

---

# POHLEDY NA FORMATIVNÍ A SUMATIVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKA V ČESKÝCH PUBLIKACÍCH

*Iva Žlábková, Lukáš Rokos*

**Anotace:** Studie se zabývá obsahovou analýzou českých publikací zaměřených na školní hodnocení. Do výzkumného vzorku pro analýzu byly zařazeny publikace zabývající se formativním a sumativním hodnocením vydané od roku 1999 do roku 2012. V rámci obsahové analýzy jsme vyhodnotili, jaký je přístup autorů ke školnímu hodnocení, jakými tématy se autoři zabývají a o jakých aspektech formativního a sumativního hodnocení pojednávají. V první kapitole je analyzován obsah a pojetí publikací, následně je ve druhé kapitole provedeno porovnání pojetí formativního a sumativního hodnocení autory, kteří se těmito typy hodnocení zabývají. Třetí kapitola je zaměřena na analýzu různých postupů, metod a forem hodnocení, které lze využít v procesu formativního a sumativního hodnocení.

**Klíčová slova:** hodnocení, formativní hodnocení, sumativní hodnocení, kritéria a indikátory hodnocení, práce s chybou, portfolio, klasifikace, slovní hodnocení.

**Key words:** assessment, formative assessment, summative assessment, criteria and indicators of assessment, working with mistakes, portfolio, classification, verbal assessment.

## Úvod

Hodnocení žáků je v současné době chápáno jako interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování (Průcha, ed., 2009, s. 587). V souvislosti se zvyšováním kvality učení žáka je v současné době odbornou veřejností diskutován i problém využívání formativního a sumativního hodnocení ve vyučování. Formativní

a sumativní hodnocení se liší způsobem využití hodnocení pro ovlivňování učení žáků. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v průběhu činnosti, jeho cílem je podpora dalšího efektivního učení žáka. Sumativní hodnocení shrnuje výsledky učení žáka po ukončení jeho činnosti, jeho cílem je získat celkový přehled o dosažených výkonech žáků. Jakým způsobem čeští učitelé přistupují ke školnímu hodnocení (resp. k využívání formativního a sumativního hodnocení), je shrnuto ve zprávě OECD (Santiago et al., 2012).

V závěrech zprávy OECD se zaměřením na hodnocení vzdělávání je uvedeno, že čeští učitelé mají v procesu hodnocení velkou autonomii. V organizaci výuky i v procesu hodnocení však převládá tradiční přístup. Je využíváno především sumativní hodnocení, jehož prostřednictvím je žákům poskytována zpětná vazba ve chvíli, kdy už své výsledky nemohou zlepšit. Formativní hodnocení, které podporuje učení žáků, není v českých školách systematicky využíváno. Mezi negativní jevy patří i to, že hodnocení ve školách a třídách není dostatečně konzistentní, neboť odpovědnost za stanovení kritérií pro hodnocení žáků má škola. Proto se pravidla a postupy hodnocení v jednotlivých školách od sebe značně liší a jsou velmi obecné. Jednotliví učitelé mají různá kritéria pro udělování známek, která nejsou často schopni specifikovat a se kterými žáky předem neseznamují. V České republice není systematicky uplatňováno hodnocení, jehož smyslem je pomoci žákovi v jeho učení. V hodnotících postupech se málo zdůrazňuje poskytování zpětné vazby žákovi a rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, která napomáhá učení. Zpětná vazba je často chápána jako „sumativní (výstupní) hodnocení, které se provádí častěji“. Mezi hlavní doporučení v oblasti hodnocení ve vyučování patří:

1. posílit kompetence učitelů k hodnocení žáků (formativnímu a sumativnímu),

2. vědomé uplatňování formativního hodnocení, které žákům zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit,

3. vypracování národních metodických pokynů pro hodnocení podle vzdělávacích cílů za účelem snížení rozdílů v hodnocení a známkování žáků mezi jednotlivými učiteli (srov. Santiago et al., 2012).

V návaznosti na analýzu stavu hodnocení na českých školách a hlavní doporučení OECD vztahující se k hodnocení ve vyučování se v naší studii zaměříme na obsahovou analýzu<sup>1</sup> českých publikací zabývajících se školním hodnocením, neboť tyto publikace slouží učitelům jako teoretický základ při utváření jejich hodnotících kompetencí. Existuje mnoho publikací vydaných v českém jazyce zabývajících se různými aspekty školního hodnocení. Cílem naší studie je prostřednictvím obsahové analýzy zjistit, o jakých aspektech formativního a sumativního hodnocení autoři českých publikací zabývajících se školním hodnocením pojednávají. Proto jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem ke školnímu hodnocení autoři jednotlivých publikací přistupují?

2. O jakých aspektech školního hodnocení pojednávají?

3. O jakých aspektech formativního a sumativního hodnocení pojednávají?

První otázka je zaměřena na zmapování přístupu jednotlivých autorů k problematice školního hodnocení. Zodpovězení druhé otázky přinese přehled hlavních témat, kterými se autoři ve svých publikacích zabývají. Na základě získaného přehledu pak vybereme témata související

<sup>1</sup> Viz Krippendorff, K. (2004); Mioviský, M. (2006).

s formativním a sumativním hodnocením, která budeme analyzovat ve třetí kapitole.

Do výzkumného vzorku byly zahrnuty publikace, které jsme vyhledali v online katalogu Národní knihovny ČR, v databázi Články v českých novinách, časopisech a sbornících (ANL) a v online katalogu Pedagogické knihovny J. A. Komenského v Praze. Vyhledávání ve všech databázích a katalozích proběhlo ve dvou krocích. Nejprve jsme vyhledali publikace zadáním klíčových slov „hodnocení“, „formativní hodnocení“ a „sumativní hodnocení“ ve vyhledávání podle předmětových hesel a slov z názvu. Následně jsme pro úplnost vyhledávali další publikace autorů, kteří se zabývají hodnocením a jejichž publikace jsme dohledali výše uvedeným způsobem, neboť jsme předpokládali, že kapitoly o hodnocení se mohou vyskytovat i v publikacích, které nemusely být dohledány po zadání výše uvedených slov.

Následně jsme provedli výběr textů pro obsahovou analýzu. Nejprve jsme vybrali texty, které se zabývají školním hodnocením. Následně jsme vyřadili texty, které byly publikovány před rokem 1999, ve kterém vyšla stěžejní monografie o školním hodnocení od Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole*, ve které je jako v první publikaci od českého autora komplexně zpracována problematika formativního hodnocení. Poté jsme vyřadili cizojazyčné texty, texty od zahraničních autorů<sup>2</sup> a texty, které neprošly recenzním řízením (popularizační články, metodické návody, editorially apod.). Po prostudování publikací jsme vyřadili i texty, které se v samostatných kapitolách nezabývají formativním a sumativním hodnocením. Kritériem výběru vzorku pro obsahovou analýzu bylo řešení problematiky formativního a sumativního hodnocení a souvisejících témat v jednotlivých publikacích.<sup>3</sup> Celkem jsme vybrali 11 publikací, u kte-

<sup>2</sup> Ze zahraničních publikací přeložených do českého jazyka se hodnocením zabývá publikace *K problému známkování ve škole* od německého autora J. W. Ziegenspecka (2002), ve které je popsána obecná problematika hodnocení a výsledky zahraničních výzkumů. Dále se kapitoly o hodnocení objevují v metodických příručkách pro učitele, např. v publikacích: *Moderní vyučování* (Petty, 2008), *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (Pasch et al., 2005), *Učíme děti myslet a učit se* (Fisher, 2011), *Klíčové dovednosti učitele* (Kyriacou, 2012), *Strategie řízení třídy* (Cangelosi, 2009), které v České republice vyšly v několika vydáních. Odkazujeme na nejnovější vydání těchto publikací. Problematika hodnocení je řešena také v publikaci *Kvalita cestou kvalifikace* (Seebauerová, Helus, Koliadis, eds., 2000) od kolektivu převážně zahraničních autorů, v níž jsou uvedeny české i zahraniční zkušenosti s měřením výkonů žáků. V této publikaci je rozpracována problematika měření výkonu žáka, klasifikace a slovního hodnocení, konstrukce testových úloh, využití portfolia a psychologické aspekty hodnocení výkonu.

<sup>3</sup> Pro doplnění uvádíme, že kapitoly o školním hodnocení se objevují také v didakticky zaměřených publikacích českých autorů, např. v *Obecné didaktice* J. Skalkové (2007, s. 209–216), ve *Školní didaktice* Z. Kalhouse, O. Obsta a kolektivu (2002, s. 403–414), v *Pedagogice pro učitele* A. Vališové a H. Kasíkové a kolektivu (2011, s. 249–266), v *Analýze vyučování* Z. Koláře a A. Vališové (2009) a v *Úvodu do didaktiky základní školy* O. Šimonika (2005, s. 118–125). Tyto publikace se věnují převážně instrumentálnímu hodnocení žáka. Hodnocení je v nich převážně považováno za nástroj sloužící učitelům k vnějšímu řízení činností. Hodnotícími nástroji a jejich využitím se v publikaci *Didaktické testy* zabývá M. Chráška (1999), dále je problematika didaktických testů v širších souvislostech diagnostiky žáka a školní třídy rozpracována v publikacích zabývajících se pedagogicko-psychologickou diagnostikou, např. *Diagnostika* (Hrabal st. & ml., 2002). Protože v těchto publikacích není rozsáhleji řešena problematika formativního a sumativního hodnocení, byly ze vzorku publikací pro obsahovou analýzu vyřazeny.

rých jsme provedli obsahovou analýzu. Jedná se o tyto publikace:<sup>4</sup> *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999), *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2005), *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2009), *Nápady pro rozvoj hodnocení klíčových kompetencí žáků* (Hansen Čechová, 2009), *Pedagogika ve škole* (Starý et al., 2008a), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (Lukášová, ed., 2012), *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* (Kosíková, 2011), *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* (Kratochvílová, 2011), *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová, Miková, Stang, 2008), *Učitelé učitelů* (Starý et al., 2008b), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (Walterová et al., 2004).

