



# **PODKLADOVÁ STUDIE**

Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v  
ČR a v zahraničí

Mgr. et. Mgr. Michaela Spurná, Ph. D.

Odborná konzultace: doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

NÚV 2019

# PODKLADOVÁ STUDIE

***Analýza stavu hodnocení výsledků žáků  
v ČR a v zahraničí***

Mgr. et. Mgr. Michaela Spurná, Ph. D.

Odborná konzultace: doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

NÚV, Praha 2019

# **Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a ve vybrané zahraniční praxi**

Úvod .....	2
Terminologie – vymezení základních pojmů a vzdělávacích přístupů .....	2
Základní rysy formativního hodnocení aneb provázanost procesů .....	6
Hodnocení v České republice .....	14
Systematické audity a výroční zprávy národní úrovně.....	16
Hodnocení předmětů „výchovných“ .....	21
Psychologické aspekty hodnocení výsledků žáků v ČR .....	22
Pozitiva formativního hodnocení .....	23
Negativa formativního hodnocení.....	24
Zkušenosti a pohled zahraničních autorů na hodnocení za posledních 5 let .....	25
Efektivita formativního hodnocení v praxi .....	26
Podpora a ICT ve formativním hodnocení.....	28
Všeobecná doporučení .....	31
Bibliografie .....	35

## Úvod

Studie Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí slouží jednoduchému účelu. Poukazuje na to, jaký je v České republice současný diskurz v tématu hodnocení výsledků žáků s důrazem na formativní hodnocení a jaké problémy řeší zahraniční autoři orientující se na dopad formativního hodnocení (alespoň za posledních pět let). Snahou analýzy je vytvořit prostor pro další analýzy a doporučení, která pomohou při rozhodování o implementaci formativního hodnocení do školské praxe. Cílem studie je analyzovat současný diskurz hodnocení výsledků žáků v Česku a v zahraniční praxi na pozadí zvýšené poptávky po formativním či po jiném způsobu hodnocení.

Předkládaná studie se v úvodu zaměřuje na vymezení klíčových konceptů a jejich základní charakteristiku. Je nastíněn český diskurz hodnocení výsledků vzdělávání žáků a jsou představeny studie, ve kterých se pojednává o účelu hodnocení. Představena je i zahraniční praxe s formativním hodnocením, která je popsána v empirických studiích, které nabízejí pohled na realizování formativního hodnocení. Současně jsou popsány i psychologické aspekty různých typů hodnocení, které postihují jak žáky, tak rodiče jako aktéry vzdělávacího procesu. Takto strukturovaná práce nabízí možnost zamyslet se nad okolnostmi, které realizace hodnocení přináší.

## Terminologie – vymezení základních pojmů a vzdělávacích přístupů

Terminologie spojená s hodnocením je značně komplikovaná klasifikací různých pojmů. Lze říci, že ačkoliv snahou autorů je jednotné vymezení termínů a jednotná klasifikace, stále se můžeme setkat i s autory (novodobějšími autory), kteří do struktury pojmů vnášejí mnohé nejasnosti.<sup>1</sup> Jelikož cílem práce není vnést do terminologie pořádek, vymežím základní a stěžejní pojmy, které se v analýze vyskytují: formativní hodnocení, sumativní hodnocení, kritériální hodnocení, normativní hodnocení a autonomní hodnocení.

Hodnocení výsledků žáků učiteli, jež je požadováno českou legislativou, lze obecně chápat jako srovnání nebo porovnání očekávaného stavu (výkonu) se stavem reálným (získaným) u jednoho jedince či více jedinců navzájem. Předpokládá se přitom stanovení intervence, která jasně a přesně navazuje na předem vymezený cíl (obsah, výkon), který má být naplněn.

---

<sup>1</sup> Při vymezení jednotlivých typů hodnocení se setkáváme s klasifikací. Často se hovoří o tzv. formách, nástrojích či metodách hodnocení. Kratochvílová (2011) definuje **formy** hodnocení jako způsob vyjádření posuzování, a to především jako grafické, verbální, nonverbální či číselné. Podobně hovoří i Kolář a Šikulová (2009), kteří za formy hodnocení považují slovní hodnocení, klasifikaci, procento, checklist, portfolio aj. Laufková (2017a) považuje stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení či vrstevnické hodnocení za strategie hodnocení a žákovská portfolia, dotazování žáků, rozhovory, projekty považuje za diagnostické nástroje hodnocení. Tím do hry vnáší nové termíny, a tím i nejasnosti. Je zřejmé, že v této oblasti není jasný koncept uchopování těchto kategorií. Cílem práce není vyjasňování klasifikace, proto pro účely této studie budu používat konkrétní názvy jednotlivých hodnocení, **popř. budu hovořit o typech hodnocení.**

Ve školní třídě je hodnocení spojováno (by mělo být spojováno i) s diagnostickými aktivitami, které učitelé provádějí nejen u žáků, ale i u sebe samých. Zhruba od 90. let 20. století se můžeme v České republice v oblasti hodnocení setkat se zvýšeným důrazem na formativní hodnocení, které reaguje na převažující výskyt sumativního hodnocení (např. Schimunek, 1994; ČŠI, 2018). Přemíra tohoto převážně (jak se špatně nazývá) objektivního sumativního hodnocení vyvolala negativní vlnu jak u některých učitelů, tak především u žáků. A přestože odborníci, ale i veřejnost po formativním hodnocení volá, ve školních třídách převažuje stále hodnocení sumativní (ČŠI, 2018).

Zmíněné formativní hodnocení je chápáno jako trvalé a průběžné hodnocení, které vede k efektivnímu rozvoji osobnosti, ale i k efektivnímu procesu učení a dosahování vzdělávacích výsledků. Může se zdát, že jeho sémantickým ekvivalentem, často užívaným v zahraničí, je tzv. *hodnocení pro učení* (assess for learning; Wiliam & Leahy, 2015). Nicméně hodnocení pro učení představuje koncepční rámec formativního hodnocení. Hodnocení pro učení lze tak vnímat jako širší pojem, který charakterizuje prostředí, kulturu školy z hlediska přístupu k žákům a jejich rozvoji (Pollard & Pollard, 2014). Takové hodnocení není jen o tom, že si učitel jako hodnotitel přizpůsobuje hodnocení svým potřebám a stává se tak mocným cílem procesu, nýbrž je procesem, který je zaměřen především na žáky a efektivní proces učení (Wiliam & Leahy, 2015). Laufková (2017a) tento proces charakterizuje jako hodnocení, kdy žáci přesně vědí, co se učí, popřípadě co umí nebo co mohou udělat pro to, aby více porozuměli obsahu (lépe uměli). Hodnocení pro učení se tak stává významné nejen pro žáky, ale i pro učitele, kteří vytvářejí podmínky pro proces učení. Jedná se tak o trvale průběžné monitorování a analyzování procesu učení (ale i výuky) jak učiteli, tak žáky.

Vedle termínu *hodnocení pro učení* (assess for learning) je možné setkat se i s podobným termínem, který již nevystihuje proces hodnocení učení v plné šíři (úzká spolupráce učitelů, žáků a obsahu), ale zaměřuje se především na sebereflektivní práci žáků. Jedná se o termín *učení se hodnocením* neboli hodnocením k lepším výkonům (assess to learning; hodnocení k učení; Hipkins, 2007; Hayward, 2015). Význam termínu se posouvá z celkem vyvážené spolupráce žáka a učitele na stranu žáka, kdy podněty z hodnocení může vyvolat kdokoliv. Oba termíny *hodnocení pro učení* a *učení se hodnocením* mohou fungovat v úzké vazbě. Nicméně vzhledem k tomu, že pojem *hodnocení pro učení* může ve svém významu zahrnovat i *učení se hodnocením*, je pro účely této práce termín *hodnocení pro učení* výstižným ekvivalentem termínu formativní hodnocení a bude v analýze využíván.

K formativnímu hodnocení se vážou i pojmy, jako jsou zpětná vazba, kritéria, vrstevnické hodnocení, participace na hodnocení, autoregulace, přizpůsobování výuky aj. Ty jsou popsány v následující kapitole (Základní rysy formativního hodnocení aneb provázanost procesů).

Efektivně rozvíjet žáky, a tím docházet k co nejlepším vzdělávacím výsledkům v procesu učení je jednou ze základních funkcí formativního hodnocení. Další funkci plynoucí z procesu formativního hodnocení popsal Marzano (2010), když poukazoval na všeobecnou užitečnost hodnocení. Systematicky shromažďované informace z (formativního) hodnocení tak mohou být prospěšné nejen při rozvoji znalostí a dovedností žáků, ale také při rozvoji celé školy,

popřípadě celého vzdělávacího systému. Takové hodnocení, které probíhá každodenně, průběžně v procesu učení a je konkrétní (Laufková, 2017), může mít dopad na celý vzdělávací systém. Může se stát podkladem pro evaluační činnost školy, ale současně i pro monitorování výkonu vzdělávacího systému.

Za opozici k formativnímu hodnocení lze považovat hodnocení sumativní (formální hodnocení). V různých českých učebnicích či publikacích zaměřených na hodnocení se můžeme setkat především s tzv. kontrastním vymezením pojmů formativní a sumativní hodnocení (např. Slavík, 1999, Novotná & Krabsová, 2014). Ovšem, jak upozorňují mnozí zahraniční autoři (např. William & Leahy, 2015), i sumativní hodnocení (různé podoby testů, ústní zkoušení aj.) může být provázáno s hodnocením formativním, a to za předpokladu, že například klasifikace jako výsledek ověřování znalostí (dovedností) neskončí jen na papíru testu nebo v žákovské knížce. To znamená, že sumativní hodnocení nemusí být vždy viděno jako kontrast k formativnímu hodnocení, ale lze je pozorovat v určité součinnosti. Jinými slovy, oba typy hodnocení lze vnímat jako dvě entity na jednom kontinuu, které jsou od sebe různě vzdálené či různě intenzivně spolupracující. Například, je-li klasifikace (stupeň či slovní hodnocení) sumativního hodnocení použita k tomu, aby se upravily podmínky k učení či se poskytla zpětná vazba žákovi (popřípadě se usilovalo o zlepšení procesu učení žáků), nabývá takové sumativní hodnocení současně i formativního charakteru (William & Leahy, 2015). Naopak, průběžné a trvalé testování výkonu žáků bez požadované zpětné vazby, bez vnitřní diferenciacce, bez podpory učení či přizpůsobování výuky aj., zůstává jen sumativním hodnocením.

Jako další hodnocení, které úzce souvisí jak se sumativním, tak formativním hodnocením, je hodnocení kriteriální. V literatuře se tento typ hodnocení objevuje v opozici k normativnímu hodnocení, které se orientuje na posuzování výsledků žáka s výsledky jiných žáků (populací žáků) – v takovém případě je normou výkon žáka.<sup>2</sup> U kriteriálního hodnocení není kritériem (normou) výsledek žáků, ale obsah definovaný kurikulem. S ohledem na kurikulum je předem konkrétně formulováno to, co se při hodnocení sleduje – kritérium splnění výkonu (např. Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999). Takové hodnocení se v běžném životě vyskytuje především u výkonů, jako je řidičská zkouška pro získání řidičského průkazu, u testů ve sportu aj. Ve školním prostředí je kritériem například splnění úkolu, a to bez ohledu na to, jak dobře byl vzhledem ke skupině výkon splněn (Slavík, 1999).<sup>3</sup> Například, jak uvádí Slavík (1999), *tvořivě – netvořivě* úkol splněn nebo *užil – neužil* jazykové prostředky při projevu žáka. Jsou zde jasně stanovené hranice úspěchu a neúspěchu (Kolář & Šikulová, 2009), což poskytuje prostor k tomu, kde a v čem se zdokonalit. Pro kriteriální hodnocení je podstatné, aby kritéria hodnocení byla v povědomí (explicitně vyjádřená) všech aktérů vzdělávání (žáků i rodičů). Pokud kritéria nejsou explicitně vyjádřená a současně nejsou ve vědomí všech aktérů, nelze hovořit o kriteriálním hodnocení (McMillan, 2010). Takové hodnocení se stává běžným způsobem hodnocení, a to sumativním nebo normativním. Současná česká legislativa (zákon

---

<sup>2</sup> Nelze však chápat jako vrstevnické hodnocení.

<sup>3</sup> Pro sledování kvality splnění úkolu slouží stanovené indikátory.

č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 48/2005 Sb.) nijak nestanovuje, kdo a jak má s kritérii pracovat, tudíž výklad legislativy může iniciovat, že s předem stanovenými kritérii nemusejí žáci v procesu učení vůbec pracovat. V České republice se kritériální hodnocení postupně rozvíjí, což dokládají formální úpravy klasifikačních či školních řádů kopírující zákonnou povinnost popsat kritéria hodnocení (zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 48/2005 Sb.). Nicméně zprávy ČŠI (2018) či starší zjištění OECD (2012) ukazují, že kýžené uchopení a práce s kritérii v plném významu je spíše výjimečné.

Jednotlivá kritéria se odvíjejí od deklarovaných výchovně-vzdělávacích cílů. Pro funkci (formativního) hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. sady kritérií (rubrics – matice kritérií s indikátory či jinou úrovní hodnocení; jak uvádí i McMillan, 2010), tj., jedná se o několikaúrovňové popisy očekávaného výkonu, tzv. deskripty/indikátory/ukazatele vyjadřující různou hodnotu kvality daného kritéria / stupně dosažení kritéria (Laufková, 2017a). Kritéria spojená s deskripty ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musejí žáci pro zvládnutí práce udělat a co bude v jejich práci sledováno. Sady kritérií představují jasně a přesně stanovené měřítko toho, co je sledováno, a indikátor určuje, s jakou mírou kvality byl výkon splněn (Stevens a Levi, 2005). Stanovení kritérií či sad kritérií pomáhá rozvoji žáků při učení a zpřesňuje dosahované cíle vzdělávání. V zahraničí (např. Finsko a jiné státy) se kritériální hodnocení objevuje nezdídkou v přímé spojitosti s formativním hodnocením (jak lze vidět u McMillana, 2010).

Vedle uvedených převažujících typů hodnocení, uvedených výše, lze nalézt i jiné typy, jako jsou autonomní (sebehodnocení) a heteronomní hodnocení. Věcně se jedná o výše uvedené typy hodnocení s tím, že se zde rozlišuje mezi tím, kdo hodnocení poskytuje. Autonomní hodnocení je posuzování sama sebe a heteronomní je hodnocení poskytované druhými osobami.

Kritériální, normativní, autonomní a heteronomní hodnocení se mohou uplatňovat jak při sumativním, tak při formativním hodnocení. Jejich intenzitu je možné odvozovat ze vzdělávacího přístupu učitelů k žákům a k učivu. Mezi základní přístupy determinující výskyt daného typu hodnocení patří konstruktivismus a transmisivní přístup. Každý z přístupů určuje intenzitu využití určitého typu hodnocení. Konstruktivismus, umožňující žákům zapojit se do procesu výstavby kompetencí, podporuje využití formativního hodnocení s možností autonomního (i heteronomního – vrstevníci), kritériálního hodnocení (Torrance, 1993; Gallo & Roberts, 2019), zatímco transmisivní přístup, založený na dominujícím prvku učitele, determinuje spíše sumativní hodnocení, kde heteronomní hodnocení zajišťuje převážně učitel (Harlen, 2005; Winstone & Boud, 2019).

