

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spravedlivé hodnocení na 1. stupni ZŠ: případová studie
Equity in assessment from pupils' point of view: Case study

Monika Slabá

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Spravedlivé hodnocení žáků na prvním stupni ZŠ: případová studie* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12. 7. 2021

Velmi bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., která mě povzbuzovala a motivovala mě, že vše zvládneme, a zároveň mi vždy poskytla skvělé rady. Dále bych chtěla poděkovat svému příteli a rodině, za veškerou podporu a motivaci během psaní této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se týká spravedlivého hodnocení na prvním stupni ZŠ. V teoretické části popisuje funkce a typy hodnocení. Zabývá se formami hodnocení, zejména klasifikací, formativním hodnocením a sebehodnocením. Snaží se vytyčit pojem spravedlnost, a jak se na ni dá pohlížet ve školství. Také se zde zabývá vztahy mezi učitelem, žákem a rodiči.

Praktická část pojednává o výsledcích výzkumu případové studie ve vybraném 4. ročníku základní školy. Stěžejní metodou byly skupinové rozhovory s žáky. Dále polostrukturovaný rozhovor s pedagogem třídy. A poté online dotazník, který vyplňovali rodiče žáků. Cílem bylo zjistit, jak vnímají spravedlivé hodnocení žáci na prvním stupni základní školy, učitel a rodiče žáků. Výsledky výzkumu ukazují, že žáci považují za spravedlivé hodnocení známkami ovšem doplněnými formativním hodnocením (tedy slovními komentáři v procesu učení), které konkretizují jejich výkon, pomáhají identifikovat chyby a také je napravovat. Totéž vnímali i rodiče žáků. Pedagog vnímal, že ke spravedlivému hodnocení potřebuje mít stanovená jasná kritéria a hodnotit nejen známkou, ale i slovně.

KLÍČOVÁ SLOVA

spravedlivé hodnocení, školní hodnocení, formativní hodnocení, 1. stupeň ZŠ, případová studie

ABSTRACT

The thesis relates to the grading system during the first five years of primary school. It concerns the various types of assessing students, especially grading, assessment for teaching and self-evaluation.

It aims to find a fair way of assessing the school grading system. It also concerns the relationship between the teacher, the students and the parents.

The practical part of the thesis relates to the outcome of the research of the case study. The main methods were group interviews with the pupils, a semi-structured dialogue with the class teacher and a questionnaire filled in by the pupils' parents. The aim was to find out how the students, teachers and parents perceive the fairness of the grading system. The research shows that the pupils and the parents alike find the assessment for teaching and marks the fairest. The teachers found that they needed specific criteria in order to assess the students whether with a grade or by a written assessment.

KEYWORDS

equity in assessment, school assessment, formative assessment, ISCED 1, case study

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
1 Hodnocení	9
1.1 Školní hodnocení, hodnocení ve škole	10
1.2 Typy školního hodnocení	13
1.3 Funkce školního hodnocení	15
1.3.1 Motivační funkce hodnocení	16
1.3.2 Poznávací (informační) funkce hodnocení	17
1.3.3 Korektivní (konativní) funkce hodnocení	17
1.3.4 Rozvíjející funkce hodnocení	17
2 Souvislost hodnocení a vztahu mezi učitelem a žákem	18
2.1 Vliv hodnocení na psychiku žáka	19
2.2 Psychická odolnost hodnocení	21
2.3 Účinky hodnocení	22
2.3.1 Klasifikace	22
2.3.2 Slovní hodnocení	24
2.3.3 Odměny (pochvaly) a tresty	24
3 Formy hodnocení	26
3.1 Číselná forma hodnocení	26
3.1.1 Klasifikace (Známky)	27
3.2 Verbální (slovní) hodnocení	28
3.3 Nonverbální forma hodnocení	30
3.4 Grafická forma hodnocení	31
4 Formativní hodnocení	32

4.1	Rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením.....	33
4.2	Zpětná vazba	35
4.3	Sebehodnocení žáků	38
4.4	Portfolio	39
4.4.1	Dokumentační portfolio.....	40
4.4.2	Pracovní portfolio	40
5	Spravedlivé hodnocení	42
5.1	Proč si stanovujeme kritéria?	44
5.2	Můžeme školní hodnocení vnímat jako objektivní?	44
5.2.1	Spolehlivost hodnocení a jeho validita.....	45
5.2.2	Spolehlivost (reliabilita) hodnocení	45
5.2.3	Validita (platnost) hodnocení	46
5.2.4	Co vlastně hodnotíme, školní výkon nebo vztah mezi lidmi?.....	46
6	Závěr teoretické části.....	48
	Praktická část.....	49
7	Metodologie výzkumu.....	49
7.1	Cíl výzkumu.....	49
7.2	Výzkumné otázky	49
7.3	Metoda sběru dat.....	49
7.4	Vyhodnocení sběru dat	50
8	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	52
8.1	Jak byli žáci hodnoceni v distanční výuce.....	52
8.1.1	Hodnocení v distanční výuce z pohledu žáků	52
8.1.2	Hodnocení v distanční výuce z pohledu pedagoga třídy.....	54
8.1.3	Hodnocení v distanční výuce z pohledu rodičů žáků	58