## 1. Obsahová analýza publikací zabývajících se hodnocením ve škole

Při obsahové analýze českých publikací zabývajících se školním hodnocením jsme se zaměřili na publikace vydané od roku 1999, ve kterém vyšla monografie Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole*, do března roku 2013. Od roku 1999 do současnosti bylo vydáno několik publikací, které přinášejí nový pohled na problematiku hodnocení. V této kapitole nejprve charakterizujeme obsah jednotlivých publikací a následně se zaměříme na zodpovězení těchto otázek:

1. Jakým způsobem ke školnímu hodnocení autoři jednotlivých publikací přistupují?

2. O jakých aspektech školního hodnocení pojednávají?

Stěžejní monografie *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999) přinesla komplexní pohled na problematiku školního hodnocení. Autor v ní charakterizuje proces hodnocení ve škole, vztah hodnocení ke koncepcím vzdělávání a k cílům výuky, analyzuje různé podoby školního hodnocení, podrobně se zabývá kritérii hodnocení a využitím norem při hodnocení, objektivitou hodnocení a uvádí konkrétní náměty pro práci učitele. Celou publikací se prolíná téma formativního hodnocení. Autor promýšlí, jakým způsobem pracovat se stávajícím systémem hodnocení, aby mohl být využit k formativním účelům na cestě k autonomnímu hodnocení žáka.

V roce 2005 byla vydána publikace *Hodnocení žáků* Zdeňka Koláře a Renaty Šikulové. Autoři v ní vymezují pojem školní hodnocení, zabývají se specifiky školního hodnocení, vztahem školního hodnocení a koncepcí vzdělávání, vztahem hodnocení žáků a cílů vyučování. Dále vymezují typy a funkce školního hodnocení, podrobně se zabývají fázemi hodnotícího procesu, formami hodnocení žáků, objektivitou a subjektivitou ve školním hodnocení, významem pozitivního a negativního hodnocení žáků ve škole, rolemi účastníků procesu hodnocení a sebehodnocením žáků.

<sup>4</sup> Publikace jsou řazeny abecedně podle názvů.

---

V roce 2009 byla tato publikace vydána znovu a navíc v ní byla doplněna kapitola o hodnocení kompetencí žáků. Obě tyto monografie podávají ucelený přehled o procesu hodnocení ve vyučování (Kolář, Šikulová, 2005, 2009).

Dále byla v roce 2008 vydána příručka pro učitele *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* od Hany Košťálové, Šárky Mikové a Jiřiny Stang. Zabývá se systémem tzv. hodnocení pro učení a jeho využitím v procesu autentického a zvládacího učení. Hodnocení pro učení má pomoci žákům porozumět jejich vlastnímu procesu učení a vést žáka ke zlepšení průběhu i výsledků učení. Autorky zdůrazňují využití tzv. popisného jazyka místo v současné době často používaného jazyka posuzujícího. Podrobně se zabývají sebehodnocením žáka, kritérii a indikátory hodnocení a místem žákovského portfolia v procesu hodnocení. Dále uvádějí příklady metod sběru informací o žákově učení sloužících jako podklad pro průběžnou korekci učení. V závěru publikace se zabývají využitím konzultací žáka s učitelem v rámci procesu hodnocení (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Další příručkou pro učitele, která reaguje na aktuální požadavek rozvíjení a hodnocení kompetencí žáků, je publikace Barbary Hansen Čechové *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků* vydaná v roce 2009. V této publikaci jsou v návaznosti na rozvoj klíčových kompetencí žáků popsány nástroje pro rozvoj sebehodnocení žáků (Hansen Čechová, 2009).

V roce 2011 byla vydána publikace Jany Kratochvílové *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Autorka v ní popisuje systém komplexního pojetí rozvíjecího hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy. Vychází přitom z dlouhodobých zkušeností z českých i Evropských škol v Bruselu a z reflexe výzkumu. V publikaci se zabývá vymezením procesu hodnocení ve vztahu ke koncepci vyučování, funkcemi a typy hodnocení, formami hodnocení, hodnotícím jazykem, kritérii hodnocení, hodnocením kompetencí a sebehodnocením žáků. V poslední kapitole navrhuje propojený systém hodnocení žáka učitelem a sebehodnocení žáka, ve kterém se různé typy hodnocení vzájemně doplňují, a poskytují tak komplexní pohled na proces učení žáka a jeho výsledky (Kratochvílová, 2011).

J. Kratochvílová se modelem komplexního rozvíjecího hodnocení zabývá i v publikaci *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (Lukášová, ed., 2012) v kapitole *Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života*. Podle autorky vychází komplexní proces rozvíjecího hodnocení z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a „spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali hodnotící výroky a zaváděli taková opatření a osobní cíle, které bu-

dou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu," (Kratochvílová in Lukášová, ed., 2012, s. 156). Dále uvádí podmínky pro zavádění modelu komplexního rozvíjejícího vyučování, mezi které patří využívání hodnocení formativního a kriteriálního a hodnocení vzhledem k individualitě žáka.

Návody pro hodnocení žáků ve vyučování spolu s konkrétními příklady jejich aplikace jsou uvedeny rovněž v publikacích určených pro učitele, kteří chtějí rozvíjet své pedagogické dovednosti: *Pedagogika ve škole* (Starý et al., 2008a, s. 47–67) a *Učitelé učitelů* (Starý et al., 2008b, s. 65–87).

M. Chvál (in Starý et al., 2008a, s. 47 až 67) se v kapitole *Jak poznáme, že se žáci něco naučili?* zabývá vymezením produktů žákovy učení, kritérii hodnocení a uvádí konkrétní příklady práce učitele s kritérii hodnocení.

K. Starý a J. Novotná (in Starý et al., 2008b, s. 65–69) se v kapitole *Hodnocení výsledků učení žáků* věnují hodnocení výsledků učení žáků a posuzují výhody a nevýhody externího a interního hodnocení, sumativního a formativního hodnocení, kriteriálního a normativního hodnocení. Uvádějí příklady vzdělávacích aktivit pro učitele zaměřených na rozvoj jejich hodnotících kompetencí.

Psychodidaktickými souvislostmi v procesu školního hodnocení se v publikaci *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* zabývá V. Kosičková (2011). Zaměřuje se na pojetí hodnocení, vzájemnou návaznost výukových a hodnotících cílů, formativní

funkci hodnocení a na práci s chybou v hodnotícím procesu.

J. Kovařovic (in Walterová et al., 2004, s. 414–419) se v kapitole *Hodnocení žáka* zabývá formativní a sumativní, interní a externí, normativní a kriteriální evaluací a formami evaluace při postupu žáka vzdělávacím systémem.

Na základě deskripce obsahu a zaměření jednotlivých publikací zodpovíme první otázku: **Jakým způsobem ke školnímu hodnocení autoři jednotlivých publikací přistupují?** V rámci obsahové analýzy jsme publikace rozřídili do kategorií podle toho, zda obsahují ucelenou koncepci školního hodnocení, zda obsahují teoretický základ problematiky hodnocení a zda obsahují náměty a doporučení pro praxi.

Ucelenou koncepci školního hodnocení obsahují publikace: *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999), *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* (Kratochvílová, 2011), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (Lukášová, ed., 2012), *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová et al., 2008). V ostatních analyzovaných publikacích ucelená koncepce školního hodnocení není uvedena, zabývají se pouze dílčími problémy školního hodnocení.

Koncepce školního hodnocení v publikaci *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999) je zaměřena na tzv. subjektivní hodnocení prováděné učiteli a žáky ve škole a vychází z pojetí, že učitelovo hodnocení není jen nástrojem pro informování vnější autority o úrovni žakových výkonů, ale především má sloužit

samotnému žákovi jako důležitá pomoc při jeho práci ve škole s důrazem na směřování k autonomnímu hodnocení.

Publikace *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* (Kratochvílová, 2011, s. 99–101) obsahuje koncepci tzv. komplexního pojetí rozvíjejícího hodnocení a sebehodnocení žáků vycházející z myšlenky, že hodnocení by mělo být vždy ku prospěchu žáka. Zvolené typy a prostředky hodnocení by měly podporovat funkce poznávací, korektivní, motivační a rozvíjející. Tento systém hodnocení autorka stručně popisuje i v publikaci *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* v kapitole *Aktivní spolupráce žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu* (Kratochvílová in Lukášová, ed., 2012, s. 151–156).

V publikaci *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová et al., 2008) je uvedena koncepce tzv. hodnocení pro učení, která vychází z idejí badatelského principu a pedagogického konstruktivismu a ukazuje možnosti využití takto pojatého hodnocení při hodnocení kompetencí a znalostí žáků.

Jak teoretické poznatky o školním hodnocení, tak náměty a doporučení pro pedagogickou praxi jsou uvedeny v publikacích *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999), *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2005, 2009), *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* (Kratochvílová, 2011) a *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová et al., 2008).