## Základní rysy formativního hodnocení aneb provázanost procesů

Formativní hodnocení nabývá klíčových rysů, ze kterých lze následně vyvodit principy. Dodržení a využití všech principů v procesu hodnocení výsledků žáků prezentuje ideální představu komplexního uchopení hodnocení v praxi. Kvalitativní stránku využití formativního hodnocení může ovlivnit intenzita a hloubka využití jednotlivých principů aktéry. Východisko stanovení základních rysů formativního hodnocení bylo primárně opřeno o dílo autorů Wiliama a Leahyho (2015; či jiní autoři uvedení přímo v textu). Intenzita využití formativního hodnocení (kvalita využití principů) byla popsána na základě práce McMillana (2010).

Formativní hodnocení není jen o hodnocení samotném, nýbrž o účelu hodnocení. Nedochozí jen ke zlepšování výsledků žáků, procesu jejich učení, dochází také ke zlepšování výkonu celého vzdělávacího systému, který se odehrává jak ve škole (školní, třídní) – lokální, tak na národní úrovni. Jedná se o poskytování zpětné vazby na všech úrovních vzdělávání (např. Wiliam & Leahy, 2007, nebo Marzano, 2010). Nezbytné je vyhnout se proklamacím a byznys trendu tvorby testů pod hlavičkou testy pro formativní hodnocení. To svůj účel neplní. Hodnocení, jehož účelem je rozvoj a pokrok učení žáků, se orientuje především na propojení procesů vzdělávání a poskytování kvalitní zpětné vazby, což lze považovat za první dva rysy takového hodnocení.

### Princip propojování procesů hodnocení a učení

Provazování procesů učení a hodnocení vede k vyšší frekvenci poskytování zpětné vazby, která ovlivňuje kvalitu práce žáků. Zpětná vazba odpovídající potřebám žáků jde krok za krokem ve výuce a kontroluje úspěch. Paralelní souběh procesů učení a hodnocení není možné vidět jako akontabilitu žáků na úrovni skládání účtů žáků za podaný výkon („nyní jsem hodnocen“), je nutné je vidět jako proces vzdělávání založený na zlepšování („getting better“) – formující proces učení.

S propojováním procesů do jednoho systému výrazně souvisí čas, ve kterém probíhá výklad obsahu, ověřování znalostí, dovedností žáků a poskytovaná zpětná vazba. Shromažďování důkazů by mělo probíhat ve velmi krátkých intervalech, což znamená, že je nezbytné, aby učitelé měli podrobně didakticky zpracovaný vzdělávací obsah pro nepřetržitou orientaci ve výkonech žáků. Zpracování obsahu by mělo odrážet i přiměřenost věku a schopnosti žáků. Obsah se pak stává variabilním, tj. lze ho přizpůsobovat pokroku a potřebám žáků. Variabilní zpracování obsahu by mělo učitelům pomoci eliminovat i jisté prodlevy či „skluz“ v probíraném učivu, objeví-li se důkaz o špatném pochopení učiva či nepozornosti žáka (např. z přetížení žáků).

### Princip jasných cílů a kritérií

Z hlediska zpracování obsahu by učitelé měli pracovat s cíli. Stanovení jasného a jednoznačného cíle (či standardu) v podstatě znamená, že učitel přesně ví, co od žáka/žáků očekává. Jinými slovy, cíl by měl být formulován tak, aby z něj mohl být sledován výkon žáka a jeho pokrok a to ve vztahu k definované cíli (Laufková, 2017a). Heritage (2008) popisuje tuto



situaci jako výstavbu bloků nezbytných k dosažení cílů. Jedná se tedy o stanovení kritérií, skrze která se pozoruje dosahování daných cílů. Jedná se ale také o stanovení na sebe navazujících úrovní dosahování cílů, kdy jedna úroveň vyjadřuje to, jak žák rozumí nebo chápe daný koncept (od vysokého po nízké pochopení učiva). Podle Laufkové (2017a) „smyslem stanovování výchovně-vzdělávacích cílů<sup>4</sup> je určit druhy změn, které by měly u žáka nastat“, a podle nich naplánovat vzdělávací proces tak, aby bylo těchto cílů dosaženo. Uvedené stanovování kritérií je základním rysem formativního hodnocení. S kritérii souvisí i to, aby žák přesně znal a plně si uvědomoval všechna stanovená kritéria a očekávání učitelů v každém předmětu. Požadavky, úrovně či kritéria jsou proto veřejně dostupná a žáci jsou s nimi pravidelně seznamováni a podle nich pracují. Jinými slovy, žáci vědí, co je od nich přesně očekáváno a požadováno.

### Princip zpětné vazby

K rozhodování o tom, jak má žák postupovat v procesu vzdělávání, učiteli pomáhá nepřetržitě poskytovaná zpětná vazba (on-the-fly; Heritage, 2007), což je dalším rysem formativního hodnocení. Heritage (2008) hovoří o tzv. propasti mezi skutečností (skutečným výkonem) a očekávaným výkonem, který mají žáci podat ve znalostech nebo dovednostech. Kvalitní nepřetržitá zpětná vazba učiteli poskytuje informace o povaze propasti (dosahování stanovených kritérií žáky) a nabízí možný postup. Nepřetržitost zpětné vazby spočívá v tom, že učitel nejen neustále pozoruje výkony žáků, ale reflektuje i vlastní práci. Z hlediska reflexe vlastní práce učiteli Fulková (EDUin, 2019) říká, že učitelé/učitelky by měli/měly důkladně zvažovat svou přípravu, ale především závěrečnou fázi výuky reflektivními otázkami: Co jsem obsahem sledoval/a? Kam jsem chtěl/a děti zavést? Jak jsem měl/a strukturované zadávání úlohy? Jaká jsem měl/a kritéria hodnocení? Odehrálo se nějaké závěrečné hodnocení? aj. Absentuje-li tato závěrečná fáze, nedojde k završení významu celé výuky – tvorby (ve výchovných předmětech).

### Princip krátkých intervalů zpětné vazby

V krátkých intervalech poskytovaná zpětná vazba žákům umožňuje učitelům nepřetržitě sbírat důkazy o pokroku a informace o průběhu učení (ověřování znalostí a dovedností) u žáků (William & Leahy, 2015). Heritage (2008) upozorňuje na to, že efektivita ve formativním hodnocení spočívá především v tom, že učitelé mají povědomí nejen o obsahovém, ale i učebním kontinuu, tj. jak učení rozvíjet v „any particular knowledge domain“. Jinými slovy, učitelé jsou schopni pomocí sběru informací přesně rozklíčovat, kde se každý žák nachází z hlediska obsahu a procesu učení, a rozhodnout, jak žák na kontinuu bude postupovat dále.

---

<sup>4</sup> Nejpoužívanějším současným nástrojem pro stanovování výchovně-vzdělávacích cílů je taxonomie vzdělávacích cílů Marzana a Kendalla (2008), která vychází z konstruktivismu a integruje, oproti taxonomii Blooma z roku 1956, kognitivní, afektivní a psychomotorickou složku. Pro formativní hodnocení je zásadní nejvyšší úroveň, zaměřená na samotného žáka, jeho motivaci, ochotu se vzdělávat, přemýšlet o sobě a svém učení, tj. úroveň self-system thinking (Laufková, 2017a).

Přesná frekvence, respektive přesný počet zpětných vazeb pro danou situaci či pro dané téma či vzdělávací oblast není stanoven. Thompson a Wiliam (2007) hovoří o tom, že z hlediska efektivity zpětné vazby žákům je optimální, pokud se realizuje v co nejkratším intervalu po získání důkazu (po výkonu). Jedná se o střednědobé až krátkodobé sledování výkonu žáků – každou minutu či sekundu se ve výuce sleduje výkon žáků. Formální hodnocení (testové, sumativní) používané k monitorování výuky spolu s přizpůsobováním výuky (dlouhodobé formativní hodnocení) není tak efektivní jako zpětná vazba realizovaná v co nejkratších intervalech po žáky prokázaném výkonu (znalost, dovednost, kompetence). Taková zpětná vazba nemusí být předmětem stanovování klasifikace.

### Princip přizpůsobování učiva (obsahu) a výukových metod v interaktivním procesu

Podstatné je uvědomit si, že zpětná vazba není hodnocením. Učitelé monitorují a analyzují opakovaný výskyt chyb a úspěchu žáků při ověřování jejich znalostí a dovedností a zaměřují se na příčiny těchto výskytů. Tj. učitelé zjišťují, zda je slabý výkon žáků způsoben například špatným pochopením učiva či jejich nepozorností. Na základě toho učitelé přizpůsobují výukové metody a obsah tak, aby žáci svůj výkon zlepšili. Učitelé mohou rozhodovat o tom, jak rozloží učivo u jednotlivých žáků, kteří to nejvíce potřebují.<sup>5</sup>

Jasně a progresivní cíle (s kritérii) pomáhají učitelům při rozhodování ohledně vzdělávacích postupů a určování klíčových problematických momentů. Učitelé společně se žáky si jsou vědomi toho, co žákům (i jednotlivcům) v procesu učení činí problémy, a snaží se spolu problémy eliminovat tak, aby žáci dospěli k úspěchu. Záměrně volené slovo „společně“ je pro formativní hodnocení klíčové. Lze jej vnímat podobně důležité jako zpětnou vazbu, přizpůsobování učiva, jasné cíle či kritéria. Jedná se tak o další rys hodnocení.

Z hlediska shromažďovaných informací o výkonech žáků je nezbytné poznamenat, že informace o výkonech nejsou plošné. Zjistí-li učitel v jedné třídě, že je nutné zopakovat nějaký obsah, je toto zjištění platné jen ve třídě, ve které ke zjištění došlo. Jinými slovy, není platné pro třídy jiné. Změna postupů, procesů a výkladu učiva má formativní význam pro ty žáky a třídu, u nichž se upozornění na změnu (přizpůsobení učiva, metod) vyskytlo. Žáci a třída jsou jedinými přímými příjemci změn. Pokud by učitel tyto změny aplikoval i v jiné třídě, nejedná se již o změny postupů v rámci formativního hodnocení, a aplikované postupy v jiné třídě (u jiných žáků) tudíž nejsou formativního charakteru.

### Aktivní příjem zpětné vazby aneb zapojení žáků do procesu hodnocení

Společné dosahování rozvoje, úspěchu a pokroku žáků je založené na interaktivním procesu mezi učiteli a žáky. Spolupráce učitelů, žáků, popřípadě rodičů by měla odpovídat přiměřenosti věku, schopnostem žáků aj. Žák se do určité míry podílí na procesu hodnocení, tak, že se přiměřeně k jeho věku jeho podíl na hodnocení zvyšuje. S tím souvisí žákův aktivní příjem

---

<sup>5</sup> Tento postup, typický pro formativní hodnocení, pokud to tak nazvu, byl v roce 1998 označen jako efektivní z hlediska zlepšování učení. Realizovaná metaanalýza ukázala vliv formativního hodnocení na žákovské učení o síle účinku 0,7 (Black & Wiliam, 1998).

hodnocení. Žáky pasivně přijímaná klasifikace z webnotesu, edookitu, žákovských knížek či od rodičů nejsou nijak formativní. Žáci v takové situaci nemusejí být informováni o tom, v čem konkrétně a jak chybují. Taková situace je blízká spíše sumativnímu nebo normativnímu hodnocení. Pro formativní hodnocení je typické, že v rámci interaktivního procesu je žák seznámen s chybou (podle kritérií) a konstruktivně je učitelem naveden tak, aby s chybou dále pracoval a příště mohl v dané oblasti prožít úspěch s pozitivní zpětnou vazbou. Aktivní příjem a zájem o příčiny chyb či neúspěchu, ale i úspěchu je o procesu interaktivního hodnocení (zpětné vazby). Interakce neboli spolupráce učitelů, žáků a rodičů (na informativní bázi) je vedena tak, aby odpovídala přiměřenosti věku a schopnostem žáků aj. Očekává se, že podíl spolehodnocení by se s postupem věku žáků zvyšoval. Nezbytné přitom je, aby si žák plně uvědomoval všechna kritéria a očekávání od procesu učení.

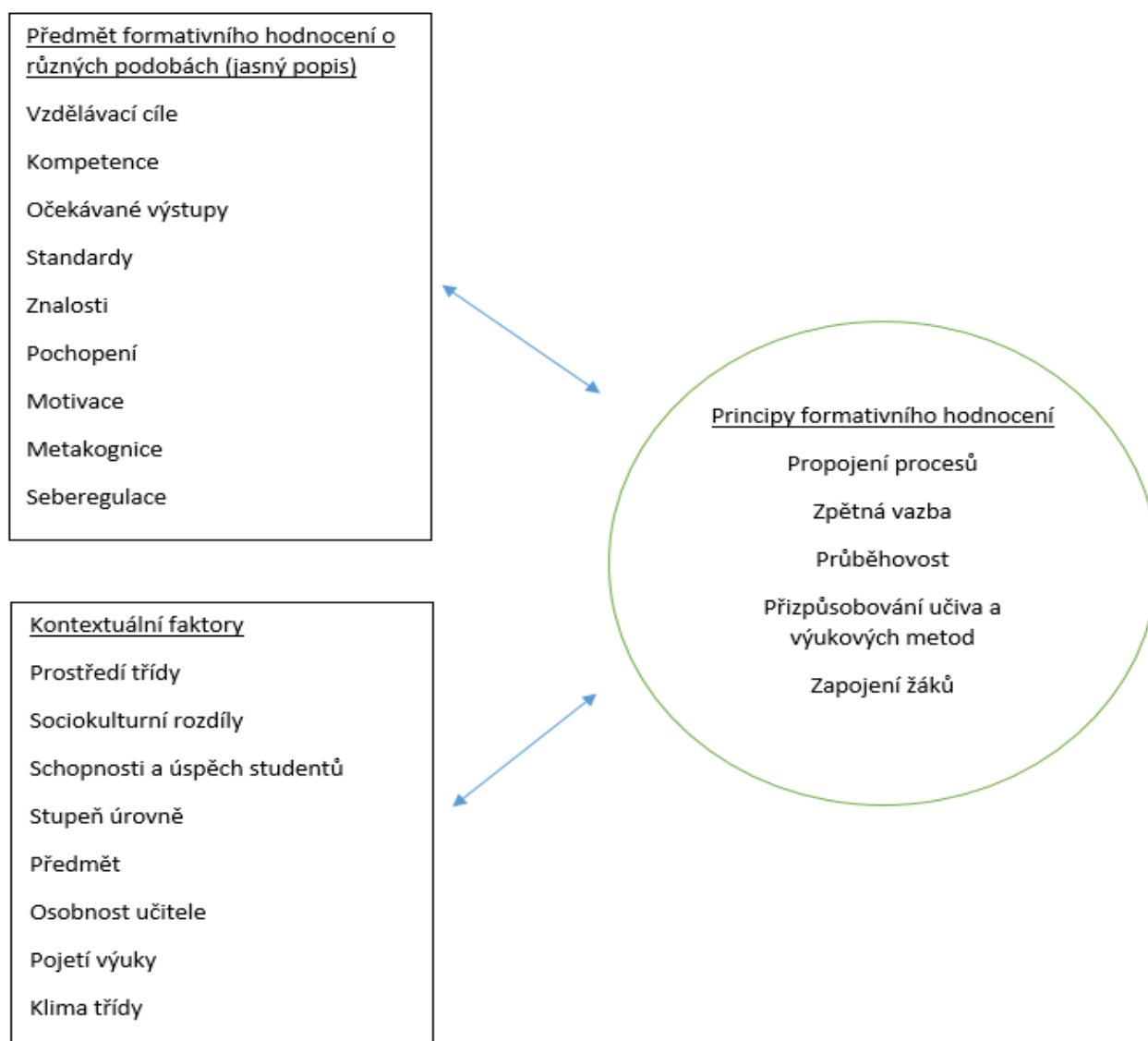
K aktivnímu příjmu zpětné vazby přispívá i fakt, že žáci by měli spatřovat ve všech používaných technikách hodnocení smysl. S technikami, jak upozorňuje Laufková (2016), by mělo být systematicky nakládáno. Učitel by měl být schopen pozorovat a hodnotit cíle vzdělávání různými formami, nástroji a metodami.

