli o její „služby“ zájem, Marta se domnívá, že se to zatím povedlo u poloviny učitelského sboru.

3.6.3 Krize: Je to těžké!

Když se někteří učitelé začali zajímat o formativní hodnocení, zjistili, že není jednoduché ho začít zavádět: *A když ten učitel řekne, ale to je těžký, tak já řeknu: to je těžký, to je jasný, ale já myslím že by se to dalo vymyslet, aby to nebylo tak těžký. Ale*



zároveň jim nelžu a taky jim neříkám, že je to jednoduchý. Jako hele, jestli tomu chceš věnovat minutu, tak to si počkáme, až to budeš moc dělat opravdu kvalitně (Pr_M_RH). Marta zde nemyslí jen těžké na vytvoření, ale celkově časově náročné. Zároveň je přesvědčená, že pokud má být formativní hodnocení úspěšně rozvíjeno, je třeba se mu věnovat kvalitně a systematicky (např. Kratochvílová, 2012). Na druhou stranu je potřeba, aby učitel věřil tomu, co dělá: Já jsem ale říkala, ale vždycky, když budete dělat nějakou novou významnou věc, tak nemůžete ji naředit, jo, no a to pro ty učitele jako to tady pro ty učitele je argument (Pr_M_RH).

3.6.4 Peripetie: Funguje to, ale přemýšlíme, jak se nezničit

Byli učitelé, kteří poznali, že tento přístup je efektivní, a začali se o něj zajímat a používat ho. Ale vzhledem k tomu, že zapojování formativního hodnocení do výuky je opravdu časově náročné (např. Stiggins, 2002; Kahl, 2005; Floréz & Sammons, 2013), vznikla po určité době potřeba zabývat se otázkou, jak si práci ulehčit. Marta to demonstruje na příkladu učitelky Elišky: *Eliška dospěla do fáze, že bylo potřeba, aby se ona šetrila. Aby se jako kvůli nějakým kritériím neustavila. Takže já jsem jí do toho vnesla tu myšlenku, jestli nezačíná být zajímavý zabývat se tím, aby se jí nerozpadlo její čerstvý manželství (Pr_M_RH). Eliška na doporučení Marty začala více do procesu hodnocení zapojovat žáky, což jí samotné usnadnilo práci a žákům to umožnilo aktivně se zapojit a převzít za své učení více zodpovědnosti (např. Stiggins & Chappuis, 2008).*

3.6.5 Katarze: Myslíme na udržitelnost

Jak jsem již zmiňovala, ZŠ Projektovou jsem zastihla v době, kdy projekt byl ve svém posledním roce existence. Marta proto přemýšlela nad udržitelností současného stavu, kterou si představovala následovně: *Znamená to, že tady vytvořím právě takové zázemí, aby až odejdu, tak nějaké služby fungovaly. Takže já musím propojovat lidi. Ze třeba něco na mě chtějí poradit a já třeba můžu jako poradit nebo nějak inspirovat, ale mnohem lepší je se zastavit a říct hmmm, víš že by ti s tím mohla poradit Helenka? A pak se za čas zeptám, tak co, už jste se sešli? Bylo to k něčemu? Nebo budete potřebovat nějak pomoc? A tohleto je hrozně důležitý, takový jako nenápadný dotazování, aby to nevypadalo jako kontrola, protože já nekontroluju, ale jako že furt jako neustále dmýchám to, co tu je (Pr_M_RH). Role Marty je v souladu s výzkumem Dekkera a Feijse (2005), kteří došli k závěru, že za většinou změn v pojetí učitelovy výuky a hodnocení stojí osoba typu mentora, což dosvědčuje i učitelka Kristýna: *My to víme a těžíme z toho, že si mnohdy záměrně víc nakládáme, jenom proto, že víme, že ten projekt příští rok končí a pak nevíme co bude. Je možný, že pak už na nic nebudou peníze a hlavně už nebudeme mít Martu, takže se tak jako hltavě snažíme pojmout všechno, co jde, abychom v těch dalších letech měli postupně z čeho vytahávat (Pr_U_RH).**