8.2	Jaké hodnocení je podle žáků spravedlivé?	59
8.3	Jaké způsoby hodnocení přispívají k tomu, že žáci vnímají hodnocení učitele jako spravedlivé?	63
8.4	Jaké postupy hodnocení využívá učitel, aby jeho hodnocení bylo spravedlivé? ..	66
8.5	Jaké hodnocení je spravedlivé z pohledu rodičů?	70
	Diskuze a závěr.....	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	77

Úvod

Hodnocení nás provází celým životem, je to jeho důležitá součást, proto jsem se rozhodla zabývat se ve své diplomové práci tímto tématem. V běžném životě nejčastěji hodnotíme subjektivně a rozhodujeme o tom, co se nám líbí nebo nelíbí. Jak ale začít na věci pohlížet objektivně, když je chceme hodnotit? Jak zajistit, aby naše hodnocení bylo spravedlivé? Jak se naučit hodnotit sám sebe a nejen druhé? Odpovědi na tyto otázky jsou velice náročné. A právě díky této práci bych na ně chtěla nalézt odpověď nebo se k ní alespoň přiblížit.

Cílem teoretické části práce bude popsat, co to je školní hodnocení, jak ve škole probíhá hodnocení a jaké formy a typy hodnocení může učitel použít, aby bylo hodnocení spravedlivé. Otázka spravedlnosti při hodnocení mě zajímá nejvíce. Co všechno mohu udělat, abych podle svého svědomí měla pocit, že hodnotím spravedlivě? To právě budu chtít zjistit a popsat v této práci. Nespravedlivé hodnocení může ovlivnit psychický stav žáka a vést k demotivaci žáka, nebo ke strachu navštěvovat školu. Chtěla bych, aby právě tato práce pomohla k zabránění nespravedlivému hodnocení ve školském systému.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se budu více zabývat pojmy, jako je hodnocení, školní hodnocení a vše, co k těmto pojmům patří. Hlavní kapitolou je spravedlivé hodnocení, protože celá diplomová práce je na toto téma. V praktické části bych ráda popsala, jaký jsem dělala výzkum a jak celý dopadl.

Cílem praktické části bylo zjistit, jak vnímají spravedlivé hodnocení žáci, učitel a rodič. Nejprve popíšu, jaké byly výzkumné otázky, cíle výzkumu, jak probíhal sběr dat, kdo se účastnil výzkumu, jak probíhalo vyhodnocení dat. Také popíši, jak reagovali účastníci výzkumu a pokusím se jejich autentické výroky doplnit svými komentáři.

Na závěr bych ráda objasnila, k jakému jsem došla výsledku, protože považuji za podstatné zjistit, jak na spravedlnost pohlízejí děti, učitel i rodič. Vnímám, že pro mé budoucí povolání je tato informace klíčová, a tak bych si ji měla z tohoto výzkumu odnést.

Teoretická část

1 Hodnocení

V běžném životě nás hodnocení provází na denním pořádku. Každý ve svém životě někdy něco hodnotil. Například, když chceme říct, že je hezké počasí, nebo naopak špatné počasí. Jak můžeme hodnocení definovat? Podle knihy Jana Slavíka je hodnocení nějaká dovednost, kterou člověk může a nemusí dobře zvládat. (Slavík, 1999) Hodnocení je tedy vysoce náročná aktivita, při které posuzujeme a oceňujeme nějaký jev, který do hloubky poznáváme, nebo se ho snažíme pochopit. Při hodnocení se musíme umět zorientovat, rozhodovat se mezi možnostmi, dokázat ocenit, nebo porozumět atd. Každý člověk neustále něco hodnotí a ani si to nemusí uvědomovat. Hodnocení bývá často subjektivní, protože hodnotíme na základě svého zájmu, svých zkušeností, postojů a kritérií. Hodnocení také můžeme chápat jako proces, který vede k uspokojování svých potřeb, zejména potřeby někam patřit, být úspěšný a také potřebu seberealizace. Podle knihy Koláře je hodnocení organickou součástí každé výchovně – vzdělávací činnosti. (Kolář, Šikulová, 2009) Jde o hodnocení výsledků, ale i procesu výchovy a hodnotí se i účastníci výchovy a vzdělávání, tedy vychovatel a vychovávaný.

V systémovém pojetí výchovy, můžeme hodnotící akt formulovat jako aktivitu, operaci nebo činnost:

- ve které sledujeme nějaký cíl (např. chce ovlivnit nějakou část osobnosti žáka),
- která se děje ve zcela určitých podmínkách (např. významnou podmínkou je konkrétní povaha vztahu učitele a žáka),
- která se realizuje určitým prostředkem (např. slovní analýzou obsahu výkonu, označení známkou...),
- která vede k určitému výsledku (např. žák nějak reaguje na hodnocení, přijímá rozhodnutí vykonávat další činnost kvalitněji...). (Kolář, Šikulová, 2009)

Každou činnost, která se nějakým způsobem týká hodnocení, můžeme nazvat jako výchovnou aktivitu. „*Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti a je tedy i přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení této učební činnosti učitelem.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 14) Hodnocení má pro člověka velký význam a každý člověk by se měl naučit hodnotit. Aby se člověk hodnotit naučil, potřebuje dostat příležitost k zapojení se do hodnotících aktivit ve výchovně vzdělávacím procesu, které mu umožní získat dovednosti pro sebepoznání a sebehodnocení, ale i pro poznání a hodnocení jiných. (Kolář, Šikulová, 2009) S hodnocením se setkáváme tedy v běžném životě, ve škole, v zaměstnání, zkrátka všude a je důležité, aby se člověk hodnotit naučil a hlavně, aby uměl hodnocení přijmout a také ohodnotit sám sebe.