Aktivní příjem zpětné vazby, interaktivní proces, znalost kritérií a jiné zmíněné rysy souvisejí s kulturou školy, kterou tvoří všichni aktéři procesu (např. i rodiče). Proto se můžeme setkat se situací, kdy činitelem formativního hodnocení může být i kdokoliv jiný, kdo je zainteresovaný do procesu vzdělávání (učitel, žák, spolužák, rodič).

#### *Vyvozené principy a jejich kritéria kvality*

Základní principy vyvozené z popsaných rysů formativního hodnocení lze vizualizovat v jednoduchém obrázku (viz obrázek 1, využito a přeloženo z McMillan, 2010). McMillan (2010) zobrazuje principy tak, že jejich obsah prolíná s předmětem hodnocení a s kontextuálními faktory, čímž se více přibližuje realitě ve školní třídě.

Obrázek 1: Principy formativního hodnocení a kontextové aspekty (převzato a přeloženo z McMillan, 2010).



Uvedené rysy, popřípadě vyvozené principy spolu s předmětem hodnocení a kontextuálními faktory, lze vnímat a realizovat o různé intenzitě či kvalitě. Podle McMillana (2010) je tak utvářeno nespočetné množství variant, jak formativní hodnocení uchopit a vést. Variabilita v uchopení (či intenzita a různá kvalita) či v zacházení s hodnocením je zachycena v následující tabulce (tabulka 1). Autor pracoval se třemi základními kritérii (rubrics), která současně vyjadřují uchopení hodnocení v praxi: nízká, mírná a vysoká úroveň formativního hodnocení. Tři úrovně tak tvoří styčné body na jednom kontinuu kvality realizace formativního hodnocení. Např. o první úrovni McMillan (2010) hovoří, že se velmi podobá sumativnímu hodnocení. Jedná se o primitivní formu uchopení formativního hodnocení (studentům se po vykonání testu stručně podá feedback, nicméně bez přizpůsobování výuky). Jedná se o tzv. formativní hodnocení zbavené vedení (McMillan, 2010). Z hlediska definovaných principů (výše) lze říci, že na nejnižší úrovni se mohou vyskytovat všechny principy, nicméně jen ve formální rovině, nebo se vyskytují jen některé principy.

Tabulka 1: Variabilita charakteristik podle daných kritérií (převzato a přeloženo z: McMillan, 2010).

<b>charakteristiky</b>	<b>nízká formativní úroveň</b>	<b>mírná formativní úroveň</b>	<b>vysoká formativní úroveň</b>
<b>důkazy o učení studentů</b>	většinou objektivní, standardizované	některé standardizované, jiné nahodilé	různorodost hodnocení, včetně objektivních, konstruovaných odpovědí a anekdot
<b>struktura</b>	většinou formální, plánované, předvídatelné	informální, spontánní, „tady a teď“	oboje: formální i informální
<b>zapojení participantů</b>	jen učitelé	žáci	učitelé i žáci
<b>zpětná vazba</b>	většinou zpožděná (po testu až další dny) a obecná	někdy zpožděná, někdy okamžitá, často specifická	okamžitá a specifická pro žáky s nižší úrovní dosahování úspěchu, zpožděná u žáků s vyšší úrovní dosahování úspěchu (prospěchu)
<b>průběhovost hodnocení</b>	většinou po výuce a hodnocení (po jednotce)	někdy po a někdy během hodiny	většinou během hodiny
<b>přizpůsobení výuky</b>	většinou preskriptivní, plánovaná (jak je plánováno ve výukovém plánu)	někdy preskriptivní, někdy flexibilní – neplánované	většinou flexibilní, neplánované
<b>výběr úkolů</b>	většinou dané učiteli	někteří žáci udají	dané učiteli i žáky
<b>interakce učitel–žák</b>	většina interakce je založena na formálnosti	některé interakce jsou formální	extenzivní, informální, důvěrné, upřímné interakce
<b>role sebehodnocení žáků</b>	žádné	(tangenciální) tečné	integrované
<b>motivace</b>	vnější	vnější i vnitřní	většinou vnitřní
<b>vlastnosti úspěchu</b>	externí (učitel, štěstí)	interní stabilní faktory (schopnost)	interní nestabilní faktory (úsilí)

Oproti tomu vysoká úroveň uchopení hodnocení má významný dopad na rozvoj dispozic žáků, sebehodnocení (obou zúčastněných) a na tzv. nezávislé učení. V této úrovni se vyskytují všechny principy formativního hodnocení a současně jsou kvalitně a intenzivně naplňovány učiteli i žáky. Moderované (mírné, střední) uchopení hodnocení představuje přítomnost všech principů, nicméně jejich naplňování je nahodilé a nepropracované.

Autor poukazuje na to, že variabilita uchopení formativního hodnocení je důležitá především k tomu, aby ukázala, jak (přesně) stanovené cíle a kontext hrají roli při implementaci hodnocení, a také to, že formativní hodnocení se v praxi může vyskytovat o různé kvalitě. Jinými slovy, formativní hodnocení realizované jedním učitelem není jako formativní hodnocení jiného učitele.

McMillan (2010) rozlišoval i tzv. hloubku dosažené znalosti u žáků (typy myšlení; viz tabulka 2), jež je hodnocením formována. Dvě úrovně znalosti žáků je možné vnímat na kontinuu, které představují úrovně výskytu formativního hodnocení (viz tabulka 1). Kontinuum podle autora podporuje dvě úrovně dosažené znalosti: základní znalosti (jednoduchá znalost) nebo hluboké znalosti – pochopení. Základní znalost je většinou ověřována testováním a spočívá spíše ve využití nižší úrovně formativního hodnocení. Výjimku snad mohou tvořit testy s tzv. multiple-choice položkami, které mají tendenci být na vyšší kognitivní úrovni (Lane, 2004, in McMillan). Časté testování výkonu žáků může být, jak autor upozorňuje, dáno tím, že je kurikulum obsahově přetíženo a učitelé musejí učivo fragmentovat na základní znalost o nižší kognitivní úrovni.

Tabulka 2: Hloubka dosažené znalosti pomocí formativního hodnocení (převzato a přeloženo z: McMillan, 2010).

<b><i>formativní funkce</i></b>	<b><i>důraz na znalost</i></b>	<b><i>důraz na hlubší pochopení</i></b>
<b><i>proces</i></b> o několika komponentách (žádné specifické testy a jiné hodnocení)	zahrnuje pár komponent zdůrazňujících, že žáci ukazují, co umí, ale hovořících o tom, zda je to správně, či nikoliv	zahrnuje mnoho komponent, které navazují kontinuálně – cyklicky (hodnocení, zpětná vazba a výuka)
- užitý oběma: učiteli i žáky	užívaná primárně učiteli jen s malým přispěním žáků (jako je upravování vlastních odpovědí)	užívaná jak učiteli, tak žáky, s důkazem na žákovskou reflexi, sebehodnocení a sebumonitorování
- jenž je součástí výuky	užitá série malých znalostních testů, stručná kontrola během hodiny	výuka, hodnocení, zpětná vazba jsou beze švů integrovány, probíhá průběžně ve smyčce
- poskytující zpětnou vazbu žákům	zpětná vazba je primárně indikací jen toho, co je „správné“ či co je „špatné“, a vede jen k obecné rovině informovanosti všech žáků, vede k tomu, že je soudem	zpětná vazba je zaměřena na objevy, otázky, sondování (probes), je zaměřena na konkrétnost, individualizovaná komunikace, vede k vyšší informovanosti
- poskytující přizpůsobování výuky a náprav	přizpůsobování výuky je zanedbatelné, žáci jsou vyzýváni k tomu, aby se to opět naučili a zkusili znovu	žáci a učitelé určují nové způsoby k učení vedoucí k diferencované výuce

To způsobuje jednoduchou možnost ověřování čili testování. Ve většině případů testování se užívají aktivní slovesa: identifikuj, vyjmenuj, pojmenuj, vyber, rozliš, reprodukuj, poznej, definuj (recognizes, selects, reproduces...). Pokud je učitel zaměřen spíše na hlubokou znalost, výuka i hodnocení se odlišují. Hluboká znalost je charakteristická především tím, že je nejen přítomná znalost, ale klade se důraz na užití této znalosti pro řešení problému, při kritickém myšlení či reflexi. Výuka je tím více zaměřena na myšlení a zdůvodňování znalostí. Důraz je kladen především na schopnost vysvětlit problém, srovnat, soudit (posuzovat), stavět do protikladu (contrast) a flexibilně uvažovat se znalostí. Idea výuky je o rozvoji hlubokého pochopení znalosti před šíří znalosti (breadth of knowledge). Studenti jsou tím nuceni zapojovat stávající znalostní rámec a novou znalost s ním propojovat. Výuka s důrazem na pochopení učiva je bohatá na interakce mezi studenty a učiteli a na zpětnou vazbu. Je nezbytné se však ptát na to, co znamená výuka bohatá na různé příležitosti, jak takové příležitosti v reálné výuce vypadají a o kolik je výuka s formativním hodnocením bohatší než výuka s běžným (např. jen sumativním) hodnocením.

## Hodnocení v České republice

Současná česká škola jako autonomní instituce v oblasti hodnocení výkonů žáků vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., konkrétně § 69, a z vyhlášky č. 48/2005 § 14 až § 16. Zákon škoie stanovuje, že využití různého typu hodnocení (klasifikací nebo slovně) podléhá rozhodnutí ředitele školy, a to se souhlasem školské rady. Zákon č. 561/2004 Sb. se orientuje převážně na sumativní hodnocení (výsledné), konkrétně na hodnocení na konci hodnotícího období. Paragrafy vyhlášky č. 48 doplňují zákon tím, že škoie stanovují pravidla a vlastnosti hodnocení a formulaci jednotlivých stupňů hodnocení výkonu a chování žáků. Stanovují také to, že hodnocení musí být uvedeno ve školním řádu, a formulují celkem jasnou podobu hodnocení žáků na vysvědčení. Na druhou stranu se ve vyhlášce nehovoří o tom, kdo a jakým způsobem má být poučen či seznámen s typy hodnocení a kritérii hodnocení. Důraz na formativní hodnocení je kladen spíše formálně. Vyhláška je z celkového pohledu orientována na hodnocení pomocí klasifikace, byť slovní hodnocení nevyklučuje. Domnívám se, že slovní vyjádření hodnotících stupňů výborné až nedostatečné ve svém významu spíše znázorňuje stále klasifikaci.

Legislativní rámec definuje možnosti uchopení a užití typů hodnocení ve škole, avšak neilustruje, jaká je realita v oblasti hodnocení. Na různé praktiky hodnocení realizované ve školní praxi lze nalézt mnoho polemik (především pro tzv. výchovné předměty). Zaměřují se především na to, jakých podob nabývá současné hodnocení výsledků žáků ve školních třídách. Oproti tomu neexistuje mnoho výzkumných studií, které by tuto polemiku podporovaly (či vyvracely). Kromě několika kvalifikačních prací lze dohledat velmi malé množství akademických výzkumů realizovaných v této oblasti.

Je všeobecně známo, že v české škole stále přežívá frontálně realizovaná výuka, která podporuje spíše normativní a sumativní způsoby hodnocení výkonů žáků (Alter, 2000). Tento způsob výuky je často označován za stresující, ale také jako nepodporující proces učení (psychološka z Alter). Od 90. let minulého století společnost NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve vzdělávání) usiluje o změnu takto zaměřeného hodnocení. Jejím hlavním tématem v oblasti hodnocení byly známky, slovní hodnocení, přičemž členové skupiny NEMES propagovali slovní hodnocení a byli jedni z prvních, kteří ho ve třídách zaváděli. Další výzvou podporující jiný způsob hodnocení byl text Dvořáka (1996) v časopise *Obecná/občanská škola*, kterým apeloval na učitele, aby průběžné hodnocení co nejvíce využívali k ověřování znalostí (kriteriální hodnocení), které by slabší žáky tolik nedemotivovalo.

V roce 2000 nakladatelství Alter (kolektiv autorů) vypracovalo příručku pro učitele, která jim měla umožnit objektivně a nestresujícím způsobem hodnotit výkon žáků. Poukazovali především na to, že zavedený systém hodnocení (testování, zkoušení aj.) není únosný ani pro dospělé, natož pro žáky. Od žáků se očekává všudypřítomná připravenost, bez jejich možnosti volby postupu, bez možnosti použití příruček, slovníků aj. Podle nich žádný z dospělých takto nepracuje, a kdyby pracoval, tak by dlouho takové vypětí nevydržel. Jejich výraznou glosou je to, že systém známkování je náhodný, neprůkazný a řízený strachem. Stává se tak samoučelovým – k získání nejlepší známky bez uchování znalosti v dlouhodobé paměti.



Od roku 2000 do roku 2016 se systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků příliš nezměnil, jak ukazují mnohé práce a diskuze. Šeďová a Švaříček (2010) poukázali na snahu učitelů užívat zpětnou vazbu ve výukové komunikaci, přičemž ji zhodnotili jako typ zamíčeného hodnocení. Učitelky a učitelé ve výzkumném souboru sice zpětně hodnotili žáky, avšak spíše obecně (dobrý, šikovný apod.), bez toho, aby žáci věděli, jak na tom jsou. Další z výzkumných studií (Laufková, 2016) ukazuje, že učitelé hodnotili veškeré výsledky žáků skrze klasifikaci (známky) a že při hodnocení zřídka pracovali s výchovně-vzdělávacími cíli. Tím chtěla autorka říci, že ani v jenom z případů se tyto cíle nestaly součástí osobních cílů žáků. Učitelé víceméně využívali kriteriální formy hodnocení a zásadní roli sehrávala zpětná vazba. Současně se také ukázalo, že sebehodnocení (autonomní hodnocení) bylo spíše nahodilé.

Jiná práce ukazuje výsledky ohledně využívání hodnocení v primární škole. Opravilová (2018) zjistila, že v prvním a třetím ročníku (případové studie) se učitelé orientovali spíše na kvalitativní hodnocení a hodnocení, které je zaměřené na pochvalu a úspěch žáků. Tito učitelé se také v průběhu výuky snažili zařadit i sebehodnocení žáků, přičemž se ukázalo, že žáci, kteří se hodnotí především pozitivně, jsou pozitivně hodnoceni i učitelem a naopak. Ve vyšších ročnících (ve čtvrtém a pátém ročníku) se učitelé již soustřeďovali především na běžnou klasifikaci, ze které se odrážela snaha žáků o dosažení lepších známek. Všichni zainteresovaní učitelé ve výzkumu se snažili rozvíjet metody hodnocení jinými technikami – graficky znázorněné hodnocení, přesto všeobecně převažovalo klasické pětistupňové hodnocení.