V publikacích *Pedagogika ve škole* (Starý et al., 2008a), *Učitelé učitelů* (Starý

et al., 2008b) a *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků* (Hansen Čechová, 2009) převažují náměty a doporučení pro pedagogickou praxi, které jsou doplněné krátkými teoretickými vhledy do dané problematiky.

Teoretické poznatky o školním hodnocení jsou uvedeny v publikaci *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* (Kosíková, 2011) v kapitole „Psychodidaktické souvislosti v procesu školního hodnocení“, v publikaci *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (Walterová et al., 2004) v kapitole „Evaluace v práci školy“ a v publikaci *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (Lukášová, ed., 2012) v kapitole „Aktivní spolupráce žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života“. Konkrétní náměty pro pedagogickou praxi nejsou v těchto publikacích uvedeny. Přehled publikací přinášejících náměty a doporučení pro praxi je uveden v posledním řádku tabulky 1.

V analyzovaných publikacích se vyskytují jak teoretické poznatky, tak konkrétní příklady využitelné v hodnotící činnosti učitele. O jaké poznatky se jedná, uvedeme v následující analýze témat vyskytujících se v jednotlivých publikacích, při které zodpovíme druhou otázku: **O jakých aspektech školního hodnocení pojednávají?** Přehled hlavních témat, která jsou řešena v analyzovaných publikacích, je uveden v tabulce 1. Do jednotlivých kategorií byly zařazeny publikace, které se daným tématem zabývají podrobně (nejčastěji ve zvláštní kapitole).

**Tab. 1.** Přehled témat vyskytujících se v analyzovaných publikacích

<b>Témata</b>	<b>Publikace</b>
Vymezení školního hodnocení	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Kratochvílová in Lukášová (ed.), 2012; Slavík, 1999
Vztah hodnocení a koncepce vyučování, vzdělávání	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Kratochvílová in Lukášová (ed.), 2012; Slavík, 1999
Vztah hodnocení a cílů vyučování	Chvál in Starý et al., 2008a; Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Košťálová et al., 2008; Slavík, 1999
Funkce hodnocení	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kratochvílová, 2011; Kratochvílová in Lukášová (ed.), 2012; Slavík, 1999;
Typy hodnocení	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Košťálová et al., 2008; Kovařovic in Walterová et al., 2004; Kratochvílová, 2011; Kratochvílová in Lukášová (ed.), 2012; Slavík, 1999; Starý, Novotná in Starý et al., 2008b
Kritéria hodnocení	Chvál in Starý et al., 2008a; Kosíková, 2011; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Kratochvílová in Lukášová (ed.), 2012; Slavík, 1999
Normy hodnocení	Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999
Objektivita hodnocení	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Slavík, 1999
Učitelovy subjektivní chyby při hodnocení	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011
Autonomní hodnocení	Kosíková, 2011; Slavík, 1999
Metody hodnocení	Kosíková, 2011; Kratochvílová, 2011
<b>Klasifikace</b>	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999
<b>Slovní hodnocení</b>	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999
<b>Hodnocení portfolia</b>	Hansen Čechová, 2009; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999
Sebehodnocení žáka	Hansen Čechová, 2009; Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999
<b>Práce s chybou</b>	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Kosíková, 2011; Slavík, 1999
<b>Konzultace žáka s učitelem</b>	Košťálová et al., 2008
Hodnocení kompetencí žáků	Hansen Čechová, 2009; Kolář, Šikulová, 2009; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999
Vliv hodnocení na žáka	Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová in Lukášová (ed.), 2012; Slavík, 1999
Náměty pro hodnocení žáků	Hansen Čechová, 2009; Chvál in Starý et al., 2008a; Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999; Starý, Novotná in Starý et al., 2008b



---

Z tabulky 1 je zřejmé, že většina analyzovaných publikací se zabývá vymezením školního hodnocení. Často řešenými tématy jsou také vztah hodnocení a koncepce vyučování, vztah hodnocení a cílů vyučování, funkce hodnocení, typy hodnocení, kritéria hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, hodnocení portfolia, sebehodnocení žáka a vliv hodnocení na žáka. V několika publikacích je řešen problém objektivity či subjektivit hodnocení. V pěti publikacích se autoři zejména v návaznosti na cíle současné kurikulární reformy zabývají hodnocením kompetencí žáků. Problémy spojené s používáním metod hodnocení jsou řešeny ve dvou publikacích, stejně tak problematika využívání norem hodnocení. Autonomnímu hodnocení se ve svých publikacích ve zvláštních kapitolách věnují pouze dva autoři. Využití konzultací žáka s učitelem v rámci procesu hodnocení je řešeno pouze v publikaci H. Košťálové et al. (2008).

Z výše uvedeného přehledu témat zpracovaných v analyzovaných publikacích byla vybrána témata, která se zabývají formativním a sumativním hodnocením. Jedná se o tato témata: typy hodnocení (v rámci tohoto tématu je ve všech publikacích uvedených u položky „typy hodnocení“ v tab. 1 vymezeno pojetí formativního a sumativního hodnocení), kritéria hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, hodnocení portfolia, práce s chybou, konzultace žáka s učitelem (v rámci těchto témat je řešeno jejich využití v procesu for-

mativního a sumativního hodnocení). Jednotlivá témata budeme posuzovat z hlediska jejich rozsahu zpracování a přístupu autorů k formativnímu a sumativnímu hodnocení (se zaměřením na přístup k hodnocení jako informaci ve zpětné vazbě) a z hlediska jejich přínosu pro pedagogickou teorii a praxi. Posouzení témat z těchto hledisek uvedené ve druhé a třetí kapitole nám přinese odpovědi na poslední výzkumnou otázku: **O jakých aspektech formativního a sumativního hodnocení pojednávají?**

## 2. Pojetí formativního a sumativního hodnocení

Jak jsme uvedli v tabulce 1, vymezením formativního a sumativního hodnocení se v rámci tématu typy hodnocení ve svých publikacích zabývají Z. Kolář a R. Šikulová (2005, 2009), J. Kovařovic (in Walterová et al., 2004), V. Kosíková (2011), H. Košťálová a kolektiv (2008), J. Kratochvílová (2011), J. Kratochvílová (in Lukášová, ed., 2012), J. Slavík (1999) a K. Starý a J. Novotná (in Starý et al., 2008b).

Z hlediska rozsahu zpracování tématu se nejrozsáhleji vymezením formativního a sumativního hodnocení zabývá J. Slavík (1999, s. 37–40), který v rámci tohoto tématu uvádí jak teoretické poznatky, tak praktické příklady. Vymezení významu formativního a sumativního hodnocení v rámci tzv. badatelské školy uvádí H. Košťálová a kolektiv (2008, s. 8–9). Hodnocení významu

formativního a sumativního hodnocení se prolíná celou jejich publikací ve formě teoretických poznatků i námětů pro pedagogickou praxi. Stručné vymezení formativního a sumativního hodnocení najdeme u Z. Koláře a R. Šikulové (2005, 2009, s. 33–34), J. Kovařovice (in Walterová et al., 2004 s. 414–415), V. Kosíkové (2011, s. 110–111), J. Kratochvílové (2011, s. 26–33; in Lukášová, ed., 2012, s. 162 až 163) a K. Starého a J. Novotné (in Starý et al., 2008b, s. 69–70).

V následujícím textu uvedeme, jakým způsobem jednotliví autoři, kteří se tímto tématem detailně zabývají, přistupují k řešení dané problematiky, jakým způsobem formativní a sumativní hodnocení vymezují a jaký význam v rámci procesu hodnocení mu přisuzují.

Nejpodrobněji se porovnání sumativního a formativního hodnocení věnuje J. Slavík (1999, s. 37–40) v publikaci *Hodnocení v současné škole*. Autor zdůrazňuje důležitost obou typů hodnocení ve škole a jejich odlišnost z hlediska informační hodnoty pro žáka. Sumativní hodnocení (nebo také „finální, souhrnné“ hodnocení) má za cíl získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo rozřadit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.) na konci určitého časového úseku. Výstupem sumativního hodnocení je rozhodnutí (např. ano-ne, vyhovuje-nehovuje) a následně zařazení žáka, popřípadě vybrání těch nejúspěšnější jedinců (Slavík, 1999, s. 38; Košťálová et al., 2008, s. 21).

Informace, kterou žák při sumativním hodnocení získává, je umístění v hodnotové škále. Často je prováděno vnějšími hodnotiteli a nikoli osobami, které se aktivně zapojují do výuky žáků. Jako konkrétní příklad sumativního hodnocení autor uvádí přijímací zkoušky nebo testy při pracovních konkurzech. Upozorňuje však, že mezi sumativní hodnocení můžeme zařadit i zkoušení nebo písemné práce, jelikož se ve velké míře tyto metody hodnocení používají právě za účelem změřit žákův výkon a následně klasifikovat žáka. J. Slavík (1999, s. 38) dále zdůrazňuje, že sumativní hodnocení nelze ve výuce zcela nahradit a ani se mu nelze vyhýbat. Ideální však je, když je propojeno s hodnocením formativním, na které navazuje. H. Košťálová a kol. (2008, s. 21) dodávají, že učitel by měl při sumativním hodnocení (např. při závěrečném hodnocení na konci pololetí) využít velké množství zdrojů, které by mu poskytly informace o kvalitě žákovy práce.

