

# FORMATIVNÍ HODNOCENÍ VZHLEDEM K AKTUÁLNÍM OTÁZKÁM KURIKULÁRNÍ REFORMY

Karel Starý

*Abstrakt: Formativní hodnocení jako - časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám - je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Výstupy z projektu OECD/CERI poskytují zajímavé impulsy pro úvahy nad hodnocením jako součástí kurikulární reformy v ČR.*

*Klíčová slova: formativní hodnocení, sumativní hodnocení, klíčové kompetence.*

*Abstract: Formative assessment - the frequent, interactive assessment of student understanding and progress to identify learning needs and shape teaching - has become an important element of the educational process. The OECD/CERI project outcomes bringing interesting impulses for thinking up the curricula reform in the Czech Republic.*

*Key words: formative assessment, sumative assessment, key competencies.*

Současná kurikulární reforma v ČR usiluje o komplexní změny na všech stupních vzdělávací soustavy. Pro její zdárný průběh je nezbytné, aby došlo i k zásadním změnám v oblasti hodnocení. Pro úvahy v této oblasti může posloužit jako cenná inspirace publikace *Formativní hodnocení (Formative Assessment 2005)*, která je výstupem rozsáhlého výzkumného projektu. Formativní hodnocení zde není chápáno pouze ve smyslu určitého dílčího pohledu na hodnocení, ale jako komplexní fenomén, který se dotýká všech aktérů školního života a ovlivňuje veškerou realitu vzdělávacího procesu. V našem příspěvku se zaměříme na hodnocení výsledků učení žáků.

Teoretických zdrojů pro oblast hodnocení je bohužel v české pedagogice jako šafránu. Jedinou monografii zabývající se v nedávné době hodnocením je kniha Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole (Slavík 1999)*. Jedná se velmi rozšířenou knihu a její přínos pro studenty učitelství i školní praxi je nezpochybnitelný. Bohužel se od konce devadesátých let neobjevila žádná nová publikace, která by reflektovala vývoj, který v této oblasti postupuje rychle dopředu. Hodnocením se částečně zabývají i další publikace, co do rozsahu dle našeho názoru v nedostatečné míře (Skalková 1999; Kalhous a Obst 2002; Šimoník 2003). Nejnověji se v poslední době se věnuje hodnocení Kovařovic, který podává aktuální a zasvěcený pohled na úlohu a místo evaluace od úrovně hodnocení žáka až po úroveň vzdělávací soustavy (Kovařovic 2004).

Pojem formativní hodnocení se objevil na počátku 70. let, kdy B. Bloom a jeho spolupracovníci vystoupili s tvrzením, že hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu (sumativní hodnocení), ale také by mělo zahrnovat formativní hodnocení, které by mělo „poskytovat žákům zpětnou vazbu a radit, jak napravit chybné učební postupy“ (*FORMATIVE ASSESSMENT 2005*, s. 46). Většina odborníků nyní považuje formativní hodnocení za velmi důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Pojem formativní hodnocení se od 90. let objevuje i v české pedagogické literatuře. Někteří autoři jej používají v širším slova smyslu (SLAVÍK 1999; KOVAŘOVIC 2004), jiní autoři dávají přednost pojmu pedagogická diagnostika, pod který zahrnují „veškeré činnosti, které analyzují procesy učení a zjišťují jeho výsledky“ (SKALKOVÁ 1999, s. 193). V současnosti je termín diagnostika (zřejmě vlivem překladů z angličtiny) nahrazován pojmem evaluace. Pojem evaluace se používá na úrovni hodnocení školy a vyšších úrovních, kdežto na úrovni hodnocení výsledků učení žáka se mluví o hodnocení jako ekvivalentu k anglickému pojmu assessment. Vzhledem k tomu, že tato terminologie je použita v materiálech, se kterými bude velké množství učitelů v budoucnu intenzivně pracovat (RVP ZV nebo Manuál pro tvorbu ŠVP ZV), lze přijetí termínu evaluace pro vzdělávací systém nebo školu a termín hodnocení pro posuzování výstupů učení žáka považovat za vysoce pravděpodobné.