Ze starších diskuzí lze vybrat diskuzi (EDUin, 2016), která poukazuje na fakt, že ve školách se lze setkat s formativním hodnocením velmi zřídka. Přesto, že se vyskytuje, není možné ho nazývat jako formativní hodnocení v jeho plném významu (jak dokazují uvedené studie Laufkové a Opravilové výše). Diskutující odborníci nazývali toto hodnocení jako hodnocení s „formativní funkcí“, jelikož nepodávalo žákům vodítko na jejich cestě učení (nepodporovalo jejich motivaci učit se, docházelo jen k tomu, že je informovalo o tom, kam dospěli). Lze říci, že forma a podoba hodnocení nepřinášela kýžený efekt. Smetáčková (pro Lidové noviny, březen 2019) tuto skutečnost (o tři roky později, ale i 2013) podpořila zvážením smysluplnosti hodnocení. Tvrdí, že pokud děti nerozumějí tomu, na základě čeho známku obdržely, nemohou ji využít jako zpětnou vazbu. Kratochvílová (2012) upozorňovala na to, že rodič ani žák se podle pětistupňové škály hodnocení vlastně nikde nedozví úroveň zvládnutí daného předmětu a klíčových kompetencí. Jedna známka (stupeň v klasifikaci) vyjadřuje současně velké množství věcí, jak je tedy možné rozklíčovat, kde udělal žák pokrok, jak je hodnocena jeho píle, aktivita, zodpovědnost. Kontrastně se vyjadřuje Václav Klaus mladší (Aktuálně.cz, 2019), který hovoří o tom, že známkování je pro děti přirozené a že děti potřebují vědět, jak na tom jsou nebo kde mají mezery a potřebují přidat, což podle něj známka zaopatřuje – poskytuje. Lze říci, že se jedná o klasický rys hodnocení výsledků žáků v ČR, jenž spočívá v orientaci na výsledky žáků (Kratochvílová, 2012). Opačný (spíše zahraniční) charakter hodnocení je orientován na proces učení, ve kterém by žák měl sám popsat svoje učení a učitel by jeho vyjádření měl brát v potaz, jelikož tím doplňuje celkový obraz o učení. Tímto se podle Kratochvílové (2012) otevírá model komplexního rozvíjejícího hodnocení, kdy je učitelovo

hodnocení vyváženo sebehodnocením žáka. Žák se učí přebírat zodpovědnost za své výsledky a stanovuje si osobní cíle. Žák se tak stává aktérem proměny svého rozvoje. V tomto ohledu je nutné připomenout, že známkování jako takové není nutné rušit, stačí jen snížit jeho převažující sílu, mocenský potenciál a dominanci ve využívání. Je také nutné si uvědomit, že známkování (klasifikace) nepřináší efekty, o kterých je přesvědčen Václav Klaus mladší.

V současnosti se Mertin (EDUin, 2018) domnívá, že zpětná vazba poskytnutá známkou je hrubá, nepřesná a často nevíme, z čeho vychází. Neobsahuje informace k dalšímu zlepšování, jak umožňuje formativní hodnocení. Podobně systém známkování (na vysvědčení) komentuje i Münich (Münich & Protivínský, 2018), když poukazuje na systém známkování na vysvědčení, které dává žákům, rodičům a školám jen velmi hrubou informaci.

Důležité je upozornit i na jinou skutečnost, kterou přináší monotónnost a normativní funkce hodnocení. Do výsledné známky se nepromítá jen očekávaný a hodnocený výkon, učitelé zahrnují do hodnocení i projevy chování a vlastnosti žáků. Federičová (pro Lidové noviny, březen 2019) konstatuje, že do klasifikace se promítají i genderové aspekty za pomoci vlastností, které jsou typické chlapcům nebo dívkám. Při školním hodnocení dostávají chlapci za stejné znalosti horší známky než dívky. Tuto skutečnost potvrdil i Mertin (EDUin, 2018) když poukazyval na nejasnosti, co vše známky zohledňují při zvažování hrubé povahy známek.

Odborníci (EDUin, 2016) se shodovali, že není možné formativní hodnocení zavádět plošně. Hovoří o tom, že formativní hodnocení učitelé mohou užívat jako možnost – nástroj, který pomůže řešit jejich některé problémy. Důvody (resp. důkazy), proč by nemělo být nebo nebylo možné hodnocení zavádět plošně, neuvádějí. Odborníci (EDUin, 2016) se shodují, že při zavádění metod formativního hodnocení nelze počítat s rychlým efektem. Je to sada nástrojů, kde je nedřívě potřeba se s nimi naučit zacházet a poté je dále aplikovat (např. výše uvedené principy). Delší dobu také trvá to, než žáci přijmou takové postupy za své.

Podle Chvojky (EDUin, 2019) je hodnocení vlajkovou lodí moci a je třeba je přeinterpretovat.

### **Systematické audity a výroční zprávy národní úrovně**

Vedle uvedených výzkumů a klasických zdrojů zaměřených na hodnocení jsou důležité i výroční zprávy a studie OECD a ČŠI či EDUinu.

Výsledky OECD z roku 2012 prezentované společností EDUin upozorňují na to, že je třeba lépe vymezit cíle vzdělávání, například formou standardů, které vždy popíší různé úrovně žákovských výkonů ve všech oblastech vzdělávání. Upozorňují ale také na to, že RVP sice chtějí rozvíjet kompetence, ale testy, tedy nástroje, kterými se výsledky učení ověřují, ověřují především učivo. Zmiňují se zde také příležitosti pro učitele, aby se mohli vzdělávat na poli formativního hodnocení a v oblasti hodnocení klíčových kompetencí. Tento aspekt je úkolem především pro pedagogické fakulty, od kterých se očekává posílení výuky v metodologii hodnocení, tedy proč a jak učitelé hodnotí dané výkony právě takto. Mezi pedagogické dovednosti by se měla dostat také schopnost dobře žáky hodnotit. Na mnoha pedagogických

fakultách bylo téma formativního hodnocení zahrnuto do akreditací oborů, avšak dopad využívání hodnocení je otázkou času.

Zlepšovat výsledky českých žáků prostřednictvím formativního hodnocení a nespoléhat na závěrečná vysvědčení a výstupy ze závěrečných zkoušek doporučuje i zpráva OECD z roku 2012. Je třeba se zaměřit na to, aby žáci získávali kompetence k učení, a k tomu by mohla podle OECD dopomoci *komplexní strategie hodnocení výsledků žáků*. Standardy a strategie by mohly dopomoci také ke spolehlivosti hodnocení žákovské práce – tedy, že hodnocení poskytované žákům bude na různých školách srovnatelné. EDUin dodává, že v současné době je hodnocení zcela subjektivní, podle zvyklostí školy nebo dokonce jen konkrétního učitele, což nepodporuje aspekt srovnatelnosti.

V součinnosti s tím EDUin (Audit, 2019) vytvořil audit vzdělávacího systému v ČR, v němž reaguje na skutečnost, že „převažuje ‚tradiční‘ způsob vzdělávání, uplatňovaný učiteli napříč základními i středními školami, jenž zahrnuje frontální výuku, nízkou míru individualizace, nedostatečné či kontraproduktivní využití hodnocení výsledků vzdělávání“.

Vedle aktivit EDUinu a ohledem na hodnocení výsledků žáků vyvíjela aktivity i Česká školní inspekce. Ta v roce 2017 zahájila realizaci individuálního projektu Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím OP VVV a ze státního rozpočtu České republiky. Projekt je realizován po dobu pěti let a má několik cílů, přičemž pro nás zásadním cílem je vytvořit nové metody, postupy a nástroje pro hodnocení klíčových kompetencí. Projekt je dosud zpracováván. Na základě tohoto projektu zveřejnila ČŠI v únoru 2018 dokument s názvem *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*.

V úvodu dokumentu autoři popsali cíl analýzy, který spočívá ve vytvoření základu pro vlastní tvorbu hodnotících nástrojů klíčových kompetencí (dále KK). Hlavním motivem přípravy nástrojů hodnocení KK je zvýšení kvality poskytovaného základního vzdělávání, tedy předpokládaný přínos pro žáka. Nástroje k hodnocení KK, které budou díky tomuto programu v následujících letech vytvářeny, budou mít funkci evaluační, sumativní a formativní právě s důrazem na podporování zpětné vazby žákům a kromě využití formativního hodnocení žáky budou také sloužit učitelům ke změnám postupu ve výuce.

Část analýzy se zabývá také tím, jak je to nyní s rozvojem KK u žáků v ČR. V českých ZŠ se objevuje problém rezignace škol (učitelů) na rozvoj KK u žáků. KK jsou ve výuce buď zcela opomíjeny, nebo rozvíjeny pouze nezáměrně či intuitivně. Když už jsou KK rozvíjeny, není jejich rozvoj nikterak reflektován ani hodnocen. Částečným důvodem je právě to, že pro KK neexistují obecně dostupné nástroje hodnocení, jako je tomu u jiných složek RVP. V současné době neexistují data vypovídající o tom, kolik žáků dostává zpětnou vazbu podporující formování jejich KK, tedy kompetencí potřebných pro život, vzdělávání a práci (s. 9).

ČŠI udává tři funkce hodnocení klíčových kompetencí. Jedná se o funkci evaluační, sumativní, ale také formativní. ČŠI vymezuje tyto funkce velmi obecně, přičemž neudává vztahy mezi nimi. Pod evaluační funkcí spatřuje poskytování informace žákům o dosahování vzdělávacích cílů. Sumativní funkce je o hodnocení úrovně rozvoje na konci určité etapy a formativní hodnocení je především o poskytování zpětné vazby žákům, popřípadě z ní plynoucí změny řízení další výuky. Zpětnou vazbu autoři dokumentu považují za zásadní prostředek podpory dalšího učení. Současně poukazují na to, že napříč systémem zpětná vazba dosud chybí (s. 8). Formativní hodnocení považuje ČŠI také za nástroj, který by měl umožnit žákům hlubší zainteresování v procesu učení a učitelům získat poznatky o učení žáků. Toho by mělo být dosaženo s pomocí hodnocení v krátkodobých cyklech. Pokud se jedná o hodnocení v dlouhodobých cyklech, ČŠI očekává, že by mohlo sloužit k monitoringu procesu vytvoření KK u žáků a k sledování naplňování kurikula. Domnívám se však, že již krátkodobý cyklus sledování, jako jeden z principů formativního hodnocení, může sloužit k naplňování dlouhodobých cílů (zmíněné KK u žáků a sledování efektivního naplňování kurikula).

K využití formativního hodnocení ČŠI (opírající se o autoritu Wiliama, D.) stanovuje soubor strategií: (a) objasnění a porozumění záměrům a kritériím úspěchu, (b) stanovení efektivních aktivit a strategií, které prokazatelně fungují (EBP), (c) průběžná zpětná vazba k lepšímu pochopení a řešení, (d) peer spolupráce (vrstevnické hodnocení), (e) seberegulace, sebehodnocení.

Analýza následně zpracovává doporučení pro hodnocení KK v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Každá oblast obsahuje také příklady úloh zaměřených na danou kompetenci a také inspirace pro hodnocení KK ve výuce samotné i přímo v hodnocení. Na konci analýzy nalezneme souhrn doporučení, jak přistupovat k jednotlivým kompetencím vcelku, jaké jsou vhodné hodnotící nástroje pro danou kompetenci a jaká kritéria stanovit. Analýza navrhuje nástroje rozčlenit do tří kategorií podle oborové a nadoborové povahy: (a) nadoborové (portfolio, pozorovací arch); (b) mezioborové (již nevyžaduje nástroj, ale aktivitu – komplexní přírodovědná úloha) a (c) oborové (uvádí jen podle relevance předmětu). Za hodnotící nástroje pro KK ČŠI dále považuje: sebehodnocení (spíše subjektivní povahy; dotazníky, checklisty), didaktické testy (objektivnější, předpoklady pro zvládnutí KK – znalosti, dovednosti, testové úlohy; ČŠI poznamenává, že pro některé KK nejsou didaktické texty vhodné), pozorování (archy – checklisty), hodnotící archy, hospitační archy, (e)portfolia, skupinové hodnocení, hodnocení strategií a postupů, hodnotící škály, záznamové archy jak pro učitele, tak pro žáky nebo sebehodnotící dotazníky.

*„Souhrn z uvedených zjištění je v ČŠI využít především při tvorbě hodnotících nástrojů. Hodnotící nástroje mohou umožňovat hodnotit rozvoj kompetencí u jednotlivého žáka ve škole, a tím sledovat jeho vzdělávací pokrok ve vztahu k jednotlivým kompetencím.“ (s. 174).* ČŠI v závěru diskutuje také možnost proměny struktury KK, například skrze doplnění nadoborových cílů o gramotnosti podle zahraničních systémů, tedy rozčlenit KK s větší vazbou na vzdělávací obory nebo vzdělávací oblasti. Je zde však zdůrazněno, že tyto změny nesmějí

být unáhlené a je vhodné promyslet vazby mezi klíčovou kompetencí, oborovou kompetencí, dovednostmi a znalostmi.

Další oblast, kterou se ČŠI dlouhodobě zabývá (od školního roku 2014/2015), je slovní hodnocení, celková struktura hodnocení a formy hodnocení. V dřívějších výročních zprávách o této oblasti prakticky nic nenajdeme. V roce 2016 (ve školním roce 2015/2016; 26. 7. 2016) pak ČŠI představila model kvalitní školy nazvaný Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, kde jednou z oblastí je oblast výuky. Doporučuje především to, že by učitelé měli systematicky promýšlet a připravovat výuku v souladu s kurikulárními dokumenty tak, aby „na žáky kladli jasné, přiměřené a srozumitelné požadavky, seznamovali žáky se vzdělávacími cíli a vedli je k vyhodnocování jejich dosahování“ (s. 32–33). Dále se zde mluví o tom, že pedagogové by měli zohledňovat individualitu každého žáka a jeho pokrok. Kapitola Vzdělávací výsledky žáků (s. 34–35) hovoří o tom, že kvalitní škola umožňuje každému žákovi maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem. Škola by měla získávat soustavně informace o posunech jednotlivých žáků, výsledky by měly odpovídat očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů, žáci by měli být motivováni k dosahování dobrých výsledků, a především by škola měla sledovat a vyhodnocovat úspěšnost žáků v průběhu vzdělávání.

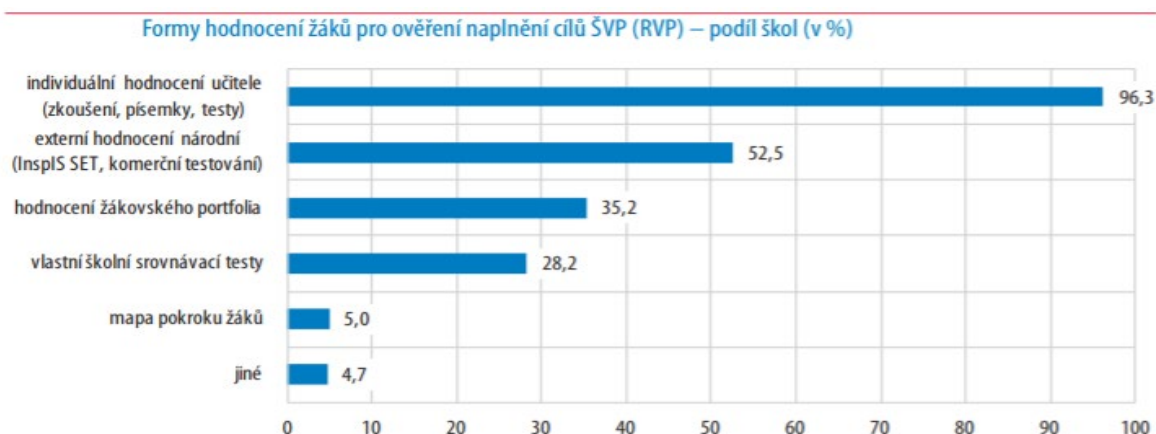
Ve školním roce 2017/2018 ČŠI například zjistila, že ve většině sledovaných škol jsou „žáci hodnoceni známkou (všichni žáci v 64,5 % a více než 3/4 žáků ve 27 % škol). Podíl škol používajících slovní hodnocení u všech žáků je jen 6,3 %. Alespoň u více než 1/4 žáků školy slovní hodnocení využívá dalších 7 %.“ Ze statistik školního roku 2016/2017 můžeme vidět, že oproti poslednímu školnímu roku procento škol, které využívají pouze slovní hodnocení, mírně pokleslo a naopak těch, které hodnotí pouze známkou, vzrostlo, což je v rozporu s očekávaným.