1.1 Školní hodnocení, hodnocení ve škole

Ve vyučování používá učitel základní prostředek, kterým je hodnocení žáků. Žáky hodnotí za jejich výkon, činnost, chování tak, aby došlo k řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků. Ve vyučování jde o společné činnosti učitelů a žáků, kdy se žáci učí a učitelé je ovlivňují, vedou a řídí jejich učební aktivity. (Kolář, Šikulová, 2009) Vyučování patří do významných lidských činností a hodnocení je neoddělitelná součást vyučování.

„Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.“ (Kratochvílová, 2011, str. 21)

Hodnocení ve vyučování je specifické, protože jako jediné hodnocení je v podstatě systematické. Všechna ostatní hodnocení jsou všeobecná, náhodná a mohou být pro člověka velice významná nebo naopak bezvýznamná, nebo příliš tvrdá. Jsou to hodnocení, která se provádí v běžných situacích a vůbec nemusí mít systematický charakter. Systematičnost hodnocení ve vyučování můžeme pozorovat v tom, že učitel činnost připravuje, organizuje a provádí ji pravidelně v určitých časových intervalech. Poté výsledky porovnává se stanovenými normami. Díky systematičnosti má hodnocení ve

výuce velice silný vliv na klima třídy, na vyučování, na intenzitu učebních činností žáků a také na kvalitu a schopnost sebehodnocení žáků. Sebehodnocení žáků také velice souvisí s hodnocením. Většinou nemáme problém ohodnotit někoho druhého, nebo něco jiného, ale hodnotit sám sebe je velice obtížné. Systematičnost ve vyučování probíhá tak, že učitel používá tzv. vzdělávací standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy (např. v ŠVP¹ nebo konkretizovány v RVP²). Vzdělávací programy jsou kritéria pro hodnocení ve vyučování. Standardy vymezují, co se hodnotí na určitém typu a stupni školy a ovlivňují to, jak se hodnotí.

Hodnocení ve vyučování, tedy školní hodnocení, poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka, jaké jsou její výsledky, jak poskytuje zpětnou vazbu o tom, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. Další specifičnost školního hodnocení je dána tím, co hodnotíme a také, kdy hodnotíme. V běžném životě většinou hodnotíme až po skončení činnosti. Ve škole při hodnocení žáků hodnotíme nejen výsledek, znalosti, dovednosti, postoje a postupy, ale také již osvojené znalosti a dovednosti. Také hodnotíme průběh vyučování, chování žáků, celkové klima třídy, průběh učení a jeho kvalitu.

Školní hodnocení má podobu zpětné vazby a je to stále trvajícím hodnotícím aktivitou učitele, která je zaměřena na srovnávání, analýzu a zkvalitňování zcela konkrétních učebních činností žáků. Zpětná vazba od učitele by měla vést k tomu, aby žáci zlepšili své učební procesy. To znamená, že žáci by se ve škole měli především učit učit se a hodnocení jim má pomoci k tomu, aby došlo ke zdokonalení tohoto procesu.

Hodnocení žáků je vždy spojeno s cíli vyučování. Cíle výuky jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy tedy v RVP, nebo ŠVP a jsou dále rozpracovány a konkretizovány z hlediska jednotlivých vyučovacích předmětů, jednotlivých ročníků a jednotlivých tematických celků. Cíle musí být formulovány konkrétně, aby učitel mohl výuku dobře naplánovat. Také se dají cíle plánovat z pohledu žáků. Tím žáky více vtáhneme do hodiny a do vyučovacích procesů a bude se nám práce lépe hodnotit. Například: Na konci hodiny budete ve větě poznávat slovesa. Když si učitel zformuluje cíle konkrétně, bude se mu výuka dobře plánovat, a také ji bude efektivně realizovat i

¹ ŠVP je Školní vzdělávací program

² RVP je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

hodnotit. Učitel se tak může na výuku lépe připravit, bude se mu dařit vybírat vhodné učivo a také bude lépe přemýšlet, jak bude probíhat hodnocení dosažených výsledků. To znamená, že stanovené cíle jsou základním kritériem pro každé hodnocení.

„V praxi se setkáváme s tím, že si učitelé výukové cíle neformulují, žákům je nesdělují a to, co skutečně ve výuce sledují, se plně projeví až v jejich způsobech hodnocení – co hodnotí a jak hodnotí. Pro žáky je obtížné pochopit, co se od nich očekává, a často mají pouze rámcovou představu toho, co od nich učitel vyžaduje či co lze nazvat „kvalitní prací.““ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 28)

Cíle ve vyučování jsou velice složitou kategorií a jsou mnohostranné. Každé konkrétní učivo má své specifické cíle, a ne vždy jsou to cíle v úrovni nejvyšší náročnosti. (Kolář, Šikulová, 2009)

Taxonomie vzdělávacích cílů jsou užitečné všude tam, kde potřebujeme rozlišovat obtížnost učiva a také kde plánujeme a kontrolujeme dosažené výsledky výuky. Jsou to například standardy vzdělávacích cílů. (Vávra, 2011)

K čemu nám vlastně slouží taxonomie vzdělávacích cílů?

