

Hodnocení diplomové práce

Obor: Pedagogika

Autorka práce: **Michaela Poláčková**

Název práce: **Formativní hodnocení.**

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, PhD.

Oponent: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Téma diplomové práce Michaely Poláčkové, zaměřené na kvality školního hodnocení, patří k evergreenům pedagogiky a je právě tak tradiční jako stále aktuální. Do centra pozornosti autorka klade tzv. *formativní hodnocení*, které je v současnosti ve světě i u nás všeobecně uznáváno jako progresivní přístup k hodnocení ve škole. Diplomantka se ve svém pojetí formativního hodnocení opírá o koncepci P. Blacka a D. Wiliama, která – výstižnými slovy diplomantky – „...v kontextu české školy souvisí s rozvíjením kompetencí k učení, s hledáním cesty, jak zvyšovat školní úspěšnost jednotlivých žáků a podporovat spravedlivý přístup ke vzdělávání“ (s. 10 oponované práce). V tomto ohledu je diplomová práce prodchnuta étosem pedagogického optimismu, který však respektuje reálné možnosti praxe. Svou obeznamenost s praxí autorka opírá o kvalitativně pojatý empirický výzkum pojetí hodnocení u učitelů anglického jazyka.

V teoretické části práce M. Poláčková nejprve charakterizuje školní hodnocení na obecnější rovině. Probírá jeho pozici v edukačním procesu, jeho typy, funkce a cíle, jeho souvislost s motivací a výzkumné poznatky, které měla o hodnocení k dispozici. Poté se podrobněji věnuje formativnímu hodnocení v pojetí Blacka a Wiliama a v logické návaznosti na koncepce učení. V rozvržení teoretické části textu a v přístupu k ní pozitivně oceňuji a) vyváženost přístupu (autorka slepě nepreferuje určitý hodnotící nástroj, ale korektně zvažuje jeho možnosti, viz s. 41, 44, 49, 50, 52 – 54 aj.), b) uspořádanost a logickou návaznost výkladu. Diplomantka promyšleně zachází s terminologií, která jí pomáhá vysvětlovat a zdůvodňovat, čemu by měl učitel ve školním hodnocení věnovat pozornost a v jakých souvislostech.

V tomto ohledu mám jen jednu podstatnější připomínku: informační funkce hodnocení (s. 13) mohla být lépe využita při argumentaci ve prospěch autonomního i formativního hodnocení. Důraz na obě tato pojetí školního hodnocení totiž vyplývá právě z toho, že hodnocení je zpětnovazební informací k prováděné činnosti, je tedy především zprávou pro původce činnosti – žáka. Všechny ostatní požadavky na srozumitelnost, přiléhavost, strukturaci a další stránky hodnocení se odvíjejí právě z nároku žáka na informace a porozumění vůči jeho vlastní činnosti. Také motivační a diagnostická stránka hodnocení a s ní všechny cíle hodnocení (s. 20) závisejí na informační povaze hodnocení. Autorka to sama poznamenává v citaci z Mareše a Křivohlavého na téže straně i jinde (s. 44, 54 aj.), jde mi tedy pouze o důslednější sledování této argumentační a výkladové linie již od samého počátku textu.

Ocenil jsem snahu o inferenční provázanost textu; mám k ní nicméně dvě doplňující poznámky. První poznámka: diplomantka sice správně charakterizuje a rozlišuje formativní hodnocení od sumativního, přičemž jim oběma předřazuje zmínku o autonomním hodnocení. Chybí mi však náhled na analogickou polaritu *autonomního* a *heteronomního* pojetí hodnocení a s ní i spojující můstek: nárok na formativní hodnocení vyplývá z potřeby hodnotící autonomie žáka. To znamená, že formativní hodnocení je ve školním hodnocení prostředníkem posunu od heteronomie k žákovské autonomii – tento důležitý moment stál za zdůraznění a rozvedení.

Druhá poznámka: autorčino tvrzení o tom, že „neexistuje univerzální definice formativního hodnocení“ (s. 29) nemá valný smysl spojovat s úvahou o nemožnosti univerzálního návodu; jsou to dvě odlišná hlediska (teoretické-dekontextualizované a empirické-kontextové). Právě proto mohou učitelé relativně dobře hodnotit, přestože neznají teorii, jak autorka zjistila; zároveň však, neznají-li teorii, nemají myšlenkové nástroje, aby dokázali svoje hodnocení vysvětlovat, diskutovat o něm mezi sebou a vědomě je zlepšovat nad rámec aktuálního kontextu (srov. s. 96).

