

## **Anotace:**

Článek Petra Koubka (odborný pracovník NÚV) obsahuje vysvětlení požadavku na novou kulturu vyučování a učení ve škole na počátku 21. století. Nová, produktivní kultura vyučování a učení vychází důsledně z poznání o tom, jak se člověk učí. Text proto shrnuje rozdíly a styčné plochy mezi dřívějším a současným pojetím cílů školního vzdělávání – zaměření na rozvíjení kompetencí žáka, resp. zaměření na zprostředkování učiva. V tomto kontextu vysvětluje článek úlohu hodnocení jako zásadního prvku nové kultury vyučování a učení a shrnuje závěry a doporučení pro učitele a veřejnost z dostupné domácí a zahraniční literatury týkající se validního hodnocení, které podporuje učení žáků.

Právě pojetí procesu učení založeného na výsledcích učení (tzv. learning outcomes approach) a zaměření na žáka a jeho učení (learner centred approach) jsou základními a společnými prvky evropské vzdělávací politiky, což je vyjádřeno v doporučeních, sděleních a komuniké. Využívání tohoto pojetí je také společné všem evropským nástrojům pro transparentnost kvalifikací (tj. ověřených výsledků učení) a mobilitu. Mezi tyto nástroje patří národní rámce kvalifikací, evropský rámec kvalifikací (EQF), rámec pro zajišťování kvality (EQAVET), systém pro přenos kreditů (ECVET) a další.

## **Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka**

Petr Koubek

Text usiluje zahrnout téma hodnocení do aktuální debaty o kultuře vyučování a učení v českých školách (Janík, 2013). Autor uznává, že ačkoliv se jedná o primárně akademickou debatu, všichni její aktéři musí nutně promýšlet, jak do ní aktivně zapojit učitele – a tedy, jak jim sdělit podstatu nové kultury vyučování a učení. Hodnocení je totiž nejúčinnější nástroj pro autoregulaci učení, hlavní cíl práce školy podle pedagogiky a psychologie. Hodnocení, je-li realizováno adekvátně, umožňuje zmenšovat propast mezi žákovým poznáním před výukou a jeho společností očekávanými znalostmi a dovednostmi, a tak účinně aktivizovat procesy učení žáka. Tím by kvalitní hodnocení mělo výrazně změnit kulturu vyučování a učení v českých školách směrem od předávání „mrtvých“ poznatků a jejich opakování žáky ke skutečné produktivitě myšlení a učení.

Nejprve je třeba objasnit si pojmy různých kompetencí. Právě kompetence vedle žákem vnímané vlastní účinnosti (*self-efficacy*) a autoregulace jeho učení představují totiž nejvýraznější „kurikulární inovací“ spojenou s reformami vzdělávání a to po celém světě. V následném výkladu se pokusíme vysvětlit souvislost kultury vyučování a učení a modelem kompetenčního vzdělávání ve škole. Dále bude třeba pojmenovat druhy hodnocení a jejich vzájemnou souvislost. V neposlední řadě bude poukázáno na to, že hodnocení realizované učiteli ve výuce je dáno jejich způsobem myšlení, jejich subjektivními teoriemi, které se obtížně mění. Text v samotném závěru upozorní na možnou motivaci pro učitele, aby se nad subjektivními teoriemi řídícími jejich postupy hodnocení *chtěli* zamýšlet. V závěru shrneme promyšlený koncept do několika doporučení k funkčnímu hodnocení ve školách.

### **Kompetence**

Rozumíme jimi takové poznávací, činnostní a hodnotové vybavení žáka, které mu umožňuje funkční zapojení do života společnosti, rozvíjení kvalitního rodinného i pracovního života. Lidověji řečeno,

**kompetence je to, co řídí jednání člověka** v různých situacích. Jednáním rozumíme promyšlenou, záměrnou aktivitu. Reflexní aktivity člověka bez existence záměru nazýváme chováním.