V praxi mohou mít následující významy: (Vávra, 2011)

- napomáhají k vytvoření vzdělávacích cílů nebo je pomáhá klasifikovat;
- vytvářejí pomůcky nebo rámec pro hodnocení vzdělávacích cílů;
- vytvářejí rámec pro navrhované celostátní a místní standardy, kterým rozumí také žáci, studenti i rodiče;
- je to také rámec pro navrhování kurikula;
- je to rámec pro kurikulum, které vede k rozvoji myšlení (to znamená odpoutání od drilu a tupého procvičování, který však na určité úrovni poznávání musí být, behavioristický přístup). (Vávra, 2011)

Při stanovování vzdělávacích cílů je nejúčinnější formou vyjádření těchto cílů tak, aby určovaly chování, které chceme u žáků rozvíjet. Také by měly určovat obsah, ve kterém bude dosažené chování fungovat. (Vávra, 2011)

Podle Tylerova principu můžeme rozdělit 3 kategorie cílů: (Vávra, 2011)

- cíle, které žákům pomáhají pochopit a zvládnout důležité učivo nebo obsah některého předmětu ve škole;
- cíle, které souvisejí se současnými potřebami společnosti, v níž žijeme;
- cíle, které souvisejí s osobními potřebami a také zájmy žáků. (Vávra, 2011)

Školní hodnocení má základní pravidlo. Žáci musí vědět, co se bude hodnotit a jaká je cílová norma k dané látce. Musí tedy znát, co je standard, co je nadstandard a co je považováno za nedostatečný výkon. (Kolář, Šikulová, 2009)

1.2 Typy školního hodnocení

Typy hodnocení mají ve škole svůj vlastní smysl. Učitel by každý typ hodnocení měl volit záměrně a promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které probíhá hodnocení, a ve vztahu ke konkrétnímu žákovi.

V odborné literatuře se můžeme setkat s typy hodnocení, které rozlišujeme podle různých hledisek. (Kolář, Šikulová, 2009) Typy hodnocení můžeme rozdělit podle zdroje hodnocení, tedy podle toho, kdo je subjektem hodnocení:

- **Hodnocení vnější** – heteronomní, to je hodnocení, kdy zdroj hodnocení objektu je mimo
- **Hodnocení vnitřní** – autonomní, to je hodnocení, kdy zdrojem hodnocení je sám objekt (Kolář, Šikulová, 2009)

Heteronomní hodnocení:

Je hodnocení, které je zaměřeno na instrumentální hodnocení. Toto hodnocení přichází k žákovi z vnějšku a nemůže být vnímáno jako přirozená součást jeho vlastních sil.

Autonomní hodnocení:

Je to hodnocení, které je soustředěné na hodnocení jako cíl učení. Vede k rozvíjení metakognice, tedy reflexe svých vlastních učebních (myšlenkových) procesů. Toto hodnocení je přímo součástí osobních dispozic žáka. (Slavík, 2003) „*Autonomní hodnocení je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat. K dosahování tohoto cíle mají směřovat i ostatní složky výuky.*“ (Slavík, 1999)

	AUTONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	HETERONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ
Střídání role aktéra (mluvčího) v elementární proceduře hodnocení	žák → učitel → žák	učitel → žák
Klíčový aktér hodnocení	žák	učitel
Vztah hodnocení k intencionálnímu učení žáka	cíl učení	prostředek učení
Funkce hodnocení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení
Vnější projev hodnocení	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)
Cíl hodnocení ve výuce	optimální autoregulace žákova učení	optimální regulace žákova učení
Pojetí učiva	prostředek žákova poznávání a sebepoznávání (metakognice)	předmět žákova osvojení a prostředek poznávání (kognice)
Pojetí organizačních forem	komunikačním jádrem je žák jako organizátor svého učení za nutné pomoci učitele	komunikačním jádrem je učitel jako organizátor žákova učení a jeho pomocník
Typické metody	reflektivní, interpretativní	transmisivní
Pozice hodnocení v edukativním procesu	doprovází proces žákova učení jako jeho nutná vnitřní součást	završuje jednotlivé dílčí kroky nebo etapy žákova učení jako nutná vnější dopomoc, regulace nebo motivace
Pojetí učitelské role při hodnocení	průvodce, facilitátor, pomocník	buditel, vůdce, pomocník

obr. 1 Slavík, 2003 – Porovnání důležitých stránek u autonomního a heteronomního pojetí hodnocení

Podle toho, jakou vztahovou normu učitelé využívají při hodnocení, můžeme rozlišovat: (Kolář, Šikulová 2009)

- **Hodnocení sociálně normované**, jsou v něm porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů třídy.
- **Hodnocení individuálně normované**, ve kterém výkon žáka je porovnáván s předcházejícími výkony.

Dále můžeme rozlišovat hodnocení podle účelu a času:

- **Formativní hodnocení**, které je zaměřeno na podporu dalšího a efektivního učení žáků. Dosáhneme toho tak, že poskytneme dostatečnou a užitečnou zpětnou vazbu. Toto hodnocení bývá zaměřeno na odhalování chyb a obtíží v práci žáka.
- **Finální (sumativní, shrnující) hodnocení** je hodnocení, které určuje úroveň dosažených znalostí, v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Například známky na vysvědčení.
- **Diagnostické hodnocení**, které se překrývá s formativním hodnocením, zaměřuje se na odhalení učebních potíží a problémů žáků. (Kolář, Šikulová, 2009)

Ještě můžeme rozlišit další typy hodnocení:

