

# PŘÍSPĚVEK DO DISKUSE K ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ Z TÝMU

Jana Kratochvílová

*Jsem ráda, že existuje takto vytvořená široká platforma k podpoře rozvoje formativního hodnocení v našich školách. Všichni si uvědomujeme, že pojem formativní hodnocení se stává mezi učiteli nadužívaný bez skutečného porozumění a mnohdy představuje něco, co je chtěno ČŠI, co je opětovně do českého prostředí implementovaného ze zahraničí (obdobně jako např. u klíčových kompetencí). A tak formativní hodnocení není často propojeno s celkovou kulturou vyučování a učení a spíše se jedná o využívání některých prvků formativního hodnocení bez pochopení souvislostí.*

*Tímto textem chceme přispět za tým kolegů z projektu „Cestou vývojového kontinua podpora učitelů v osvojování formativního hodnocení CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008248“ do diskuse k pojetí hodnocení podporujícího učení a společně se podílet na jeho konceptu.*

V naší pracovní skupině pracujeme s východiskem autorů Blacka a Williama (1996), kteří upozorňují na smysl formativního a sumativního hodnocení, upozorňují na skutečnost, že pojmy se nepoužívají pro hodnocení samotné, ale pro funkce, účel, k němuž jsou určeny. *Jde o celkový „inquiry-based“ přístup, v němž se propojuje vyučování s učením a hodnocením* (James, M., 1992, p. 4) a tento přístup od počátku nabízíme ve schématu česky pojmenovaného **Komplexního rozvíjícího hodnocení** (viz obr. 1, upraveno dle Kratochvílové, 2011), které podporuje učení (učitele i žáků) a zdůrazňuje rovněž roli žáka ve výukovém procesu a jeho sebehodnocení, které je dosud velmi opomíjeno. Je v souladu s principy *Assessment for learning* (James et al. 2007) a **Assessment as learning** (Hayward, 2015). Komplexní rozvíjící hodnocení se vrací k původu slova *assessment – assidere*: sedět vedle, nebo s někým (Wiggins, 1993). Hodnocení učitele a žáka k sobě nerozlučně patří a je třeba zvědomovat takový koncept, kde je toto propojení a vzájemný synergický efekt nejsilnější. Rovněž Black a William upozorňují (2018) na nezbytnost propojení hodnocení s dalšími aspekty ve výuce.

*Komplexní rozvíjící hodnocení vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu identifikují (monitorují) znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali takové hodnotící výroky a zaváděli taková opatření a osobní cíle, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.*



Cílem hodnocení je posoudit výsledky výuky k plánovanému cíli, průběh učení, pokrok žáka a rozvíjet tak osobnost žáka i pedagogické myšlení učitele v důsledku informací získaných prostřednictvím jejich reflexe (Kratochvílová, 2011).

Jednodušeji: Komplexní rozvíjející hodnocení vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem. Je to hodnocení, v němž učitel ve spolupráci s žákem/žáky monitorují a pojmenovávají současný stav, porovnávají ho s žádoucím stavem (cíli, kritérii) a s porozuměním ho interpretují, aby společně formulovali a zaváděli taková opatření a osobní cíle, která povedou k jeho/jejich pokroku (upraveno Kratochvílová, 2019 – může být ještě dále upraveno a šikovně propojeno s def. Starý, Laufková, 2016, s. 12) či jinak inovováno.



Obrázek 1. Model Komplexního rozvíjejícího hodnocení (upravený zdroj Kratochvílová 2012 in Helus et al. s. 157)

