

# Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice

**Veronika Laufková**

## **Abstrakt**

Příspěvek objasní základní charakteristiky formativního hodnocení v zahraničí a České republice s cílem nastínit možnosti rozvoje formativního hodnocení v českém prostředí. Volena byla metoda přehledové studie, která analyzuje a shrnuje zejména teoretické přístupy v dané oblasti. Zaměřuje se na otázky geneze pojmu; společné znaky jeho definic; důvodům, proč je vhodné ho začleňovat do výuky; a jaké možné překážky při jeho implementaci se objevují.

**Klíčová slova:** formativní hodnocení, přehledová studie.

## **Formative assessment in foreign countries and in the Czech Republic Abstract**

The paper introduces the basic characteristics of formative assessment in foreign countries and in the Czech Republic with the goal to outline the possibilities of development of formative assessment in the Czech Republic. Methodologically it is a review that analyses and summarizes especially theoretical approaches in the topic of formative assessment. The aim of this review is to answer these key questions: the genesis of formative assessment; the collective characteristics of its definitions; the arguments of its implementation and the difficulties of the implementation.

**Keywords:** formative assessment, assessment for learning, review.

## Úvod: Proč formativní hodnocení?

Výrazně proměňující se společenský kontext, civilizační a kulturní faktory začaly klást nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Snahy o změny forem i metod hodnocení se začaly ve 20. a 30. letech 20. století společně se vzrůstající oblibou reformních škol, poté v 60. a 70. letech 20. století v souvislosti se vzrůstajícími požadavky na člověka – s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, adaptabilitu, kreativitu a vlastní iniciativu. Začal se prosazovat koncept celoživotní vzdělávání. Běžné znalosti v rychle se měnícím světě už nemohly obstát. Vznikla potřeba reformovat školství tak, aby odpovídalo potřebám 21. století. Tato vlna změn, která se přehnala nejen vzděláváním, s sebou přinesla nové požadavky také na hodnocení žáků. Právě z tohoto podhoubí vyrostla potřeba integrovaného hodnocení do vyučování, hodnocení, které má fundamentální roli ve zlepšování procesu učení (Black & Wiliam, 2005) a v maximalizování žákové úspěchu v učení (Stiggins, 2002).

## 1 Kritéria výběru studií

Následující studie se snaží o systematický přehled v tématu formativního hodnocení. Při vymezení kritérií výběru jsem pracovala v souladu s kritérii kladenými na přehledové studie dle Mareše (2013). V zahraničí jsem dala přednost článkům před knihami (i když zásadní, systematizující, knihy k tématu jsem neopomněla, při výběru byly posuzovány jak teoretické přehledové studie, tak dílčí výzkumné studie, a to dostupných v databázi EBSCO a ERIC. Při výběru textů jsme pracovala s následujícími klíčovými slovy: formative assessment, assessment for learning, secondary school (soustředila jsem se zejména na formativní hodnocení na úrovni ISCED 2). Rozhodovala jsem také podle povahy vyučovacího předmětu – zařazovala jsem studie věnující se zejména humanitním, avšak naukovým předmětům. Byly procházeny všechny články v anglickém jazyce vydané od roku 1998<sup>1</sup> do roku 2015. V českém prostředí jsem si časové období nestanovila a vycházela jsem z *Analytického katalogu Národní knihovny ČR*, přičemž klíčovým termínem pro hledání v databázi bylo „formativní hodnocení“. Dále jsem prostudovala časopisecké studie českých pedagogických recenzovaných časopisů – *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis Scholae*, *Studia Paedagogica* a *e-Pedagogium*. Kladla jsem si následující výzkumnou otázku: Jak je v zahraniční a jak v českém prostředí definováno formativní hodnocení? K jakému účelu slouží a jakých charakteristik může nabývat?

<sup>1</sup> V roce 1998 byly publikovány zásadní články k tématu, proto byl volen jako rok přelomový.