Celkově hodnotím teoretickou část jako zdařilou – autorka v ní shromáždila podstatné poznatky jak ze zahraniční, tak z naší literatury, uspokojivě rovnoměrně a s uspokojivou šíří i hloubkou záběru jimi pokryla předmětnou oblast, uspořádala je do logického srozumitelného výkladu a na jejich základě vytvořila dobré zázemí pro empirický výzkum.

Empiricko-výzkumná část práce má charakter vícečetné případové studie, která se týká školního hodnocení ve výuce aprobovaných učitelů anglického jazyka. Učitelé a žáci byli vybíráni účelovým vzorkováním (typickým a intenzivním, jak se z textu dá odvodit) a pro získávání údajů byly využity techniky rozhovoru (s učiteli i žáky), pozorování, analýzy dokumentů (s. 57 – 58). Pro analýzy textu autorka užila otevřené kódování prostřednictvím softwaru Max QDA. Jedná se o časově náročnou a pracnou techniku, jejíž využití v diplomové práci je nadstandardní a zasluhuje zvláštní uznání.

Deskripce, které autorka vytěžila z analýz pozorování, rozhovorů a dokumentů jsou dobře informativní a přinášejí zajímavá srovnání různých přístupů učitelů ke školnímu hodnocení. Prokázala se možnost porovnávat různé aspekty jednotlivých přístupů s možností odvodit, které aspekty by bylo vhodné měnit, aby se celkové pojetí hodnocení zlepšilo. V této souvislosti by byl užitečný rozsáhlejší přehledný souhrn (tabulka) důležitých aspektů (kritérií kvality hodnocení) v duchu krátkého přehledu na s. 95, který by však zahrnoval srovnání mezi učitelkami navzájem – jasněji by vynikly autorkou zjištěné rozdíly mezi nimi, které se dají vyčíst z textu empirické části.

Kladně oceňuji dobře komentované zjištění diplomantky, že „*ačkoliv teorie formativního hodnocení není učitelům známa, určitým způsobem formativní hodnocení do školního hodnocení zapojují*“ (s. 96). S ohledem na tento moment diplomantka prokazuje dobrou interpretační citlivost pro odkrývání rozmanitých rysů formativního hodnocení v praxi vyučování i tam, kde je na první pohled méně očekávané, kupř. v rámci „druhé šance“ při známkování (s. 80).

Pojetí výzkumu by bylo žádoucí více zaostřit na vazbu formativního hodnocení k analýze učiva nebo zacházení s učivem ve výuce. Autorka tuto vazbu bere v úvahu a často ji v obecném náhledu zdůrazňuje (s. 69 – 70, 86 – 87, 93 aj.), ale mohla být ještě konkrétnější, příp. s podrobnějším výkladem alternativ k realizovaným učitelským postupům. Tato připomínka vychází z mého přesvědčení, že školní hodnocení, zejména formativní, by mělo být mnohem těsněji probíráno i zkoumáno ve vazbě na didaktickou transformaci obsahu, tedy ve vazbě na trajektorie učiva ve výuce.

Celkově hodnotím diplomovou práci jako zjevně nadprůměrnou. Je svým tématem aktuální, obsažná, dobře opřena o současnou odbornou literaturu, vyvážená v proporcích teoretické a empiricko-výzkumné části, precizní ve faktografii a střídavá v soudech i závěrech. Text má předpoklady k návaznosti v případném doktorském studiu. K němu pak lze doporučit dříve již zmíněné 1) prohloubení hlavní argumentační linie výkladu, 2) zvýšení ohledu k vazbě hodnocení na analýzu učiva, a 3) přehlednější souhrny vytěžených poznatků, které by kombinovaly zobecnění s ilustrativními příklady.

Oponentský návrh k zaměření obhajoby lze odvodit z výše uvedeného a směřuje ke konkretizaci na zkoumaný vzdělávací předmět: jakými pojmy anebo argumenty lze zdůvodňovat požadavek na promyšlené častější využívání formativního hodnocení ve výuce cizího jazyka? S provokativní podotázkou: není každé hodnocení, tedy i formativní, překážkou spontaneity vyjadřování a osvojování cizího jazyka?

Navrhovaná klasifikace: *Výborně*

/Jan Slavík

V Praze dne 11. září 2009