- **Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní)**, ve kterém se jedná o hodnocení výkonu jednoho žáka a v porovnání s výkony ostatních žáků. Znamená to, že pokud si stanovíme, že jedničku si zaslouží podle výkonů nejlepších 10 % žáků, uvedené procento nejlepších žáků musí jedničku dostat, ať jsou výkony jakékoliv.
- **Kritéria hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)**, kde se jedná o hodnocení jednotlivých výkonů, které musí odpovídat tomu, zda byl konkrétní popis výkonu splněn. Každý žák, kdo splní kritéria hodnocení, bude ohodnocen známkou, bez ohledu na to, jaké hodnocení mají ostatní.
- **Interní (vnitřní) hodnocení** je hodnocení prováděné učiteli, kteří vyučují ve třídě dané předměty.
- **Externí (vnější) hodnocení** znamená, že hodnocení a vyhodnocení navrhuje osoby mimo školu.
- **Neformální hodnocení** je hodnocení, které je založeno na tom, že jsou pozorovány výkony, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě.
- **Formální hodnocení** znamená, že žák je upozorněn na to, že bude prováděno hodnocení. Má možnost se připravit na hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009)

1.3 Funkce školního hodnocení

„Hodnocení v životě člověka slouží různým cílům neboli plní různé funkce.“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 45) Vymezení funkcí hodnocení je tedy velmi složité, protože

k označení funkcí se používá více výrazů. Nejčastěji hovoříme o 4 funkcích hodnocení: informační, motivační, korektivní a rozvíjející funkci. Tyto funkce popíšu dále. Jsou vzájemně propojené, protože jsou důležité z hlediska řízení učebních činností žáka a rozvoje žákovy osobnosti.

1.3.1 Motivační funkce hodnocení

Tato funkce je asi nejvyužívanější ve školní praxi. Hodnocením můžeme buď dosáhnout zvýšení žákovi motivace, nebo můžeme žáka demotivovat pro jakoukoliv učební činnost. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány některé potřeby a zájmy žáka, například potřeba být úspěšný, být pochválený a vyhnout se nepříjemnostem. Hattie a Timperley (2007) ve své práci ukazují, že pochvaly jsou neefektivní a mnohem účinnější jsou ocenění. (Hattie a Timperley, 2007) Tyto potřeby ovlivňují, jak se žák bude chovat, jak bude jednat a také jeho výkon. Hodnocení lze využít také jako potrestání za nedostatečný výkon. Také tuto funkci můžeme zneužít jako prostředek k udržení kázně ve třídě. Abychom pochopily tuto funkce, musíme vědět, co znamená motivace. „*Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 46) Mezi tyto potřeby patří: potřeba osobního vztahu, potřeba výkonu, úspěchu, uznání druhých a potřeba úcty a sebeúcty. Hodnocení samo o sobě motivační funkce neplní. Učitel si musí být vědom, za jakých podmínek působí na žáky hodnocení pozitivně, aby je podněcovalo k lepšímu výkonu. Hodnocení může také sloužit jako vnější motivace, při které žáci sice jsou aktivní, ale za účelem dobrého hodnocení.

Vnitřní motivace

stojí na tzv. motivech, což jsou „*vnitřní hybné síly a pohnutky, které nejsou vždy zcela vědomé a vyskytují se zpravidla v rámci celého souboru motivů v hierarchických (někdy i konfliktních) vztazích.*“ (Štikar a kolektiv, 2000, s. 68)

Jak se zmiňuje Stejskalová ve své diplomové práci (2010), jedinec je vnitřně motivovaný, když nějakou činnost vykonává jen kvůli ní samé bez žádné odměny a dalších vnějších vlivů. Například když se žák nad rámec výuky dobrovolně učí kupříkladu programovat, protože ho to baví, tak je k tomu vnitřně motivovaný. Takový přístup k učení je mnohem efektivnější, než kdyby to bylo například kvůli pochvale.

Vnější motivace

Oproti tomu vnější motivace je podle diplomové práce Stejskalové (2010) závislá na vnějších motivačních činitelích – takzvaných incentivech. Příkladem by mohla být odměna nebo trest. Tyto vnější jevy mohou jedince motivovat k činnosti, nicméně kromě mnohem nižší efektivity, než u vnitřní motivace může tento způsob také vyvolat různé problémy jako úzkost, nízké sebevědomí a horší zvládnání neúspěchu.

Podle Heluse (1979) není vnější motivace dostatečná a je potřeba ji doplňovat i vnitřní motivací.

1.3.2 Poznávací (informační) funkce hodnocení

Hodnocení přináší žákovi konkrétní a včasné kvalitní informace, které mu pomáhají zorientovat se ve svých výsledcích a v učebním procesu. Tyto informace jsou zaměřené na činnost a její výsledek a měly by být jasné a srozumitelné tomu, kdo je přijímá. Dítěti i rodičům poskytuje informaci o tom, jak se mu daří a jaké má výsledky. Učiteli zase poskytuje informaci o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům. (Kratochvílová, 2011)

1.3.3 Korektivní (konativní) funkce hodnocení

Funkce hodnocení souvisí se získáním kvalitních informací o výkonu i směru, kterým se máme vydat, při korekci svých výsledků. Tato funkce umožňuje žákovi hledat samostatně nebo s dopomocí cestu, jak se zlepšit. (Kratochvílová, 2011)

1.3.4 Rozvíjející funkce hodnocení

Hodnocení celkově rozvíjí osobnost žáka. „*Prostřednictvím hodnocení se utváří žákovo sebezpojetí, sebeobraz a jeho hodnocení sebe sama.*“ (Kratochvílová, 2011, str.25) Učitel má v ruce velmi silný nástroj, kterým je hodnocení a může tím buď podporovat a rozvíjet žákovu osobnost nebo ji naopak může demotivovat a ničit.