## 2 Formativní hodnocení – terminologie, rozsah a obsah pojmu

### 2.1 Formativní hodnocení – geneze pojmu

Kolébku vzniku formativního hodnocení jsou Spojené státy americké. Jako první navrhl v roce 1967 rozlišovat mezi sumativními a formativními přístupy Scriven v monografii Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA). O tři roky později na jeho myšlenku navázali Bloom, Hastings a Madaus (1971). Jejich koncepce hodnocení žáků<sup>2</sup> se stala základem pro dnešní chápání formativního hodnocení. Vyzdvíženo bylo systematické hodnocení v procesu učení, které podporuje učení žáků a eliminuje negativní efekty hodnocení, které s sebou přináší přidělováním známek v testu. Na tuto myšlenku potom navázali ve své práci o teorii mastery learning.

Ačkoliv bylo formativní hodnocení od 80. let považováno za nepostradatelnou součást vzdělávání, ještě zpráva OECD z roku 1998 konstatovala, že v řadě zemí OECD není situace s formativním hodnocením příznivá. K prudkému nárůstu zájmu o formativní hodnocení došlo až v 90. letech. Tehdy byly publikovány texty Blacka a Wiliama (1988a; 1988b), které dokázaly, že existuje korelace mezi formativním hodnocením a lepšími výsledky žáků<sup>3</sup>. Na jejich práci navázal širší kolektiv autorů ve složení Black, Harrison, Lee, Marshall a William (2004), který upozornil, že ve vyučování nejsou dostatečně zastoupeny metody, strategie a techniky formativního hodnocení, které poskytují žákům efektivní zpětnou vazbu o jejich procesu učení. Na tyto výsledky bylo navázáno v mezinárodní komunitě výzkumníků, vzdělavatelů i mezi tvůrci vzdělávacích politik v projektu *What Works: Formative Assessment*, který realizovalo OECD v programu *Schooling for Tomorrow* v letech 2002–2004. Rovněž dalšími výzkumy (např. mezinárodní výzkumy PISA a TIMSS<sup>4</sup>) bylo dokázáno, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují v průměru lepších výsledků než žáci, kteří jsou hodnoceni převážně sumativně (např. Looney, 2009).

Největší zájem lze tedy datovat mezi roky 1998 a 2010. Torrance (2012) proměnu formativního hodnocení rozfázoval do čtyř etap: 1) teorie mastery learning a kriteriální hodnocení (70. a 80. leta 20. století) – zejména Bloom (1971; 1978); 2) přístupy zabývající

<sup>2</sup> Ač autoři ve své publikaci používají termín *evaluation*, soustředí se na zlepšení vyučování a učení. Tato práce také doporučila rozlišovat mezi pojmy *evaluation* a *assessment*. Zatímco evaluaci (*evaluation*) rozumí spíše řízené hodnocení (přidělení známky v testu), termín hodnocení (*assessment*) je vyčleněn pro sběr informací o žákově učení, dokumentování jeho silných a slabých stránek, plánování další výuky (Cizek, 2010).

<sup>3</sup> Zejména na počátku 21. století se staly jejich texty terčem kritiky (Bennett, 2011) – zpochybňovány byly výsledky odvozené z nezjistitelných zdrojů dat. Ve svých následujících pracích doplnili, že nikdy netvrdili, že formativní hodnocení zlepšuje učení ve všech třídách, u všech učitelů a za všech podmínek.

<sup>4</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) testuje patnáctileté žáky v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti; TIMSS zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku základní školy v matematice a přírodovědných předmětech.

se zpětnou vazbou (80. léta 20. století) – např. Sadler (1989); 3) přístupy nastartované Blackem a Wiliamem (1998a, b); 4) od roku 2011 se objevuje práce Bennetova (2011), která se kriticky zabývá různými definicemi formativního hodnocení. Současný přístup vyzývá po práci učitele, který uvědoměle a každodenně využívá metody, nástroje a techniky formativního hodnocení, a aktivní zapojení žáků do procesu učení i hodnocení.

Ačkoliv je nejčastěji užíván pojem *formativní hodnocení* (formative assessment, např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Mehmood, 2012), nebyl přijat jednoznačně. Někdy se o něm hovoří jako o *hodnocení pro učení* (assessment for learning, např. Harlen & James, 1997; Chappuis & Chappuis, 2008) či *hodnocení pro formativní účely*<sup>5</sup>, jindy jako o *průběžném hodnocení* (ongoing assessment), *zpětnovazebném hodnocení* (Ramaprasad, 1983), *alternativním hodnocení*, *výchovně-vzdělávacím hodnocením*<sup>6</sup> či *autentickým hodnocením*<sup>7</sup>. Názvy autoři volí podle toho, jaké charakteristiky tohoto typu hodnocení vyzdvihují.