Ve školním roce 2017/2018 „inspektoři sledují průběžné hodnocení v hodinách a v pohospitačních rozhovorech ověřují, jak jsou žáci hodnoceni. V 63,9 % navštívených hodin poskytoval učitel alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení, ve 49,8 % hodin byly ověřovány znalosti a dovednosti. Přibližně v třetině hodin se vyskytovalo pouze stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. ‚dobře‘ vs. ‚špatně‘). Společné zhodnocení proběhlé hodiny učitelem a žáky bylo zaznamenáno jen v 38,8 % hodin, výrazně častěji na 1. stupni o 13,5 %. Častěji (37,2 %) na druhém stupni hodiny nebyly zhodnoceny učitelem vůbec nebo jenom formálně.“ (2018, s. 75). Nejčastějšími podklady pro hodnocení jsou stále známky, které tolik neumožňují zaznamenávat individuální pokrok žáka. Na prvním stupni jsou vedeny záznamy o individuálním pokroku podrobněji, na druhém stupni mají podklady ve formě známek nebo bodů pouze 2/3 pedagogů. Dále přetrvává využívání sumativního hodnocení oproti formativnímu. Portfolia žákovských prací pro hodnocení žáků využívá 18,7 % učitelů. Zde se opět projevuje rozdíl mezi prvním stupněm, kde je využívá 26 % učitelů, a 2. stupněm, kde jsou využívány pouze 9,6 % učitelů.

ČŠI se ve výročních zprávách také zabývá formami hodnocení pro ověření naplnění cílů ŠVP. Ve školním roce 2017/2018 „ředitelé navštívených škol uvedli, že využívají rozmanité formy hodnocení pro ověření naplnění cílů ŠVP. V naprosté většině se však jedná o individuální hodnocení učitele (ústní a písemné zkoušení, testy). 1/3 sledovaných škol používá hodnocení žákovského portfolia, mapu pokroku a vlastní srovnávací testy. Necelá polovina škol využila komerční testování, polovina navštívených škol se podrobila národnímu externímu hodnocení prostřednictvím elektronického systému ČŠI InspIS SET (celkem již bylo využito 21 615 testů v režimu školního i domácího testování).“ (ČŠI, 2018, s. 76)

Poměrně podobně tomu bylo ve školním roce 2016/2017, kdy byly formy hodnocení naplňování cílů ŠVP znázorněny graficky (viz graf 1). Můžeme tedy vidět, že se v hodnocení mnoho nezměnilo.

Graf 1



Podle ČŠI (2017/2018, s. 84) nejsou žáci vedeni k aktivní účasti v procesu hodnocení, pro jejich sebehodnocení a vzájemné hodnocení jsou vytvářeny příležitosti spíše ojediněle. Formativní hodnocení jako účinný nástroj sledování a hodnocení pokroku žáků a jako prostředek k poskytování zpětné vazby o vzdělávacím pokroku a pro posílení motivace k učení v práci učitelů absentuje. Převaha frontálních forem práce s dominancí učitele vede k nižší míře aktivního zapojení žáků do výuky. Nedaří se tak výuku individualizovat, zařazovat kooperativní činnosti nebo diferencované úkoly tak, aby přispívaly k efektivnímu naplňování vzdělávacích cílů a respektovaly více individuální vzdělávací potřeby a možnosti žáků. Ve vyučovacích hodinách nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků, dominantní je zaměření na znalosti. Systematická podpora a rozvoj funkčních gramotností žáků chybí. ČŠI dále poukazuje na to, že nadále přetrvávají rozdíly mezi 1. a 2. stupněm, jak z hlediska aktivního zapojení žáků do vzdělávacího procesu, tak vzhledem k práci s chybou i podpoře sebehodnocení a vzájemného hodnocení. Vedle toho, školy získávají informace o vzdělávacích výsledcích žáků, ale nedokážou je analyzovat a přijímat efektivní opatření vedoucí k jejich zlepšování, a to zejména se zaměřením na žáky ohrožené školním neúspěchem.

## Hodnocení předmětů „výchovných“

U této skupiny předmětů se klade velký důraz na možnosti a schopnosti žáků. Sleduje se jejich sociálně-emoční a tělesně-praktický progres v dovednostech. Čeští odborníci se shodují v tom, že klasifikace nedává dobrý smysl ve výchovně orientovaných předmětech (diskuze EDUin, 2019). Diskutující pod vedením EDUin podporují hodnocení formou formativního přístupu a autonomního hodnocení (sebehodnocení). Pro výchovné předměty by mělo být základem nastavení tzv. dynamických kritérií, která jsou odrazem individuality každého žáka. Odborníci se domnívají, že by se v takových předmětech hodnotit mělo, nicméně nemělo by se klasifikovat, a to přinejmenším na 1. stupni ZŠ.

Chvojka (EDUin, 2019) pro estetické předměty zdůrazňuje, že člověk funguje jako trojhlavá bytost, ty tři hlavy mají tři typy inteligence, tyto inteligence se nemají míchat a měřit se dá pouze jedna z nich. Škola by měla rozvíjet všechny tři, ona ovšem vsadila pouze na tu jednu měřitelnou, teoretické poznání, a kolonizuje tím i ty ostatní dvě. Chová se k estetickým projevům, jako by to bylo teoretické poznání. Škola ignoruje rozvoj sociální inteligence a známkováním křiví charakter dětí.

Kotlík (EDUin, 2019) pro tělesnou výchovu polemizuje s otázkou vhodnosti měření a hodnocení v takto zaměřeném předmětu. Tělesná výchova by nás měla vést k aktivnímu pohybu a psychohygieně. To, co založíme ve škole, s tím fungujeme celý život. Kotlík doporučuje zaměřit se na autonomní formu hodnocení, které by mělo být stále přítomné. Mělo by se podle něj jednat o kladení otázek, jako: Chtěl by to žák zažít znovu? Přičemž prioritou by měl být subjektivní pokrok a aktivní zapojení do aktivit. Což odpovídá principu zpětné vazby ve formativním hodnocení.

U estetických předmětů (hudební a výtvarná výchova) je nezbytné klást si otázku, jaké části lze hodnotit a jak a jaké části by neměly být vůbec hodnoceny (Westman, in EDUin, 2019). Autorka komentáře v diskuzi polemizuje i nad hodnocením zájmu a zahloubání žáků. Nicméně vyzývá, ptejme se sami sebe, do jaké míry jsme sami esteticky zainteresovaní a zahloubaní a zdali je opravdu pro pokrok v takových předmětech prospěšné hodnocení. I autonomní hodnocení (sebehodnocení) se zpětnou vazbou učitelů je otázkou přiměřenosti. Hodnocení zájmu a zahloubání by mělo reflektovat žákovy schopnosti, orientaci a příležitosti, jelikož není doloženo, že takové hodnocení prospívá rozvoji, pokud nejsou zvažovány jiné osobní a osobnostní aspekty. Existují však dlouhé polemiky nad tím, proč děti škola, popř. výchovné předměty, žáky nebaví. Pokud jsou výchovné předměty o svobodném projevu, kreativitě a tzv. Dasein (v Heideggerovském pojetí), tak jak řekla Fialová (EDUin, 2019), mohou učitelé upřednostňující řád a stabilitu v těchto předmětech selhávat. Lze to doplnit výsledky z výzkumu Brücknerové (2011), které jsou staršího data, ale vykreslují pozici učitelů ve vztahu k obsahu (povaze) předmětů a použité hodnotící nástroje. Autorka především poukazuje na intuitivní formu hodnocení, která je sycena především emotivně laděnými úsudky a je rámována dvoupólovým hodnocením (líbí vs. nelíbí), nemluvě o tom, že u učitelek takřka absentuje závěrečné hodnocení (aktuální hodiny).

Kleinová (EDUin, 2019) má na hodnocení podobný pohled. Z jiného úhlu pohledu, jako učitelka, hovoří o tom, že děti od ní v hudební výchově neočekávají hodnocení, ale podporu. Otevírá otázku toho, kdo na školách učí uměnovědní předměty: ve školách by mělo učit víc umělců, protože oni rozumějí tomu, co to je prezentovat vlastní práci. K tomu dodává, že známkování zpěvu je nejhorším prohřeškem, který můžeme činit vůči dětem.

Prchal (EDUin, 2019) poukazuje především na probouzení potřeby v dětech setkávat se v životě s uměním. To má vliv na styl výuky ve školách. Klíčová je osobnost pedagoga.

## Psychologické aspekty hodnocení výsledků žáků v ČR

EDUin (2016) zahájil diskuzi o rodičovských obtížích při zavádění formativního hodnocení. Rodiče, kteří často kladou otázku svým dětem, co jsi dostal, zajímá především známka, a ne to, co se jejich děti naučily. Otázka, co se děti naučily, je více příhodná k pojetí formativního hodnocení, jemuž jde o to, dosáhnout maxima v učení u každého žáka. V zahraničí však existují důkazy o tom, že pokud se hodnocení rodič účastní, zná kritéria a podílí se setkání žáků a učitelů, jsou z formativní podoby hodnocení nadšeni (Girardová de Villars, 2018). Přesto se upozorňuje na to, že navzdory ocenění formativního hodnocení rodiči stále spíše preferují známky. Rodiče se vyjádřili i k tomu, že si poměrně dlouho museli zvykat na nový systém hodnocení. V Česku se rodiče s preferovanými známkami ve škole ztotožňují (Pavelková, 2014). Autorka hovoří o tom, že preference může korespondovat s tím, že dítě není doma podporováno k tomu, aby podávalo vyšší výkon. Avšak tento předpoklad nebyl zkoumán.

Lze hovořit o tom, že v pojetí současného českého hodnocení převyšuje forma svůj obsah, pokud zhodnotíme Mertinovo (EDUin, 2018) tvrzení, že známky dětem vlastně vnutili dospělí, kteří z nich dělají něco podstatně důležitějšího, než je učení. Známky jsou primárně určeny pro rodiče nezajímající se, protože jsou jednoduché na pochopení. Mertin se však domnívá, že známky mohou dítě jak motivovat, tak stresovat a špatné známky většinou neovlivní výkonnost žáka kladně. Podle autora jsou známky umělé a rozhodně neslouží pro samotné učení dítěte. Domnívá se, že zaměření se jen na známky v průběhu školní docházky způsobuje to, že u žáků význam známek stoupá a klesá význam samotného učení. Žáci intuitivně vycítí, co má význam a co ne, a postupně se tomu přizpůsobují. Tuto situaci popsala i Šedřová (2015, viz žakovská agenda), kdy žáci dosahují jen požadované minimální úrovně, která je určena zajímavostí či nudností kurikulárního obsahu. Nicméně tuto skutečnost nepopisovala ve vztahu k hodnocení, ale ve vztahu k mocenským praktikám mezi učiteli a žáky.

Sumativní hodnocení (testování bez formativního záměru, které je opakovaně prováděno v pravidelnějších intervalech) umožňuje žákům lépe si vybavovat učivo z paměti (Brown, Roediger & McDaniel, 2014). Jeho ryzí funkcí je tedy upevňování a procvičování si pamětního učení u žáků – zlepšování paměti. Vedle snazšího vybavování učiva u žáků by mělo sumativní hodnocení snižovat i strach žáků (McDermott, Agarwal, D'Antonio, Roediger & McDaniel, 2014), což si lze představit jako rezistenci k testování. Chvojka (2019a) naopak poukazuje na



soudobý nešvar učitelů, který spočívá v tom, že klasifikace je otázkou subjektivního hodnocení, a to platí i pro tzv. výchovné předměty, které v žácích vyvolává pocit nespravedlnosti. Mertin (EDUin, 2018) sledává řešení současného neuspokojivého stavu ve slovním hodnocení, které obsahuje také informace a návrh cesty na zlepšení, což lze označit za formativní hodnocení. Domnívá se, že v současném českém školství jsou změny v obsahu a formách hodnocení žáků na jednom z prvních míst.

### Pozitiva formativního hodnocení

Již v roce 2013 Novotná a Krabsová zjistili, že formativní hodnocení má význam pro žáky především pro možnost grafického uchopení pokroku žáků. Žáci pozitivně přijímají možnost, jako je opravit si písemné práce, což s běžným známkováním nebylo možné realizovat. Žáci také oceňují to, že se setkávají s třídním učitelem a svými rodiči, kde kooperativně řeší proces učení. Vedle toho se ve výsledcích ukázalo, že příliš neoceňují sebehodnocení, respektive o něj nemají zájem. O sebehodnocení a formativní hodnocení mají zájem spíše mladší než starší žáci (Girardová de Villars, 2018). Starší žáci se potýkají s nízkou smysluplností sebehodnocení vlastních výkonů. Toto může dokládat skutečnost, že žáci nejsou k sebehodnocení dlouhodobě vedeni.

Laufková (2017a) vyzdvihuje jako pozitivum to, že formativní hodnocení zlepšuje výkon zvláště žáků s horšími studijními výsledky a se speciálně vzdělávacími potřebami (podobně i Black a Wiliam, 1998a, 1998b). Dochází tím ke snížení nerovnosti a podpory spravedlivého přístupu ve vzdělávání. Žák tak může dosáhnout maxima svého rozvoje. Podporuje pozitivní klima ve třídě, protože žáci jsou vnitřně motivováni a nejsou porovnáváni mezi sebou. Žáci jsou zapojeni do procesu učení a hodnocení a přejímají zodpovědnost za své učení (např. i Stiggins a Chappuis, 2008), tím rozvíjejí kompetenci k učení, ale i kompetenci sociální a personální, čímž dochází k rozvoji jejich metakognitivních dovedností (Floréz & Sammons, 2013). Pozitivní dopady jsou i na učitele. Ti si ujasňují, co chtějí žáky naučit, plánují cíle výuky, podávají žákům konstruktivní zpětnou vazbu. Vedle zmíněného Laufková (2017) upozorňuje také na to, že z hlediska procesu hodnocení je klíčová především zpětná vazba.

Podle A. Hardinga a J. Cowena (1982) sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností. Naopak při formativním hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného, aby netajil své potíže, protože cílem je napomoci k jejich odstranění, avšak je k tomu potřeba vstřícná a tolerantní sociální atmosféra. Žáci se tak cítí ve třídě bezpečně a nebojí se vyjádřit svůj názor a jsou vnitřně motivováni (Laufková, 2017a, ale např. i Black a Wiliam, 1998; Floréz a Sammons, 2013). Laufková (2017) také zjistila, že žáci kladně hodnotí kritéria propojená s indikátory, která jim slouží jako vodítka pro jejich práci. Prostřednictvím sad kritérií žáci mohou získat konkrétní informace i zpětnou vazbu a mohou tak nasměrovat své úsilí. Ve výuce se využívá jazyk zpětné vazby. Jako zásadní se ukazuje vnitřní přesvědčení učitelů o efektivitě formativního vzdělávání.

Formativní hodnocení má mnoho pozitivních dopadů na učení žáků. Shrňme-li výše uvedené, tak nejčastějšími argumenty pro podporu formativního hodnocení jsou (Laufková, 2017): (1) formativní hodnocení přispívá ke zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělávání; (2) zvláště účinné se ukazuje pro žáky s horšími studijními výsledky a se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se snižuje nerovnost ve výsledcích žáků; (3) podporuje se spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi se poskytuje šance, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje; (4) zlepšuje se třídní klima, žáci jsou vnitřně motivováni k učení; (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 metakognitivních dovedností žáků; (6) formativní hodnocení rozvíjí nejen kompetenci k učení (tj. žáci jsou schopni poučit se ze svých chyb, sami vyhodnocují výsledky procesu učení a navrhnou řešení pro zlepšení svých výkonů, např. Looney, 2011), ale také kompetenci sociální a personální; (7) pozitivní dopady jsou známé také pro učitele – ujasňují si, co chtějí žáky naučit; plánují cíle výuky i důkazy o učení; umějí pokládat dobré otázky zjišťující míru žákova porozumění; podávají žákům konstruktivní zpětnou vazbu.