Podle J. Slavíka (1999) má formativní hodnocení, označované také jako korektivní a zpětnovazebné, velký efekt při poskytnutí zpětné vazby v průběhu pracovní činnosti. To znamená, že po poskytnutí této informace má žák ještě šanci svůj výkon i pracovní postup zlepšit a dobrat se správného výsledku. Stejně poznatky zmiňují Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 33), kteří dodávají, že tento typ hodnocení je zaměřen nejen na odhalování chyb a nedostatků v práci žáka, ale i na zjišťování kladů během jeho práce. Na základě těchto zjištění

---

může učitel následně žákovi poskytnout radu a korigovat jeho další práci. Zpětná vazba se projevuje i ve vztahu k práci učitele, jelikož mu přináší informace o potřebách žáka, na jejichž základě pak může lépe plánovat další výuku.

J. Slavík (1999, s. 39) dodává, že formativní hodnocení má charakter dialogu. Žák a učitel společně diskutují o průběhu činnosti a společně navrhují úpravy v tomto procesu, aby došli k vytyčenému cíli. Žák často chápe formativní hodnocení jako pomoc od učitele k vlastnímu zlepšení a sebezpoznání, což může pozitivně ovlivnit i jeho motivaci pro danou činnost. Zavedení formativního hodnocení umožňuje změnu přístupu žáka k hodnocení, až na druhém místě stojí změna v jeho výkonu.

Další publikací, ve které se setkáme s analýzou jednotlivých typů hodnocení, je *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* od H. Košťálové, Š. Mikové a J. Stang (2008). Autorky vymezují pojem „hodnocení pro učení“ (assessment for learning) a „hodnocení učení“ (assessment of learning). Hodnocení učení (sumativní hodnocení) má zejména kontrolní funkci, je zaměřeno na hodnocení konečných výkonů žáka a třídění žáků podle dosažených výsledků. V systému „výuka – kontrola – klasifikace“ vede rodiče k tomu, aby požadovali hodnocení „objektivní“ a „spravedlivé“, protože důsledky hodnocení (selekce a nálepkování žáků) mohou mít dopad na životní dráhu žáka. Hodnocení pro učení (formativní hodnocení) je zpětnou vazbou

pro žáka i učitele založenou na aktu partnerské spolupráce mezi učitelem a žákem (Košťálová et al., 2008, s. 8–9).

Autorky zdůrazňují, že pro získání v současné době důležitých životních kompetencí, jejichž důležitou součástí je kompetence k řešení problémů, musí být základem výuky a učení badatelský princip, nikoli princip přenosu „hotových“ poznatků. V badatelské škole se přesouvá důraz z hodnocení sumativního na hodnocení formativní, resp. zpětná vazba se stává neoddělitelnou součástí učení. Tím, že se hodnocení mění na akt partnerské spolupráce, mění se zároveň obsah i funkce sumativního hodnocení, které není zaměřeno pouze na kontrolu, ale na komplexní zhodnocení výkonu a poskytnutí zpětné vazby. Sumativní hodnocení může mít v tomto pojetí hodnocení rovněž formativní účinek, neboť dává žákům větší šanci ke zlepšení jejich výkonu. Změny v pojetí hodnocení umožňují žákům lepší uvědomění si chyb a zlepšení jejich výkonu. Výsledky formativního hodnocení podporují zvýšení efektivity učení žáků, pomáhají je vést při této činnosti a vylepšit budoucí výkony. V případě neúspěchu žáka nedochází k jeho potrestání, ale naopak učitel se společně s žákem snaží najít východisko ze vzniklé situace a zlepšit žákův výkon (tamtéž, s. 8–9).

Problematika sumativního a formativního hodnocení je analyzována také v publikaci *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* od J. Kratochvílové (2011, s. 26–33). Autorka nejprve rozděluje hodnotící metody z hlediska procesu

učení a rozlišuje hodnocení formativní a hodnocení výsledku. Formativní hodnocení umožňuje žákovi vylepšit jeho výkon, jelikož mu poskytuje průběžné informace ještě během procesu učení. Význam formativního hodnocení pro učitele spočívá v poskytnutí zpětné vazby, která mu signalizuje, zda jeho zvolená edukační strategie je vhodná, či zda by bylo potřeba ji změnit. Stejně jako v publikacích ostatních autorů, i v této je zdůrazněn význam tohoto přístupu k hodnocení, který by měl být využíván více než sumativní hodnocení. Druhým typem je hodnocení výsledku, při kterém dochází k závěrečnému zhodnocení činnosti, vyřešeného úkolu, projektu nebo výrobku.

Autorka dále rozděluje typy hodnocení z hlediska času. Prvním typem je vstupní hodnocení, jehož účelem je většinou navrhnout odpovídající cíle a metody výuky v závislosti na zjištěných informacích od žáků. Druhým typem je hodnocení průběžné, které zjišťuje, do jaké míry si žáci dokázali osvojit hlavní kompetence. V případě zjištění chybného postupu je možné díky průběžnému hodnocení provést korekci nejen postupu žáka, ale také samotných vyučovacích metod. Třetím typem je sumativní hodnocení. Toto hodnocení je situováno vždy na konec určitého časového úseku a slouží k získání přehledu o souhrnném dosaženém výkonu žáka (tamtéž, s. 29).

Vymezením formativního a sumativního hodnocení se zabývají také K. Starý a J. Novotná (in Starý et al.,

2008b, s. 69–70). Podle autorů vyjadřuje pojem formativní hodnocení jeho nejdůležitější funkci, kterou by mělo být utváření, rozvíjení či formování podoby žákova učení. Formativní hodnocení slouží hlavně žákovi, soustředí se na probíhající procesy učení a přispívá ke zlepšování jeho schopnosti učit se. Učitel v rámci formativního hodnocení poskytuje žákovi informaci nejen o tom, že byl jeho výkon chybný, ale také v čem chyboval a jak může výkon zlepšit. Určitou formativní informaci mají i tradiční známky, širší možnosti však poskytuje slovní hodnocení. Sumativní hodnocení je naproti tomu zaměřeno na uzavřené výsledky učení.

K. Starý a J. Novotná (tamtéž, s. 70) dále uvádějí, že cílem formativního hodnocení není, aby se žáci pouze naučili přijímat, jak je hodnotí někdo jiný, ale aby se zároveň naučili hodnotit sebe sama. Zdůrazňují, že v rámci formativního hodnocení je možné rozvíjet i sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení, při kterém žák hodnotí své spolužáky.

J. Kovařovic (in Walterová et al., 2004, s. 414–419) se v publikaci *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* soustředí na porovnání formativního a sumativního hodnocení. Zdůrazňuje, že hlavním rozdílem je účel, pro který se hodnocení provádí. Účelem formativního hodnocení je zlepšení procesu učení, zatímco sumativní hodnocení má zjistit výsledky jedince nebo skupiny. Autor zdůrazňuje, že oddělování formativního a sumativního hodnocení je ztrátou

---

pro oba tyto přístupy. Uvádí, že pro zlepšení úrovně učení žáka je výhodnější, pokud je v hodnotícím procesu více zastoupeno formativní hodnocení než sumativní, ale nelze se upnout pouze k jednomu typu a druhý naprosto ignorovat.

Shrňme-li vymezení formativního a sumativního hodnocení v českých publikacích, můžeme říci, že autoři považují obě formy hodnocení za důležité a vzájemně se doplňující. Rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením z hlediska účelu hodnocení spočívá v tom, že u formativního hodnocení převažuje funkce formativní, cílem hodnocení je zlepšení a zefektivnění procesu učení žáka, u sumativního hodnocení převažuje funkce kontrolní s cílem zhodnotit výkon žáka. Z časového hlediska je formativní hodnocení realizováno průběžně, ve chvíli, kdy ještě může žák svůj výkon zlepšit. Sumativní hodnocení je realizováno jako hodnocení konečné či závěrečné ve chvíli, kdy žák svůj výkon už změnit nemůže. Zároveň i sumativní hodnocení dává žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonech a může mít jak pozitivní, tak negativní vliv na jeho další výkony.

Formativní a sumativní hodnocení se odlišují způsobem zpětné vazby k žákově činnosti. U formativního hodnocení je zpětná vazba realizována v průběhu činnosti, v situaci, ve které žák může regulovat svůj další proces učení, a proto obsahuje informace, které další regulaci učení umožní. U sumativního hodnocení je zpětná vazba předávána

v situaci, ve které již regulace procesu učení žáka není možná, často ve formě informace o celkovém výsledku žáka.

Z hlediska koncepce vyučování je sumativní hodnocení součástí transmisivní koncepce vyučování zaměřené na předávání „hotových“ poznatků. V koncepcích konstruktivistického, badatelsky orientovaného vyučování apod. je naopak formativní hodnocení nedílnou součástí výuky umožňující regulaci procesu učení žáka. Důležitou podmínkou realizace formativního hodnocení je chápání procesu hodnocení jako aktu partnerské spolupráce učitele a žáka, případně žáků navzájem či sebehodnocení žáka. Pokud proces hodnocení není účastníky hodnocení takto chápán, dochází k tomu, že i hodnocení, které je zaměřeno na zjištění nedostatků v žákově činnosti ve chvíli, kdy svůj výkon může změnit, je ze strany žáka chápáno jako kontrola, které se může obávat.

Používání formativního hodnocení autoři považují za základ pro rozvoj hodnotících a sebehodnotících kompetencí žáků. Získávání těchto kompetencí je důležitým cílem vzdělávání, neboť po skončení vzdělávání bude muset své výkony hodnotit žák sám, bez pomoci učitele.