## 2.2 Formativní hodnocení – společné znaky definic

Podobně jako je nejednoznačné pojmosloví, liší se také definice formativního hodnocení. Jelikož v tomto textu není prostor na jejich jednotlivou analýzu, dovolím si shrnout alespoň jejich společné znaky:

jeho cílem je **podporovat a zlepšovat učení žáků** (např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Sadler, 1989; Wiliam, 2006)<sup>8</sup>;

- probíhá v **procesu učení, každodenně** (např. Gipps, 1994; Harlen & James, 1997; Kahl, 2005; Košťálová, Miková & Stang, 2008; Clark, 2012; Floréz & Sammons, 2013);
- je **konkrétní** (žákovi nesdělují, zda jeho výkon byl správný/chybný, ale poskytují mu konkrétní informaci o tom, v čem chyboval, a jak jeho výkon zlepšit);
- v první řadě **slouží žákovi samému** (Starý, 2007), až následně slouží učitelům či rodičům<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Dle Newtona (2007, in Straková & Slavík, 2013) je terminologie zavádějící, protože termíny formativní a sumativní se nevztahují k nástroji hodnocení, ale k funkci, kterou toto hodnocení plní. Správně bychom tedy měli užívat pojmy „sumativní soud“ (summative judgement) a „formativní účel“ (formative purpose).

<sup>6</sup> *Instructional assessment*, jehož účelem je obohatit každodenní výuku poskytováním informací k aktivitám ve třídě. Je to hodnocení spjaté s konstruktivistickým pojetím výuky (Graue, 1993; Harlen & James, 1997).

<sup>7</sup> *Autentické hodnocení* zmiňují či Torrance a Pryor (2001), kteří ho chápou jako hodnocení, v rámci něž se učitel zaměřuje na zjišťování dovedností v komplexní reálné situaci.

<sup>8</sup> Některé z definic vidí jako důležitý aspekt formativního hodnocení zacelení mezery mezi současným výkonem žáka a požadovaným stavem (např. Sadler, 1989; Harlen & James, 1997; Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2007).

<sup>9</sup> Většina prvních definic zdůrazňovala roli učitele v procesu formativního hodnocení, který poskytuje žákům informaci formou zpětné vazby proto, aby podpořil jejich učení – tj. učitel je ten, který používá získané informace z žákovských chyb k přípravě následující hodiny a ke zlepšování svých dosavadních postupů (např. Bloom, Hastings a Madaus, 1971; Gipps, 1994; Kahl, 2005). Novější definice zdůrazňují **žákovo zapojení do procesu učení a hodnocení**, zejména skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, a jeho přebírání zodpovědnosti za vlastní učení (např. Sadler, 1989; Harlen & James, 1997; Cizek, 2010).

Na základě nastudované literatury navrhuji následující definici formativního hodnocení: Za formativní lze označit každé hodnocení, jehož cílem je zlepšit učení žáků, zacelit mezeru mezi současným a požadovaným stavem tím, že žákovi přináší užitečnou informaci o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností v procesu učení. Zároveň učí žáky přebírat zodpovědnost za své učení i hodnocení a motivuje je k učení.

## 2.3 Proč používat formativní hodnocení ve výuce

Formativní hodnocení má mnoho pozitivních dopadů na učení žáků. Níže představím nejčastější argumenty, které zaznívají pro podporu formativního hodnocení (na základě výzkumných zjištění):