Vymezení edukačních cílů a jejich komunikace směrem k žákovi je nezbytným východiskem výuky. Cíle na různé úrovni obecnosti (obecné, dílčí, operační) ovlivňují následně výběr výukových strategií učitele a žáků, které se promítají do učebních činností a aktivit žáků a mají vliv na způsob, kterým se učitel i žáci snaží získat informace o tom, do jaké míry se žáci stanoveným cílům přibližují (viz Black, 2009, s. 9). Při komplexním rozvíjecím hodnocení si učitel i žák společně dotvářejí obraz o již získaných výsledcích a formulují dílčí osobní cíle a z nich plynoucí opatření, která žákovi pomohou dosáhnout nebo se maximálně přiblížit ke stanovenému cíli. Osobní cíle mohou být krátkodobé, ale i dlouhodobé. Jejich délka závisí na věku žáků, úrovni rozvoje, předpokladech, obecnějších cílech, k nimž směřují, na vlastním úsilí, vnitřní i vnější motivaci. Osobní cíle by měly být sděleny žákům srozumitelně, v jazyce, kterému rozumí, měly by být žákem akceptovatelné, dosažitelné a měly by být průběžně vyhodnocovány.

Participací na hodnocení stanovených osobních cílů pro svůj další rozvoj přebírá žák za své učení zodpovědnost. Stává se aktérem proměny svého rozvoje, plánování a uskutečňování cílů (dílčích), které ovlivňují v konečném důsledku jeho cíle životní. Koncept je v souladu s Key strategies in teacher assessment (Black a Wiliam, 2018).

Model komplexního rozvíjecího hodnocení a sebehodnocení je v souladu s fázemi autoregulace učení podle Zimmermana (Mareš, 2001): uvažování (vytyčování cílů, zaměřenost na cíl, strategické plánování,...), provádění a volní kontrola, sebereflexe.

Komplexní rozvíjecí hodnocení obsahuje čtyři základní požadavky formativního hodnocení (srov. Wiliam and Black, 1998; Ramaprasad, 1983):

- a) zjištění výkonu, výsledku žáka (*informace* - data získávaná učiteli a žáky v průběhu výuky);
- b) jejich interpretaci (ve vztahu k sociálnímu kontextu mají být data vhodným způsobem a s ohledem na plánované cíle interpretována, čímž je podpořena *motivace k dalšímu učení a rozvoji*);
- c) informaci potřebnou k překonání rozdílu mezi aktuálním stavem a stavem očekávaným výsledkem (*korekce*);
- d) následující jednání.

Podle Wiliama a Blacka, (1996, s. 543) hodnocení, které nemá efekt (nedochází k rozvoji žáků), není formativním hodnocením. Definice klade nároky na interpretaci zjištění a současně na následující jednání.

Při hledání vhodného pojmu a konceptu hodnocení, které by podporovalo učení žáků i rozvoj učitele v našich školách, je třeba vzít v úvahu také pojmy, s nimiž se setkáváme v zahraniční odborné literatuře (Austrálie, Kanada, Velká Británie). Autoři požívají s formativním účelem pojmy jako: *assessment for learning, assessment as learning a assessment is for learning*.

Pollard et al. (2014, s. 352), uvádí, že **assessment for learning** je širším konceptem než formativní hodnocení, není to jen sada technik, ale komplexní způsob práce, který zahrnuje žáka i učitele a integruje hodnocení, učení a vyučování. Nepodporuje pouze učení, a co má být naučeno v určité době,

ale soustředí se také na to, jak se učit. Představuje učební kulturu ve třídě, která pomáhá žákovi rozvíjet jeho metakognitivní dovednosti a smysl pro odpovědnost.

James at al. (2007, in Pollard et al., 2007, 353-354) pojmenoval tři hlavní principy *Assessment for Learning*, které jsou výsledkem výzkumu projektu Learning How to Learn výzkumníků Assessment Reform Group:

- a) *Zexplicitnění učení*, to znamená objasňovat žákům cíle učení, podobu kvalitního výsledku, způsob jeho hodnocení, dosažené výsledky a možnosti zlepšení v dialogu mezi učitelem a žákem.
- b) *Podporování autonomie* při učení předpokládá, že žáci přebírají zodpovědnost za své učení. Klíčovým znakem je schopnost posuzovat s porozuměním svoji práci a pokrok a rozhodovat o dalším postupu při učení. Tato dovednost se utváří postupně prostřednictvím získávané zkušenosti a kvalitní zpětné vazby učitele.
- c) *Koncentrace na učení* obrací pozornost k přirozené potřebě se učit, k hodnotě učit se s porozuměním, ke koncentraci na proces učení, růst, než na získávání známek (viz Carol Dweck's, 2006 „growth“ mindset x „performance“ mindset).

