

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ: PŘÍPADOVÁ STUDIE

Kateřina Novotná, Veronika Krabsová

Anotace: Text představuje empirickou studii, která na základě kvalitativní sondy na záměrně vybrané škole popisuje způsob zařazení některých forem a technik formativního hodnocení do specifického systému hodnocení dané školy a předkládá i pocity žáků a učitelů vázané na specifický způsob hodnocení dané školy.

Klíčová slova: formativní hodnocení, sumativní hodnocení, dotazování, sebehodnocení, zpětná vazba, systém hodnocení, kooperativní učení.

Key words: formative assessment, summative assessment, questionnaire survey, self-evaluation, feedback, system of assessment, co-operative learning.

Úvod

V posledních letech hodnocení žáků hraje důležitou úlohu ve vzdělávací politice a formativní hodnocení je odborníky považováno za důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Důležitým impulsem pro zvýšení zájmu o formativní hodnocení v českém prostředí byla zpráva OECD, která poukázala na potřebu zavádění formativního hodnocení do praxe škol. Podle zprávy OECD je v českých školách „malý důraz kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, které napomáhá učení“ (Santiago et al., 2012, s. 4).

Formativní hodnocení je nástrojem pedagogické komunikace, informuje žáka o možnostech zlepšení a formuje tak jeho vývoj v rámci učebního pro-

cesu, ale i jeho osobnostní vývoj. Pokud učitelé pomáhají žákům hodnotit průběh a výsledky jejich učení, pěstují v nich větší sebedůvěru a přispívají k jejich sebeuvědomování a uvědomování si vlastního procesu učení (Fisher, 1997). Formativní hodnocení tak pomáhá rozvíjet metakognitivní dovednosti a schopnost autonomního hodnocení. Tomuto požadavku odpovídá i jedna z klíčových kompetencí pro Evropu, kterými by měli disponovat mladí Evropané ve 21. století, a to „Být zodpovědný za své učení“. Mimo jiné formativní hodnocení zvyšuje celkovou školní úspěšnost žáků, rozvíjí všechny kompetence, zejména kompetenci k učení, a podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje (Starý,

2007). Metody formativního hodnocení se ukazují zvláště účinné pro žáky s horšími studijními výsledky, čímž se snižuje nerovnost výsledků žáků a dochází ke zvýšení celkového výkonu (Black, William, 2005).

Proti zmíněným přínosům tohoto hodnocení ovšem stojí náročnost formativního hodnocení jak pro učitele, tak pro žáky. Tato stať se zabývá problematikou implementace formativního hodnocení do praxe české školy.

1. Teoretická východiska

1.1 Definice pojmu „formativní hodnocení“ a jeho techniky a strategie

Veřejné diskuse k problematice formativního hodnocení poukazují na skutečnost, že pojem „formativní hodnocení“ není v českém prostředí pojímán jednoznačně. Ani v zahraničí není pojem dostatečně jasně ukotven (Bennet, 2011).

Pokud se podíváme na jednotlivá pojetí formativního hodnocení, nejširší pojetí nabízí **definice OECD**, která klade důraz na žákův pokrok: „Formativní hodnocení odpovídá častému, interaktivnímu hodnocení (ze strany učitele, žáků, žáků mezi sebou) žákova pokroku a jeho porozumění učivu. Formativní hodnocení pomáhá identifikovat žákovy potřeby, učební potíže a následně těmto potřebám přizpůsobit výuku.“ (Formative Assessment, 2005, s. 21). Kromě toho projekt OECD vymezil šest

klíčových komponentů formativního hodnocení: a) školní prostředí podporující interakci a užívání hodnotících nástrojů; b) stanovování učebních cílů; c) užívání různých výukových strategií k zajištění potřeb žáků; d) užívání různých hodnotících postupů; e) zpětná vazba a následná adaptace výuky; f) aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu. Podle Starého (2007) se takové pojetí formativního hodnocení překrývá s pojmem výuka a nedostatečně reflektuje specifickou úlohu hodnocení. I když nepochybně zavádění formativního hodnocení úzce souvisí s celým výukovým procesem, většina autorů se přiklání ke konkrétnějšímu vymezení formativního hodnocení a jeho podstatu vidí v poskytování zpětné vazby žákovi i učiteli.

Podle Blacka a Williama se hodnocení stává formativním tehdy, pokud je informace získaná z hodnocení využita pro adaptaci učení i vyučování za účelem dosažení cílů. Toto hodnocení tedy napovídá žákovi i učiteli, co mají dělat dál (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Také další autoři zdůrazňují, že formativní hodnocení poskytuje žákovi informace o jeho výkonu ve chvíli, kdy se žák ještě může zlepšit (Pasch, 2005; Hausenblas, 2012). Formativní hodnocení je také možné vymezit jako **protiklad sumativního hodnocení**. Sumativní hodnocení je shrnující posouzení dosažených výkonů a jejich přiřazení k určité úrovni v rámci nějaké škály (Slavík, 1999). Posuzuje povětšinou výsledky výuky a odehrává se mnohdy na konci

nějakého studijního období nebo bloku. Patří k němu klasifikace, zkoušení a písemky, jejichž cílem je změřit výkon žáka apod. Mělo by navazovat na „dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením“ (tamtéž, s. 38). Formativní hodnocení lze také označit jako korektivní či průběžné. Přináší informace vztahující se k průběhu učení, poukazuje na chyby i klady a nabízí postupy, jak výkon zlepšit ještě v průběhu učení, a cíleně tak ovlivňuje průběh hodnocené činnosti. Jestliže formativní hodnocení „pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka“ (tamtéž, s. 38), pak sumativní hodnocení poukazuje na míru dosažení cíle. Proto je někdy termín „formativní hodnocení“ nahrazován termínem „hodnocení pro učení“ (assessment for learning) a sumativní hodnocení termínem „hodnocení učení“ (assessment of learning).