1. Formativní hodnocení přispívá ke zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělávání (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; OECD, 2005; Hattie & Timperley, 2007; uceleně Floréz & Sammons, 2013).
2. Zvláště účinné se ukazuje pro žáky s horšími studijními výsledky a se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se snižuje nerovnost ve výsledcích žáků (Black & Wiliam, 1998a, 1998b).
3. Podporuje se spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje (OECD, 2005; Starý, 2007).
4. Zlepšuje se třídní klima, žáci jsou vnitřně motivováni<sup>10</sup>.
5. Žáci jsou zapojeni do procesu učení a hodnocení (skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení), učí se přijímat za své učení zodpovědnost (oslabuje se role učitele jako autority, ale také jako toho, na koho lze svalit vinu v případě neúspěchu), čímž dochází k rozvoji jejich metakognitivních dovedností (Floréz & Sammons, 2013).
6. Formativní hodnocení rozvíjí nejen kompetenci k učení (tj. žáci jsou schopni poučit se ze svých chyb, sami vyhodnocují výsledky procesu učení a navrhují řešení pro zlepšení svých výkonů, např. OECD, 2005; Heritage, 2007; Looney, 2011), ale také kompetenci sociální a personální.
7. Pozitivní dopady jsou známy také na učitele – ujasňují si, co chtějí žáky naučit; plánují cíle výuky i důkazy o učení; umí pokládat dobré otázky zjišťující míru zájmu a porozumění; podávají žákům konstruktivní zpětnou vazbu (Floréz & Sammons, 2013).

Ačkoliv o mnoha těchto efektech nemáme v ČR data, chybí nám šetření na velkých vzorcích, lze předpokládat, že navzdory kulturním odlišnostem by byly výsledky u nás podobné.

<sup>10</sup> Výzkumy byly dokázány pozitivní efekty na vztah k učení a pojetí vlastní osobnosti (self-concept), zejména výkonové slabších žáků – ti začali důvěřovat sami sobě a byli hrdi na sebe i své schopnosti (Black & Wiliam, 1998b; Floréz & Sammons, 2013). Dochází k tomu proto, že žáci nejsou porovnáváni mezi sebou a výuka není postavena na soutěžení. Kromě toho se žáci stávají více aktivními, spolupracujícími a nezávislými jedinci.

## 2.4 Kritika formativního hodnocení a překážky v jeho implementaci

Pokud je formativní hodnocení kritizováno, bývá jeho kritika směřována na nedostatky teoretického, nevyjasněnost dichotomie formativního versus sumativního, od čehož se odvíjí nejasnost v oblasti metod, nástrojů a technik, které formativní hodnocení rozvíjí. (Floréz & Sammons, 2013). Druhá, menší část kritiky, je směřována k použité metodologii některých studií. Jako potřebné se proto jeví posílit výzkum zacílený na vnímání a názory žáků na tento způsob hodnocení.

Přes uvedenou kritiku je myšlenka formativního hodnocení všeobecně přijímána. Ve školní praxi narážela a někdy ještě naráží na překážky, z nichž se můžeme poučit. Některé studie poukazují na neporozumění, mechaničnost a také vágnost, do níž lze snadno sklouznout, při jeho zavádění do praxe (např. OECD, 2005; Sadler, 2010; Looney, 2011; Torrance, 2012). Mezi nejčastějšími obecnými překážkami bývá uváděno: nesnadná prokazatelnost účinků výsledků hodnocení formativního, které se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení (např. Starý, 2007); časová náročnost (např. Stiggins, 2002; Kahl, 2005; Cizek, 2010; Floréz & Sammons, 2013); rozsáhlé požadavky na učivo stanovené kurikulem – přibývá poznatků, které se mají žáci naučit (např. Stiggins, 2002; Starý, 2007); vysoký počet žáků ve třídě; nedostatečná obeznámenost s formativním hodnocením a absence mentoringu v této oblasti (Clark, 2010). Některé z těchto překážek se neobejdou bez systémových změn na úrovni vzdělávacího systému, některé lze úspěšně překonávat na úrovni jednotlivých škol a tříd. Stiggins (2002) či Looneyová (2011) uvádí, že na úrovni vzdělávací politiky je třeba poskytnout studentům fakult připravujících učitele, učitelům z praxe i vedení škol dostatek informací a nabídku dlouhodobých vzdělávacích kurzů; podporovat profesionalitu učitelů (např. formou mentoringu), ale nechat jim svobodnou volbu při volbě metod, nástrojů a technik formativního hodnocení; podporovat spolupráci mezi vzdělávací politikou, učiteli i výzkumníky a podpořit výzkum v této oblasti.