Klenowski, 2009, s. 264) uvádí definici *assessment for learning* druhé generace: *hodnocení pro učení je součástí každodenní práce žáků, učitelů a studentů, kteří reagují na informace získané z dialogu, dat a takovým způsobem, že dochází k zlepšení učení.*

**Assessment as Learning** (Hayward, 2015) je hodnocení, v němž je žákovo sebehodnocení „srdcem“. Žák jako spojka mezi hodnocením a učením: monitoruje výsledky učení a řídí své učení. Je schopen využívat zpětné vazby v dalším rozvoji k plánování cílů učení a řízení svého učení. Podle Earl, L., M. (2013) výrazně přispívá k rozvoji metakognitivních dovedností. Umožňuje žákům klást si reflektivní otázky a zvažovat různé strategie pro učení a jednání. (kritické myšlení).

Uvedené typy hodnocení znázorňuje zobrazení Reconfirmud Assesment Pyramid. (Earl, L., M; 2013, p. 32).

### Co použít v českém prostředí?

Pro české prostředí je tedy otázkou, k jakým pojmům se přiklonit a jakou kulturu hodnocení výsledků žáků podporovat. Jde o to, jaký pojem také přijmou naši učitelé s porozuměním a ochotou koncept uvádět do praxe. Co nebudou vnímat jako násilnou implementaci do jejich výuky z cizího prostředí.

Nabízíme k diskusi využití v českém prostředí konceptu Komplexního rozvíjícího hodnocení (Kratochvílová, 2011, 2012, 2015). Pojem by mohli přijmout učitelé, neboť chtějí rozvíjet své žáky.

Takto pojaté hodnocení odpovídá posledně zmiňovanému konceptu *assessment as learning* a splňuje formativní účel. Autonomní a heteronomní hodnocení se vzájemně doplňují při vzájemné interakci učitele a žáka/žáků v kultuře podporující úspěch a rozvoj žáků. Na význam dialogu mezi učitelem, žákem a spolužáky upozorňuje Klenowski (2009, p. 264).

Proč komplexní a rozvíjející?

**Komplexní:**

- týká se učitele i žáka; vyžaduje spolupráci obou aktérů s propojením na rodiče;
- týká se celé třídy: podpora vzájemného hodnocení
- využívá rozmanitých způsobů hodnocení
- týká se hodnocení všech oblastí žáka