Petty (2008) charakterizuje formativní hodnocení jako **hodnocení podle individuální vztahové normy**. Důrazem na individuální normu vyzdvihuje *průběh* učení a sledování individuálního postupu žáka. S formativním hodnocením úzce souvisí vyhledávání efektivních učebních strategií pro každého žáka a tzv. mastery learning (zvládající učení), které je založeno na myšlence, že každý se může naučit všechno, ale s rozdíly spočívajícími v čase a vynaloženém úsilí. Ovšem důležitá je zacílenost na konkrétní výkon v rámci přijatých cílů, proto sledování žákovy individuální cesty učení usnadňuje také

hodnocení podle kritérií. Také Slavík (1999, s. 113) zdůrazňuje, že na počátku kvalitního formativního hodnocení stojí co nejpřesnější formulace dílčích cílů a od nich odvozených kritérií hodnocení. Clarke (2005) dokonce řadí formulování učebních cílů (včetně formulování kritérií, tzv. kritérií úspěchu) a jejich sdílení se studenty mezi základní techniky formativního hodnocení.

Z předešlého textu jasně vyplývá, že definice a pojetí formativního hodnocení jsou tak nejednoznačné, že každý výzkumník, který se chce věnovat rozličným aspektům formativního hodnocení, je nejdříve postaven před problém, jak formativní hodnocení definovat a uchopit. Je proto nucen k vlastnímu ukotvení formativního hodnocení. V tomto textu jsme vycházeli z definice formativního hodnocení v Pedagogické encyklopedii: „Poskytuje zpětnou vazbu v procesu činnosti, pomáhá tedy učiteli nebo/i žákovi hledat lepší cesty k cíli, je orientované na podporu dalšího efektivního učení“ (Průcha, 2009, s. 590).

Podobně jako definice jsou nejednoznačné také strategie a techniky, které formativní hodnocení využívá. Především je nejasná hranice mezi strategiemi, které lze považovat za samostatné výukové metody, a strategiemi, které můžeme popsat jako prostředky formativního hodnocení. Přestože Slavík (1999) připouští pojetí formativního hodnocení jako komplexní metodu pedagogické práce, která není závislá na určité formě,

v níž se hodnocení projevuje, je nutné stanovit alespoň základní techniky a strategie, které lze ve školní třídě hledat. Zmíňme proto některé z nich, jelikož z technik a strategií formativního hodnocení vychází struktura kapitoly pojednávající o výzkumných zjištěních.

Při začleňování formativního hodnocení do výuky se v projektu KMOFAP¹ (Black, 2003) osvědčilo pro hodnocení výsledků žáků používat **kritéria**, která reflektují cíle vyučování. **Dotazování** se stalo klíčovým prvkem pro zlepšení komunikace mezi učiteli a jejich žáky, která se týkala hodnocení jejich práce. Nejdůležitější prvkem formativního hodnocení, a mnohdy jeho synonymem, je **podávání zpětné vazby**. Konkrétní, korektivní a včasná zpětná vazba představuje informace, které žák potřebuje pro svůj další pokrok. Clarke (2005) považuje za důležité monitorovat a hodnotit již žákovo porozumění (např. technika semaforu).²

Zpětnou vazbu nezískává žák pouze od učitele. Zásadní roli hraje také sebehodnocení, jehož důležitým doplňkem je vrstevnické hodnocení (KMOFAP). Vedle zlepšení procesů učení žáka a jeho výsledků je dalším cílem formativního hodnocení u žáků rozvíjet schopnost **autonomního hodnocení**, které vede

žáky k metakognici, tj. reflexi svých vlastních učebních procesů. Jedná se o přístup soustředěný na hodnocení jako cíl učení. „Autonomní hodnocení je tedy takové hodnocení, které žák sám používá, zvládá, kterému do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat,“ (Slavík, 2003, s. 14). Nejde tedy jen o sebehodnocení, ale také o hodnocení výkonů někoho jiného (v praxi zpravidla spolužáků, tj. vrstevnické hodnocení). Předpokladem autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce s formativním hodnocením, na jehož základě se žáci postupně učí poznávat svou práci (Slavík, 1999, s. 139).

Podle některých studií formativní hodnocení podporuje také práce s žákovskými portfolii či konzultace žáka a učitele.³

1.2 Výzkumné poznatky a úskalí formativního hodnocení

České publikace věnující se formativnímu hodnocení mají spíše charakter teoretických přehledových monografií či metodologických příruček, které vycházejí ze zahraničních výzkumů. Dosud v ČR nebyla vydána původní publikace věnována explicitně formativnímu hodnocení, ani překlad zaha-

¹ Projekt *The King's Medway, Oxfordshire Formative Assessment Project* (KMOFAP), který se uskutečnil v letech 1999–2001.

² Technika semaforu vzešla z projektu KMOFAP a popsali ji Black a Wiliam (2003). Tato technika slouží žákům pro rozpoznaní jejich učebních potíží a učitelům k tomu, aby si ověřili, jak dané látce žáci porozuměli a jaký učební postup je třeba zvolit v dalších hodinách. Žáci tak mají učinit zvednutím jedné ze tří kartiček: zelená (plně rozumím), oranžová (mám určité potíže, nejistotu), červená (neporozuměl jsem).

³ Více informací k využití portfolii k hodnocení prací žáků viz Košťálová, Straková, 2008.

niční publikace.⁴ Na zavádění formativního hodnocení do výuky se zaměřuje vzdělávací projekt pro učitele a ředitele veřejných škol „Pomáháme školám k úspěchu“, jak ukázal mezinárodní česko-polský seminář „Formativní hodnocení je OK!“⁵

Zahraníční zkušenosti v oblasti formativního hodnocení jsou bohatší než české. Určitým spouštěčem pro vlnu odborných článků zabývajících se formativním hodnocením byl v 90. letech 20. století článek autorů Blacka a Williama nazvaný „Inside the Black Box“ (1998), jehož hlavním cílem bylo poukázat na skutečnost, že formativní hodnocení může zlepšit kvalitu vzdělávání a že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují lepších výsledků. Nejvíce praktických rad a doporučení pak vzešlo z projektu KMOFAP.