## 3 Formativní hodnocení v České republice

### 3.1 Vymezení pojmu formativní hodnocení v ČR

V českém prostředí se ustálil termín „formativní hodnocení“ (např. Dvořák, 1996; Slavík, 1999; Starý, 2006; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Straková & Slavík, 2013; Starý, Laufková et al., 2016). Nejčastěji bývá vyzdvihována jedna oblast formativního hodnocení, a to zpětná vazba. S tímto chápáním pojmu souvisí dialogické pojetí formativního hodnocení – žák a učitel společně diskutují o průběhu činnosti a společně navrhnou cesty k nápravě chyb tak, aby žák došel k vytyčenému cíli.

## 3.2 Formativní hodnocení v ČR pohledem popularizačních textů a pedagogických příruček

Zájem o formativní hodnocení lze vysledovat v 90. letech, během kterých se diskutovalo o známkách a slovním hodnocení<sup>11</sup>. Potřeba změny koncepce hodnocení se objevila také v *Návrhu pojetí občanské školy* (Piřha & Helus, 1994), jehož cílem bylo vytvořit výchovný program pro žáky ve věku 11–15 let, v němž by žáci dostali vysoký stupeň obecného vzdělání, mohli rozvinout své individuální vloh a zájmy a byli připraveni zodpovědně zaujmout své místo ve společnosti. Autoři návrhu upozorňovali na nutnost praktikovat vůči žákům orientující, formativní a rozvíjející hodnocení.

Další, spíše jen zmínky o formativním hodnocení, se začaly v českých časopisech, zejména pro učitele, objevovat rovněž v 90. letech. Jedním z prvních textů byl článek Petrů-Kickové (1995, *Učiteléské noviny*), v němž se zamýšlela nad účelem klasifikace a vztahem formativního hodnocení, zpětné vazby, výchovně-vzdělávacích cílů a motivace. Podnětným textem byl v 90. letech článek Dvořáka (1996)<sup>12</sup>, který se v úvodu přimlouval za to, aby co nejvíce průběžného hodnocení bylo kritériální, které nebude slabší žáky demotivovat. Dále odkazuje na obsahovou analýzu českých publikací zaměřených na školní hodnocení (Žlábková a Rokos, 2013), které byly vydány v letech 1999–2012. Autoři v ní analyzují pojetí formativního hodnocení, avšak opomíjejí, že některé poznatky prezentované v českých publikacích již nejsou aktuální (např. doporučení snažit se používat jedno hodnocení k sumativním a formativním účelům zároveň).

Tématem formativního hodnocení, byť okrajově, se zabývala také překladová literatura. Zásadní publikací je v tomto případě ta Amonašvililiho (1987), v níž představil svou teorii rozvíjejícího vyučování, která poukázala na přímou vazbu mezi změnou formy hodnocení a následnou kvalitativní proměnou vyučovacího procesu. Kapitoly o hodnocení nalezneme v četných popularizačních příručkách pro učitele<sup>13</sup> a didaktických publikacích českých autorů<sup>14</sup>. Další kapitoly o hodnocení nalezneme v metodických

<sup>11</sup> Zejména v souvislosti s Nezávislou mezioborovou skupinou pro transformaci ve vzdělávání – NEMES, v jejímž rámci byla z iniciativy Stanislava Červenky ustavena skupina Přátel angažovaného učení (PAU).

<sup>12</sup> Dvořákem (1996) vyjmenované cíle hodnocení (hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele; hodnocení má poskytovat zpětnou vazbu o jejich pokrocích; hodnocení má motivovat žáky; hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o pokrocích žáka; hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu; hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení) se v podstatě shodují s cíli formativního hodnocení. V tomtož čísle časopisu se objevují ještě další tři texty, které se nad problematikou hodnocení zamýšlí.

<sup>13</sup> U Pettyho (*Moderní vyučování*, 2008); Cangelosiho (*Strategie řízení třídy*, 2006, 1. české vydání 1994); Kyriacoua (*Klíčové dovednosti učitele*, 2008, 1. české vydání 1996); Pasche a kolegů (*Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, 2005, 1. české vydání 1998); Fishera (*Učíme děti myslet a učit se*, 2011, 1. české vydání 1997), Vališové a Kasíkové (*Pedagogika pro učitele*, 2011); Koláře a Vališové (*Analýza vyučování*, 2009); Kosíkové (*Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, 2011).

