

## Hodnocení *pro* učení a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Cílem této zprávy je podat souhrn klíčových témat, která přinesl projekt Hodnocení v inkluzivních podmínkách, který realizovala Agentura, a to ve vztahu k uplatňovanému konceptu hodnocení *pro* učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Z průběžných diskuzí expertů projektu vyplynul koncept „hodnocení *pro* učení“ jako významný prvek inkluzivního hodnocení v praxi. Odkazy na tento koncept se objevují ve většině národních zpráv projektu, které se týkaly systémů hodnocení užívaných v jednotlivých zemích ([www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml](http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml)). V kontextu těchto zpráv se hodnocení *pro* učení jeví jako „kvalitativní“ typ hodnotících procedur. Tento typ hodnocení – též nazývaný „formativní“ nebo „průběžné hodnocení“ – většinou provádějí ve třídách učitelé a odborníci, kteří s učiteli spolupracují. Termín obvykle označuje takový postup hodnocení, který poskytuje učitelům informace o tom, jak se žáci učí, a je vodítkem pro plánování dalšího postupu výuky.

Za stěžejní úkol jsme ve druhé fázi projektu Agentury vymezili hlubší analýzu konceptu hodnocení *pro* učení a možnosti jeho uplatnění v inkluzivních podmínkách. Realizovali jsme dva postupy:

- Analýzu dostupné literatury vztahující se k tomuto konceptu. Šlo o stručný přehled anglicky psaných materiálů (viz. seznam literatury na konci tohoto dokumentu).
- Diskuze se všemi experty projektu.

Informace z výchozího přehledu dostupné literatury byly podkladem pro diskuzi expertů projektu. Následně byli experti vyzváni, aby se vyjádřili k rozdílům mezi „hodnocením *pro* učení“ (formativním, průběžným hodnocením) a „hodnocením výsledků učení“ (*Assessment of Learning*), na základě níže uvedených parametrů:

PARAMETRY	FORMATIVNÍ HODNOCENÍ (HODNOCENÍ <i>PRO</i> UČENÍ)	SUMATIVNÍ HODNOCENÍ (HODNOCENÍ UČENÍ)
Smysl	Podpora učení žáka	Poskytnout srovnání (bilancovat výsledky vztahované k dříve určeným standardům)
Cíle	Formuje výuku a učení Podporuje další postupy v učení Zaměřuje se na zlepšování Rozvíjí žákovy schopnosti sebereflexe	Sběr informací o dosažených výsledcích (známkování) Porovnání s cíli, které byly určeny dříve Soustředí se na dosažené výsledky

PARAMETRY	FORMATIVNÍ HODNOCENÍ (HODNOCENÍ PRO UČENÍ)	SUMATIVNÍ HODNOCENÍ (HODNOCENÍ UČENÍ)
Účastníci	Učitelé, žáci, rodiče, spolužáci, další odborníci školy	Učitelé Externí odborníci
Kdy	Průběžné	V předem stanovených termínech
Prostředky	Diskuze, pozorování, sebehodnocení, peer-hodnocení, diskuze mezi učiteli, popis skutečnosti, dialog, zkoušení, zpětná vazba, bez známkování, portfolio, individuální vzdělávací plán	Testy, dril, známkování, skórování, zkoušení, pozorování

Upraveno podle Harlenové (Harlen 2007a)

Jako hlavní rozdíl mezi hodnocením *pro* učení a hodnocením učení můžeme označit účel, za jakým učitelé a jiní odborníci shromažďují informace o postupu učení.

Ačkoli se některé prostředky mohou shodovat (například zkoušení), v názorech expertů projektu se objevila témata, z nichž plyne, že je třeba mít na zřeteli následující skutečnosti:

- Cílem hodnocení *pro* učení je zlepšit proces učení; cílem hodnocení učení je získat podklady pro srovnávání výsledků (škol a učitelů).

- Hodnocení *pro* učení mapuje potenciál k učení a ukazuje jaký další krok má následovat, aby byl podpořen proces učení. Soustřeďuje se na dynamiku učení a vyučování. Hodnocení učení ukazuje, čeho žák dosáhl, co se naučil zpaměti a co si osvojil. Poskytuje stručný pohled na současný stav věcí.

- Aktéři procesu hodnocení *pro* učení mohou poskytnout pohled na pokrok, kterého žák dosáhl, a na podíl školy na tomto vývoji; účastníci procesu hodnocení učení včetně externích pracovníků (např. inspektorů) mohou dostat za úkol poskytnout obraz určité školy v určitém čase, ale ne vždy musí mít dostatečně podrobné znalosti situace v příslušné škole na to, aby poskytli vhled do procesu žákova učení.