Zatímco v anglicky psané literatuře se řada textů věnuje experimentálním či kvaziexperimentálním výzkumům efektů formativního hodnocení na učení žáků (Crossouard, Pryor, 2012; Mehmood, 2012), například ve francouzské literatuře tento typ výzkumu zatím nenašel své místo. Obecně lze říci, že nejvíce článků se věnuje formativnímu hodnocení z teoretického hlediska (Newton, 2007; Clark, 2012). Někteří autoři se přímo zamýšlejí nad problematikou výzkumů formativní-

ho hodnocení (Leung, Mohan, 2004). Výsledky britského výzkumu, který volil smíšený design, popisuje Sach (2012).

Objevuje se ovšem i kritika formativního hodnocení a především jeho výzkumů. R. E. Bennet (2011) upozorňuje, že termín „formativní hodnocení“ se stal velice módním, nicméně nedostatečně definovaným, a zpochybňuje jednoznačnost přínosu a efektivnosti formativního hodnocení proklamovanou ve výzkumech D. Williama, P. Blacka a dalších. Kromě toho uvádí předpoklady, které musejí být splněny, aby bylo formativní hodnocení účinné: Musí být vázáno na konkrétní oblast, proto není v různých vzdělávacích oblastech stejné. Vyučující musí vykazovat dostatečné kognitivní porozumění vzdělávací oblasti, kterou vyučuje, aby věděl, jaké klíčové otázky má klást žákům, na co se má zaměřit v jejich výkonu, jaké závěry má vyvodit z výkonu žáků a jaká opatření by měl přijmout, aby těmto závěrům přizpůsobil výuku (Bennett, 2011). Formativní hodnocení tak vyžaduje učitele-experty.

Vysoké požadavky kladené na učitele jsou právě jedním z úskalí formativního hodnocení. Zároveň je potřeba, aby formativní hodnocení bylo podporováno celým učitelským sbo-

⁴ Mezi publikace věnující se alespoň zčásti formativnímu hodnocení patří *Hodnocení v současné škole* (J. Slavík, 1999); *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* (H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang, 2008); *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst* (Košťálová, J. Straková, 2008); článek v monografii *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (K. Starý, Formativní hodnocení ve školní výuce, 2007) či diplomová práce M. Poláčkové (Formativní hodnocení, PedF UK, 2009).

⁵ Seminář se konal v Praze 25. února 2013. Více informací je dostupných z <https://docs.google.com/file/d/0Bw7F5HH-dekX-V18xVUpvWHZDaVU/edit?pli=1>.

rem včetně vedení a bylo zaváděno systematicky a postupně (Formative Assessment, 2005). Dalším důležitým předpokladem pro fungování formativního hodnocení je otevřené školní klima. Od žáků předpokládá uvědomlejší přístup k vlastnímu učení. Tedy nejen učitelé musí změnit svůj dosavadní způsob vyučování, ale rovněž žáci musí přehodnotit svoje postoje k učení (Black, Wiliam, 2005). Formativní hodnocení se prolíná celým výukovým procesem, nelze tedy změnit postoj k hodnocení, pokud se nezmění postoje k výuce, žákům, znalostem samým či hodnocení. Není možné zavádět změnu v pojetí hodnocení bez změny vyučovacího stylu učitele či změny pojetí celé výuky a naladění školy. Budeme těžko zavádět formativní hodnocení na škole, která neopustila transmisivní způsob výuky, nebo ve škole, kde polovina učitelů nepovažuje sebehodnocení žáků za přínosné. Změna pojetí hodnocení je možná jen v případě podstatné proměny způsobu pedagogické práce.

2. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zmapovat formy a techniky formativního hodnocení využívané učiteli na vybrané škole a poučit se o tom, jak o tomto způsobu hodnocení přemýšlejí žáci a jejich učitelé. Na základě cíle výzkumu jsme si položili následující výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem je formativní hodnocení začleňováno do výuky na 2. stupni ZŠ ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ na námi vybrané škole?

2. Jaké metody a strategie formativního hodnocení používají námi vybraní vyučující?

3. Jak reflektují žáci 2. stupně vybrané metody a techniky formativního hodnocení?

3. Použitá metodologie

3.1 Sběr dat

Data, ze kterých vycházíme, jsme shromáždili v rámci kvalitativního výzkumu. Jedná se o případovou studii dvou vyučujících ze záměrně vybrané základní školy. Školu jsme si vybrali kvůli specifickému přístupu k žákům a nestandardnímu způsobu hodnocení žáků, které obsahuje mnohé prvky formativního hodnocení. Oslovení školy předcházelo prostudování jejich webových stránek a školního vzdělávacího programu (ŠVP).

Na problematiku formativního hodnocení jsme se pokusili podívat z více perspektiv. Zvolili jsme jak metodologickou triangulaci, tak triangulaci zdrojů dat (Švaříček, Šedová a kol., 2007). Výzkum byl uskutečněn pomocí tří výzkumných metod: nezúčastněné pozorování hodin anglického a českého jazyka, polostrukturované hloubkové rozhovory a analýzy dokumentů (ŠVP, vysvědče-

ní, žákovská knížka). V tomto článku vycházíme především z dat získaných pozorováním⁶ a rozhovory. S učitelkou českého jazyka a učitelkou anglického jazyka byly vedeny hloubkové individuální rozhovory, stejně jako se zástupcem ředitele (vyučující matematiky a fyziky). V případě žáků jsme vedli rozhovory v triádách a skupinové rozhovory (se čtyřmi žáky najednou). Triáda i skupinový rozhovor využívají skupinové dynamiky, žáci lépe překonají ostych a jsou konfrontováni s názory svých spolužáků, které musí reflektovat. Z důvodu nezletilosti žáků bylo nutné získat souhlas rodičů s výzkumem, což se ukázalo jako výrazný limitující prvek pro výběr žáků (v sedmé třídě byl proto veden individuální rozhovor). Rozhovorů se zúčastnilo dohromady 12 žáků (4 dívky a 8 chlapců).