2 Souvislost hodnocení a vztahu mezi učitelem a žákem

Vztah učitele a žáka se vytváří pod vlivem mnoha skutečností a školní hodnocení je jeden z významných faktorů, který utváří vztah mezi nimi. Také tento vztah hodnocení silně ovlivňuje. Hodnocení ve škole vyjadřuje učitelovo ocenění žákova výkonu, žákova chování, nebo jednání a zároveň se do tohoto hodnocení promítá konkrétní vztah mezi učitelem a žákem. Učitelovo hodnocení je odvozeno od toho, jak chápe samotného žáka. Pojetí žáka a také vztah mezi učitelem a žákem je jeden z prvků tzv. učitelovy koncepce vyučování. Celý komplex hodnocení je závislý na této koncepci, která je učitelovým konkrétním a osobním pojetím vyučování. (Kolář, Šikulová, 2009)

Ve školní praxi se setkáváme s těmito účastníky školního hodnocení a vztahy mezi nimi: (dle Slavík, 1999)

- Učitel hodnotí žáky.
- Učitel hodnotí sám sebe.
- Učitel hodnotí výuku.
- Žák hodnotí spolužáka/y.
- Žák hodnotí sám sebe.
- Žák hodnotí učitele.
- Žák hodnotí výuku.
- Rodiče hodnotí žáka.
- Rodiče hodnotí učitele.
- Rodiče hodnotí výuku.
- Profesionál hodnotí výuku (Učitele i žáky). (Slavík, 1999, str. 25)

Podle knihy Slavíka (1999) je žákovské hodnocení jednou z klíčových složek výuky, která zjevně i skrytě doprovází učitelovo hodnocení. Sama o sobě patří k jednému z cílů vzdělávání. Jedním z prvořadých úkolů školy je naučit žáky hodnotit a rozpoznávat hodnoty.

2.1 Vliv hodnocení na psychiku žáka

Školní hodnocení má také velký vliv na psychickou stránku osobnosti každého žáka. Zasahuje to oblast žákova sebevědomí, sebehodnocení, oblast aspirací a motivačních struktur.

„Školní hodnocení je vlivné. Vliv neboli účinnost školního hodnocení má bezesporu své dobré důsledky – podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole. Každý vliv však mívá i své zápory – školní hodnocení často žáky znepokojuje, straší a zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu.“ (Slavík, 1999, str. 142)

Vliv školního hodnocení na žáka může mít pozitivní i zápornou stránku a učitelé se s tím musí nějak pedagogicky vyrovnat. Hodnocení ve škole je založeno na mezilidském vztahu a přináší i radosti a starosti. Právě z toho důvodu je školní hodnocení záležitost výchovy. (Slavík, 1999)

Podle knihy Slavíka (1999) jaký bude účinek školního hodnocení na žáka, o tom rozhoduje několik faktorů, což jsou především dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické, tedy žákův psychický „terén“, na nějž přímo školní hodnocení dopadá a to je: temperament, citlivost vnímání a síla prožívání, celková odolnost (nezdolnost), míra psychické stability, zdravotní stav, únava... Dalším působícím faktorem je, jakým způsobem probíhá hodnocení jako takové: formativní vs. sumativní hodnocení, učitelův styl hodnocení (přísnost, důraznost, důslednost), forma hodnocení (písemné, ústní, známky, slovní hodnocení,...) A posledním důležitým faktorem je kontext hodnocení, tedy podmínky, zejména sociální, za kterých hodnocení probíhá (sociální klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, vztah rodičů k hodnocení). Tyto faktory tvoří dohromady jednoduchý a pro výuku závažný vzorec (rovnici), ze kterého je výsledkem míra pohody žáka. (Slavík, 1999) Pokud jsou na straně faktorů zápornější položky, tak bude nižší žákova pohoda ve výuce. Ale pokud je v součtu více kladných hodnot, tak mohou kompenzovat jiné zápory. Samozřejmě míra pohody žáka ovlivňuje jeho úspěšnost a efektivitu při školní práci. Proto je pro pedagogii velmi důležitá.

Hodnocení výkonu žáka pomáhá k prožívání úspěchu žáka a také k vyrovnání se s neúspěchem a k odhalování a poznávání svých možností. Žák může sledovat své pokroky v učení a hodnotit a porovnávat své výsledky s výsledky spolužáků. Díky hodnocení mohou žáci uspokojovat některé své potřeby, například: potřebu být úspěšný, která ovlivňuje žákovo chování a jednání. Učitel pojetí úspěšného žáka vyjadřuje požadavky, které na žáka má a také ho promítá do předmětu hodnocení. To znamená, co učitel ve výkonu žáků hodnotí a rozhoduje, jaká kritéria hodnocení stanoví a uplatní. Prostřednictvím hodnocení žáků učitel hodnotí i sám sebe, hodnotí kvalitu své pedagogické práce. Na rozdíl od žáků má učitel nevýhodu, protože musí svou práci hodnotit sám, nemá rovnocenného partnera, zato žáci se mohou hodnotit navzájem. (Kolář, Šikulová, 2009)