Autorka uvedla, že ačkoliv pro mnohé z uvedených pozitivních dopadů nemáme v ČR data (chybí nám šetření na velkých vzorcích), lze předpokládat, že navzdory kulturním odlišnostem by mohly být výsledky u nás podobné (Laufková, 2017).

### Negativa formativního hodnocení

Nejvýznamnější pro učitele byla časová náročnost, dále také nutnost spolupráce celé školy, aby společně identifikovali nedostatky (Novotná & Krabsová, 2013; Laufková, 2017a). Podle Laufkové (2017) je důležité, aby se ve výuce využíval popisný jazyk zpětné vazby.

Z hlediska poskytování zpětné vazby (byť vrstevnické) se ukazuje jako významný aspekt právě znalost obsahu a metodické stránky procesu zpětné vazby. Z výzkumu Rokose a Liškové (2019) se ukázalo, že žáci, kteří nemají zkušenosti s úlohami orientovanými na vyšší kognitivní procesy (badatelsky orientované úlohy), nejsou schopni realizovat vrstevnickou zpětnou vazbu. Autoři hovoří o tom, že žáci nebyli schopni formulovat rady a myšlenky, které by měly mít formativní charakter (charakter zpětné vazby). Může to souviset s nedostatečnou informovaností žáků o povaze jak použité badatelské úlohy, tak zpětné vazby ze strany učitelů.

Zásadní se ukazuje také vnitřní přesvědčení učitelů o efektivitě formativního vzdělávání. Je-li formativní hodnocení učiteli kritizováno, bývá kritika směřována především k nedostatku teoretického vymezení hodnocení, např. nevyjasněnost dichotomie formativní versus sumativní hodnocení. S tím souvisí nejasnost v oblasti metod, nástrojů a technik, které formativní hodnocení rozvíjí (podobně Flórez & Sammons, 2013).

Z hlediska přesvědčení učitelů o efektivitě hodnocení jsou zmiňovány nedostatky jako neporozumění, mechaničnost a také vágnost, do níž lze snadno sklouznout při jeho zavádění do praxe (např. Torrance, 2012). Laufková (2017) k tomu dodává nedostatky jako: (a) nesnadná prokazatelnost účinků výsledků formativního hodnocení, které se stávají

zjevnými až po dlouhodobějším působení (viz Starý, 2007); (b) rozsáhlé požadavky na učivo stanovené kurikulem – přibývá poznatků, které se mají žáci naučit (např. Stiggins, 2002; Starý, 2007), což ovlivňuje komplexní uchopení formativního hodnocení; (c) vysoký počet žáků ve třídě; (d) nedostatečná obeznámenost s formativním hodnocením či absence mentoringu (také Clark, 2010).

Odstraňování překážek, jak uvádí Laufková (2017), se neobejde bez systémových změn na úrovni vzdělávacího systému (příprava studentů fakult, podpora mentoringu učitelů v návycích technik a nástrojů, komunikace mezi institucemi národní vzdělávací politiky – NÚV, ČŠI, CERMAT aj.). Některé překážky lze úspěšně překonávat na úrovni jednotlivých škol a tříd tím, že se bude podporovat profesionalita učitelů (např. formou mentoringu). Jako potřebné se jeví také posílení výzkumu cíleného na vnímání formativního hodnocení aktéry vzdělávání a jeho rozvoj.

## Zkušenosti a pohled zahraničních autorů na hodnocení za posledních 5 let

V zahraniční literatuře není (možná záměrně) prezentováno hodnocení výstupů učení, spíše se hovoří o hodnocení pokroku v učení (orientace na úspěch). Pokrok v učení jasně vykazuje známky toho, jak kvalitně je výuka vedena, jak kvalitně je nastaven interaktivní proces spolupráce učitelů a žáků a jak si učitel uvědomuje to, že jeho přístup určuje směr žáků. Hodnocení k úspěchu (formativní hodnocení) se tak stává klíčovým aspektem vzdělávacích úspěchů u zahraničních žáků. Často se také uvádí hodnocení práce v hodině (class work) či projektu (project), čímž se determinuje, kde se proces pokroku v učení odehrává – ve škole. Naopak v ČR je proces učení směřován především do domácí přípravy. Hodnocení progresu učení naznačuje, že se jedná o individuální přístup, a také naznačuje, že hodnocení je orientováno na úspěch a progres, nikoliv na chybu. Pak se hodnocení stává motivujícím a umožňujícím maximalizovat potenciál, čímž nabývá správného významu.

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že se důraz z hlediska hodnocení výsledků žáků klade převážně na formativní hodnocení. Nicméně nelze si nevšimnout, že trendem je kombinace obou typů hodnocení (Bijsterbosch, van der Schee a Kuiper, 2017; Nizozemsko). Podle autorů je důležité nezaměřovat se výhradně na jeden typ hodnocení, ale použít širokou škálu různých typů hodnocení, které společně nejlépe podpoří proces smysluplného učení. Pro každý typ činnosti se totiž lépe hodí jiný druh hodnocení.

DeNome (2015) hovoří o tom, že pokud je formativní hodnocení procesu učení dobře provedeno, stává se jednou z nejsilnějších vysoce efektivních strategií učitelů, skrze kterou dosahují zlepšení učebních výsledků studentů. Jedinečností formativního hodnocení je to, že jde o spolupráci mezi učitelem a žákem. Zapojení studentů do procesu učení je kritické a představuje důležitý posun paradigmatu z tradiční perspektivy. Formativní hodnocení se tak stává spíše procesem než výrobkem, protože odhaluje, co a jak dobře student chápe. Bez

pochopení účelu hodnocení nebude posuzování účinné. Sumativní a formativní hodnocení má dva velmi odlišné účely. Sumativní hodnocení slouží ke zdokumentování toho, kolik učení se v daném okamžiku uskutečnilo. Jeho účelem je měřit úroveň úspěšnosti studenta, školy nebo programu. U sumativního hodnocení jsou zohledňovány především tvrdé údaje, které poskytují známky, skóre nebo žebříčky. Musí poskytnout kvantitativní údaje používané pro výpočet průměru bodů, hodnocení škol a okresního umístění na státní a vnitrostátní úrovni. Účelem formativního hodnocení je shromažďovat informace (Klute, Apthorp, Harlacher a Reale, 2017), oznamovat je žákům a poskytnout jim okamžitou, nepřetržitou a cennou zpětnou vazbu, která signalizuje potřebu změn v instrukcích. K tomu, aby kombinace formativního a sumativního hodnocení fungovala efektivně, je nezbytné, aby byla součinnost předem řádně promyšlena.

### Efektivita formativního hodnocení v praxi

Z provedené analýzy třidvaceti dřívějších výzkumů provedené v USA Klutem, Apthorpem, Harlacherem a Realem (2017) vyplynula následující zjištění: Celkově lze říct, že formativní hodnocení mělo pozitivní vliv na studijní výsledky žáků. V průměru ze všech analyzovaných studií vyplývá, že žáci, kteří se sami podíleli na hodnocení, dosahovali lepších výsledků než ti, kteří nikoliv.<sup>6</sup> Mimo to bylo zjištěno, že formativní hodnocení používané při výuce matematiky mělo větší účinek, než tomu bylo při výuce čtení a psaní.

Efektivita formativního hodnocení byla ověřena v litevském výzkumu (Kazragytė a Kudinovienė, 2018), který se orientoval na umělecké vzdělávání (hudební, výtvarné, taneční, divadelní). Pro analýzu byly vybrány extrémní výsledky využití formativního hodnocení ve výuce. Bylo zjištěno, že u těch učitelů, kteří vnímali formativní hodnocení jako efektivní, byly efektivní také aspekty jako „vedení pro učení žáků“, „učební zkušenosti“, „úspěchy a pokroky žáků“, „učební prostředí“. V těchto lekcích učitelé dodržovali základní principy formativního hodnocení – formulovali cíle učení, kritéria hodnocení, použili zpětnou vazbu během výkonu úkolů nebo po něm a na konci lekcí. Ze zkušeností, ve kterých bylo formativní hodnocení neúčinné, byl naplňován jen aspekt „úspěchy a pokroky žáků“. V těchto lekcích učitelé nepoužili formativní hodnocení. Navíc nereagovali na zpětnou vazbu. Výsledky naznačují, že formativní hodnocení by se mělo považovat za integrovanou část celkového efektivního učení (Kazragytė & Kudinovienė, 2018).

Jiný výzkum, realizovaný islandskými autory (Jónsson, Smith & Geirsdóttir, 2018), ukázal rozdílné vnímání zpětné vazby poskytované žákům. Jejich výchozí tezí bylo to, že žáci nemusejí vždy pochopit zpětnou vazbu stejným způsobem jako učitel. Závěry ukázaly, že čím silněji je školní kultura nakloněna směrem k formativnímu hodnocení, tím větší váhu má také dialog

---

<sup>6</sup> 1a) V případě matematiky dosahovali lepších výsledků ti žáci, kteří se na hodnocení podíleli, než ti, které hodnotil učitel nebo počítačový program. 1b) Naopak při hodnocení čtení bylo efektivnější hodnocení učitelem či počítačovým programem a spolehnutí studenty zde nehrálo přílišnou roli.

mezi učiteli a žáky. Jinak řečeno, školní kultura otevírá prostor pro případné vyjednávání o novém hodnocení. Žáci získávají přesnější představu, za co přesně byli hodnoceni. Z dřívějších studií, jak autoři dodávají, se zdá, že učitelé a žáci ve školách s politikou uplatňující formativní hodnocení mají více prostoru a kompetencí ke sdílení zpětné vazby. Nicméně výsledky také naznačují, že existuje rozdíl mezi tím, jak zpětnou vazbu vnímají učitelé a jak ji vnímají žáci. Rozdíl ve vnímání zpětné vazby vytvořil učitelům prostor k většímu aktivnímu zapojení žáků do regulace vlastního učení (stanovení vlastních cílů, práce s hodnoticími kritérii apod.). Potvrdilo se, že žáci potřebují názorné slovníčky, které přesně vyjadřují a komunikují hodnocení. Autoři vyjádřili doporučení, že tvůrci politik by při implementaci formativního hodnocení do škol měli vytvořit dodatečný časový horizont, který by pomohl vyjasnit vnímání formativního hodnocení učiteli, ale i jinými aktéry (Jónsson, Smith & Geirsdóttir, 2018). Jinými slovy, mělo by se předejít tomu, aby uchopení formativního hodnocení nabývalo různých podob, jak o tom psali autoři výše (Klute et al., 2017).

V jiném výzkumu se problematika vyjasňování povahy formativního hodnocení také ukázala. Cílem předložené studie bylo zjistit, zda intenzita seznámení žáků s kritérii a standardy hodnocení mohla vést k odlišným stylům hodnocení a odlišné zpětné vazbě (Leenknecht & Prins, 2018, Netherlands). Autoři předpokládali, že žáci po obeznámení se stanovenými kritérii a normami budou hodnotit produkty svých vrstevníků způsobem, který je více zaměřen na kritéria (tj. objektivněji). Výsledky studie naznačují, že znalosti kritérií a norem jsou důležité pro efektivní vzájemnou zpětnou vazbu, protože první kvalifikační dovednosti musejí mít dostatečnou kvalitu. Peer-hodnocení (vrstevnické hodnocení) nabývá jiné povahy, pokud je systematicky usazeno v systému hodnocení. Žáci, kteří byli předem poučeni o normách (referenčních kritériích) a slovní zásobě (experimentální skupina), tak použili ve svém písemném projevu autoritativní styl třikrát častěji než žáci, kteří poučeni nebyli (v kontrolní skupině). Navíc znalosti o kritériích a normách činí hodnocení méně osobní a emoční. Znalost kritérií a standardů je však nezbytnou podmínkou dostatečné zpětné vazby. Žáci v primárním vzdělávání by měli být také upozorňováni na to, aby při poskytování (peer) zpětné vazby používali vysvětlení, příklady a rady. Zapojení kvalitních zpětných vazeb v primárním vzdělávání může mít dokonce dlouhodobé účinky na samoregulaci a motivaci žáků ve středním vzdělávání a mělo by být proto podporováno (Leenknecht & Prins, 2018).

Klute et al. (2017) o rok dříve však přišli na zajímavé zjištění, které vypovídá o efektivitě formativního hodnocení ve výše uvedených výzkumech. Tvrdí, že ve třídách je formativní hodnocení obvykle realizováno odlišnými způsoby. Příkladem může být rychlá a neformální výzva k reflexi („naučil jsem se...“) a následná diskuze o pokroku žáka. Formativní hodnocení však často nabývá i formálnějšího charakteru nebo v sobě sdružuje více principů, jako je například časté sledování a individuální analýza učení žáka za účelem úpravy výuky (komponenty podle McMillana, 2010). Z výzkumného šetření vyplynulo, že jednotliví učitelé se v chápání a používání formativního hodnocení značně liší. Hlavní překážkou v plošné implementaci formativního hodnocení do praxe, která způsobuje široké spektrum uchopení formativního hodnocení učiteli, je čas. Formativní hodnocení vyžaduje podle názoru učitelů

mnohem více času než jiné formy hodnocení. Na místě je pak otázka, jak snížit časovou zátěž, kterou pro učitele formativní hodnocení představuje. Jednou z takových možností je zapojení samotných studentů do hodnotícího procesu, což je jeden z klíčových principů McMillanova modelu (2010).

### Podpora a ICT ve formativním hodnocení

Forbes, Sabel a Biggers (2018, USA, Nebraska) zjistili, že učitelé při zavádění formativního hodnocení do výuky nutně potřebují podporu. Vlastní znalosti učitelů o disciplinárním obsahu geovědních oborů nijak nedeterminují využití formativního hodnocení ve výuce. Poskytnutá podpora k tvorbě základních učebních materiálů, které učitelé používají, se promítá do metod ovlivňujících způsob hodnocení studentských artefaktů a podílejících se na následných pokynech. Formativní hodnocení je jako instruktážní praxe, díky níž mohou učitelé vytvářet prostředí pro učení způsobem, který reaguje na nápady studentů. Prostor se pak ukazuje jako důležitý aspekt využívání formativního hodnocení. Prostor ovlivňuje jak vědecké uvažování studentů, tak pedagogické uvažování učitelů. V kontextu prostředí učitelé vybírají, interpretují a diagnostikují nápady svých studentů a pak naplňují „na míru šité“ vyučovací hodiny, ve kterých se studenti budou snažit rozvinout své dosavadní myšlenky a zakotvit je do kontextu nových poznatků. Nicméně s tím souvisí to, aby se učitelé stále přizpůsobovali současným trendům v oboru a vědecky orientovanému učení<sup>7</sup>, což vytváří větší tlak na ochotu učitelů celoživotně se vzdělávat ve svém oboru. Otevřený přístup učitelů tak může přímo ovlivnit rozvoj studentů v chápání přírodních jevů.