Rozhovory byly zaznamenány diktafonem a průběžně přepisovány podle transkripční konvence (Leix, 2006). Textové přepisy byly analyzovány pomocí otevřeného kódování za pomoci softwaru pro kvalitativní výzkumu MAXQDA 2007. Při další analýze jsme se soustředili především na techniky a strategie formativního hodnocení, které dané učitelky využívají, a na to, jak je komentují nejen ony, ale i jejich žáci. Kategorie označující techniky a strategie nám posléze vytvořily

i kostru výzkumného sdělení tohoto článku.

3.2 Výběr vzorku

Jak bylo zmíněno v teoretické části, pro úspěch formativní hodnocení je nutné je zavádět na úrovni celé školy, proto jsme hledali školu, která má k formativnímu hodnocení blízko a pro kterou zařazení prvků formativního hodnocení není jen otázkou přesvědčení jednotlivých učitelů. Vybraná škola chápe hodnocení jako zpětnou vazbu. Jako základní formu hodnocení využívá slovní hodnocení, jak uvádí ve svém ŠVP. Je to škola, která si vybudovala svůj vlastní specifický systém hodnocení a stále na něm pracuje. Jednotlivá specifika budou popsána ve výzkumných zjištěních.

Kritériem pro výběr vyučujících byla především ochota s námi spolupracovat a skutečnost, zda vyučují anglický či český jazyk v některé ze sedmých, osmých či devátých ročníků. Ani jedna z vyučujících neabsolvovala jakýkoli kurz týkající se hodnocení, ani kurz RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Zvolili jsme žáky sedmé, osmé a deváté třídy z toho důvodu, že jsou schopni reflektovat systém známkování dané školy nejlépe. Uvědomujeme si, že popis zkoumaného vzorku se může zdát nedostatečný. Nicméně pro zacho-

⁶ Zúčastnili jsme se šesti hodin výuky (tří hodin českého jazyka a tří hodin anglického jazyka) a projektového dne, resp. vyhodnocení projektu výroby elektrických modelů. Měli jsme možnost sledovat chod školy o přestávkách, přípravy učitelů na hodiny, komunikaci učitelů mezi sebou v kabinetech i komunikaci s vedením školy. Dohromady jsme na škole strávili cca 15 hodin.

vání anonymity vyučujících a žáků námi vybrané školy není možné poskytnout konkrétnější informace.

Vzhledem k našemu vzdělání jsme se soustředili na hodiny anglického a českého jazyka, jiné předměty bychom nebyli schopni správně posoudit z didaktického hlediska.

4. Výzkumná zjištění

V našem výzkumu jsme se zaměřili na pojetí formativního hodnocení v hodinách anglického a českého jazyka, tedy ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“, která zaujímá stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dovednosti získané v této oblasti jsou důležité pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Syntetizujeme zde poznatky získané během pozorování vyučovacích hodin, z rozhovorů s vyučujícími a žáky, včetně analýzy dokumentů. Uvádíme zejména ty aspekty hodnocení, které poskytují žákům zpětnou vazbu.

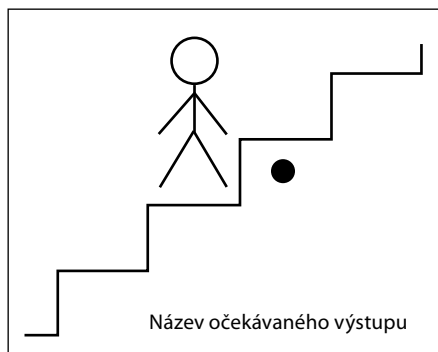
4.1 Koncepce školního hodnocení

Vysvědčení v obou pololetích má formu slovního hodnocení. Hodnocení klasifikační stupnicí nalezneme pouze v podobě přepisů vysvědčení na známky, které jsou poskytované

žákům od sedmé třídy. V jiných případech klasifikaci učitelé neužívají. V průběhu celého školního roku jsou žáci hodnoceni za plnění dílčích úkolů slovně (ústně i písemně), graficky (emotikony, znaménka) nebo poměrně (body či procenta).

Třikrát ročně (v říjnu, prosinci a dubnu) jsou žáci hodnoceni graficky, postupem na schodech. Grafické hodnocení, vytvořené vedením školy za pomoci vyučujících, je specifikem této školy. Zapisuje se do žákovské knížky, která vždy obsahuje soubor několika „schodišť“ pro každý předmět. Každé schodiště představuje jeden očekávaný výstup v daném předmětu, např. *Vyžádáš si jednoduchou informaci (tvorba otázky)*.⁷ Schodů je vždy deset a desátý schod představuje povětšinou úroveň, které by měl žák dosáhnout na konci školního roku. Třikrát do roka na každém schodišti učitel graficky vyznačí úroveň, kterou by měl žák v jeho osvojování dosahovat k datu, ke kterému je průběžně hodnocen. Zároveň je graficky vyznačena úroveň, které žák skutečně dosahuje. Hodnocení žáka je tedy vyjádřeno vzdáleností mezi skutečně dosahovanou a aktuálně očekávanou úrovní. Rozmanitost představených typů hodnocení je zpětnovazebnými prvky poskytovala bohaté pole pro realizaci našeho výzkumného záměru.

⁷ Anglický jazyk, 7. ročník.