Kompetence jsou **generické a transversální**, tedy

- člověk je má na určité úrovni rozvinuty bez ohledu na školní učení, učí se je „přirozeně“ po celý život;
- účinkují v širokém spektru jednání člověka, nejsou tedy klasický „školní vzdělávací obsah“, který chápeme jako učivo: zlomky, slovní druhy, dějiny vzniku České republiky, dělení přírodovědné třídy ryb apod.;
- lze je sice rozvíjet také ve škole, ale s vědomým záměrem, že slouží žákovi a jeho celoživotnímu usilování o štěstí, nikoliv jen k přijetí do dalšího stupně vzdělávání.

Na rozvoj kompetencí se podle mínění odborníků, ale i politické a administrativní elity a zástupců hospodářské sféry má převážně zaměřovat i škola (European Commission, 2012a). Tento apel je široce odborně diskutován, protože **není ověřena dlouhodobou praxí účinnost** takové školní přípravy, která se soustředí primárně na rozvoj generických obsahů než na bezprostřední transformaci konceptů učiva žákem (srov. Dvořák, et al., 2013; Štech, 2013). K takovému ověření ale nelze dospět realistickými nástroji pedagogické vědy a nějakém rozumném čase... Proto se musí školy proměňovat **postupně**, pokorně a s **velkou vnější podporou** a monitoringem výsledků učení (Fullan, 2001).

### **Různé druhy kompetencí?**

Kompetence se člení podle toho, jak vzdáleně jsou přenášeny (European Commission, 2011); opět lidověji řečeno, některé kompetence člověk používá jen nebo převážně jen v práci, některé naopak využívá ve svém pracovním, soukromém a i veřejném životě:

1. kompetence obecné, transversální (také nazývané *soft skills* nebo *competencies*): jedná se o sociální a komunikativní dovednosti, dovednosti se učit, řešit problémy, přijímat roli v diverzifikovaném týmu lidí, vést lidi, riskovat...
2. kompetence částečně vázané oborově (*competences*), ale přenositelné do široké praxe: komunikace v cizích jazycích, digitální dovednosti, matematické dovednosti, občanské a mediální dovednosti, kulturní povědomí...
3. kompetence úzce vázané k oboru (*hard-skills, literacies*): konstrukční schopnosti, aplikovaná matematika, čtení s porozuměním... tyto kompetence mají už blíže k tradičně vnímaným výsledkům učení ve škole.

Vedle kompetencí tvoří vzdělávací obsah pro tradičně pojímanou školu a i pro školu 21. století také **učivo**. Učivo je de facto vybraná část poznatků různých vědních, hospodářských nebo technických oborů, která je posouzena co do kognitivní či konativní náročnosti a distribuovaná v průběhu školního vzdělávání jako výukový materiál, jímž žáci rozvíjejí své kompetence. Učivo definované kurikulárními dokumenty je ale také základem vzdělání. Zvládnutí vybrané části učiva bývá též často ověřováno certifikačními zkouškami a v přijímacím řízení do dalšího stupně vzdělávání.

Přestože je tedy škola institucí, v níž žák dospívá a rozvíjí různé schopnosti pro život, dlouhá staletí byla zároveň považována za místo, kde se „předává kultura“, tedy učivo<sup>1</sup>. O účelu školního vzdělávání v naší

---

<sup>1</sup> Cíle školy jsou diskutovány i v současné ČR (srov. např. Dvořák et al., 2013; Feřtek, 2013; Janík et al., 2009, Veselý, 2013; Štech, 2013, aj.)

době se vede již alespoň 60 let seriózní odborná diskuse, která ale přesahuje rámec tohoto textu. Ten by měl osvětlit, jak by mělo být realizováno hodnocení, aby prospívalo rozvoji schopností žáka autoregulovat své učení (Mareš, 2013) a rozvíjet kompetence potřebné v soukromém, profesním a veřejném životě.