## Hodnocení *pro* učení a žáci se SVP?

Koncept poskytování zpětné vazby žákům o procesu jejich učení je zásadním bodem obecného porozumění možnému rozdílu v chápání významu termínu hodnocení *pro* učení pedagogy – jak je nejčastěji užíván například v projektových národních zprávách – a významem tohoto termínu v kontextu výzkumu.

Hodnocení *pro* učení (*Assessment for Learning*) spočívá v obecném

slova smyslu ve shromažďování informací o učení, které jsou využity k přizpůsobování výuky a plánování příštího postupu učení. Tyto informace jsou zásadní, neboť ukazují, zda došlo, nebo nedošlo k pokroku v učení žáka, případně zda se změnil proces učení. Na základě těchto informací mohou učitelé definovat cíle a poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich učení (viz. Hattie & Timperley, 2007), a tak jim jasně ukázat nejen co se naučili, ale také jak se to naučili a jak nejlépe by se to mohli naučit příště. Zpětná vazba poskytovaná během hodnocení pro učení přispívá k reflexi žáka o jeho vlastním učení.

V literatuře použité pro tento výzkum se hodnocení *pro* učení popisuje mnohdy jako proces zahrnující zmíněnou formu sebereflexe, či přesněji jako způsob, jímž žáci reflektují své vlastní učení, neboť jsou spolu s učiteli součástí interaktivní smyčky zpětných vazeb. Základním cílem aplikace této smyčky je v procesu hodnocení *pro* učení podpora metakognitivního procesu u žáků: tedy jejich vlastního pochopení nejen toho, co se učí, ale i jak se to učí a jakým způsobem se lze učit nejlépe.

To zcela jasně formuluje Skupina pro reformu hodnocení (Assessment Reform Group, 2002), když hodnocení *pro* učení popisuje jako:

*... proces získávání a interpretace výsledků pro potřeby žáků a jejich učitelů, aby mohli stanovit, kam žák pokročil v procesu učení, k jakému cíli má směřovat a jak k němu může nejlépe dospět.*

(Assessment Reform Group, str. 2)

Hodnocení *pro* učení v tomto vědeckém kontextu zahrnuje otázky sebereflexe a sebehodnocení, které rozvíjejí u žáka schopnosti porozumět procesu učení a pochopit, jak lze tento proces rozvíjet. To je důležité zejména proto, že hodnocení *pro* učení zdůrazňuje hodnocení jako proces metakognitivní (viz. například pojem „hodnocení během učení“ – *Assessment as Learning* – v dokumentu Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006). Pokud je však koncept hodnocení pro učení užit v obecnějším slova smyslu (jako například v projektových národních zprávách), není na zmíněné pojmy vždy kladen takový důraz.

Meijer (2003) vyslovuje názor, že *co je dobré pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je dobré pro všechny žáky*. A tato perspektiva provázela celý projekt Agentury. Hovoříme-li o konceptu hodnocení pro učení, jak je používán v odborné literatuře, je třeba vzít v úvahu, že veškerý výzkum v tomto směru se týkal žáků bez SVP. V rámci odborné analýzy literatury k tématu hodnocení *pro* učení jsme zjistili (Lynn et al., 1997; Black & Wiliam, 1998), že otázkám hodnocení *pro* učení v souvislosti se žáky se SVP je věnována jen okrajová pozornost.

Z těchto důvodů jsme se rozhodli, že předmětem Agenturou realizovaného projektu Hodnocení bude studie relevance teoretického konceptu hodnocení *pro* učení ve vztahu k procesu učení a k hodnocení žáků se SVP, včetně možných implikací procedur hodnocení, jak je užívají učitelé, ředitelé škol, rodiče i samotní žáci. Během diskusí v rámci projektu pak vyvstala klíčová otázka: je to, co je dobré pro většinu žáků, dobré i pro žáky se SVP? Hlavním tématem diskusí expertů bylo, zda lze koncept hodnocení pro učení, jak ho chápe odborná literatura, aplikovat i pro žáky se SVP.

Experti projektu diskutovali o dvou hlavních otázkách:

1. Má hodnocení *pro* učení stejný význam pro žáky se SVP jako pro žáky bez SVP? Platí zde stejné principy?

2. Jsou nějaké odlišnosti v užívání hodnocení *pro* učení u žáků se SVP a u žáků bez SVP? Pokud ano, tak které jsou to pro žáky, pro učitele, pro ředitele škol a pro školní praxi?