Obr. 1. Schéma grafického hodnocení

4.2 Učební cíle, práce s kritérii

Jak bylo zmíněno v teoretické části, důležitým předpokladem pro úspěch formativního hodnocení je formulace učebních cílů, tedy i cílové zaměření hodiny a stanovení indikátorů dosažení cíle, s čímž souvisí také kritériální hodnocení. Cíle hodiny jsou v této škole odvozovány od čtrnáctidenních plánů konkrétního předmětu. Očekávané výstupy vycházejí z ročního plánu, který je k dispozici ve ŠVP. Čtrnáctidenní plán je zveřejňován pravidelně na webových stránkách školy vždy pro konkrétní ročník. Obsahuje očekávané výstupy všech vzdělávacích oborů, učivo a prostor pro poznámku vyučujícího. Jednoznačně lze říci, že učitelé s cíli pracují při přípravě hodin, vyplývá to z rozhovorů i pozorování. Ovšem nezaznamenali jsme, že by učitelé pracovali s cíli společně s žáky. Ideálním příkladem by mohlo být grafické hodnocení, které se přímo nabízí pro průběžnou práci s cíli.

Pro každý předmět je oficiálně stanoveno několik cílů, nicméně nikde jsme nezaznamenali, že by učitelé s žáky sepsali kritéria splnění jednotlivých schodů grafického hodnocení. Učitelka češtiny pouze komentuje sdílení indikátorů s dětmi v momentě zapisování grafického hodnocení takto: „*my jim řekneme (...) ty výstupy, které budou hodnoceny, teďka jsou následující, a projedeme to s nimi postupně a řekneme jim, pod jaký schod si mají dát tečku, řekneme jim, co to znamená, kde mají přibližně být*“.

Přítom kritéria, podle kterých se bude žákova práce hodnotit, pomáhají učitelům i žákům konkretizovat výkon a výsledky žáků, napomáhají hledat pozitiva v žákově výkonu a nenásilně upozorňovat na zlepšení výkonu. Poskytují žákovi oporu pro sebehodnocení a v neposlední řadě vtaňují žáka do procesu hodnocení, směřují ho k autoregulaci učení a vedou ho k odpovědnosti za své výsledky. Kritéria spojená s indikátory ujasňují a pojmenují, které činnosti musí žáci pro zvládnutí práce dělat, co bude v jejich práci sledováno, a ujasňují se tak cíle výuky. Systematičtější práci s kritérii jsme zaznamenali jen při zadávání dílčích úkolů během vyučovacích hodin, především při zadávání slohových prací a při práci na projektech. Z rozhovorů s žáky vyplývá, že nejvíce příliš zájem podílet se na vytváření kritérií („*o to není moc zájem*“, zní výrok jednoho z žáků), nicméně kritéria respektují. Žáci preferují spíše méně kritérií, podle jejich názoru „*čím méně kritérií, tím je to lepší...*, protože

to bude lehčí“, což svědčí o nepochopení funkce kritérií, zřejmě z důvodu absence indikátorů.

4.3 Dotazování

Projekt KMOFAP považoval dotazování (questioning) a zpětnou vazbu (feedback) za klíčové prvky zlepšení komunikace mezi učiteli a jejich žáky. Podobně například Clarke (2005) považuje dotazování za důležitou oblast podpory formativního hodnocení a dokazuje jeho efekt v návaznosti na Bloomovu taxonomii (ne všechny otázky podporují myšlení a učení žáků). Dotazování pomáhá učiteli pochopit, jak žáci učivo pochopili, a žákům samotným ověřit si, co a jak umí. Vyučující v našem výzkumu často žákům dopřáli dostatečný čas pro promyšlení a zformulování odpovědi, nicméně pokládali žákům často uzavřené otázky a otázky nižší kognitivní úrovně, tedy takové otázky, které byly zaměřeny na doslovné vybavení si faktu, jenž byl už alespoň jednou v nějaké podobě učiteli prezentován,⁸ např. „Co jsou spojovací výrazy?“ Zřídka byly otázky vyšší kognitivní úrovně. Navíc v anglickém jazyce je dotazování značně omezeno znalostí žáků tohoto cizího jazyka. Dotazování je elementární složkou dialogického vyučování, jehož „prostřednictvím komunikace a práce s jazykem stimuluje aktivitu žáků, podněcuje jejich myšlení a prohlubuje jejich porozumění“ (Šedová, Švaříček, Šala-

mounová, 2012, s. 166). Vyučující často doplňovali odpovědi žáků o další otázky a takto žáky dovedli k porozumění učivu (osvědčilo se zejména při individuální práci žáků nebo při kooperativním učení, když učitel procházel třídou a odpovídal žákům na dotazy).

4.4 Zpětná vazba

Zpětná vazba poskytovaná žákům přímo ve vyučovacích hodinách byla většinou konkrétní a srozumitelná, např. „Radím vám, abyste si předtím zopakovali, jak se ptáme na větné členy, máme to v tabulce, kterou jsme si včera lepli do sešitu. Bez toho nebudete umět určovat vedlejší věty.“ Na základě zpětné vazby od žáků učitelé upravovali svou další výuku. Výpověď žákyně 9. třídy svědčí o postupu učitelky angličtiny: „Když se s ní domluvíme před hodinou, tak udělá tydlety skupinky (skupinová práce) a pak to jde vysvětlovat tomu člověku, co to potřebuje“. Postup učitelky češtiny dokládá její výrok na konci vyučovací hodiny: „Ještě se tomu budeme věnovat tři hodiny, pokud uvidím, že vám to ještě nejde, tak písemku odložíme na čtvrtek.“

Žáci také vítají možnost nepovedenou písemnou práci si opravit. O možnosti opravy se sami zmiňovali, vítali ji a dle jejich výpovědí ji hojně využívají. Naopak učitelé příznávali, že častému opravování písemných prací nejsou nakloněni. Zvláštním typem opravy (práce