Pro pedagogickou teorii i praxi považujeme za nejpřínosnější publikace J. Slavíka (1999) a H. Košťálové a kolektivu (2008). Nejucelenější pohled na tuto problematiku najdeme v publikaci J. Slavíka, která obsahuje i kapitolu „Jak formativně hodnotit“ (s. 113–132),

v níž jsou uvedeny konkrétní příklady formativního hodnocení v matematice, českém jazyce, přírodopise a výtvarné výchově. Pro učitele je velmi užitečná také kapitola „Hry a cvičení pro rozvoj hodnotících dovedností“ (s. 149–168) věnující se hrám a cvičením, které mohou rozvíjet hodnotící schopnosti žáků. Z hlediska praktických poznatků a příkladů z praxe má pro učitele velký přínos publikace H. Košťálové a kolektivu (2008).

### 3. Postupy, metody a formy hodnocení v procesu formativního a sumativního hodnocení

Smyslem hodnocení je mj. zpětná vazba k realizované činnosti žáka, která v závislosti na způsobu provedení může vést ke zvyšování kvality učení žáka a následně i efektivity vyučování. Formativní a sumativní hodnocení se liší rozdílnou informační hodnotou v poskytované zpětné vazbě. V této kapitole se budeme zabývat tím, jakým způsobem je realizována zpětná vazba žákům v rámci procesu formativního a sumativního hodnocení při využívání různých postupů, metod a forem hodnocení.

Důležitou podmínkou kvalitního hodnocení a zpětné vazby, kterou žák při hodnocení získává, je sdělování kritérií a indikátorů hodnocení před začátkem činnosti, za kterou je žák hodnocen, a vyhodnocování činnosti

vzhledem ke sděleným kritériím. Dále hodnocení a zpětnou vazbu zkvalitňuje práce s chybou žáka, využívání portfolia, zařazení konzultací žáka s učitelem do vyučovacích hodin či mimo ně a používání slovního hodnocení (samostatně či v kombinaci s klasifikací). V následujícím textu uvedeme, jakým způsobem jsou tato témata zpracována v analyzovaných publikacích. Zaměříme se na rozsah zpracování jednotlivých témat, na způsob přístupu autorů k těmto tématům a význam, který jim přisuzují v rámci formativního a sumativního hodnocení, na informační hodnotu poskytované zpětné vazby u jednotlivých postupů, metod a forem hodnocení a na přínos zpracovaných témat pro pedagogickou teorii i praxi.

#### 3.1 Práce učitele s kritérii a indikátory hodnocení

Znalost kritérií hodnocení žáky před začátkem procesu hodnocení je důležitou součástí procesu hodnocení. Jak vyplývá ze zprávy OECD o hodnocení vzdělání (Santiago et al., 2012), v České republice žákům kritéria hodnocení zůstávají často utajena, neboť jim je učitelé explicitně nesdělují. Znalost kritérií hodnocení je důležitou součástí jak formativního, tak sumativního hodnocení, proto se nyní zaměříme na způsob zpracování této problematiky v českých publikacích.

Problematikou kritérií hodnocení se ve svých publikacích zabývají M. Chvál (in Starý et al., 2008a), J. Kratochvílová

---

(2011), J. Kratochvílová (in Lukášová, ed., 2012), V. Kosíková (2011), H. Košťálová a kol. (2008) a J. Slavík (1999).

Z hlediska rozsahu zpracování je toto téma podrobně popsáno v publikaci J. Slavíka (1999, s. 40–52), ve které autor vymezuje kritérium hodnocení a jeho význam pro proces hodnocení a uvádí konkrétní příklady práce učitele s kritérii hodnocení. Konkrétní příklady práce učitele s kritérii hodnocení jsou podrobně zpracovány také M. Chválem v publikaci *Pedagogika ve škole* (in. Starý et al., 2008a, s. 47–67), dále v publikaci H. Košťálové a kol. (2008, s. 79–110) a J. Kratochvílové (2011, s. 45–57). Dílčí informace k tomuto tématu najdeme v publikacích V. Kosíkové (2011, s. 133 až 136) a J. Kratochvílové (in Lukášová, ed., 2012, s. 169–172).

V následujícím textu vymezíme způsob přístupu autorů k těmto tématům a význam, který jim přisuzují v rámci formativního a sumativního hodnocení.

Kritériím v procesu hodnocení se podrobně věnuje J. Slavík (1999). Kritérium vymezuje jako vlastnost, která pro daný objekt nabývá různé míry hodnoty. Objekt tedy danou vlastnost má nebo nemá a podle toho je hodnocen. Autor dodává, že čím jemnější dokážeme vybrat kritérium, tím „menší kousek problému“ je zvolen pro cestu k případné nápravě chyby či nedostatku. J. Slavík (tamtéž, s. 42) se dále věnuje možnosti kvantifikace kritéria, tj. převedení výsledků hodnocení do číselného pořadí. Tímto způsobem je možné získané hodnoty porovnat a stanovit

jejich vztahy (např. lepší – horší, menší – větší). Autor ve své publikaci zároveň uvádí konkrétní příklady.

Kritérii hodnocení se zabývá H. Košťálová s kolektivem (2008, s. 79–107) v publikaci *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Kritérium autorky definují shodně s J. Slavíkem (1999, s. 41). Dále vymezují pojmy indikátor a sada kritérií. Indikátor je vyjádření určité míry kvality při plnění kritéria. Sada kritérií umožňuje hodnotit výkon v několika dílčích fázích. Popisuje odlišné úrovně zvládnání dané dovednosti nebo zpracovávání úkolu. Často jsou kritéria pro žáky málo informativní, takže je vhodné je doplnit o indikátory. Nejčastější formou jsou podle autorek indikátory tří typů – indikátor dobrého, méně dobrého a nezdařeného výkonu. Jestliže jsou kritéria doplněna indikátory, říkají žákovi efektivněji, co je od něj očekáváno a vyžadováno. Zároveň je žák na základě kritérií schopen rozpoznat, zda svým výkonem vyhověl nebo nevyhověl předem stanoveným požadavkům. Předem stanovená kritéria hodnocení by měla být součástí jak sumativního, tak formativního hodnocení. Informační hodnotu zpětné vazby v procesu hodnocení zvyšuje spojení kritérií a indikátorů do sady kritérií, která žáky informuje, jaké složky během komplexního úkolu jsou pro ně významné. To znamená, že jim tato kritéria ukazují, které části výkonu budou předmětem hodnocení. Využití sady kritérií umožňuje porovnání současného výkonu žáka s výkonem předešlým,

zároveň vytváří možnost průběžného (formativního) hodnocení během žákovy práce i provedení sumativního hodnocení (Košťálová et al., 2008, s. 93–97). V publikaci jsou dále uvedeny konkrétní příklady kritérií, indikátorů a sad kritérií.

Autorky se zabývají i možnostmi jak začlenit kritéria do edukačního procesu. Jednou z možností je poskytnout žákům již připravená a hotová kritéria. Druhou variantou je vyvodit nová kritéria společně se žáky nebo se pokusit nechat žáky samostatně vyvodit kritéria ze zadání. V publikaci je zařazena také kapitola, ve které jsou uvedeny konkrétní příklady kritérií pro ustálené činnosti (přednes básně, experimentální řešení problému), pro učební metody (pojmová mapa), pro zadání komplexního úkolu (pozvánka na akci, vypracování trasy pěšího výletu pro třídu aj. (tamtéž, s. 87–96).

Téma kritérií v hodnotícím procesu se objevuje i u M. Chvála (in Starý et al., 2008a, s. 47–65) v kapitole *Jak poznáme, že se žáci něco naučili?* Autor zmiňuje, že v našem školství je běžné hledat spíše chyby žáků než to, co se žáci naučili a co ovládají. Při orientaci na to, co se žák naučil, lze využít kritéria, která umožňují měřit kvalitu různých produktů. Autor pro ilustraci uvádí příklad hodnocení výkonu v krasobruslení, u kterého charakterizuje hlavní a vedlejší kritéria, jejich vymezení a úlohu. Hlavní kritéria jsou relativně obecným vymezením, je jich přijatelný počet, jsou na sobě relativně nezávislá a realizuje se v nich dílčí hodnocení výkonu (tamtéž, s. 50).

Vedlejší kritéria mají funkci upřesňující a vysvětlující, což znamená, že upřesňují, čeho si budeme při hodnocení všimnat. Zároveň vedlejší kritéria zvyšují objektivitu při hodnocení. Autor dále prezentuje návrhy učitelů na produkty a kritéria hodnocení, které byly získány v rámci semináře konaného k tomuto tématu.

J. Kratochvílová (2011, s. 45–57) se zabývá vymezením kritérií pro všeobecné (klíčové) kompetence a pro specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů). Podobně jako ostatní autoři uvádí příklady sad kritérií tvořených jednotlivými kritérii a indikátory. Dále se zabývá způsobem tvorby kritérií a jejich předkládáním žákům.

Autorka člení z hlediska tvůrce kritéria do čtyř kategorií: na kritéria komplexně předkládaná učitelem, kritéria utvářená učitelem před zraky dětí, kritéria vzniklá ve vzájemné spolupráci žáků s učitelem a kritéria navržená samotnými žáky. Dále rozděluje kritéria podle časového hlediska a prezentuje tři typy kritérií: prvním typem jsou kritéria předložená žákům v počáteční etapě osvojování si kompetence, druhý typ představují kritéria předkládaná v průběhu osvojování kompetence a třetím typem jsou kritéria předložená po osvojení si kompetence. Autorka publikace dále ilustruje jednotlivé představované typy kritérií na konkrétních příkladech hodnocení na 1. stupni základní školy (tamtéž, s. 45–57).