### **Hodnocení *pro* učení – relevantnost konceptu**

Hlavním výsledkem diskusí expertů projektu je shoda na tom, že *hodnocení pro učení je výrazným aspektem úspěšného procesu výuky a učení všech žáků, včetně těch se SVP.*

Zásadní otázkou, kterou si je třeba položit, pak v podstatě není, *zda* lze hodnocení *pro* učení využít i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž spíše *jak* ho využít.

Experti projektu nicméně zdůraznili jednu potenciálně problematickou oblast, a to využívání hodnocení *pro* učení u žáků s nejtěžším postižením. Za problematické konkrétně začlenění žáků s těžkým a kombinovanými postižením do zmíněné „smyčky zpětné vazby“.

Názory odborníků na tento potenciální problém lze shrnout takto:

*... studenti s těžkým a kombinovanými postižením nepotřebují jiný systém hodnocení, nýbrž jen jiné metody a nástroje hodnocení.*

### **Hodnocení *pro* učení – metody a nástroje**

Experti projektu poukázali na skutečnost, že ve speciálním vzdělávání je řada postupů hodnocení *pro* učení široce užívána již poměrně dlouho (například pozorování jednotlivých žáků, portfolia a deníky).

Zdůraznili však, že ostatní možné metody a nástroje hodnocení *pro* učení lze pro žáky se SVP použít pod podmínkou, že jsou upraveny, přizpůsobeny a nastaveny tak, aby vyhovovaly potřebám jednotlivých žáků.

Experti projektu označili metodu pozorování jako nejdůležitější metodu pro získávání spolehlivých informací o žákovi v konceptu hodnocení *pro* učení. Tento postup je obzvláště důležitý u žáků se SVP, jelikož může být jedinou možnou metodou pro shromažďování informací o procesu učení žáků, kteří využívají neverbální či preverbální formy komunikace.

Vyjádření expertů projektu však naznačují, že pro učitele by mělo být k dispozici více odborného vedení a poradenství, aby zlepšili své pozorovací schopnosti. Experti projektu specificky vyjádřili názor, že odborné vedení by přineslo více individualizovaných metod pro pozorování žáků se SVP. Některé návrhy doporučovaly využití videozáznamu jako podpůrného prostředku pro dokumentování procesů učení žáků s těžkým postižením, který by učitelům umožnil reflektovat hodnocení žáka a diskutovat s kolegy získané podklady tohoto hodnocení.

Zásadním prvkem interakce mezi učitelem a žákem často bývá zkoušení formou otázek. Toto kladení otázek je součástí smyčky zpětné vazby v hodnocení *pro* učení. Experti projektu došli k závěru, že tato metoda je pro žáky se SVP též aplikovatelná (a nezbytná), avšak pouze:

*... pokud jsou otázky koncipované tak, aby poskytovaly žákům dostatek času k odpovědi (čekací doba), a pokud jsou vzaty v úvahu různé stimuly, které otázky podpoří (např. vizuální vs. slovní stimuly), a také různé způsoby reakce (např. oční kontakt) ...*

Experti projektu se shodli na tom, že také portfolio by mohlo sloužit jako nástroj dialogu s ostatními odborníky a rodiči, pokud obsahuje další doplňující informace, jako např. individuální vzdělávací plán žáka, či specializované terapeutické programy.

Experti projektu vyjádřili názor, že postupy, které podporují rozvoj sebehodnocení a zvláště pak sebereflexe, jsou nástroji hodnocení *pro* učení za předpokladu, že jsou náležitě přizpůsobeny a upraveny v souladu s potřebami jednotlivých žáků. Posílení schopností sebehodnocení chápou experti projektu jako klíčový cíl pro žáky s těžkým postižením, jejichž osobním cílem ve vzdělávání bývá mnohdy i dosažení jisté nezávislosti a samostatnosti. Tyto kompetence představují pro žáky dovednosti zásadního významu a jsou podpořeny rozvojem

sebereflexe a metakognitivních schopností jednotlivých žáků (Porter et al., 2000).

## **Hodnocení *pro* učení – implikace pro ředitele škol**

Všichni experti projektu se shodují v názoru, že ředitelé škol hrají důležitou úlohu v procesu vytváření prostoru pro diskuse učitelů o otázkách hodnocení žáků a při zapojování rodičů do procesu hodnocení jejich dětí. Je potřeba:

*... aby ředitelé a zástupci ředitelů monitorovali plánování a hodnocení ... více se využívaly deníčky pro komunikaci mezi rodinou a školou, více hodnocení v rámci neformálních rozhovorů, komunikace po telefonu.*

Ředitelé škol mají zásadní úlohu při vytváření organizačního klimatu, které je založeno na aktivní účasti žáka (Porter, Robertson & Hayhoe, 2000). Bez respektu k potřebám a požadavkům žáků a bez všeobecné filozofie, která podporuje jejich participaci, nelze očekávat rozvoj procesu hodnocení *pro* učení.