Efektivně navržené vědecké učební prostředí, myšlenky studentů slouží jako měna ve třídě, protože děti potřebují rozpoznat své myšlenky, stavět na nich a redefinovat je, což je základním principem konstruktivismu (Forbes, Sabel & Biggers, 2018). Prostřednictvím účasti na specifických doménových praktikách se studenti naučí vytvářet nové poznatky prostřednictvím procesů a norem. Inteligentní a praktická práce spojená s dotazováním a opakováním vědeckých myšlenek v průběhu času se uskutečňuje prostřednictvím zapojení do vědeckých postupů, jako je dotazování, vyšetřování, konstrukce vysvětlení a argumenty. Takový smysl zahrnuje jak individuální výuka, tak společné procesy a činnosti. Učitelé jsou také součástí třídních komunit, do kterých patří studenti. Pomyslná propast mezi žáky a autoritou je minimální. Efektivní učitelé nastavují pro studenty smysluplné příležitosti, aby dostali možnost rozvíjet své myšlení a věnovat pozornost aktuálním trendům v oboru. Navíc učitelé, stejně jako studenti, mají příležitost rozvíjet znalosti prostřednictvím zapojení do efektivních, reformních metod, které reagují na nápady studentů. Učitelé, kteří se zabývají vědeckou (badatelskou) výukou, reagující na nápady studentů, se z těchto nápadů mohou mnohé naučit (Forbes, Sabel & Biggers, 2018).

---

<sup>7</sup> Např. Češková a Knecht (2016) pojednávají o problematice problémově orientovaných výukových situací ve výuce.

Podle autorů je zajímavé také to, že kvantitativní analýza neprokázala pozitivní vztah mezi znalostmi učitelů ve vědních oborech a jejich zapojením do formativního hodnocení. Místo toho, aby využili své znalosti relevantního obsahu věd o Zemi k zapojení do formativního hodnocení, měli učitelé tendenci založit svou interpretaci myšlení studentů (zpětnou vazbu) v rámci disciplinárního rámce definovaného vyučovacími moduly, které používali. Při rozhodování o následných pokynech podporované v učebních osnovách měli učitelé tendenci používat stejné návazné instruktážní strategie bez ohledu na obsah nebo mezery, které byly identifikovány při myšlení studentů o vodních a zemních materiálech. Z výzkumu vyplývá, že na konečnou podobu výuky má osoba učitele naprosto stěžejní vliv, a to nikoliv podle jeho odbornosti, ale spíše na základě osobnostních charakteristik.

Někteří autoři (Bijsterbosch, van der Schee & Kuiper, 2017) upozorňují na to, že sumativní typy otázek v hodnocení a výběr metod a postupů užívaných k posouzení mohou mít na učení negativní vliv. Jako slibný nástroj hodnocení k podpoře smysluplného učení ve výuce zeměpisu se ukázala tzv. SOLO<sup>8</sup> taxonomie. Původní SOLO taxonomie, ve které SOLO znamená strukturu pozorovaných výsledků učení, byla vyvinuta Biggsem a Collisem v roce 1982 a je založená na hodnocení úrovně výkonu žáků v pěti stupních: před-strukturálním, jedno-strukturálním, multi-strukturálním, relačním a v rozšířeném abstraktu. V první etapě žák nedokáže zvládnout úkol. Druhá zahrnuje jeden relevantní prvek navíc. Ve třetí a čtvrté úrovni je těchto prvků více a žák s nimi určitým způsobem nakládá. Na páté úrovni přesahuje odpověď žáka instrukce úkolu a odezva má navíc abstraktní princip (jakousi přidanou hodnotu). Výsledky této studie podpořily myšlenku, že SOLO taxonomie je užitečná při výstavbě hodnocení a její použití navíc učitelům zeměpisu proces formativního hodnocení velmi zjednodušuje. Za příbuzný způsob hodnocení lze považovat hodnocení s pomocí kritérií anebo výstavba hodnocení na víceúrovňovém sledování výsledků žáků.

Olovsson (2014, Sweden) realizoval výzkum, aby analyzoval a popsal proces hodnocení žáků ve dvou rozdílných třídách se žáky (11–12 let, pro kontext ČR se jedná o žáky 5. tříd). Vycházel z Bernsteinových myšlenek (2000; například, že v pedagogické praxi je klíčové provádět průběžné hodnocení). Dospěl k výsledku, že určité faktory hrají významnou roli v hodnocení. Faktory jako digitální nástroje pro dokumentaci hodnocení a přípravné a průběžné kurzy poskytované učitelům ovlivňovaly především volený obsah do výuky, možnost volby pracovních metod a využití formativního hodnocení. Autor popisuje, že například tvorba týdenních plánů usnadňuje formativní hodnocení. Nastavení každotýdenních plánů poskytuje jasný a přehledný způsob, jak zaznamenávat množství práce za stanovené časové období. Krátké období stimuluje žáky k tomu, aby dokončili týdenní plán co nejrychleji. Podle učitele týdenní plán vyjadřuje cíle učebních plánů dekonstruovaným způsobem, který je pro žáky potřebný k jejich pochopení. Týdenní plán je také částečně seznam toho, co žák dokončil, což je podobné konvergentnímu<sup>9</sup> hodnocení. Cíle se v týdenním plánu transformují do třídy, takže

---

<sup>8</sup> SOLO = structure of the observed learning outcomes.

<sup>9</sup> Racionálně posuzovat všechny vzniklé nápady.

jsou jasně stanoveny předem. V této situaci třídní plány umožňují jasné pochopení a plnění cílů kurikula, a to přesto, že cíle v kurikulu jsou často těžko rozpoznatelné (Olovsson, 2014).

Experiment s různými postupy hodnocení v digitalizovaném učebním prostředí (a s různými fázemi výukových procesů a zahrnutím předávání zpětné vazby) realizovaný autory Sørensenem, Levinsenem a Tweddellem (2015, Denmark) ukázal, že vedle naplánovaného hodnocení (sumativního hodnocení) je vhodné iniciovat i tzv. hodnocení ad hoc, s cílem rozvinout zájem žáků o hodnocení. V návaznosti žáci iniciovali tzv. ad hoc peer-hodnocení: dělali schůzky po ukončení vlastní práce pro vzájemné hodnocení, což naznačuje pozitivní vztah k vrstevnickému hodnocení i ze stran žáků (Sørensen, Levinsen a Tweddell, 2015). Hodnocení v kontextu digitalizovaného učení se soustřeďuje na žáky jako na herce, na řešení jejich sebereflexe, na reakce na zpětnou vazbu od vrstevníků a na reakce na zpětnou vazbu od učitelů a procesů s předstihem.

Mitten, Jacobbe a Jacobbe (2017, Austrálie) otevírají také možnosti usnadnění využití formativního hodnocení, když poukazují na využití počítače ve výuce. To přináší, jak hovoří, ve formativním procesu hodnocení benefity. Počítačové programy umožňují učitelům rychlý a snadný přístup k údajům, které přinášejí informace porozumění obsahu od jednotlivých žáků v čase. Také sdílení zpětné vazby a výsledků s rodiči žáků je online. Jsou zde ovšem i rizika, která je nutné zohlednit. Stejně jako u jiných technologií musejí učitelé zvážit výhody, ale i nevýhody implementace technologie do výuky. Je samozřejmě nutné naučit se používat matematické aplikace a vytvořit odpovídající normy, aby byla technologie používána správně a rychle s ohledem na vzdělávací cíle. Je zde tedy nevyhnutelná časová investice do přípravy. Učitelé využívající technologie pro formativní hodnocení shodně zastávají názor, že takový postup je prospěšný pro učitele, žáky i rodiče (Mitten, Jacobbe a Jacobbe, 2017). Na téma technologií v hodnocení studentů podobně upozornila Titova (2015, Rusko), konkrétně v jejich použití při studiu cizích jazyků. Ukázalo se, že použití vhodných programů a aplikací ve formativním hodnocení výsledků vzdělávání přináší pozitivní efekty. Kvalitativní analýza dat zdůraznila pozitivní vliv mobilního formativního hodnocení na motivaci žáků k dalšímu studiu. Tato studie naznačuje, že použití technologie bylo účinné zejména při dotazování žáků v úkolech, u nichž je potřebný vyšší výkon a vyžadují rozsáhlejší znalosti cílového jazyka (Titova, 2015).

Další studie (Davies, Perry a Kirkman, 2017, Island) s „technologickou“ tematikou se zabývala využitím video-nahrávacího programu IRIS, jehož využití poskytuje učitelům možnost zpětného přehrání vyučování za účelem lepšího hodnocení žáků i vyučovací hodiny a v neposlední řadě i jako prostředek vlastní reflexe. IRIS je navržen tak, aby pomohl učitelům na základních školách v retrospektivní analýze vyučování a poskytování zpětné vazby prostřednictvím využití videotechniky pro společný rozvoj učitelů s cílem zlepšit výsledky žáků. Je založen v systému videotechniky (IRIS Connect), která umožňuje učitelům nahrávat, upravovat a komentovat vyučování a učení. Autoři našli vazbu mezi užíváním dané technologie a školním klimatem (kulturou), které má vliv na výuku, učení a formy hodnocení.



## Vzešlá doporučení

Snahou analýzy bylo pokrýt současný stav hodnocení v českém diskurzu i v zahraniční praxi. Byly analyzovány převážně elektronické podklady, které nebyly starší než pět let. Z hlediska velkého množství autorů a zdrojů, které se k danému fenoménu vyjadřují, jsem vybírala ty, jež se zdály být zdroji buď primárními, či inovativními. Jiné zdroje řešící stejná či podobná témata jsem z důvodu objemu práce neuváděla, což ale neznamená, že byly opomenuty.

V úvodu mého doporučení je nezbytné poukázat na východiska, o která se doporučení bude opírat. Prvním východiskem je to, že formativní hodnocení je nutné chápat podle autorů Wiliama a Leayho (2015), kteří hodnocení stavějí do světla *hodnocení pro učení* a definují základní rysy takového hodnocení. Z rysů, kterými pokrývají celou šíři formativního hodnocení, jsou vyvozené principy: (a) propojení procesů, (b) zpětná vazba, (c) průběhovost (krátké intervaly), (d) interaktivní proces a zapojení žáků do hodnocení, (e) přizpůsobování učiva a výukových metod. Dalším východiskem je vědomí o existenci různých úrovní formativního hodnocení a s tím spojený důraz na kvalitu požadované a ověřované znalosti u žáků. Posledním východiskem je konstruktivistický přístup, který pracuje s koncepty, chybou a interaktivním procesem mezi učiteli a žáky. Jen za pomoci těchto východisek lze doporučení interpretovat a pracovat s nimi. Doporučení jsou v textu tučně zvýrazněná.

V českém prostředí je hodnocení výsledků žáků orientováno převážně sumativně či normativně, zřídka s prvky formativního hodnocení. Podle popsání úrovní McMillana (2010) v kapitole Základní rysy formativního hodnocení aneb provázanost procesů lze sumarizovat, že výskyt formativního hodnocení v Česku odráží spíše nízkou úroveň, zřídka střední úroveň formativního hodnocení. S tím souvisí také to, jaká kvalita znalosti se po žácích vyžaduje a ověřuje. McMillan (2010) dosaženou nižší úroveň formativního hodnocení a přesycenost obsahu v kurikulu spojuje spíše s ověřováním jednoduchých znalostí než hlubšího pochopení obsahu u žáků. Českému vzdělávání je tak vytýkáno, že neklade větší důraz na formativní hodnocení a s tím spojené hlubší pochopení obsahu žáky. Jedná se o výhradu, která poukazuje na neexistenci formativního hodnocení v českých třídách nebo také na formální způsob využívání formativního hodnocení učiteli ve výuce – učitelé nepracují se všemi principy formativního hodnocení. Doposud se české vzdělávání orientovalo na chyby v žákově výkonu, které jsou de facto stavebním kamenem celkového hodnocení žáka. Legislativa v tomto ohledu neposkytuje mnoho podnětů ke změně k formativnímu hodnocení. Snad i proto stále převažuje klasifikování výkonů žáků, do kterého se častokrát promítá i povaha. Stavět ověřování znalostí a klasifikaci na chybě (chybách) není podle psychologů optimální řešení. Nejenže může demotivovat (slabší) žáky, vzbuzovat nezájem a nepochopení učiva či zvyšovat stres, ale také neumožňuje žákům dozvědět se, v čem konkrétně a jak chybovali. Opodstatnění využívání formativního hodnocení zde zvýrazňovat již nemusím, nicméně je důležité podotknout, že je vhodné užívat více druhů hodnocení, tj. více typů hodnocení (sumativní, kriteriální), které jsou zastřešeny formativním hodnocením, formativními principy, skrze které se zlepšují nejen žáci, ale i učitelé a celý vzdělávací systém. **Doporučuji, aby byly vytvořeny podmínky k využívání formativního hodnocení učiteli a aby sumativní hodnocení**

**ustoupilo do pozadí. K tomu je nezbytné upravit legislativu, aby tento typ hodnocení více podporovala. Orientace na úspěch žáků je přitom nezbytným aspektem uvažování učitelů.**

Plošné zavádění hodnocení pro učení (formativního hodnocení) nebylo doporučováno, avšak nenalezla jsem žádné zjevné důvody k těmto obavám a s přihlédnutím k zahraniční praxi, kde byl tento typ hodnocení zaveden víceméně plošně, se ukazuje jako velmi přínosný. **Doporučuji tedy zavést formativní hodnocení, respektive přístup *hodnocení pro učení* plošně.** Nicméně je důležité brát ohledy na učitele a proces výuky tím, že je nutné vybudovat dodatečně podpůrnou platformu, jako je příprava metodických příruček a jiných podpůrných materiálů a prostředků, které umožní si formativní hodnocení dostatečně osvojit a implementovat do výuky. Z analýzy se také ukazuje, že implementace formativního hodnocení je časově náročná a není možné očekávat výsledky v horizontu jednoho či dvou let. Dokládají to zahraniční výzkumy, které ukazují různé úrovně osvojení a definování formativního hodnocení (ve smyslu McMillanovy teorie) u učitelů, kteří s formativním hodnocením již pracují. Komplexní pochopení a využití celé šíře (všech principů) hodnocení vyžaduje delší čas a dostatečně kvalitní podporu. Stejně tak vyžaduje čas i tehdy, pokud učitel formativní hodnocení přijme a bude využívat. Časová náročnost pro přípravu obsahu, metod a technik variuje podle toho, jak si žáci (ne)osvojují dané učivo. V tomto ohledu je nezbytné myslet na konstruktivistické pojetí výuky, které s formativním hodnocením úzce souvisí. Pracovat s chybou jako miskonceptem či prekonceptem je nezbytné, s čímž souvisí i orientace na úspěch, jak bylo uvedeno výše. **Doporučením je to, aby byly vynaloženy nezbytné aktivity a prostředky k metodické přípravě a podpoře učitelů v oblasti formativního hodnocení (hodnocení pro učení) v časovém horizontu nezbytném k realizaci formativního hodnocení alespoň na mírné (střední) úrovni (McMillan, 2010).**

Požadovaná úroveň využívání formativního hodnocení koresponduje především s hlubším pochopením vzdělávacího obsahu žáky (vyšší kognitivní, afektivní a emotivní úrovně), tedy i kompetencí. Nezbytné je však to, jak dokládají některé výzkumy, aby byly jasně, jednoduše a srozumitelně definovány vzdělávací cíle. S tím souvisí také to, aby objem učiva definovaný vzdělávacími cíli nepřekračoval únosné hranice, které však nikdo konkrétně neurčuje. **Doporučuji, aby byly stanoveny jasné a jednoznačné (výukové) cíle v únosném objemu, ke kterým budou školy přistupovat podle výše uvedených principů.** Současné kurikulum je obsahově přesycené, což neumožňuje poskytnout prostor k tomu<sup>10</sup>, aby učitelé postupovali formativním způsobem a tzv. individualizovali (přizpůsobovali) obsah méně motivovaným žákům či žákům se sníženou schopností nebo podávali jednotlivcům v krátkých intervalech kvalitní zpětnou vazbu. Domnívám se, že právě pochopení poskytování zpětné vazby žákům bude pro učitele zásadní z hlediska úspěšné implementace formativního hodnocení. Studie naznačují, že často s nimi není zacházeno správně a učitelé se často mylně domnívají, že zpětnou vazbu podávají.