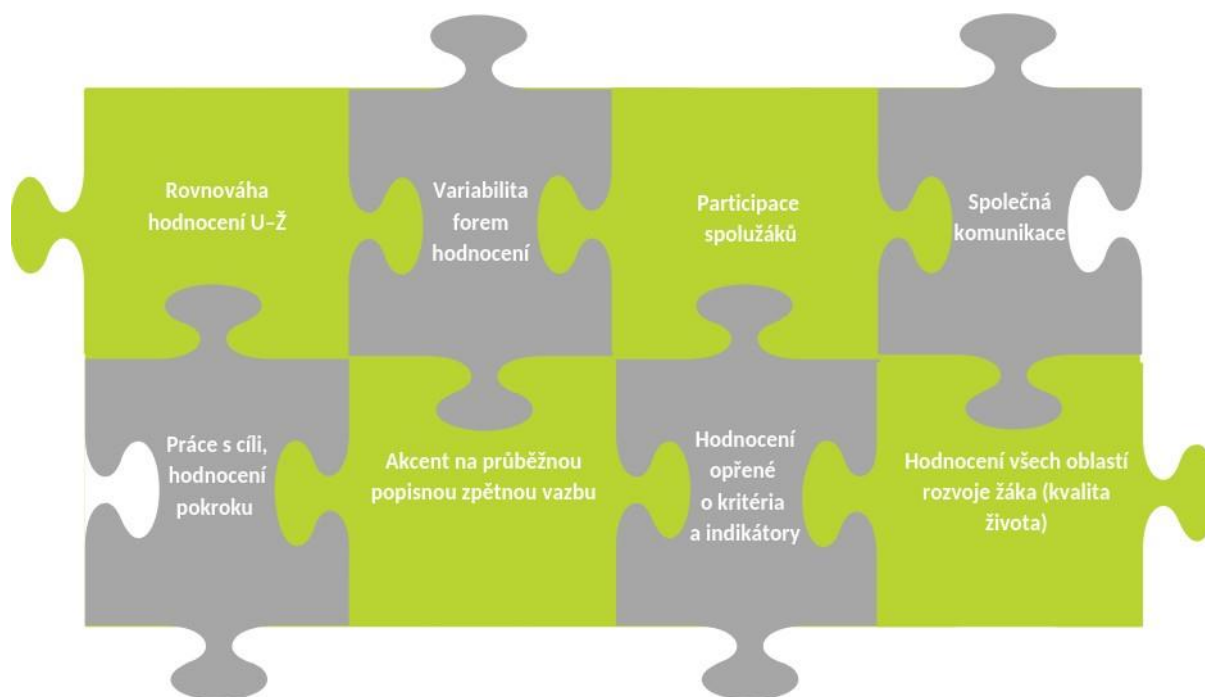
**Rozvíjející:**

- směřuje k rozvoji žáků;
- sleduje pokrok žáků;
- rozvíjí dovednost poskytování popisné zpětné vazby učitele i žáka k dalšímu rozvoji obou aktérů;
- podporuje seberegulaci učení.

V celém procesu komplexního rozvíjejícího hodnocení hraje významnou roli vzájemná vyváženost: a) účastníků hodnocení, b) rytmu hodnocení, c) způsobu hodnocení (různými formami umožňujícími konkrétní explicitní vyjádření), typů hodnocení. Zapojení žáků do hodnotících procesů způsobuje částečný posun v komunikaci mezi učitelem a žákem. Asymetrický model komunikace se proměňuje, vzniká v něm více prostoru pro komunikování o výsledcích a průběhu učení samotným žákem a komunikaci se sebou samým.

V našem týmu používáme pro formativní hodnocení následující puzzle, které vzniklo jako výsledek výzkumného záměru k inkluzi, kde jsme soustředili svoji pozornost i na hodnocení žáků. Zde již upravená verze (Kratochvílová, 2019, nepublikováno).





Obrázek 2. Komplexní rozvíjející hodnocení v systému

Způsob hodnocení by měl být kongruentní s procesem výuky, zaměřením školy, její vizí a měl by přispívat ke kvalitě života žáků.

Vliv Komplexního rozvíjejícího hodnocení na kvalitu života žáka viz tabulka 1.

**Tabulka 1**

*Komplexní rozvíjející hodnocení ve vztahu ke kvalitám života žáka (Kratochvílová, 2013).*