⁸ Srov.: Tento typ otázek koresponduje v Bloomově taxonomii s úrovní zapamatování faktů (Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

navíc pro vylepšení závěrečného hodnocení) je tzv. poslední šance, oblíbená ze strany žáků i učitelů. Touto poslední šancí mohou žáci učiteli dokázat, že se potřebné učivo doučili. Písemné práce bývají zadávány z okruhu témat, která stanovil vyučující. V hodinách angličtiny píše esej na zvolené téma, v hodinách matematiky píše písemku ve stanovený den před vyučováním. V obou případech mají žáci na výběr z několika témat. Učitelé tedy mají snahu dovést k úspěchu a dosažení cíle všechny žáky, přičemž často využívají hodnocení dle individuální vztahové normy (jak v průběžném, tak částečně v závěrečném hodnocení).⁹

4.5 Formativní využití sumativního hodnocení

V případě námi vybrané školy můžeme hovořit o formativním využití sumativního hodnocení (více viz Black, Wiliam, Marshall). Vysvědčení na této škole je prezentováno žákům slovním hodnocením. Žáci si odnesou informace o svém výkonu a zároveň srozumitelnou a konkrétní zpětnou vazbu a považují je za nástroj, který jim naznačuje cestu, jíž by se měli vydat, aby dosáhli stanoveného cíle, jak dokazují úryvky z vysvědčení: „Úroveň Tvých výkonů v hodinách Českého jazyka a literatury kolísá. Při práci se proto snaž soustředit a držet se instrukcí.“ „Jelikož často chy-

bíš, nezapomínej si vždy doplňovat učivo a náležitě se věnovat jeho procvičování.“ „Doporučuji Ti více se zaměřit na opakování jednotlivých modelových situací a především systematicky procvičovat slovní zásobu.“

Při závěrečném hodnocení učitelé totiž neberou v úvahu pouze výsledky dílčích písemných prací, ale zohledňují také další výtvořky žáka, pozorování žáků při práci ve třídě nebo naslouchání diskusí žáků ve skupinách, chování žáků během konzultací, sebehodnotící listy nebo rozhovory s rodiči a žákem: „Pro mě ani tak není zásadní to celkové skóre jako jít po jednotlivých tématech, která tady jsou, a ta jednotlivá témata si s děckama vysvětlit, proč a kde se stala chyba... To znamená, já ze zásady hodnotím celkový výsledek, tam je to prošel-neprošel... a pak du po jednotlivých očekávaných výstupech, abych věděl, kde ty děcka co a jak oni umí-neumí a opravdu hledá se příčina proč“ (zástupce ředitele školy).

Podle vedení školy právě slovní hodnocení společně s grafickým hodnocením poskytuje nejvíce možností k vyjádření míry osobního rozvoje žáka v hodnoceném období, k formulování doporučení pro jeho další vzdělávání, k postihnutí překážek, které musel žák překonat, i k motivaci pro jeho další vzdělávání. Také z výroku žáka vyplývá, že „to slovní hodnocení má tu výhodu, že člověk se tam může dozvědět, v čem se má

⁹ Hodnocení podle individuální vztahové normy, tj. výkon žáka je porovnáván s jeho předešlým výkonem, umožňuje otevřenější a efektivnější spolupráci učitele a žáka při zvládnání úkolů. Toto hodnocení se osvědčilo u žáků s orientací na vynutí se neúspěchu, stejně jako u žáků výkonově slabších, kteří mají adekvátní výkonovou orientaci (Pavelková, 2002).

zlepšit a takovýchle věci; jako z tý známky člověk nepozná jako jak je na tom přesně; jako když máš z něčeho dvojku tak přesně nevíš prostě v čem se máš zlepšovat a přesně v jakých oblastech“.

Tento způsob hodnocení vyžaduje od učitelů komplexnější sběr dat o žákovi, jak například popisuje vyučující anglického jazyka: „*sama hodnotím do takové tabulky (...), že mám vypsané výstupy pro jednotlivé děti a hodnotím si tam, jestli jako do jaké míry to splňují nebo nesplňují ty výstupy očekávané ze školního vzdělávacího programu“.*

4.6 Autonomní hodnocení: sebehodnocení a vrstevnické hodnocení

Tato škola klade důraz na **sebehodnocení** v ústní i písemné formě a snaží se v žácích sebehodnotící dovednosti vypěstovat, ale nezaznamenali jsme systematické zacházení se sebehodnocením. Někdy je sebehodnocení součástí běžné výuky (například na závěr pracovního listu mají žáci zhodnotit, jak zvládají učivo o vedlejších větách – *ovládám samostatně, dokážu i pomoci ostatním; ovládám většinou samostatně; ovládám s pomocí spolužáků či učitelky; spíše neovládám; vůbec neovládám* – a zároveň připsat, co musí udělat pro nápravu). Sebehodnocení učitelům anglického jazyka usnadňují anglické pracovní sešity, které na konci lekce vždy obsa-

hují sebehodnotící list. Podobné sebehodnotící listy využívá škola jako jeden z podkladů pro schůzky mezi učitelem, žákem a rodičem nebo v období grafického hodnocení, kdy žák porovnává své hodnocení s hodnocením vyučujícího. V okamžiku, kdy je sebehodnocení značně odlišné oproti hodnocení učitele, vyučující s žákem hledají příčiny, které k odlišnostem vedly. V hodině českého jazyka se při psaní úvahy na téma „Napiš si své vysvědčení“ ukázalo, že žáci „*nevidí své neúspěchy, anebo nemají pocit, že by za to mohli oni“*, jak zmiňuje učitelka českého jazyka. Řešením situace by mohla být systematictější práce se sebehodnocením a s cíli vyučování, která podporuje žákovu samostatnost a schopnost reflektovat vlastní učební proces.