---

<sup>10</sup> Přesycený obsah vede k fragmentování učiva do základních poznatků.

Podobně je tomu například i u užívání metod a technik při výkladu učiva. S formativním hodnocením úzce souvisí kriteriální hodnocení, což zase souvisí s užitými metodami výuky, které jsou náročnější (např. badatelsky orientovaná úloha). Jejich využívání vytváří podmínky pro sběr informací o znalostech, dovednostech, ale i získaných gramotnostech jednotlivých žáků. **Orientace na tento druh metod a technik (umožňující experimentální, komplexní úlohy či badatelsky orientované úlohy) se jeví z hlediska hodnocení pro učení (formativního hodnocení) jako klíčová.** Komplementárně podporuje formativní hodnocení, ovšem v jistých momentech jej může i znemožňovat. Důvodem selhávání bývá často nízká interakce a komunikace žáků s učiteli či nedostatečná připravenost učitelů i žáků. Nemyslím nyní komunikaci ohledně výkladu obsahu, ale komunikaci ohledně stanovení hodnocení a výukových metod. Žákovská znalost kritérií hodnocení, ale i znalost výukových metod a forem (dáno jejich frekvencí výskytu ve výuce) přispívajících k formativnímu hodnocení jeho funkci umocňuje. **Z hlediska povědomí žáků o kritériích lze doporučit slovníčky pojmů (hodnocení, kritéria), které žákům usnadňují procházet procesem učení, popřípadě pochopit záměry učitelů.** Další významný faktor z hlediska podpory učitelů je poskytnout také ICT vybavení školy. Speciální programy jednak graficky zobrazují učitelům pokrok v jednotlivých etapách učení, jednak ulehčují i komunikaci se žáky, s rodiči, s vedením, jinými učiteli apod.

Implementaci formativního hodnocení do praxe napomůže jasné a jednotné vymezení toho, co je formativní hodnocení a jaké možnosti nabízí. **Jasně oddělit průběžné poskytování zpětné vazby u výsledků učení vyžadujících okamžitou reakci učitelů (krátkodobé cykly) od poskytované zpětné vazby například u klíčových kompetencí, které jsou cíli dlouhodobého dopadu (dlouhodobé cykly).** Nicméně je nutné si uvědomit, že krátkodobé cykly formativního hodnocení jsou součástí dlouhodobých cyklů. Rozdělování formativního hodnocení na dlouhodobé a krátkodobé cykly se pak může učitelům jevit jako zmatečné či podvojně. Jejich **vymezení a systematické rozpracování je tedy nezbytné.**

Nezbytné je také to, **aby se vyjasnil vztah mezi sumativním a formativním hodnocením tak, aby dominovalo formativní hodnocení, a to kdy a za jakým účelem se sumativní hodnocení používá** (například jako nástroj diagnostiky a sběru dat pro formativní zpětnou vazbu). S tím souvisí i relevantní nabídka metod a technik, kterými mohou učitelé sbírat důkazy o učebním procesu žáků. Ukázalo se také, že nezbytnou součástí formativního hodnocení je kriteriální hodnocení, které se může vyskytovat ve všech vzdělávacích oblastech. **Z hlediska tradice bude náročné přetransformovat současný způsob hodnocení, orientovaný na chybu, na nový způsob, který je orientovaný na úspěch.** K tomu je nezbytně nutné znát obsah a mít důkladně zpracovanou didaktickou analýzu učiva ve vztahu k cílům vzdělávání a jednotlivým kritériím hodnocení. Tato znalost a zpracování nabídne učitelům i možnosti přizpůsobovat učivo žákům, kteří to vyžadují.

Poněkud specificky se pohlíží na hodnocení výsledků učení u předmětů tzv. výchovných, u kterých se doporučuje stavět výuku na prožitku a aktivním zapojení žáků (výtvarná, hudební, dramatická výchova). Zde hraje klíčovou roli osobnost učitele a citlivější přístup, než je požadován u „vzdělávacích“ předmětů (matematika, český jazyk aj.). **Jako vhodné doporučení**

**se zde jeví reflexe žákovského zapojení do aktivit jako tzv. zamlčené hodnocení výkonu žáků, tj. bez hodnotících či estetických soudů.**

Dalším významným krokem úspěšné implementace se jeví být i zapojení rodičů do systému formativního hodnocení. Nicméně i zde je nutné počítat s dlouhodobým efektem. Dlouhodobý efekt (vnitřní motivace a samoregulace až autonomní hodnocení) lze předpokládat i u žáků především vyšších ročníků ZŠ.

Z hlediska současného stavu hodnocení výsledků učení žáků v českých školách je zcela primární, **aby si učitelé i žáci v první řadě osvojili základní principy hodnocení pro učení (jako jsou například zpětná vazba, zapojení žáků do hodnocení, průběhovost hodnocení, přizpůsobování výuky)**. Uchopení plné šíře hodnocení pro učení (formativního hodnocení) však bude souviset se změnou pojetí výuky u učitelů, změnou stávající podoby vysvědčení, ale i podporou v legislativě. Jinými slovy, realizace formativního hodnocení vyžaduje postupnou změnu pojetí výuky.

## Bibliografie

- Alter. (2000). Kolektiv autorů. *Navrhované nové metodiky hodnocení žáků*. Brožura.
- Aktuálně.cz. (2019). Znamky jsou přežitek, volá část rodičů. Přípravují děti na reálný život, namítá Klaus. In Michaela Endrštová: *Aktuálně.cz*. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/maji-deti-dostavat-znamky-odbornici-se-na-tom-neshodnou-skol/r~b3544118260b11e991e8ac1f6b220ee8/>
- Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV. (2018). Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Aktuality/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analyza-klicovych-kompetenci.pdf>
- Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti 2018. (2019). In EDUIN.cz. Praha. Dostupné z [https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2018.pdf](https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf)
- Biggs, J., & Collis, K. (1989). Towards a model of school-based curriculum development and assessment using the SOLO taxonomy. *Australian journal of education*, 33(2), 151-163.
- Bijsterbosch, E., van der Schee, J., & Kuiper, W. (2017). Meaningful learning and summative assessment in geography education: an analysis in secondary education in the Netherlands. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 26(1), s. 17–35.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), s. 7–74.
- Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick*. Harvard University Press.
- Brücknerová, K. (2012). Paleta hodnoticích situací a hodnoticích přístupů ve výtvarné výchově. *Studia paedagogica*, 16(2), s. 49–73.
- Clark, I. (2010). Formative assessment: 'There is nothing so practical as a good theory'. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341-352.
- Češková, T., & Knecht, P. (2016). Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy. *Orbis scholae*, 10(2).
- ČŠI (2016). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2015/2016: Výroční zpráva České školní inspekce [Online]. (2016). Praha. Dostupné z [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)/Vyrocni\\_zprava\\_CSI\\_2015-2016.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf)

- ČŠI (2017). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce [Online]. (2017). Praha. Dostupné z [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ\\_CSI\\_2017\\_web\\_new.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf)
- ČŠI (2018). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce [Online]. (2018). Praha: ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8DI%C3%A1nk%C5%AFm/2018/Vyrocnizprava-CSI-2017-2018\\_final-verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8DI%C3%A1nk%C5%AFm/2018/Vyrocnizprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf)
- Davies, P., Perry, T., & Kirkman, J. (2017). IRIS Connect: Developing Classroom Dialogue and Formative Feedback through Collective Video Reflection. Evaluation Report and Executive Summary. *Education Endowment Foundation*.
- DeNome, E. C. (2015). The Impact on Student Achievement Following Professional Development on the Principles of Formative Assessment. Online Submission.
- Dvořák, D. (1996). Hodnocení formativní a sumativní. *Obecná/občanská Škola*, 2(2), 6-9.
- EDUin. (2016). *Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení*. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>
- EDUin. (2018). Lidové noviny: *Školní vysvědčení má podle názoru psychologa pro život nulovou vypovídací hodnotu*. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-skolni-vysvedceni-ma-podle-nazoru-psychologa-pro-zivot-nulovou-vypovidaci-hodnotu/>
- EDUin. (2019). *Známkovat hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu nedává smysl, shodli se učitelé*. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/znamkovat-hudebni-vytvarnou-a-telesnou-vychovu-nedava-smysl-shodli-se-ucitele/>
- Federičová, M. (2019). Diskriminace chlapců? Za stejné znalosti dostávají ve školách horší známky. In Michaela Těšínská: *Lidovky.cz*. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/domov/diskriminace-chlapcu-stejne-znalosti-jako-divky-znamku-ale-dostanou-horsi.A190309\\_144443\\_In\\_domov\\_zdp](https://www.lidovky.cz/domov/diskriminace-chlapcu-stejne-znalosti-jako-divky-znamku-ale-dostanou-horsi.A190309_144443_In_domov_zdp)
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Forbes, C. T., Sabel, J. L., & Biggers, M. (s. d.). Elementary teachers' use of formative assessment to support students' learning about interactions between the hydrosphere and geosphere. *Journal of Geoscience Education*, 63(3), s. 210–221.
- Gallo, J. L., & Roberts, T. J. (2019). College Students' Career Decision-making and Career Decision-making Self-efficacy: a Case Study in Formative Assessment and Course Design. *Journal of Formative Design in Learning* 3(1), s. 1–8.

- Girardová de Villars, E. (2018). *Kombinace formativního a sumativního hodnocení žáků z pohledu učitelů a vedení školy*. (Diplomová práce) Brno: MU.
- Harding, A., & Cowen, J. (1982). *Hodnocení*. Pracovní materiály pro 1. čs. – britské symposium Nové efektivní metody výuky na vysokých školách. Štířín, ÚRVŠ ČSR.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), s. 207–223.
- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: the preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), s. 27–43, DOI: 10.1080/0969594X.2014.984656.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), s. 140–145.
- Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- Hipkins, R. (2007). *Assessing key competencies: Why would we? How could we?* Ministry of education.
- Chvojka, P. (2019a). *Meda dostala čtyřku za hada*. In IDNES. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/znamky-hodnoceni-skola-deti-vyucovani-hudebni-telesna-vytvarna-vychova.A190131\\_112226\\_domaci\\_brzy](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/znamky-hodnoceni-skola-deti-vyucovani-hudebni-telesna-vytvarna-vychova.A190131_112226_domaci_brzy)
- Jónsson, Í. R., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, s. 52–58.
- Kazragytė, V., & Kudinovienė, J. (2018). Formative Assessment in Arts Education Lessons: Episodic or Integrated with Effective Teaching? *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 131(3), s. 217–232.
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M., Regional. (2017). Educational Laboratory Central (ED), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (ED), & Marzano Research Laboratory. *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. REL 2017-259.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Komplexní systém hodnocení. (2017). In ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Projekty-ESF/Komplexni-system-hodnoceni>
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.

- Kratochvílová, J. (2012). Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele—dva úzce spjaté procesy. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání—aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 23-34.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (2016). Praha: ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Krit%C3%A9ria/Kriteria\\_hodnoceni\\_2016\\_2017.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Krit%C3%A9ria/Kriteria_hodnoceni_2016_2017.pdf)
- Lane, S. (2004). Validity of high-stakes assessment: Are students engaged in complex thinking?. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(3), 6-14.
- Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení* (disertační práce). Praha. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133176/>
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice. *E-Pedagogium* (1), s. 89–99.
- Laufková, V. (2017a). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), s. 126–146.
- Leenknecht, M. J. M., & Prins, F. J. (2018). Formative Peer Assessment in Primary School: The Effects of Involving Pupils in Setting Assessment Criteria on Their Appraisal and Feedback Style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), s. 101–116.
- Looney, J. W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?* Ministerio de Educación.
- Marzano, R.J. (2010). *Formative assessment and standards-based grading*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- McDermott, K.B., Agarwal, P.K., D'Antonio, L., Roediger, H.L., & McDaniel, M.A. (2014). Both multiple-choice and short-answer quizzes enhance later exam performance in middle and high-school classes. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 20, 3–21.
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In Andrade, H. L., Cizek, G. J. (Eds.) *Handbook of formative assessment* (s. 41–58). New York: Routledge.
- Mitten, C., Jacobbe, T., & Jacobbe, E. (2017). What Do They Understand? Using Technology to Facilitate Formative Assessment. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 22(1), s. 9–12.
- Münich, D., & Protivínský, T. (2018). *Co skrývají známky na vysvědčení?*. Národohospodářský ústav AV ČR, vvi.



- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*, 2013(3), s. 355–371. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>
- OECD. (2012). Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes – Country Reviews. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingchooloutcomescountryreviews.htm>
- Opravilová M. (2018). *Specifika hodnocení žáků na primární škole*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z [https://theses.cz/id/mbkdn0/Diplomov\\_prce\\_Martina\\_Opravilov.pdf](https://theses.cz/id/mbkdn0/Diplomov_prce_Martina_Opravilov.pdf)
- Olovsson, T. G. (s. d.). The assessment process in a Swedish year five classroom: „Reach page 52!“ *Education 3–13*, 43(6), s. 743–755.
- Pavelková, M. (2014). Školní hodnocení očima matek žáků druhého stupně základní školy. *Studia Paedagogica*, 19(1), 149-159.
- Pollard, A., & Pollard, A. (Eds.). (2014). *Readings for reflective teaching in schools*. Bloomsbury Publishing.
- Rokos, L., & Lišková, J. (2019). Kvalita vrstevnické zpětné vazby při badatelské úloze z biologie člověka v hodinách přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 29(1).
- Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáku*. Praha: Portal.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Smetáčková, I. (2013). Genderová rovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky?. *E-pedagogium* 1(2013), pp. 15-29.
- Smetáčková, I. (2019). Diskriminace chlapců? Za stejné znalosti dostávají ve školách horší známky. In Michaela Těšínská: *Lidovky.cz*. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/domov/diskriminace-chlapcu-stejne-znalosti-jako-divky-znamku-ale-dostanou-horsi.A190309\\_144443\\_In\\_domov\\_zdp](https://www.lidovky.cz/domov/diskriminace-chlapcu-stejne-znalosti-jako-divky-znamku-ale-dostanou-horsi.A190309_144443_In_domov_zdp)
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. T. (2015). Powerful Practices in Digital Learning Processes. *Electronic Journal of E-Learning*, 13(4), s. 291–301.
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace, 221-242.
- Stevens, D.D. & Levi, A. J. (2005). Leveling the field: Using rubrics to achieve greater equity in teaching and assessment. *Essays on Teaching Excellence, Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, 17 (1).
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.

- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2008). Enhancing student learning. *District Administration*, 44(1), 42-44.
- Šedřová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování 1. *Pedagogická orientace*, 25(1), s. 32.
- Šedřová, K., & Švařiček, R. (2010). Zamřčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), s. 61–86.
- Titova, S. (2015). *Use of Mobile Testing System PeLe for Developing Language Skills*. Research-publishing. net.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge journal of education*, 23(3), s. 333–343.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformativní and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb. *O základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky*. MŠMT.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In *The future of assessment* (pp. 53–82). Routledge.
- Winstone N.E., & Boud D. (2019) Developing Assessment Feedback: From Occasional Survey to Everyday Practice. In: Lygo-Baker S., Kinchin I., Winstone N. (eds) *Engaging Student Voices in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 109-123.
- Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*. MŠMT.





NÁRODNÍ ÚSTAV  
PRO VZDĚLÁVÁNÍ  
Weilova1271/6  
102 00 Praha 10  
[www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)