## Hodnocení (žáků)

Je nutné si uvědomit, že hodnocení žáků je dvojí (European Commission, 2012b, s. 4)., tvoří však **spojitý proces**, jedno bez druhého neplní dobře svou funkci. Jedná se o **hodnocení k podpoře učení se žáků** (*assessment for learning*) a **hodnocení (kvality) výsledků učení žáků** (*assessment of learning*). Vedle tohoto hodnocení žáků existuje ještě tzv. systémová reflexe (*evaluation*), tedy to, co se občas ukáže i v novinách ve výročních politiků: „školství je nemocné...“ Také systémová evaluace má svou teorii (srov. Veselý, 2013), ale ta stojí mimo rámec tohoto textu. Je jen nutné podotknout, že systémová reflexe (evaluace) má vycházet do velké míry z dat daných hodnocením žáků (assessment).

Tradičně se hodnocení výsledků nazývá hodnocením **sumativním** a hodnocení podporující učení hodnocením **formativním**. V dalším textu budeme používat tyto tradiční pojmy.

Hodnocení sumativní i formativní, aby bylo účinné, by mělo naplňovat několik zásad (European Commission, 2012b, s. 10–29):

- žáci i učitel **znají kritéria hodnocení**; podílejí se na definování kritérií hodnocení, se zvyšujícím se věkem a kognitivní kapacitou žáků se má zvyšovat jejich podíl i na promýšlení a určování detailních indikátorů kvality výkonu (hodnocení); jedině tak se zajistí dostatečná informovanost žáka, co se po něm požaduje a proč (a zvyšuje se jeho schopnost autoregulovat své učení)
- žáci a učitel věnují dostatečný **čas na vyložení a promýšlení pojmů a vztahů**, které tvoří základ učiva; využívají při tom takové postupy („příležitosti k učení“), které reflektují kognitivní styly různých žáků (různost, jak žáci vnímají informace a jak je zvnitřňují) – adekvátní příležitosti k učení jsou nezbytnou podmínkou **validity hodnocení**: lidově řečeno, když učitel žákům neumožní správně osvojit poznatky, hodnocení se týká spíše práce učitele než žáka
- hodnocení probíhá **soustavně**, je strukturované a **odvozuje se od předem stanoveného vzdělávacího obsahu, cílů**, kritérií hodnocení a od aktuálně ve výuce řešených problémů
- žáci i učitel jsou v hodnocení **partnery** – hodnotí-li se pouze žáci, chybí ve výuce motivace, hodnotí-li pouze učitel, chybí ve výuce aktivizace žáků a podpora autoregulace jejich učení
- projevy žáka, které neodpovídají představám učitele, jsou **projevy jeho prekonceptů**, představ daných z mimoškolní zkušenosti nebo z chybného školního výkladu či jeho chybného pochopení žákem – **tento projev já základním bodem, kde se učitel a žák mají při učení potkat**, je východiskem pro další vyučování a učení, od tohoto bodu si kladou společné cíle: učitel vidí, kde žák chybí, a nastavuje další aktivity tak, aby se chyba neobjevovala znovu (žák si třeba myslí, že mlha nad rybníkem je vodní pára; učitel proto musí v tu chvíli přerušit diskusi a zaměřit se opět na rozdíly ve skupenství látek a vysvětlit, že mlha je již zkondenzovaná pára, tedy jedná se kapalně skupenství vody)
- každá **chyba je výzva**, chyba není cejch, který si žák nese do života – škola je trénink, nikoliv skutečný život. Každý žák má tedy právo na adekvátní zpětnou vazbu, podporu, dostatek času na korekci chybných postupů a řešení úloh

- alternativní postup je možný, ba je žádoucí, vede-li k cíli, na němž se učitelé a žáci předem shodnou

### **Specifika formativního hodnocení**

Pravděpodobně není již třeba vysvětlovat zásadní rozdíly mezi oběma přístupy k hodnocení. Spíše si je potřeba uvědomit, že jsou to dvě strany jedné mince (v učitelově práci), ale že formativní hodnocení má vycházet z určitých principů a stát na konkrétních strategiích, které si nyní vyjmenujeme.