<sup>14</sup> V *Obecné didaktice* J. Skalkové (2007), *Školní didaktice* Z. Kalhouse, O. Obsta a kolektivu autorů (2009), podrobněji se problematice školního hodnocení věnuje Čapek (2015) v *Moderním vyučování*.

příručkách pro učitele<sup>15</sup>. Důrazu na formativní hodnocení se věnovalo také občanské sdružení Kritické myšlení, které vydávalo čtvrtletník *Kritické listy*<sup>16</sup>. Několik článků věnovaných formativnímu hodnocení se objevilo také na stránkách časopisu *Moderní vyučování* v letech 2005–2006<sup>17</sup>.

### 3.3 Formativní hodnocení v ČR pohledem výzkumů

Formativnímu hodnocení se výzkum v ČR začal věnovat relativně pozdě a jen v omezené míře. Kromě několika kvalifikačních prací (např. Poláčková, 2009; Sršníková, 2011) se další práce v akademickém prostředí nevyskytují. Tématem dialogického hodnocení a komunikace ve školní třídě se zabývá Ústav pedagogických věd FF MU<sup>18</sup>.

Zájem o formativní hodnocení lze dle periodik vysledovat zejména v posledních třech letech. Svědčí o tom monotematické číslo časopisu *Pedagogika* (3/2013). V editoriu Straková a Slavík (2013, s. 280) přiznávají, že se přesvědčily o tom, že „problematika hodnocení se u nás těší relativně malé pozornosti, a pokud už se jí pozornosti dostává, pak je to téměř výlučně pozornost teoretická. Vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků“. V tomto čísle byl uveřejněn text Kosíkové a Černé (2013), který hledal odpověď na otázku, zda středoškolské učitelé poskytují žákům užitečnou zpětnou vazbu. Na základě analýzy příčin chyb (na straně žáků) a reakcí na chybu žáka (na úrovni učitelů) autorky upozornily na značné rezervy zkoumaných učitelů ve využívání formativního hodnocení (zejména neschopnost poskytovat žákům informace o naplnění výukových cílů prostřednictvím formulovaných hodnotících kritérií; neposkytování informativní zpětné vazby směrem k identifikovaným chybám)<sup>19</sup>. V tomto monotematickém čísle byla dále publikována empirická studie Novotné a Krabsové (2013) věnovaná přímo formativnímu hodnocení. V roce 2016 vyšla monografie na téma formativního hodnocení, v níž je prezentován

<sup>15</sup> Například v publikacích pro učitele z projektu INOSKOP (*Pedagogika ve škole*, 2008; *Učitelé učitelů*, 2008 – náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru). Nejnovější příručkou, vydanou ČŠI, je *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy* (2015), z níž je pro naše téma nejužitečnější kapitola psaná I. Procházkovou. V roce 2016 byla přeložena do českého jazyka publikace Wiliama a Leahové *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*.

<sup>16</sup> Jednalo se o *Kritické listy* č. 1/2, 2, 3, 7, 9, 11, 12, 13, 23, 29, 30, 40, 43, 45 a 46.

<sup>17</sup> Přiřítám to osobnosti J. Strakové, odborníci nejen na hodnocení žáků, na která tou dobou zastávala post šéfredaktorky časopisu.

<sup>18</sup> Podrobněji webové stránky: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/soucasna-cinnost>.

<sup>19</sup> Tyto výsledky jsou zajímavé v porovnání s výsledky mezinárodního šetření učitelů (TALIS, 2013), kdy 82 % českých učitelů uvedlo, že své žáky pozorují při práci na jednotlivých úkolech a poskytují jim bezprostředně zpětnou vazbu. Téměř dvě pětiny z nich také odpovědělo, že často vyzývají žáky, aby sami ohodnotili svůj pokrok. Naopak jako nejméně častý způsob hodnocení čeští učitelé uvádí ten, kdy poskytují žákům kromě známkování písemnou zpětnou vazbu. V této oblasti se značně lišíme oproti mezinárodnímu průměru: 55 %, zatímco v ČR 32 % (Kašparová, 2014).

rovněž výzkum zaměřený na podobu formativního hodnocení v českých školách (Starý, Laufková et al., 2016).