Se sebehodnocením úzce souvisí taktéž **vrstevnické hodnocení**, toho jsme však nebyli svědky. Z výpovědí žáků i učitelek soudíme, že je využíváno velice omezeně (např. při delším souvislém mluveném projevu v hodinách angličtiny). Naopak škola hojně využívá **kooperativní učení**.¹⁰ Toto učení je přirozenou příležitostí k vrstevnickému učení a slouží jako zpětná vazba žáka druhému žákovi. Když bylo žákům zadáno cvičení z pracovního listu na určování vedlejších vět, mnoho z nich tápalo. Vyučující proto zvolila kooperativní učení: žáci spolupracovali při řešení úkolu ve dvojicích a trojicích,

¹⁰ Kooperativní učení je vnímáno jako jedna z efektivních vzdělávacích strategií. Výzkumy bylo dokázáno, že učební výsledky žáků se zlepšují, když žáci pracují v malých skupinách (od dvou do čtyř). Intenzivně se účastnit může každý člen skupiny, individuální problémy se pravděpodobněji vysvětlí, chyby odstraní a učení se zrychluje (Walberg, Paik, 2010).

více se zamýšleli, vyměnili si své názory a brali v potaz i varianty svých spolužáků z dvojice či trojice. Jako příklad můžeme uvést zachycený rozhovor tří spolužaček osmé třídy: Ž1: *Holky, vysvětlete mi, jak to určujete. Já tomu furt nerozumím.* Ž2: *Koukej, nejdřív si podtrheš spojovací výraz.* Ž1: *Jo, to umím, ale jak poznám, co je to za druh věty? Já prostě nerozumím tomu, jak se mám zeptat.* Ž3: *No, ptáš se stejně jako na větný členy.* Ž1: *Jako tím že, co, aby a tak?* Ž2: *Ne, třeba tím kdo, co, kdy a tak chápeš? Tady máš tu tabulku a tady to, jak se ptáš...* Ž1: *Aha, takže tady se naučím tu tabulku a budu se umět zeptat, jo?.* Vyučující výstižně shrnula výhody kooperativního učení: *„Že se od sebe mohou hodně naučit... Oni si to mezi sebou vysvětlí svým jazykem a často to pochopí rychleji, než když jim to vysvětluju já.“*

4.7 Žákovská portfolia

Průběžné hodnocení je zaznamenáváno do jisté míry i v žákovských portfoliích. Na této škole fungují dva druhy portfolií, ale s žádným není pracováno pravidelně, proto neplní plně svůj potenciál. Slouží spíše učitelům jako podklad pro hodnocení žáků (či podklad ke schůzkám mezi učitelem, žákem a rodiči) než k sebehodnocení žáků.

4.8 Setkání učitele, žáka a rodiče, konzultace žáka a učitele

Žáci dostávají konkrétní rady, jak se učit, aby se jejich studijní výsled-

ky zlepšily, při **setkání třídního učitele, žáka a rodiče**. Rodiče mohou být cenným zdrojem informací pro plánování žákova učení a jeho zlepšování, protože vlastní dítě dobře znají (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Cílem těchto jednorozhodných setkání je najít případné problémy žáka a dohodnout se, jaké konkrétní kroky pro jejich odstranění žák, učitelé i rodiče mohou podniknout. Třídní učitel má na toto setkání připraveny informace a podklady od všech vyučujících, kteří daného žáka vyučují. Žáci tato setkání hodnotí jednoznačně jako prospěšná bez ohledu na pohlaví či prospěch, a to i přesto, že „*odhalej pravdu*“. Diskutuje se o prospěchu a chování žáka, ale též o vhodných učebních strategiích. V závěru jsou domluvena pravidla, která pomohou žákům v procesu učení.

Konzultace žáka a učitele jsou běžnou součástí vyučování na mnoha školách. Tato škola se odlišuje jednak širokou nabídkou konzultací od učitelů, jednak hojností, s níž žáci konzultace využívají. Konzultací u učitelky angličtiny žáci nevyužívají s takovou intenzitou jako u vyučujících českého jazyka či matematiky, protože rozdělení žáků do skupin podle schopností, tedy homogennější a menší třídy, umožňují učitelce efektivněji reflektovat nedostatky v pochopení učiva přímo v hodinách, kde „*zadá práci třeba z učebnice nebo z toho... ze sešitu pracovního a jakoby vysvětluje to tam tomu člověku samostatně*“.

4.9 Klima školy

V případě formativního hodnocení svou roli hraje klima školy a vztahy mezi učiteli. V této škole podle našeho názoru panuje otevřené klima a vzájemná spolupráce učitelů, jak dosvědčují slova vyučující anglického jazyka: *„U nás v kabinetě naprosto funguje příjemně, že tady všechno možný sdílíme, takže to se týká i toho hodnocení, to prostě nevím si s něčím rady, tak to tady dám jako do pléna a během deseti minut tak jako mám na to reakce a každé mi řekne, jak to dá on, a já si z toho můžu vzít nějaký mix, co by mi vyhovovalo, i se chodíme koukat na hospitace.“*

5. Diskuse

Vzhledem k terminologické roztržitosti a nejednotnosti v českém prostředí je těžké konstatovat, do jaké míry škola formativní hodnocení využívá. Díky tomu je i obtížné porovnat naše výsledky s výsledky jiných výzkumů. Dle našeho pozorování a rozhovorů lze říci, že učitelé mnohdy používají strategie formativního hodnocení spíše intuitivně (učí se od kolegů, podporu jim poskytuje škola), ale dosud pro ně neexistuje žádná metodologická podpora. Dále by při zavádění formativního hodnocení do praxe mohla pomoci informovanost rodičů o změnách způsobu hodnocení a jejich spolupráce se školou. Čeští rodiče mají stále ve zvyku se svých dětí po příchodu ze školy ptát, co dostali na známku či jaké známky budou na vysvědčení (otázka směřující

k sumativnímu hodnocení, která nemůže podpořit rozvoj hodnocení formativního). Žáci z této školy, kteří mají zkušenost se školní docházkou na jiných školách, sami upozorňovali na dobrou spolupráci mezi rodiči a touto školou, která jim usnadňuje proces učení.