Desatero formativního hodnocení (Group, 2002):

- hodnocení je částí efektivního plánování vyučování/učení
- zaměřuje se na to, *jak* se žáci učí
- je ústřední praktikou ve třídě (*classroom practice*)
- patří mezi uznané klíčové profesní dovednosti učitelů
- každé hodnocení ovlivňuje prožívání, takže má být citlivé a konstruktivní (navrhovat řešení)
- má zohledňovat motivaci žáků
- má podporovat snahu žáka dosáhnout cíle a kritéria hodnocení mají být žákům známa a mají je chápat
- poskytuje žákovi konstruktivní návody, jak se zlepšovat
- posiluje sebehodnotící schopnosti žáka, takže jsou schopni autoregulovat učení
- umožňuje hodnotit široký záběr různých výsledků učení žáků.

Učitelovy doporučené strategie formativního hodnocení (Hodgen, Kuchemann, & Pepper, 2011):

- učitel ukáže na příkladech dobrý, průměrný a slabý výkon, aby rozvinul žakovskou reflexi
- žáci tvoří/proměňují kritéria hodnocení nějaké práce nebo o nich diskutují
- učitel dává dostatek času žákům k reflexi práce
- učitelé podporují společnou zpětnou vazbu (např. ve dvojicích)
- žáci dávají spolužákům zpětnou vazbu a diskutují o ní
- učitel ukáže a vysvětluje, v čem spočívají rozdíly mezi sebehodnocením žáka a jeho hodnocením
- žáci a učitelé diskutují o vzdělávacím obsahu v učebnici: co považují za obtížné, co za snadné a proč
- žáci si pomáhají, společně hledají problémy při učení, radí si navzájem
- učitelé se doptávají žáků, i když byla odpověď správná: opravdu si to myslíš? Proč?
- diskutovat cíle a vzdělávací obsah následně po fázi učení: k čemu tyto cíle a obsahy opravdu pro žáky jsou?

### **A co učitel? Subjektivní teorie a skripty**

Hodnocení práce žáků (formativní) a jejich výsledků (sumativní) je jednou z ústředních kompetencí vzdělavatele. Hodnocení konkrétního učitele je ovlivněno mnoha vstupy: zkušeností sebe jako žáka, přejímání vzorů, oborové tradice, oborová filosofie, vlastní pojetí žáka, učení a motivace, ale také může vycházet z teorie předané v rámci vzdělávání učitelů. Každopádně je **hodnocení ve výuce proces tak rutinní, ritualizovaný, opakovaný**, tak inherentní průběhu každé vyučovací hodiny, že jej učitel jen velmi málo skutečně reflektuje. V kognitivní psychologii byly již hluboko v minulém století popsány základy rutinního jednání, tzv. *subjektivní teorie* (učitele), které ve formě nevědomých kognicí (poznatků) přímo řídí jednání v opakovaných situacích (např. ve výuce; srov. Groeben et al., 1988; v ČR Janík, 2005). *Teorie* se jim říká proto, že v rozhovoru s učiteli o výuce mohou sloužit **jako vysvětlení jednání, jako prognóza toho, co se ve výukové situaci stane, a také jako základ technologie řešení situace ze strany učitele.**

Tyto subjektivní teorie jsou velmi stabilní, učitel je má zkrátka tak zažitě, že je považuje za zákony a **nerad se od nich uchyluje k neznámému** či novému. Jak řečeno, jsou základem rutinního jednání, které je důležitým výsledkem učení nejen učitelů, ale třeba i hudebníků nebo ředitelů firem. Co je podstatné: subjektivní teorie mohou být bohaté, mohou vysvětlovat různé situace z různých úhlů. Takové subjektivní teorii se nazývají kognitivní schémata nebo osobní teorie učitele (srov. Korthagen et al., 2011, s. 171–190). Zjednodušeně je nazvěme **kvalitními subjektivními teoriemi**. Subjektivní teorie ale **mohou být také nekvalitní** – učitel se pak drží určitých poznatků, návyků a rutin, i když se v praxi ukazují jako zcela nefunkční: například **neplní dobře funkci prognózy nebo technologie**.