<b>Dítě v roli žáka a kvality jeho života</b>	<b>Působnost komplexního rozvíjejícího hodnocení</b>
<p><b>Možnosti somatického růstu a respektování zrání – identifikace těchto potencií učitelem a žákem.</b></p>	<p>Skrze respekt k osobnosti žáka, jeho participaci na hodnocení a vhodnou komunikaci navození psychosomatické pohody.</p> <p>Přizpůsobení cílů, metod i forem hodnocení osobnostním charakteristikám žáků.</p>
<p><b>Možnosti duševního rozvoje – oblasti kognitivního, emocionálního, volního a motivačního vývoje.</b></p>	<p>Hodnocení všech složek osobnosti žáka přispívá k jeho psychické pohodě. Slabé stránky jedné domény jsou kompenzovány silnými stránkami osobnosti žáka domény jiné.</p> <p>Častou spoluúčastí na hodnocení žák nevnímá hodnocení jako nepřátelské a nepříznivé, ale jako podporující jeho rozvoj.</p> <p>Žák zná úroveň svých výsledků, hodnocení učitele není pro něj překvapením.</p> <p>Žák je motivován k dosahování stanovených cílů, posilována je vnitřní motivace a úsilí.</p> <p>Žák je vybízen k aktivitě a spoluúčasti na svém rozvoji, učí se řídit své učení.</p> <p>Žák se učí spolupřidat a přebírat zodpovědnost za výsledky.</p>
<p><b>Možnosti sociálního rozvoje – vzájemné poznávání, sdílení vztahů, spolupráce, přátelství, porozumění, soutěžení, postavení ve skupině, status, prestiž.</b></p>	<p>Hodnocení mezi učitelem a žákem vychází z partnerského vztahu a dialogu učitel-žák.</p> <p>Hodnocení opírající se o kritéria snižuje míru subjektivity, podporuje uznání výsledků, nenarušuje partnerské a spolupracující vztahy.</p> <p>Do procesů hodnocení jsou zapojeni i spolužáci (peer assessment), i jejich názor je respektován, což podporuje příznivé klima třídy.</p>
<p><b>Možnosti seberozvoje dětského JÁ – realizace vlastních možností; Sebepoznání – sebeprožívání – sebehodnocení – seberozvoj.</b></p>	<p>Časté formativní hodnocení umožňuje prožívání drobných úspěchů, zvyšuje sebeúctu žáků, vnímání své zdatnosti a přiměřenosti sebekontroly a sebehodnocení.</p> <p>Hodnocení umožňuje žákům detailně poznat proces svého učení a jeho opory, podporuje víru ve vlastní úspěch.</p>
<p><b>Možnosti duchovního (spirituálního) rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační (hledání hodnot a rozvoj tvořivosti).</b></p>	<p>Systém podporuje spravedlnost a dobré záměry učitele, rodiny a dalších odborníků podpořit rozvoj dítěte.</p> <p>Učí žáky objevovat svůj potenciál ve vztahu k lidským hodnotám (pravdy, dobra a lásky). Nabízí jim prožitek radosti a smysluplnosti svého konání, poznání významu úsilí o spravedlnost a pravdivost v poznávání, sebekontroly i v sebehodnocení, prožitek radosti z tvorby při společném úsilí o co nejlepší výsledky učení se spolužáky.</p>

## Literatura

(uvádím pouze zdroje, na něž jsou v tomto dokumentu odkazy)

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles* London.

Black, P. & Wiliam, D. (1996). Meanings and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment. *British Educational Research Journal*, 22(5), pp. 537-548.

Black, P., William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College School of Education.

Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. (25:6), 551-575.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of succes*. Random House

Hayward, L. (2015). Assessment is learning: the preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 27-43, DOI: 10.1080/0969594X.2014.984656.

James, M. (1992). Assessment for learning? Paper presented to ASCD Conference, New Orleans.

Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited : an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 16(3), pp. 263-268.

Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In Helus, Z., Lukášová, H., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V. a Zdražil, T.: *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. první. Brno: Masarykova univerzita. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.

Kratochvílová, J., Horká, H. , & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: MU.

Mareš, J. (2001). Učení ve školním kontextu. In J. Čáp, J., & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 385-410). Praha: Portál.

Pollard, A. et al. (2014). *Reflective teaching in schools*, 4th edition. London: Bloomsbury.

Ramaprasad, A. 1983. On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28: 4–13.

Wiggins, G. P. (1993). *The Jossey-Bass education series. Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.



**Kontakt:**

Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

[Kratochvilova@ped.muni.cz](mailto:Kratochvilova@ped.muni.cz)

**Projektový kontakt:**

Mgr. Jana Frödovalá, Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, příspěvková organizace

[jana.frodova@lipka.cz](mailto:jana.frodova@lipka.cz)

Cestou vývojového kontinua – podpora učitelů v osvojování formativního hodnocení

CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_032/0008248

CC BY -SA 4.0