Učitelovo pojetí žáka znamená, že si dělá úsudky o žákovi ve výuce a hodnotí jeho úroveň rozvoje. V tomto pojetí učitel zahrnuje i mínění o žákově psychickém a sociálním rozvoji, o možnostech žákova seberozvoje ve výuce, o žákově postavení ve třídě a o jeho roli. Učitelovo očekávání je odhad, jak se bude žák učit a chovat v budoucnu. Vliv učitelova očekávání v pedagogické praxi způsobuje, že učitel jedná s žáky jinak, než dřív a nepřímo ovlivňuje podmínky jejich rozvoje. „*V odborné literatuře se hovoří o tzv. **sebesplňující předpovědi**, kdy učitel jedná se žákem tak, aby došlo ke splnění učitelova očekávání. Pokud Učitel získá o žákovi pozitivní předinformaci, pak vytváří pro žáka takové podmínky, že se zlepšení žákova výkonu skutečně dostaví (chová se k žákovi vstřícně, povzbuzuje jej tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho možnostech se zlepšit apod.). Tento jev se nazývá Pygmalion-efekt.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 41) Pygmalion – efekt ve škole znamená, že učitel může svým očekáváním a postoji k žákům ovlivňovat jejich učební výkony.

Učitel svoje očekávání, jestli žák bude úspěšný nebo neúspěšný, projevuje svým chováním k žákovi, nejvíce pomocí **hodnotících výroků**. Podle toho, jak se učitel k žákovi chová a jak ho hodnotí, si žák toto chování interpretuje buď ve svůj prospěch, nebo neprospěch. Tímto chováním učitele je ovlivňována žákova výkonová motivace, jeho aspirace, žákovo sebepojetí a sebehodnocení. Když má žák pozitivní reflexi, tak získává pocit školní kompetence, to znamená vědomí schopnosti uspokojivě plnit školní povinnosti. Tento pocit mu pomáhá formovat svůj obraz úspěšného žáka. Výsledkem bývá pocit uspokojivé

sebedůvěry. Pokud má žák negativní reflexi, může nabývat pocitu nedostatečné školní kompetence, která znamená vědomí omezené schopnosti plnit školní povinnosti. Výsledkem může být například pocit neuspokojení, který přispívá k tomu, že žák se bude cítit neúspěšný a tím mohou být vytvořeny podmínky pro další selhávání. Žák se ve většině případů snaží své neúspěchy ve škole nahradit v jiných činnostech, než jsou školní situace. Mohou to být i oblasti, které jsou příznivé pro pozitivní rozvoj žáka. (Kolář, Šikulová, 2009)

Učitelovo hodnocení, které prezentuje ve třídě, ovlivňuje postavení žáka ve třídě a jeho oblíbenost. Žáci přebírají to, jak se učitel k danému žákovi chová. Právě učitelovo hodnocení vyjadřuje konkrétní posouzení žáka. Hodnocení učitele přesahuje rámec školy a také nepřímo ovlivňuje vztahy v rodině, vztah rodičů ke škole, a hlavně vztah jejich dítěte ke škole a k učitelům. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.2 Psychická odolnost hodnocení

„Psychická odolnost, která je východiskem pro realistický vztah člověka ke světu, tak závisí na pocitu vlastní hodnoty.“ (Slavík, 1999, str. 143) Dítě, aby poznalo svou hodnotu, potřebuje být hodnoceno s porozuměním pro své potřeby, ale hlavně s laskavou náročností a střízlivě. Pokud budeme dítě hodnotit lhostejně a odtažitě zejména od rodičů nebo učitelů, tak to působí negativně na prožívání dítěte.

Důvodem kritiky není, abychom měli od dítěte pokoj, ale to, že máme starost o jeho rozvoj. Kritika tedy musí být účastná a musí směřovat ke spolupráci: „To zatím není dobré řešení, zkus to jinak.“ Díky tomuto vnějšímu hodnocení se dítě naučí rozpoznávat své přání, předpovídat výsledky svého jednání a hledat účinný způsob, jak utvářet své chování. (Slavík, 1999)

Hodnocení a sebehodnocení by tedy mělo být cílem školní práce. Dítě se musí naučit střízlivě hodnotit svět kolem sebe a své chování, své možnosti a předpoklady i své meze, aby mohlo na svět pohlížet s důvěrou, vstřícně a s odhodláním. Člověk, který toto nedokáže (správně odhadnout a posoudit své možnosti), bývá zklamáván ve svých očekáváních, a tím ztrácí důvěru a sebeúctu a stává se úzkostlivým a bojácným. (Slavík, 1999)

Když budeme opakovaně prožívat pocit neúspěchu, stane se z toho tzv. naučená bezmoc. To je stav, který se vyznačuje tím, že máme sklon vnímat neúspěch jako nezávislý na naší osobě. To znamená, že neúspěchy se dostávají náhodně, ať se člověk snaží, jak chce, stejně neví, zda to nedopadne špatně. Naučená bezmoc nám výrazně snižuje důvěru v dosažení stanovených cílů a vede nás k utlumení aktivity a k rezignaci. (Slavík, 1999)

2.3 Účinky hodnocení

Hodnocení by mělo být objektivní právě proto, že hodnocení má přímý vliv na výkon hodnoceného i na průběh psychických i fyziologických procesů a také působí na následné učení i vlastnosti osobnosti.