Stejně jako žákovské prekoncepty jsou východiskem učení ve vyučovací hodině, i učitelské prekoncepty – **nekvalitní, nefunkční subjektivní teorie** – nejsou nic jiného, než **východiska k dalšímu profesnímu učení** a rozvoji. Už naposledy lidově řečeno: když ve výuce opakovaně některé postupy selhávají, měl by učitel mít dostatek příležitostí k reflexi těchto chyb a k promyšlení nových postupů, jejich vyzkoušení a reflexi. To platí i pro postupy formativního a sumativního hodnocení. Dopřejeme-li žákům **dobrou, podnětnou a produktivní výuku** a učitelům **dostatečný prostor k reflexi** vlastních praktik, můžeme zkvalitňovat hodnocení žáků, aby jim pomáhalo k osvojení těch znalostí a dovedností, které vzdělávací systém, odborná i politická elita po školách požadují.

### **Shrnutí – funkční hodnocení je když**

- vychází z transparentně definovaných cílů a obsahů učení: ze školního kurikulárního dokumentu a školního řádu (specifikujícího hodnocení žáků);
- žáci a učitelé mu rozumějí a podílejí se na jeho realizaci;
- formativní hodnocení je ve shodě se sumativním co do obsahu i postupného zvyšování náročnosti úloh;
- vzdělávací obsah je operacionalizován – tematické plánování výuky probíhá – realisticky a s ohledem na žákovské prekoncepty, různost kognitivních stylů a stylů učení žáků v dané třídě;
- plánování konkrétní vyučovací hodiny počítá vždy s třemi fázemi učení:
  - evokace učebního problému, zachycení prekonceptů žáků;
  - uvědomění si významu předávaných informací na dobře vybraných problémech a úlohách a
  - reflexí, během níž má každý žák příležitost verbalizovat posun vlastního poznání a vědění i rozvoj dalších schopností;
- žáci mají dostatečně bohaté příležitosti k učení, aby dokázali uchopit vzdělávací obsah a řešit výukové problémy;
- úlohy podobného typu (rutinní) jsou řešeny v různých kontextech – přiřazování nebo rozlišování nějakých fenoménů (druhy jednoho roku v přírodopisu), analýza či matematizace problému by měly probíhat v různých oblastech života (historie, současná obec, přírodní prostředí, rodinné prostředí...); čímž by měl být usnadňován transfer získaných dovedností do jiných situací, které život žáka přinese;
- ve výuce jsou zařazovány problémové úlohy, během jejichž řešení spolupracují žáci ve skupinách a učitel je průvodcem a podporovatelem učení, hledání cesty k řešení problémů;
- učitel má dost příležitostí reflektovat své formativní i sumativní hodnocení, zda pomáhá žákům zlepšovat jejich poznání a dovednosti.

## Literatura

- Dvořák, D., et al. (2013). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- European Commission. (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2012a). *Iniciativa Rethinking Education*. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_en.htm)
- European Commission. (2012b). **Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples.** Dostupné z: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf)
- Feřtek, T. (2013). Jak Česko mluvilo o vzdělávání. *Řízení školy* 2013(8).
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, London: Routledge.
- Groeben et al. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen: Francke.
- Group, A. R. (2002). *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice.*
- Hodgen, J., Kuchemann, D., & Pepper, D. (2011). *Assessment for Learning*. Paper presented at the Annual Education Conference.
- Janík, T. (2005). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue* 57 (5), 477–496.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. A. J., F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace* 23(5), 615–633.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace. *Pedagogická orientace*, 23(3), 279–297.