Experti projektu napříč různými členskými zeměmi Agentury se shodli na tom, že ředitelé škol by měli poskytnout všem učitelům více času oficiálně vyhrazeného k diskuzím a reflexi o používaném hodnocení, aby mohli postupy hodnocení *pro* učení s úspěchem aplikovat.

## **Závěry**

Všechny příspěvky expertů projektu shodně ukazují, že koncept hodnocení *pro* učení, jak ho členské země Agentury chápou, ale také, a to je pro naši diskuzi ještě podstatnější, jak je popsán v odborné literatuře, je platný pro všechny žáky, včetně těch se SVP.

Na základě diskuzí expertů projektu lze toto tvrzení dále rozvinout: Hodnocení *pro* učení se týká všech žáků a z pohledu inkluze by se nemělo rozlišovat mezi žáky se SVP a bez SVP, ale spíše diferencovat praktickou aplikaci hodnocení *pro* učení tak, aby odpovídala potřebám všech žáků.

Na základě tohoto tvrzení lze vyzdvihnout čtyři hlavní závěry:

1. Pro žáky se SVP i bez SVP platí stejné principy.
2. Jediný rozdíl hodnocení *pro* učení u žáků se SVP a bez SVP je v prostředcích a metodách hodnocení a komunikace, které učitelé užívají.

3. Jediná problematická oblast aplikace konceptu hodnocení *pro* učení u žáků se SVP se týká využívání hodnocení *pro* učení jako nástroje pro reflexi vlastního procesu učení žákem (tedy interakce mezi učitelem a žákem ve smyčce zpětné vazby). Pokud žák využívá alternativní formu komunikace, nemůže být tento proces zpětné vazby založen na „tradiční“ verbální komunikaci. V takových případech je nutné využívat individuální přístupy, hledat a využívat nové způsoby hodnocení a komunikace mezi žákem a učitelem: například detailní pozorování ve strukturovaných situacích, při kterých může učitel usuzovat, zda se žákovi něco líbí, či nikoli a podobně.

4. Mnoho nástrojů a metod hodnocení *pro* učení bylo vyvinuto ve speciálních školách a může být přeneseno do podmínek škol hlavního proudu vzdělávání ve prospěch vzdělávacích podmínek všech žáků.

Můžeme tedy shrnout, že hodnocení *pro* učení může a mělo by být používáno pro všechny žáky, včetně těch se SVP, a to za předpokladu, že budou provedeny příslušné modifikace a změny, které zajistí plnou účast jednotlivých žáků na procesu hodnocení.

Diskuze o konceptu hodnocení *pro* učení v rámci projektu Agentury samozřejmě představují pouze výchozí bod. V budoucnu bude toto téma vyžadovat podrobnější zkoumání – výzkum a intenzivnější předávání příkladů osvědčených postupů hodnocení *pro* učení, které odpovídají potřebám žáků se SVP.

Chceme věřit, že názory expertů projektu i jejich ujištění, že daný koncept hodnocení má význam i pro podporu procesu učení u všech žáků, ovlivní činnost a rozhodování v oblasti vzdělávání jak odpovědných politických činitelů, tak odborníků z praxe po celé Evropě.

*Plné znění tohoto dokumentu, včetně citací názorů expertů projektu k hlavním závěrům, je k dispozici na internetové adrese:*  
<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

## Použitá literatura

Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation: Elektronický zdroj dostupný z: [http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031\\_afl\\_principles.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf) (poslední úpravy: listopad 2008).

Black, P. & Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan, 80, 139-148. Elektronický zdroj dostupný z: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (poslední úpravy červenec 2008).

Black, P. & Wiliam, D. (2002) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* London: King's College.

Harlen, W. (2007a) *Assessment of Learning*. London: Sage.

Harlen, W. (2007b) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4). Cambridge: University of Cambridge.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, N.1, pp. 81-112.

Lynn, S. F., et al. (1997) „Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities“ *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

Meijer, C. J. W. (ed.) (2003) *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Porter, J., Robertson, C. and Hayhoe, H. (eds.) (2000) *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham: Qualifications & Curriculum Authority.

Wiliam, D. (2007) *Assessment for learning: why, what and how*. London: Institute of Education, University of London.

Wiliam, D. & Leahy, S. (2007) „A theoretical foundation for formative assessment“. In J. McMillan, H. (ed.) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, (ed.) (2006) *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Crown Right of the Government of Alberta, British Columbia, Manitoba, Northwest Territories, Nunavut, Saskatchewan, Yukon Territory: Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.