Závěrečné poselství nechám zaznít z úst Marty: *Přála bych každé škole, aby měla nějakého průvodce, který to jako pomůže nastartovat (Pr_M_RH).*



4. JAK ZAVÁDĚT FORMATIVNÍ HODNOCENÍ – PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Cílem tohoto textu bylo popsat funkční podobu formativního hodnocení ve výuce na záměrně vybrané základní škole (ZŠ Projektové) a zjistit postoje žáků k této podobě hodnocení. Do popisovaného výzkumu byla zapojena učitelka druhého stupně s šestiletou praxí, její žáci a mentorka, jejíž angažmá na škole spadalo do pětiletého projektu, jehož cílem bylo efektivní vzdělávání žáků. Přímo o implementaci formativního hodnocení se v projektu nejednalo, jeho potřeba vykrystalizovala se změnou výuky, což je v souladu např. s Blackem a Wiliamem (2005), kteří jsou přesvědčeni, že formativní hodnocení se prolíná celým výchovně-vzdělávacím procesem a nelze uskutečnit změnu v pojetí hodnocení bez změny pojetí celé výuky, bez změny v práci učitele i žáků, tj. „Pokud chceme jinak učit, musíme jinak hodnotit, pokud chceme změnit hodnocení, musíme změnit výuku“ (Nováčková, 2006, s. 1).

Právě mentorka, facilitátorka a lektorka v jedné osobě byla tím, kdo nastartoval zájem učitelů o metody, techniky a nástroje formativního hodnocení, což je v souladu s výzkumem Kahla (2005), který potvrdil, že pro implementaci formativního hodnocení jsou nutné: profesionální rozvoj učitelů, podporující vedení školy a celková kultura školy: *Dobrá škola se neobjeví jako hotová zmrzážená večere, kterou vložíme na patnáct vteřin do mikrovlnné trouby; vzniká mírným varem pečlivě míšených*

přisad (Ted Sizer, in Fisher, 2011, s. 156). Podle Torrance a Pryora (2001) je efektivní takové vzdělávání učitelů, které je založeno na dlouhodobých programech dalšího vzdělávání (nejeftektivnější jsou pravidelná setkávání odborníků i učitelů a sdílení jejich zkušeností), podle Blacka a kol. (2004) se nejvíce osvědčil tříletý plán, v němž jsou podporovány malé skupiny učitelů, které mohou sdílet své zkušenosti a podporovat své další kolegy ve zkoumání dosavadních způsobů výuky a hodnocení.

Hodnocení učitelky Kristýny probíhalo v souladu se zaměřením školy a s výše zmíněným projektem, bylo ovlivněno konstruktivistickou výukou a programem RWCT. Zájem o formativní hodnocení byl poznamenán rodinnou zkušeností s ironií, kterou Kristýna dříve uplatňovala i v komunikaci s žáky, a potřeba podávat zpětnou vazbu svým kolegům tak, aby nenarušila vztah s nimi. Začala se tak zajímat o popisný jazyk zpětné vazby. Ve výuce už jiný neuplatňuje a vede k němu i žáky (v sebehodnocení a ve vrstevnickém hodnocení). Její silná stránka byla právě v komunikaci s žáky. Na druhé straně přiznala, že příliš nevěří nástroji žákovských portfolií, což se odrazilo v nesystematické práci s nimi. Potvrdilo se tak, že zásadní roli hraje vnitřní přesvědčení učitelů o efektivitě formativního hodnocení (např. Black et al., 1998a).