V poslední době některé odborné diskuse potvrdily, jak citlivou otázkou hodnocení žáků zůstává (např. kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání – SKAV dne 17. 2. 2005). Ukazuje se, že otázka hodnocení bývá často redukována na otázku známkování versus slovní hodnocení, přičemž tyto dvě formy hodnocení se nemusí vzájemně vylučovat a účelnější by bylo uvažovat, jak celý systém školního hodnocení postavit na lepší základy.

Konkrétně v otázce hodnocení na úrovni žáka nepřinesl nový školský zákon nic nového a de facto zakonzervoval dosavadní stav včetně archaismů typu „chvalitebně“ (Zákon č. 561 Sb.). Slovní hodnocení není všelékem a pokud je nekvalifikovaně a necitlivě prováděno, může natropit ještě více škody než udělená známka. Na nebezpečí negativního (ale i pozitivního) „nálepkování“ žáků, kdy učitel nehodnotí výsledky, ale osobu žáka, upozorňují pedagogičtí psychologové (např. Nováčková 2005). Nicméně podíváme-li se na školní praxi realisticky, nezdá se, že by se jednoduše dala situace vyřešit tím, že plošně zrušíme známkování. Slovní hodnocení obsahuje ohromný potenciál pro formativní hodnocení i v kombinaci se známkováním a jinými formami sumativního hodnocení. Formativní hodnocení je však pojem daleko bohatší než slovní hodnocení.

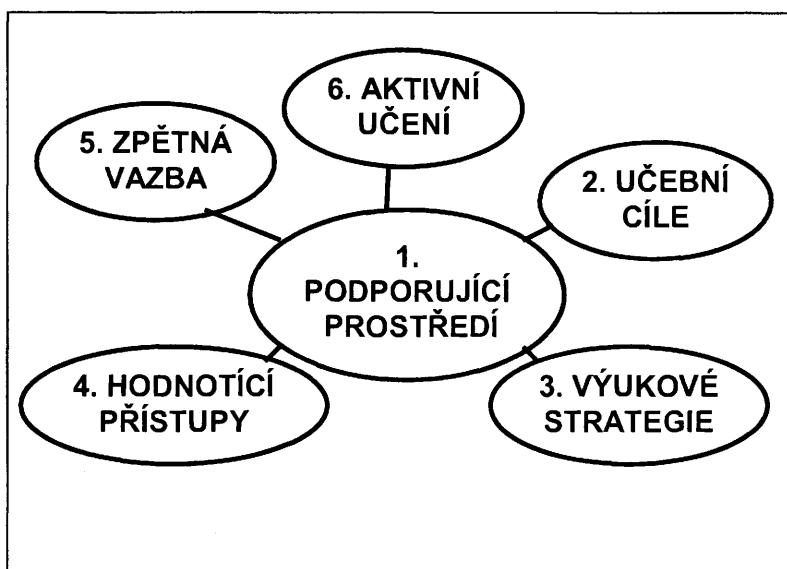
Hodnocení výsledků učení žáků lze členit podle účelu na formativní a sumativní. Smyslem sumativního hodnocení je „získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)“ (Slavík 1999, s. 37) na rozdíl od formativního hodnocení, které je definováno jako „časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám“ (FORMATIVE ASSESSMENT 2005). Ve škole se žák setkává s oběma druhy hodnocení a dokonce může tyto funkce plnit jeden hodnotící nástroj současně. Na sumativní funkci hodnocení nikdy nebude možno úplně rezignovat. Otázka tedy nestojí, zda sumativní hodnocení provádět nebo neprovádět, nýbrž jak je provádět efektivně, validně, reliabilně a s minimalizací negativních emocionálních dopadů na žáka.