Většina autorů analyzovaných publikací zdůrazňuje, že v českých podmín-



---

kách jsou kritéria žákům často utajena, proto by bylo vhodné, aby učitelé začali žáky s jednotlivými kritérii seznamovat před započítáním daného úkolu. Ideální variantou je vyvodit kritéria společně s žáky, čímž jim umožníme vstup do procesu hodnocení a jeho lepší pochopení. Tento přístup může vést i k rozvoji hodnotících kompetencí žáků.

Kritéria a systémy indikátorů představují významnou součást jak formativního, tak sumativního přístupu k procesu hodnocení. Umožňují průběžné hodnocení žákova výkonu, jelikož je s jejich pomocí možné rozfázovat celkový výkon na jednotlivé etapy, a ty následně zvlášť hodnotit. Zároveň jsou i základem pro sumativní zhodnocení žákova výkonu. Použití kritérií zvyšuje informační hodnotu hodnocení pro žáka.

Lze konstatovat, že v analyzovaných publikacích je otázce využívání kritérií hodnocení věnováno poměrně dost prostoru. Autoři se zaměřují nejen na teoretické vymezení kritérií a indikátorů a významu jejich zavádění, ale uvádějí i konkrétní příklady. Nedostatkem pro využití v pedagogické praxi je nahodilost uváděných příkladů. Vzhledem k tomu, že čeští učitelé práci s kritérii nevyužívají systematicky a mělo by v této oblasti dojít ke změně, bylo by vhodné, aby problematika práce učitele s kritérii a indikátory hodnocení byla rozpracována komplexně pro jednotlivé vyučovací předměty či vzdělávací oblasti.

### 3.2 Práce učitele s chybou žáka

Důležitou součástí formativního hodnocení je práce s chybou žáka v průběhu procesu učení. Problematice chyb žáků a učitelově práci s nimi se ve svých publikacích věnuje několik autorů: Z. Kolář a R. Šikulová (2005), V. Kosíková (2011) a J. Slavík (1999).

Nejpodrobnější zpracování lze nalézt v publikaci J. Slavíka (1999, s. 70–73, 99–103) *Hodnocení v současné škole*, ve které autor vymezuje chybu a porovnává rozdíly mezi jednotlivými typy chyb v procesu učení žáka, a v publikaci V. Kosíkové (2011, s. 137–147), ve které se autorka zabývá prací s chybou a jejími psychologickými souvislostmi. Další informace je možné nalézt v publikaci Z. Koláře a R. Šikulové (2005, s. 109–133; 2009, s. 114–117). Celkově však v českých publikacích tomuto tématu není věnován dostatečný prostor.

V následujícím textu se zaměříme na pojetí chyby v jednotlivých publikacích a také na přístup autorů k tomuto tématu především v rámci formativního hodnocení.

Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 115–116) a V. Kosíková (2011, s. 141–142) popisují dva možné způsoby, jak lze chybu chápat – buď jako nežádoucí jev, který dokazuje nepřipravenost, nepozornost a neschopnost žáka, nebo jako běžnou součást lidské činnosti, při které žák zkouší nové postupy a může při nich chybovat. Autoři dále uvádějí čtyři hlavní fáze práce s chybou podle V. Kuliče (1971): odhalení chyby, určení místa jejího vý-

skytu, vysvětlení chyby a oprava chyby. První fází je detekce chyby neboli její odhalení. Učitel žákovi jednoduše sdělí, že jeho činnost není správná (např. ano/ne, správně/chybně). Druhou fází představuje identifikace chyby, což je zpětná vazba pro žáka, který se dozvídá, kde, v čem a jak závažně chyboval. Ve třetí fází dochází k interpretaci chyby – vysvětlení jejího smyslu. Zároveň je v této fází cílem nalézt zdroj, příčinu chyby a zjistit, jaké důsledky z chyby plynou pro další činnost učitele a žáka. Korekce chyby představuje čtvrtou, závěrečnou fází, ve které dojde k opravě výsledku, postupu a zdroje chybné činnosti.

V rámci publikace *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 117) jsou zmíněny také nejčastější nedostatky při práci s chybou. Jedním z nich je neschopnost samotných žáků vyhledávat chyby. Žáci nejsou v této činnosti trénováni, jelikož učitelé většinou hodnocení zpětnou vazbou vezmou do svých rukou. Dalším nedostatkem je skutečnost, že někteří učitelé vůbec s chybou žáka nepracují. V praktickém provedení se jedná o pouhé sdělení výsledků práce (známek) bez možnosti toho, aby si žáci prohlédli, kde chybovali.

Podle J. Slavíka (1999) lze chybu označit za informaci, která vyzývá k aktivitě, jež by provedla korekci a nápravu chyby. Pro odhalení chyby je nutné provést hodnocení. Při tomto procesu se zaměřujeme na cíl (*čeho mělo být dosaženo?*) a prostředek (*jak se mělo k výsledku dospět?*). Autor také porovnává rozdíl mezi objektivní a relativní chybou. Objektivní

chyby jsou nezpochybnitelnými důkazy a objevují se například ve znalostech faktů nebo pravidel. Pro hodnocení objektivních chyb v pedagogické praxi je vhodné postupovat po malých krocích, proto je vhodnou metodou formativní hodnocení (tamtéž, s. 71–72). Relativní chyby jsou závislé na osobním prožitku, tudíž je jejich hodnocení náročné a při konečném hodnocení je nelze uvést jako platný důkaz. Relativní chyby se vyskytují v tvůrčích projevech žáků, setkávají se s nimi učitelé literatury a slohu, výtvarné, hudební, dramatické i občanské výchovy. V tvůrčích projevech záleží na originalitě výrazu a jedinečnosti prožívání každého žáka. Z těchto důvodů je velmi těžké tyto výkony objektivně zhodnotit.

Chybu autoři chápou jako přirozený jev, který patří k procesu učení a který lze využít ke zlepšení dalšího učení žáka. Práci s chybou považují autoři za důležitou součást procesu učení žáka i formativního hodnocení. Využití procesu detekce, identifikace, interpretace a korekce chyby umožňuje žákovi získat zpětnou vazbu v průběhu učení, rozvinout jeho autoregulační procesy učení, které mu následně mohou usnadnit další učení a mohou vést ke zlepšení jeho výsledků učení.

V publikacích jsou uvedeny hlavně teoretické poznatky o práci učitele s chybou žáka, konkrétní příklady takové práce uvádí pouze J. Slavík (1999, s. 99–103). Z hlediska využitelnosti v pedagogické praxi by bylo přínosné doplnění dalšími konkrétními příklady.

---

### 3.3 Portfolio

K novým postupům hodnocení řadíme také hodnocení portfolií. Tato problematika je v české literatuře rozpracována poměrně podrobně. Kapitoly věnující se hodnocení portfolií lze nalézt v publikacích B. Hansen Čechové (2009), J. Kratochvílové (2011), H. Košťálové a kolektivu (2008) a J. Slavíka (1999).

Některé z těchto zdrojů popisují spíše teoretický význam portfolií, jiné se zaměřují na praktické využití, včetně několika příkladů z praxe. Velmi podrobně je problematika portfolia zpracována v publikaci H. Košťálové a kol. (2008, s. 111–121). Další dílčí informace, včetně několika konkrétních příkladů z praxe, lze nalézt u J. Slavíka (1999, s.106–108), J. Kratochvílové (2011, s. 69–71) a B. Hansen Čechové (2009, s. 30–32).

V následujících odstavcích se zaměříme na postoj autorů k využití portfolia k podpoře formativního nebo sumativního hodnocení a také na jeho význam v procesu zpětné vazby.

B. Hansen Čechová (2009, s. 30) portfolio definuje jako soubor prací za určitou dobu výuky, který je uspořádán a poskytuje informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka. Do portfolia mohou být ukládány různé typy výrobků, exponátů, písemných prací, sešitů, pracovních listů, projektů, záznamů laboratorních prací atd. Čím relevantnější je obsah portfolia, tím lépe slouží jako podklad pro hodnocení práce žáka v dané oblasti vzdělávání.

Obsah portfolia by měl objektivně vyprávět o vědomostech, dovednostech a žákově porozumění určité látce.

Dále autorka popisuje jednotlivé typy portfolií. U některých portfolií lze sledovat každodenní pokrok žáků, tudíž jim pomáhají k reflexi jejich vlastní práce. Tato portfolia jsou velmi výhodná pro využití k formativním a diagnostickým účelům. Další typ portfolia lze využít pro formativní hodnocení. Neskládá se jen z výsledných prací, ale například i myšlenek a konceptů, takže zachycuje nejen výsledek učení, ale i jeho proces. Autorka zdůrazňuje význam dialogu učitele se žákem o samotném portfoliu (viz kap. 3.4 Konzultace žáka s učitelem). Dialog žákovi umožňuje objevit schopnost sebehodnocení, přemýšlení o vlastní práci a odкрыtí vlastních silných i slabých stránek (tamtéž, s. 32).

S dalším dělením se setkáváme v publikaci *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* (Košťálová et al., 2008, s. 114), ve které jsou portfolia rozlišena podle několika kritérií. Zejména důležitá je dělení z hlediska hodnotící funkce. Portfolia, která slouží k formativním účelům, poskytují průběžnou zpětnou vazbu. Cílem hodnocení těchto typů portfolií je umožnit zlepšení procesu učení žáka, tudíž je nutné vkládat do těchto portfolií i záznamy o vývoji práce žáka (např. myšlenky, koncepty, plány atd.) a nejen finální produkty. Naopak portfolia určená pro sumativní hodnocení by měla obsahovat pouze vybrané produkty. O skladbě prací v portfoliu by se měl domluvit učitel

se žákem – např. některé si vybírá učitel, některé si vybere sám žák.