Žáci se cítili v hodinách učitelky Kristýny bezpečně, nebáli se komunikovat, vyjadřovat své názory a poskytovat si zpětnou vazbu navzájem. Znali také pravidla pro poskytování zpětné vazby popisným jazykem. Systematicky pracovali se sadami kritérií a považovali je za metodu, která jim pomáhá



v učení – jak při psaní práce, tak při sledování vlastního pokroku. V podobném duchu hovořili také o vrstevnickém hodnocení. Jedinou překážkou, která byla uváděna³⁵ mentorkou i učitelkou, se zdála být náročnost porozumět formativnímu hodnocení a rovněž časová zátěž, která je s jeho zaváděním a použitím ve výuce spojena.

V této případové studii byl prezentován příklad dobrého uvedení formativního hodnocení do praxe – učitelé se začali o formativní hodnocení zajímat z vlastního přesvědčení (budování kultury úspěchu, která je založena na přesvědčení, že každý žák může uspět), snaha jinak hodnotit šla ruku v ruce se změnou pojetí výuky (v tomto případě od transmisivního pojetí ke konstruktivistickému). Jako velmi důležité se rovněž ukazuje vnitřní přesvědčení učitelů o jeho efektivitě. Změnou přístupu v pojetí výuky i zavedením formativního hodnocení (zejména nová podoba komunikace, respekt osobnosti žáka a jeho individuálních potřeb) se ukázalo, že žáci do školy chodí rádi, zlepšuje se celkově třídní i školní klima, je oslaben důraz na známky a zvyšuje se zájem žáků o učení a znalosti samotné. Ve škole byla zřetelná i vnitřní motivace žáků se učit, což bylo do značné míry dáno také tím, že žáci byli vtaženi do procesu učení i hodnocení a bylo jim umožněno přebírat částečně zodpovědnost za své učení (byla oslabena role učitele jako autority, ale také jako toho,

na koho lze svalit vinu v případě neúspěchu, např. Stiggins & Chappuis, 2008). V konečném důsledku všechny tyto důvody vedly k tomu, že žáci dosahovali lepších výsledků (bylo to znatelné z jejich výstupů v portfoliích i při rozhovorech s nimi na základě výsledků srovnávacích testů) a je to v souladu se zahraničními výzkumy (např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; OECD, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Fluckiger et al., 2010; Wiliam, 2010; uceleně Floréz & Sammons, 2013).

Aby se podařilo takto dobře zavádět formativní hodnocení v dalších školách, je v první řadě potřeba změnit často hluboce zakořeněné přesvědčení učitelů o pojetí hodnocení. Pokud učitelé budou přesvědčeni o efektivitě formativního hodnocení, je nutné jim poskytnout dostatečnou podporu při jeho zavádění do své každodenní praxe – na úrovni vzdělávací politiky (investování do profesního rozvoje učitelů, mentorské a kolegiální podpory a do výzkumu formativního hodnocení; umožnit učitelům – skrze změny nároků na ně – formativní hodnocení implementovat bez obav, že na něj nebudou mít čas), školy (celoškolní přístup k hodnocení žáků podporující formativní hodnocení – včetně školních kurikulárních dokumentů, důraz na spolupráci mezi učiteli, vytvoření prostoru pro reflexi a sdílení zkušeností s kolegy) i třídy.

³⁵ Mezi nejčastějšími překážkami bývá uváděno: snadná prokazatelnost účinků sumativního hodnocení (např. Starý, 2007); časová náročnost (např. Stiggins, 2002; Kahl, 2005; Floréz & Sammons, 2013); rozsáhlé požadavky na učivo stanovené kurikulem (např. Stiggins, 2002; Starý, 2007); vysoký počet žáků ve třídě, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci s odlišným mateřským jazykem; nedostatečná praxe, obeznamenost s formativním hodnocením a absence mentoringu (Clark, 2010); nepochopení formativního hodnocení rodiči žáků (Clark, 2010).



Poděkování: Autorka děkuje všem participantům výzkumu, bez nichž by tento text nemohl vzniknout, recenzentům za jejich kritické připomínky a PhDr. Martinovi Chválovi, Ph.D., vykonávanému redaktorovi, za jeho cenné rady.