Jak upozorňují někteří autoři (SLAVÍK 1999; PETTY 1996), formativní hodnocení lze chápat nejen jako funkci, ale dokonce jako „komplexní metodu pedagogické práce“ (Slavík, 1999, s. 39) a podobně je pojato formativní hodnocení i v projektu OECD/CERI, který probíhal v letech 2002–2004 v osmi zemích (Austrálie, Kanada, Dánsko, Anglie, Finsko, Itálie, Nový Zéland a Skotsko) a zaměřil se na nižší sekundární stupeň škol, které byly vybrány podle kritéria co nejbohatších zkušeností s realizací různých forem formativního hodnocení (Formative Asssesment 2005). Výstupem terénního výzkumu jsou případové studie z jednotlivých škol a interpretace výzkumných zjištění. Výzkum ve školách byl doprovázen teoretickou analýzou pedagogické literatury, a to nejen anglicky psané, ale i relevantních zdrojů psaných německy a francouzsky.

Ačkoli jsou výzkumy OECD/CERI primárně směřovány do oblastí vzdělávací politiky, tato publikace je výjimečná tím, že se nebývalou měrou snaží orientovat na učitele, poskytnout jim inspiraci a příklady dobré praxe. Dovolíme se zde zaměřit na několik informací, které nám připadají aktuální vzhledem k průběhu kurikulární reformy ČR.

## KLÍČOVÉ KOMPONENTY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Jedním z významných výstupů projektu je vymezení šesti klíčových komponentů formativního hodnocení a vyjádření jejich vzájemných vztahů (viz schéma).



**1. Vytvoření prostředí, které podporuje interakci a užívání hodnotících nástrojů** je základním předpokladem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení. Bez navození atmosféry bezpečí a důvěry ve třídě a respektování kulturních a individuálních odlišností žáků nelze úspěšně realizovat formativní hodnocení. Budování takového prostředí je soustavná činnost, která od učitelů vyžaduje pečlivé zaměření na to, jak se žáci učí. Pro žáky by se mělo stát běžnou součástí vyučování jejich zapojování do hodnotících procesů formou vrstevnického hodnocení a sebehodnocení. Jako součást podporujícího prostředí by si měl vytvořit každý učitel dostatek prostoru na individuální a skupinové konzultace se žáky mimo přímé vyučování.

**2. Stanovování učebních cílů** vede k tomu, že učební proces se stává pro žáky srozumitelnějším – vědí, co se od nich očekává. Vzdělávací program je na úrovni školy rozpracován do konkrétních učebních cílů a míra splnění těchto cílů je formulována v podobě kritérií. Učitelé explicitně stanovují učební cíle písemnou nebo ústní formou a kdykoli je to možné, zapojují do stanovování učebních cílů žáky.

**3. Užívání různorodých výukových strategií** za účelem uspokojení různých potřeb žáků umožňuje zaměřit se na porozumění novým pojmům, poskytování možnosti volby při práci ve třídě a povzbuzování žáků ke vzájemné pomoci při učení. Realizace některých výukových strategií vyžaduje uvolnění pevného školního rozvrhu pro plnění specifických úloh (např. v rámci projektové výuky).

**4. Užívání různých postupů zjišťování výsledků učení** žáků obsahuje jednak diagnostiku (ve významu činnosti pro stanovení diagnózy) při nástupu žáka do školy nebo na začátku školního roku, jednak různé dotazovací techniky v průběhu výukové interakce. Cílem kladení vhodných otázek je zjišťování mylných pojetí žáka, které se mohou, ale nemusí projevit ve výsledku jeho učení. Žák může například správně vypočítat úlohu na působení síly ve fyzice, ale jeho původní pojetí (prekoncept) působení síly se nezměnilo.

**5. Zpětná vazba** je jakýmsi jádrem formativního hodnocení, a proto je jí věnována mimořádná pozornost. Z případových studií vyplynuly rozmanité ústní i písemné formy poskytování zpětné vazby žákům, které zpravidla obsahuje informaci o míře naplnění stanovených kritérií. Je zde také zdůrazňován interaktivní charakter zpětné vazby, neboť až v dialogu se žákem často učitel identifikuje mylný myšlenkový postup. Teprve potom může jako součást kvalitní zpětné vazby žákovi předat i doporučení, jak se nedopustit stejné chyby. I učitel získává v procesu formativního hodnocení zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých vyučovacích postupů a měl by na základě této zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat výuku identifikovaným potřebám.