Druhým hlediskem, podle kterého lze portfolia rozlišit, je účel, ke kterému se vytvářejí. Prvním typem je portfolio umožňující průběžné monitorování žákovy práce, zpětnou vazbu a sebehodnocení. Tento typ je označován jako pracovní portfolio. Druhým typem je portfolio zaměřené na sumativní hodnocení prováděné dialogem mezi učitelem a žákem – portfolio dokumentační. Toto portfolio by se mělo vytvářet až po ukončení etapy učení. Není zaměřeno jen na finální práce, ale také na popisné hodnocení, jehož prostřednictvím žák vystihne, jak se se zadaným úkolem vypořádal, jaké byly klíčové okamžiky v jeho rozhodování, co mu pomohlo a kde naopak viděl nedostatky a překážky. Třetím typem je portfolio reprezentační, které má prezentovat nejlepší práce žáka a slouží zejména k sumativním účelům (tamtéž, s. 114–121).

Autorky (tamtéž, s. 112) z výhod využívání portfolií vyzdvihují zejména možnost spojení výuky a učení s hodnocením. Jedná se o již výše zmíněné „hodnocení pro učení“. Dále portfolio poskytuje informace, které informují nejen o výsledcích učení žáka, ale i o jeho průběhu, čímž učitelé přinášejí velmi důležité poznatky pro plánování další výuky.

J. Kratochvílová (2011, s. 69) vyzdvihuje pozitivní přínos využívání portfolia pro rozvoj schopnosti žákovy sebehodnocení. Portfolio definuje jako uspořádaný soubor prací žáka shro-

mážděný za určité období, které poskytuje informaci o pracovních výsledcích žáka a jeho rozvoji. Umožňuje průběžně sledovat vývoj žáka, uvědomit si, jakého pokroku dosáhl za dané období a jakým způsobem žáka dále rozvíjet. Portfolio je zároveň podkladem pro hodnocení žáka učitelem, konzultace s rodiči, sledování žákovy pokroku a rozvoje jeho osobnosti.

J. Slavík (1999, s. 106–107) se zabývá portfoliem v souvislosti s tzv. autentickým hodnocením. Jedná se o specifický typ hodnocení, který posuzuje výkony žáků v situacích, které se velmi blíží reálným podmínkám. Jak autor zmiňuje, testové hodnocení je pro tento přístup nevhodné, jelikož se při něm ztrácí originalita a jedinečné projevy osobnosti žáka. Jedním z prostředků autentického hodnocení je právě hodnocení portfolia. Shrnuje také proces pedagogického hodnocení portfolia, ve kterém zmiňuje nutnost splnění tří základních podmínek: musí být vymezena kritéria a cíle hodnocení, dále musí být určeno, co, kým a kdy má být ukládáno do portfolia, a použití kritérií hodnocení ke komplexnímu posouzení žákovy tvůrčího chování. Portfolio má sloužit především k ocenění žákovy pokroku, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů, má sloužit k posuzování vlastních pokroků v práci. Portfolio je zároveň možností, jak objevovat komplexní schopnosti žáků, včetně jejich přání a vlastních stanovených cílů.

Autoři zabývající se možnostmi využití portfolia se shodují, že portfolio

---

může být v procesu hodnocení využito jak k formativním, tak k sumativním účelům – podle konkrétního zaměření portfolia a způsobu jeho hodnocení. Portfolia učitelé umožňují sledovat komplexní zhodnocení výkonů žáků vzhledem k jejich vývoji a rozvoji jejich osobnosti. Žákovi pak poskytují komplexní zpětnou vazbu o procesech a výsledcích jeho učení.

Autoři publikací se často soustředí spíše na charakteristiku jednotlivých typů portfolií než na využití hodnocení portfolia pro účel formativního a sumativního hodnocení. Užitečné rady a příklady z pedagogické praxe jsou uvedeny v publikaci H. Košťálové a kol. (2008), kde je popsáno využití portfolia v sumativním i formativním hodnocení, a J. Kratochvílové (2011). Využití pro formativní účely, zejména pro podporu zpětné vazby, uvádí také B. Hansen Čechová (2009). Z hlediska využitelnosti poznatků pro pedagogickou praxi není tato problematika komplexně rozpracována jak v rovině teoretických poznatků, tak v rovině praktických příkladů využívání hodnocení portfolia v práci učitele.

### 3.4 Konzultace žáka s učitelem

Specifickou formou formativního hodnocení jsou konzultace žáka s učitelem, které jako součást hodnocení umožňují žákovi přemýšlet o své práci, jejím průběhu a pokroku. Toto téma je podrobně rozpracováno pouze v publikaci H. Košťálové, Š. Mikové a J. Stang (Košťálová et al., 2008, s. 137–142). Autorky

popisují postup vedení konzultace s žákem, charakterizují základní typy konzultací, které doplňují konkrétními příklady. V následujícím textu jsme se zaměřili zejména na zpracování tématu konzultace žáka s učitelem jako typu formativního hodnocení.

Autorky (tamtéž, s. 137) uvádějí, že konzultace je účinnou formou napomáhající individualizaci učení. Učitel se staví do role účastníka dialogu, který naslouchá, popřípadě radí, objasňuje a pomáhá žákovi. Zároveň může učitel monitorovat, do jaké míry žák rozumí probírané látce a zda si osvojil nové poznatky či dovednosti. Účinná konzultace je taková, při které se žák naučí samostatně rozhodovat v klíčových situacích bez toho, aby ho učitel musel navádět ke správnému postupu.

Autorky v publikaci uvádějí několik typů konzultací. Popisují například konzultace o vývoji práce, konzultace o stavu prací, shrnující konzultace, konzultace o obsahu, konzultace v malé skupině žáků, vrstevnické konzultace, hodnotící konzultace aj. Konzultace mohou sloužit jak k formativním, tak k sumativním účelům. Např. při hodnotící konzultaci se žák a učitel společně setkají, aby zhodnotili žákovy výsledky a stanovili si cíle, ke kterým bude žák směřovat v další činnosti. Do této oblasti spadá také hodnocení portfolia formou konzultace s učitelem. Mohou se konat také konzultace, při kterých se setkává učitel, žák a rodiče žáka, aby společně vyhodnotili průběh a výsledky učení žáka (tamtéž, s. 142).

Konzultace žáka s učitelem mohou být přínosné pro proces formativního hodnocení, neboť žák má prostor individuálně zkonzultovat s učitelem problém, který řeší, postupy a výsledky svého učení. Důležité je, aby byly usku-tečňovány systematicky a pravidelně, aby žáci věděli, kdy a co budou moct s učitelem konzultovat.

V publikaci jsou uvedeny základní doporučení pro realizaci konzultací učitelů ilustrované konkrétními příklady. Autorky zdůrazňují užitečnost konzultací pro korekci dalšího procesu učení a podporu zpětné vazby k realizovaným činnostem žáka. Pro pedagogickou teorii i praxi by bylo vhodné téma konzultací žáka s učitelem (příp. s rodiči žáka) komplexně rozpracovat jak po stránce teoretické, tak po stránce konkrétních doporučení a námětů využitelných v práci učitele.

### 3.5 Klasifikace a slovní hodnocení

Klasifikací a slovním hodnocením se ve svých publikacích zabývají Z. Kolář a R. Šikulová (2005, 2009), J. Kratochvílová (2011), V. Kosíková (2011), H. Košťálová a kolektiv (2008) a J. Slavík (1999).

Z hlediska rozsahu zpracování a zaměření se tomuto tématu v samostatné kapitole věnují Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 77–95), přičemž se převážně zabývají problémy, které s sebou přináší využívání klasifikace a slovního hodnocení, a doporučeními pro provádění těchto forem hodnocení, které doplňují

příklady. J. Slavík (1999, s. 123–133) nevěnuje tématu příliš velkou část textu, zabývá se však formativním využitím známkování, známkováním podle kritérií a individuální normy a využitím slovního hodnocení v rámci sumativního a formativního hodnocení. Pozitiva a negativa využívání slovního hodnocení a klasifikace charakterizují J. Kratochvílová (2011, s. 33–42) a V. Kosíková (2011, s. 112–115). H. Košťálová a kol. (2008, s. 46–52) se zabývají především využitím popisného a posuzujícího jazyka při slovním hodnocení a uvádějí konkrétní příklady jejich využití.

V následujícím textu se zaměříme na přístup autorů ke klasifikaci a slovnímu hodnocení v rámci formativního a sumativního hodnocení.

Klasifikace a slovní hodnocení jsou formy hodnocení, kterými jsou vyjadřovány výsledky hodnocení žáka učitelem. Jakou formu učitel použije, závisí na konkrétní situaci ve vyučování, koncepci vyučování a legislativních předpisech. Autoři zabývající se ve svých publikacích formami hodnocení (srov. Kolář, Šikulová, 2009, s. 93–95; Kratochvílová, 2011, s. 33–38) uvádějí, že existuje velké množství forem hodnocení, které učitel může ve vyučování využívat: od forem používaných při průběžném hodnocení, jako jsou jednoduchá verbální a mimoverbální hodnocení, po hodnocení číselná (klasifikační stupnice, body, procenta) a verbální (ústní a písemná) používaná jak při průběžném, tak při závěrečném hodnocení. Zároveň se shodují na názoru, že ani jedna forma

---

hodnocení sama o sobě není špatná, nemusí však být funkční vzhledem k určité pedagogické situaci.