Za pozornost stojí také rozdíly ve využívání formativního hodnocení v hodinách českého a anglického jazyka. Rozdíly jsme zaznamenali například v oblasti sebehodnocení (učitelům cizích jazyků pomáhají sebehodnotící listy v pracovních sešitech, pro češtináře podobná podpora neexistuje). Individualizovaná výuka v cizím jazyce je umožněna zejména menším počtem žáků ve třídě a homogeností skupiny. Proto žáci mateřského jazyka více využívají možnosti konzultace s učitelem po vyučování. Kromě toho angličtina disponuje zpracovaným referenčním rámcem, evropským jazykovým portfoliem a vývojovým kontinuem neboli mapou učebního pokroku, jejíž podstatou je zobrazovat pokrok žáka.

Myslíme si, že bude třeba hledat vhodné nástroje a metody pro zavádění formativního hodnocení do české školy ve spolupráci odborníků s učiteli z praxe, jelikož, jak víme z mezinárodních výzkumů, nelze přenášet metody, které fungují v jedné zemi, bezmyšlenkovitě do druhé země. Stejně jako inspirace ze zahraničí by mohly zkvalitnění výuky na českých školách pomoci příklady dobré praxe v oblasti formativního hodnocení.

Závěr

Námi vybraná škola vytvořila systém hodnocení, kterým se snaží zdůraznit formativní způsob hodnocení. Sama vyvinula nástroje výuky, které z našeho pohledu pomáhají rozvoji strategií formativního hodnocení. Vyučující vedli žáky k porozumění učivu pokládáním doplňujících otázek, uprvovali další výuku na základě zpětné vazby od žáků a žákům poskytovali srozumitelnou zpětnou vazbu. S filozofií školy se daří seznamovat i rodiče, kteří participují na vzdělávání svých žáků na mnoha úrovních.

Z pohledu žáků se nejvíce osvědčilo grafické hodnocení, možnost opravit si písemnou práci, konzultace učitele a žáka (při hodinách i po výuce) a setkání třídního učitele, žáka a rodiče. Z výpovědí žáků je patrné, že neprojeví příliš velký zájem o sebehodnocení, vrstevnické a kriteriální hodnocení, což může být způsobeno neochotou dětí se vzdělávat. Systematická práce se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením ani nebyla zaznamená-

na, ale osvědčilo se kooperativní učení. Na slovním hodnocení žáci nejvíce oceňují, že jim poskytuje dostatek konkrétních informací o jejich práci, a tyto informace dále využívají.

Učitelé upozorňovali, že největší překážkou při zavádění formativního hodnocení do praxe je časová náročnost (zejména slovní a grafické hodnocení, konzultace, vytváření podkladů pro konzultace mezi učitelem, žákem a rodičem a tvorba čtrnáctidenních plánů), přesto oceňují možnost poskytnout žákům konkrétní informace a rady k jejich výkonům.

Ačkoli jsme ve výzkumu vybrali školu, která se snaží o zapojení formativního hodnocení do praxe, vykazuje slabá místa, která je třeba postupně odstraňovat (grafické hodnocení nevyužívá svůj potenciál pro rozvoj sebehodnocení, prací s cíli a cílovým zaměřením hodin, formativní potenciál nevykazuje ani používání portfolií apod.). Nicméně škola své slabiny identifikovala (žákovská portfolia, sebehodnocení) a pracuje na jejich odstranění, což je dlouhodobý proces.

LITERATURA

- BENNETT, R.E. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2011, č. 1, s. 5–25.
- BLACK, P., WILIAM, D. *Assessment for Learning. Putting into Practice*. Buckingham, UK : Open University Press, 2003.
- BLACK, P., WILIAM, D. Changing teaching through formative assessment: research and practice. *Formative Assessment*. 2005. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf>>.
- BLACK, P., WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. 1998, 2, s. 139–148. Dostupné z: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.

-
- CLARK, I. Formative assessment: assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*. 2012, č. 24, s. 205–249.
- CLARKE, S. *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London : Hodder Murray, 2005.
- CROSSOUARD, B., PRYOR, J. How theory matters: formative assessment theory and practices and their different relations to education. *Studies in Philosophy and Education*. 2012, č. 31, s. 251–263.
- FISHER, R. *Učíme děti číst a myslet*. Praha : Portál, 1997.
- Formative Assessment – Improving learning in secondary classrooms*. Paris : OECD, 2005.
- HAUSENBLAS, O. Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledek. *Kritické listy*. 2012, č. 45, s. 6–8.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha : SKAV, 2008.
- LEIX, A. *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. Disertační práce. Masarykova univerzita, Brno, 2006. [cit. 2013-03-08]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/55871/fss_d/>.
- LEUNG, C., MOHAN, B. Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*. 2004, č. 21, s. 335–359.
- MARSHALL, B. *Testing English. Formative and Summative Approaches to English Assessment*. London : Continuum, 2011.
- MEHMOOD, T. et al. Impact of formative assessment on academic achievement of secondary school students. *International Journal of Business and Social Science*. 2012, roč. 3, č. 17, s. 101–104.
- NEWTON, P.E. Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*. 2007, roč. 14, č. 2, s. 149–170.
- PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 2005.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2008.
- PRŮCHA, Jan (Ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009.
- SACH, E. Teachers and testing: an investigation into teachers' perceptions of formative assessment. *Educational Studies*. 2012, roč. 38, č. 3, s. 261–276.
- SANTIAGO, P. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Czech Republic. Main Conclusions. OECD, 2012. [cit. 2013-03-05]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>>; český překlad studie: <www.msmt.cz/file/20716_1_1/>.
- SLAVÍK, J. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*. 2003, č. 1, s. 5–25.

- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999.
- STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (eds), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2007, s. 221–242.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha : Portál, 2012.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007.
- WALBERG, H.J., PAIK, S.J. *Efektivní vzdělávací strategie*. 2010. [cit. 2013-03-20]. Dostupné on-line v českém překladu: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practices_3_Czech.pdf>.