**6. Aktivní učení žáků** je zároveň předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. Učitel sice přestává být jediným zdrojem informací, ale o to pečlivěji musí umět informace vybírat, hodnotit a poskytovat žáků podporu (*scaffold learning* – doslova „poskytovat lešení“ pro učení žáků). Pro takového učitele je legitimním cílem budování repertoáru učebních strategií žáků a rozvíjení jejich metakognitivních dovedností. Důležitou součástí je i aktivní účast žáků na hodnocení, ať už v podobě sebehodnocení nebo vzájemného vrstevnického hodnocení.

## ARGUMENTY PRO ROZŠÍŘENÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Jaké hlavní argumenty předkládá závěrečná zpráva pro podporu formativního hodnocení:

1. podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání (*equity of outcomes*),
2. zvyšuje celkovou školní úspěšnost žáků (*achievement*),
3. zásadně rozvíjí kompetenci k učení (*learning to learn*) a další klíčové kompetence (řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní kompetence).

## PŘEKÁŽKY ROZŠÍŘENÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Mezi hlavní překážky většího rozšíření formativního hodnocení patří přetrvávající napětí mezi snadnou prokazatelností výsledků sumativních testů a nesnadným prokazováním výsledků formativního hodnocení. Výsledky formativního hodnocení se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení a téměř vždy pouze nepřímo. Další bariéru širší aplikace formativního hodnocení lze spatřovat v nepropojenosti hodnocení na úrovni žáka, školy a celé vzdělávací soustavy. Jednotliví učitelé používají formativní hodnocení v různé míře

a používají odlišné způsoby. Jednotlivému žákovi může „přepínání“ na různé hodnotící přístupy u různých učitelů způsobovat potíže.

## DOPORUČENÍ PRO ŠKOLNÍ PRAXI

Aby se formativní hodnocení začalo uplatňovat ve větší míře v praxi běžných škol, je její potřeba „zrovno-právnit“ se sumativním hodnocením. Je nezbytné, aby bylo přijato nejen učiteli, ale také žáky a jejich rodiči. Jako vhodná přechodná fáze se jeví propojovat přístupy sumativního a formativního hodnocení. Doporučuje se využívat sumativních výsledků k formativním účelům, jakmile se k tomu naskytne vhodná příležitost. Z případových studií také vyplynulo, že je velmi užitečné, když se podaří hodnocení „sladit“ (*attuned*) na úrovni školy. Neznamena to, že by všichni učitelé měli používat identické způsoby hodnocení, ale aby se o způsobech hodnocení vedla odborná diskuse, která by vedla k jednotné „filosofii“ hodnocení na celé škole. Tento požadavek odpovídá pojetí vzdělávání zaměřeného na žáka (*student-centred education*), jak jej popisuje např. Spilková (2005) nebo Helus (2004). Tomuto pojetí odpovídá v rovině hodnocení takový přístup, při kterém si učitelé uvědomují, že vzdělávání jednotlivého žáka je jejich „společným dílem“ a žák si zaslouží, aby všichni jeho „vzdělavatelé“ – učitelé i rodiče vzájemně intenzívně spolu-pracovali.

## ZÁVĚR

Hodnocení (formativní i sumativní) zpětně ovlivňuje celý vzdělávací proces, a proto je potřeba pečlivě promýšlet jeho konkrétní podobu již ve fázi tvorby školního vzdělávacího programu. Podcenění otázek souvisejících s hodnocením by mohlo ohrozit celou kurikulární reformu.

## LITERATURA

1. *Formative Assessment*. Paris: OECD 2005.
2. HELUS, Z. Humanizace školy. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, s. 189–205
3. KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
4. KOVAŘOVIC, J. Evaluaec v práci školy. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, s. 403–426.
5. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. [online]. [cit. 2005-06-13]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=295>>.
6. NOVÁČKOVÁ, J. Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Učtelské listy*, roč. 12, č. 8.
7. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
8. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP 2005.
9. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
10. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
11. SPILKOVA, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
12. ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003

### Kontakt

Mgr. Karel Starý  
UK PedF, ÚVRŠ  
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
e-mail: [karel.stary@pedf.cuni.cz](mailto:karel.stary@pedf.cuni.cz)