V naší studii se zaměříme na možnosti využití klasifikace a slovního hodnocení v procesu hodnocení žáka učitelem k formativním a sumativním účelům. Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) může být hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. Tyto formy hodnocení lze proto použít k sumativním účelům pro závěrečné zhodnocení žáka na vysvědčení. Zároveň je možné tyto způsoby vyjadřování výsledků hodnocení využívat i v rámci formativního hodnocení.

Klasifikace bývá nejčastěji používána k sumativním účelům v rámci jak průběžného hodnocení v průběhu školního roku, tak závěrečného hodnocení žáka v pololetí a na konci školního roku. Klasifikací se ve svých publikacích zabývají zejména J. Slavík (1999) a Z. Kolář a R. Šikulová (2009).

Využití klasifikace k formativním účelům popisuje J. Slavík (1999, s. 126). Zdůrazňuje, že klasifikace může mít i formativní funkci, pokud je využívána jako informační a komunikační nástroj, který žákovi ukazuje, v jaké fázi cesty k cíli se právě nachází, a pokud známky vztahujeme ke kritériím a nezdůrazňujeme srovnávání žáků mezi sebou. Formativní funkci může mít známka i v případě, že je jednou z možností, jak může hodnotit žák sám sebe i své spolužáky. Zároveň autor ve své publikaci podrob-

ně rozpracovává postupy hodnocení, které by měly vést k objektivnější klasifikaci.

Slovní hodnocení je zhodnocení žákova výkonu slovy místo klasifikačními stupni. Jeho nespornou výhodou, ať už je používáno jako hodnocení průběžné, či závěrečné, je jeho formativní funkce. Pokud je slovní hodnocení správně provedeno, informuje žáka o dosažené úrovni ve vztahu ke stanovenému cíli a individuálním možnostem žáka. Umožňuje posouzení žáka v jeho vlastním dosavadním vývoji i naznačení dalších možností vývoje. Zároveň obsahuje i komplexní zhodnocení osobnosti žáka a neomezuje se jen na popis výkonu žáka, ale i na popis procesu učení a možnosti jeho zlepšení.

J. Kratochvílová (2011, s. 39) uvádí, že v posledních letech je trendem vyjadřovat závěrečné hodnocení kombinovaně – ve spojení stupně určité škály se slovním hodnocením. Toto propojení umožňuje využít výhod obou forem hodnocení, zároveň se klasifikace stává součástí formativního hodnocení a zvyšuje se informační hodnota zpětné vazby zprostředkované hodnocením žákovi.

Na téma slovního hodnocení a klasifikace nahlízejí autoři v analyzovaných publikacích z různých hledisek. Při hodnocení přínosu zpracovaných témat pro pedagogickou teorii lze říci, že kvalitně zpracovaná jsou pozitivita a negativa využívání klasifikace a slovního hodnocení. Určité rezervy jsou ve zpracování doporučení a námětů

pro pedagogickou praxi, neboť příklady uváděné v jednotlivých publikacích nedostatečně ilustrují heslovitá doporučení pro provádění klasifikace a zejména slovního hodnocení.

## Závěr

Od roku 2003, ve kterém byla v časopise *Pedagogika* publikována stať J. Slavíka *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe*, ve které autor upozorňuje, že problematika hodnocení je u nás nedostatečně teoreticky diskutována, a také připomíná, že české publikace, které jsou zaměřené na hodnocení, se zabývají především tzv. instrumentálním hodnocením, došlo v této oblasti k výraznému posunu. V následujícím období vyšlo několik publikací (např. Hansen Čechová, 2009; Kolář, Šikulová, 2005, 2009; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011), ve kterých je problematika řešena v širších souvislostech a hodnocení je mj. chápáno jako pedagogický cíl učení, tzn. jako hodnocení zaměřené na rozvoj autoregulačních procesů učení žáka.

V naší studii jsme provedli obsahovou analýzu vybraných českých publikací zabývajících se hodnocením a vydaných od roku 1999 do roku 2012. Představili jsme témata, která jsou v nich řešena, a přístupy jednotlivých autorů k formativnímu a sumativnímu hodnocení.

Zjistili jsme, že některé publikace obsahují ucelenou koncepci hodnoce-

ní, např. publikace *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999), *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* (Kratochvílová, 2011), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (Lukášová, ed., 2012), *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová et al., 2008), některé se zabývají pouze dílčími problémy školního hodnocení.

Dále jsme posuzovali, zda publikace obsahují teoretické poznatky a doporučení či náměty pro praxi. Jak teoretické poznatky o školním hodnocení, tak náměty a doporučení pro pedagogickou praxi jsou uvedeny v publikacích *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999), *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2005, 2009), *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* (Kratochvílová, 2011) a *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová et al., 2008). Náměty a doporučení pro pedagogickou praxi, které jsou doplněny krátkými teoretickými vhledy do dané problematiky, převažují v publikacích *Pedagogika ve škole* (Starý et al., 2008a), *Učitelé učitelů* (Starý et al., 2008b) a *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků* (Hansen Čechová, 2009). Pouze teoretické poznatky o školním hodnocení jsou uvedeny v publikacích *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* (Kosíková, 2011) a *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (Walterová et al., 2004).

Při analýze témat, kterým se autoři ve svých publikacích věnují, jsme zjistili, že v úvodu publikací se autoři zabývají vymezením školního hodnocení, dalšími často řešenými tématy jsou vztah



---

hodnocení a koncepce vyučování, vztah hodnocení a cílů vyučování, funkce hodnocení, typy hodnocení (včetně formativního a sumativního hodnocení), kritéria hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, hodnocení portfolia, sebehodnocení žáka a vliv hodnocení na žáka, objektivita a subjektivita hodnocení, hodnocení kompetencí žáků. Problémy spojené s používáním metod hodnocení a norem hodnocení jsou řešeny ve dvou z analyzovaných publikací. Autonomnímu hodnocení se ve svých publikacích ve zvláštních kapitolách věnují rovněž pouze dva autoři. Využití konzultací žáka s učitelem v rámci procesu hodnocení je řešeno pouze v jedné publikaci.

Následně jsme se věnovali analýze pojetí formativního a sumativního hodnocení a vybraných témat (práce učitele s kritérii hodnocení, práce učitele s chybou žáka, hodnocení portfolia, konzultace žáka s učitelem, klasifikace a slovní hodnocení), u kterých jsme zkoumali přístupy autorů k jejich využití v rámci formativního a sumativního hodnocení, rozsah zpracová-

ní a přínos pro pedagogickou teorii a praxi.

Nejkomplexněji zpracovanou publikací zabývající se školním hodnocením a zaměřující se na problematiku formativního a sumativního hodnocení je monografie *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999). Na tuto monografii často odkazují i autoři analyzovaných publikací, kteří jednotlivá témata této publikace více či méně rozpracovávají a doplňují.

Analyzovaná témata jsou v publikacích zpracována celkem komplexně z obecně pedagogického, příp. pedagogicko-psychologického hlediska. Pro jejich funkční využití v pedagogické praxi chybí v publikacích o školním hodnocení zpracování z hlediska oborově či předmětově didaktického. Pro procesy formativního i sumativního hodnocení je důležitá návaznost na cíle vyučování a učení, na analýzu učiva a učebních úloh. Doporučení pro praxi uvedená v publikacích doplněná nahodilými příklady a vycházející z učiva různých vyučovacích předmětů nepřinášejí učitelům systematický základ pro rozvoj jejich hodnotících kompetencí.

## LITERATURA

- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. 5. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 3. vyd. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.
- HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-3888-8.
- HRABAL, V. st. & ml. *Diagnostika*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHVÁL, M. Jak poznáme, že se žáci něco naučili? In STARÝ K. et al. *Pedagogika ve škole*. Praha : Portál, 2008, s. 47–65. ISBN 978-80-7367-511-0.
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2., doplněné vyd. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno : MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Aktivní spoluúčast žáka – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In LUKÁŠOVÁ, H. (ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha : Asociace waldorfských škol ČR, 2012, s. 151–180.
- KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 2nd ed. London : Sage, 2004. ISBN 0-7619-1544-3.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 5. vyd. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LUKÁŠOVÁ, H. (ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha : Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-6.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542.
- SANTIAGO, P. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD, 2012. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1787//9789264116788-en>>.
- SEEBAUEROVÁ, R., HELUS, Z., KOLIDIAS, E. (ed.). *Kvalita cestou kvalifikace*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-93-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J. Autonomní a heteronomní hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 2003, roč. LIII, s. 5–25. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- STARÝ, K. et al. *Pedagogika ve škole*. Praha : Portál, 2008a. ISBN 978-80-7367-511-0.
- STARÝ, K. et al. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha : Portál, 2008b. ISBN 978-80-7367-513-4.
- STARÝ, K., NOVOTNÁ, J. *Hodnocení výsledků učení žáků*. In STARÝ, K. et al. *Učitelé učitelů*. Praha : Portál, 2008, s. 65–87.

- 
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno : MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- WALTEROVÁ, E. et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- ZIEGENSPECK, J.W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice : EFFE, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

Studie vznikla s grantovou podporou Grantové agentury Jihočeské univerzity GAJU 078/2013/S a mezinárodního projektu ASSIST-ME (FP7-SIS č. 321428).