## Shrnutí a nástin budoucího vývoje

V zahraničí je pojem dobře znám již od 70. let, i když dosud trpí nejasnou terminologií. Jeho myšlenka je však všeobecně přijímána, existují výzkumy dokumentující jeho pozitivní efekt na učení žáků, jsou propracovány jeho metody, techniky i nástroje i možnosti překonávání překážek při jeho implementaci. Naopak v ČR jsou publikovány spíše teoretické, než empirické, studie. Častěji se mu věnovaly popularizační texty pro učitele. Některé výzkumy školního vzdělávání (Dvořák et al., 2010) i dokumenty vzdělávací politiky (McKinsey, 2010; Santiago, 2012) ukazují, že kvalita hodnocení je v českých školách stále neuspokojivá (je kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem). Mezi příčinami jsou jmenovány: kladení důrazu na známky, transmisivní způsob výuky, nedostatečná příprava budoucích učitelů, určitým deficitem trpí i poznatková základna. Tento stav poznání v oblasti formativního hodnocení v ČR ilustruje vzdálenost mezi normativní rétorikou a explanačním stavem věcí, které hovoří ve prospěch potřeby nejen empirického výzkumu formativního hodnocení

Pozitivní výhled do budoucna nabízí vzdělávací politika: svědčí o tom například výzvy v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání 2014–2020, které v prioritní ose 3 formativní hodnocení zmiňují a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která slibuje učitelům maximální podporu v tom, aby se naučili zpětnou vazbu poskytovat. MŠMT se v tomto směru zavázalo se vytvořit platformu pro podporu formativního hodnocení dětí, žáků a studentů<sup>20</sup>. Doufejme, že již v nadcházejících letech budeme svědky toho, že naši učitelé budou používat hodnocení, které podporuje učení žáků, zcela vědomě a efektivně; žáci i jejich rodiče ho přijmou za své a uvědomí si jeho sílu v podpoře učení.

## Literatura

- Amonašvili, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: PedF UK.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536–553.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.

<sup>20</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. *Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf>
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Bloom, B. S. (1978). New views of the learner: Implications for instruction and curriculum. *Educational Leadership*, 35(7), 563–575.
- Bloom, B. S., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 3–17). New York: Routledge.
- Clark, I. (2010). Formative assessment: 'There is nothing so practical as a good theory'. *Australian Journal Of Education (Acer Press)*, 54(3), 341–352.
- Dvořák, D. (1996). Hodnocení formativní a sumativní. *Obecná/občanská Škola*, 2(2), 6–9.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvá, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: víceprádová studie*. Praha: Karolinum.
- Floréz, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Oxford: Oxford University Department of Education.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Graue, M. E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, 1(4), 283–309.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review Of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007–2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership: Informative Assessment*, 65(4), 14–19.
- Kahl, S. (2005). Where in the world are formative tests? Right under your nose! *Education Week*, 25(4), 11.
- Kašparová, V. (2014). Národní zpráva šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Looney, J. W. (2009). Assessment and innovation in education. In OECD, *OECD Education Working Papers No. 24*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/43338180.pdf>
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? In OECD, *OECD Working Paper No. 58*. OECD Publishing.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická Orientace*, 23(4), 427–454.

- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
- Mehmood, T. (Ed.). (2012). Impact of formative assessment on academic achievement of secondary school students. *International Journal of Business and Social Science*, 3(17), 101–104.
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing.
- Petrů-Kicková, P. (1995). Klasifikace jako verdikt? *Učitelství Noviny*, 98(44), 14.
- Piřha, P., & Helus, Z. (1994). *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál.
- Poláčková, M. (2009). *Formativní hodnocení* (diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Sršňáková, D. (2012). *Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručností písania v anglickom jazyku* (Disertační práce). Brno: Ústav pedagogických věd, FF MU.
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.
- Starý, K., Laufková, V., Novotná, K., Stará, J., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.
- Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, 63(3), 277–284.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformation and transformative assessment. *Oxford Review Of Education*, 38(3), 323–342.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3/4).
- Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328–354.

*Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Formativní hodnocení prostřednictvím vzdělávacích cílů (15-191585). Autorka děkuje na poskytnutou podporu.*

#### **Kontakt:**

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Pedagogická fakulta Univerzita Karlova  
M. D. Rettigové 4, 110 00 Praha 1  
E-mail: veronika.laufkova@pedf.cuni.cz