LITERATURA

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2010). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536–553.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. *Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf>
- Brinko, K. T. (1993). The practices of giving feedback to improve teaching: What is effective. *Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 40(3), 227–242.
- Clark, I. (2010). Formative assessment: 'There is nothing so practical as a good theory'. *Australian Journal of Education (Acer Press)*, 54(3), 341–352.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16(2), 137–151.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dekker, T., & Feijs, E. (2005). Scaling up strategies for change: change in formative assessment practices. *Assessment in Education: Principles, Policy*, 12(3), 237–254.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin, Press.
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Floréz, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Oxford: Oxford University Department of Education.



- Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching*, 58(4), 136–140.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herman, J. L., & Winters, L. (1994). Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership*, 52(2), 48–55.
- Kahl, S. (2005). Where in the world are formative tests? Right under your nose! *Education Week*, 25(4), 11.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení*. (Disertační práce). Praha: PedF UK.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. (Disertační práce). Brno: MU FSS.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). *The effects of differential feedback on students' performance*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Working Paper No. 58*. OECD Publishing.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2016). Výukové případové studie a jejich využití. *Orbis Scholae*, 10(1), 121–139.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science*. PISA: OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research: integrating theory and practice: the definitive text of qualitative inquiry frameworks and options*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



- Pike, G., & Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3–4), 205–235.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf; český překlad studie: www.msmt.cz/file/20716_1_1/
- Shepard, L. A., Rebello, N. S., Engelhardt, P. V., & Singh, C. (2012). Assessment lessons from K-12 education research: Knowledge representation, learning, and motivation. *2011 Physics Education Research Conference*, 73–76.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.
- Starý, K., Laufková, V., Novotná, K., Stará, J., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2008). Enhancing student learning. *District Administration*, 44(1), 42–44.
- Straková, J. (2006). Prezentační portfolio. *Moderní vyučování*, 12(2), 6–7.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631.
- Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vávra, J. (2011). Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? *Metodický portál: Články*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu.html>
- Vávra, J. (2015). Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání. *Conference Paper*, 1–11.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 18–40). New York: Routledge.



- Wolfe, E. W., & Miller, T. R. (1997). Barriers to the implementation of portfolio assessment in secondary education. *Applied Measurement in Education*, 10(30), 235–251.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.,

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy;

e-mail: veronika.laufkova@pedf.cuni.cz

LAUFKOVÁ, Veronika: Formative Assessment in the Practice of Czech Basic (Primary) School

*Some research studies or educational policy documents suggest that the quality of assessment in Czech schools is unsatisfactory and there is a need to strengthen the role of formative assessment, i.e. to ensure that teachers have acquired the skills enabling them to find out how the pupils understand the teaching material. This text aims to describe the functional form of formative assessment in teaching at the second stage of Basic School (ZŠ) at a deliberately selected school and to identify the attitudes of pupils to this form of evaluation. For the purposes of this research the research strategy chosen was that of the descriptive case study. The **methods of data collection** were as follows: analysis of the forms of school assessment in the relevant documents, direct observation of the school, pupils and a teacher during teaching, an in-depth individual interview with the teacher, interviews in focus groups with nine pupils from the class observed, in-depth individual interview with a school mentor and analysis of teacher and pupil documents. The **results** showed that the approach to formative assessment at this school was influenced by a five-year project aimed at ensuring that in every lesson every child learned and attained the maximum in terms of his/her development, and that a mentor was provided by the school. The teacher observed in the study was then found to be effective in communication with pupils, in establishing criteria of evaluation with indicators, in providing feedback in descriptive language, and in having a well thought-out system of pupil self-assessment, and making good use of assessment by contemporaries. The pupils involved in the study were motivated in learning, and unafraid in communication, expression of their views and provision of feedback to each other. This school could be taken as an example of good practice for the implementation of formative assessment in our education system*

Keywords: *formative assessment, case study, feedback, mentoring, constructivism ISCED 2.*