Výsledky hodnocení mají přímé důsledky:

- Ve fyziologických reakcích – změny oběhu krve, srdeční činnosti, dýchání, zažívání, třes končetin, červenání, blednutí...
- V psychických reakcích – změny v sebehodnocení a sebepojetí, v aspirační úrovni, orientace ve znalostech, změny frustrační tolerance
- V sociálních reakcích
 - a) změny ve vztahu hodnoceného k lidem (učitelům, spolužákům, k rodičům)
 - b) směřování k určitému typu chování: k izolaci, ke dravému až agresivnímu sebezprosazování, k toleranci
- Promítnutí hodnocení do sociální oblasti závisí na tom, jak člověk posuzování prožívá a jestli ho považuje za spravedlivé vůči sobě
- Ve změnách ve výkonu
 - a) hodnocení vede k posílení výkonu, k posílení určitého typu chování
 - b) hodnocení má zamezit nežádoucím výkonům a negativním projevům chování (Schneiderová, 1995)

2.3.1 Klasifikace

Známka znamená škálové vyjádření, jestli jsme uspěli, nebo neuspěli. „*Klasifikační stupeň zahrnuje kvantitu a kvalitu vědomostí, dovedností a návyků, nevyjadřuje a nerespektuje způsob učení žáka a předpoklady. Má tedy jen omezenou informační hodnotu.*“ (Schneiderová, 1995, str. 14) Znamka má obvykle vysokou motivační úlohu, neboli vnější

popud, který vede k uspokojení z výkonu, k úspěchu, prestiži, k pozitivnímu vztahu k rodičům, k sympatiím učitele i spolužáků. Znamka je prostředek k získání odměny, nebo je sama odměnou. Ale v negativním případě je prožívána jako trest nebo je prostředek, který trest vyvolává.

Učitel by měl mít snahu, aby známkování bylo objektivní a spravedlivé, ale účinek klasifikace je individuální a závislý na mnoha faktorech: (Schneiderová, 1995)

- Obtížnost předmětu: čím obtížnější předmět, tím má známka vyšší hodnotu (lineární vztah).
- Orientace žáka na výkon: čím více se žák orientuje na výkon (jde o výsledek), tím větší je hodnota známky.
- Postoj rodiny ke klasifikaci: z pozitivního postoje rodičů ke klasifikaci vyplývá, že žák se více snaží o dobré výsledky (lineární vztah), ale pokud má žák výrazně narušené vztahy s rodiči, může být známka trestem pro rodiče, manifestací negativního vztahu k nim.
- Zájem o předmět: ve většině případů se projevuje i ve snaze mít odpovídající známku. Ale tento lineární vztah tady neplatí, protože vyhraněný zájem o předmět vede k orientaci jen na některé části učiva, poznání samo přináší žákovi takové uspokojení, že mu nezáleží na známce.
- Postoj školní třídy ke klasifikaci: známka může být prostředkem k získání postavení ve skupině. Pokud třída uznává výborné výsledky, je známka záležitostí k získání prestiže. Pokud je ale atmosféra třídy opačná, může špatná známka vést k získání obliby u ostatních spolužáků.
- Vztah k učiteli: známka je projevem osobního vztahu učitele k žákovi. Žák si výrazné zlepšení nebo zhoršení interpretuje jako projev sympatie nebo nesympatie.

Problémy s klasifikací souvisí také i s velikostí klasifikační stupnice. Znamka je jednoduchá a jasná informace o výkonu žáka přijatelná pro učitele, žáky i rodiče. Tradičně se u nás udržuje 5stupňové hodnocení, ale většina pedagogů mají snahu o větší diferenciaci známek pomocí individuálních systémů doplňujících známky.

Pro známkování platí psychohygienická pravidla:

- známka by neměla být ovlivněna oblibou nebo neoblibou žáka
- známka by neměla být použita jako trest
- učitel by měl dodržovat předem daná kritéria pro známkování
- známka by měla zohledňovat netradiční, tvořivé řešení
- známku by měl žák znát bezprostředně po hodnoceném výkonu
- učitel by měl známkovat natolik zodpovědně, aby se nedopouštěl omylů a nemusel známky měnit
- známku by měl vždy doplnit i ústním nebo písemným hodnocením výkonu, které posílí motivační úlohu známky (Schneiderová, 1995)

2.3.2 Slovní hodnocení

Klasifikace má svoje jisté nedostatky, a proto bývají známky nahrazovány verbálním hodnocením výkonu, učební činnosti a předpokladů žáka. Podstatou tohoto verbálního slovního hodnocení je, že se žák spolupodílí na hodnocení, tedy, že žák sám posuzuje, co umí a neumí, v čem a jak se má zlepšit a srovnává své výkony se spolužáky. U žáka se rozvíjí jeho sebekontrola, zodpovědnost za výsledky, rozvíjí se komunikace a spolupráce s učitelem, spolužáky a rodiči. Také se zvyšuje úroveň motivace, protože poznatky jsou pevněji zafixovány, začleněny do systémů a dají se snadněji aplikovat do jiných předmětů a do praxe. Problémem je, že toto hodnocení je netradiční a jeho přijímání je rozpačité zejména u rodičů i učitelů. Ale za výhodné se považuje hodnocení známkou, které je doprovázené slovním hodnocením. (Schneiderová, 1995)

„Slovní hodnocení má svá rizika, ale zároveň má velkou potenci být skutečnou zpětnou vazbou, kterou potřebuje každý, kdo něco dělá, o něco se snaží. Děti ve škole nepotřebují pro své učení, aby je někdo někam třídil, „škatulkoval“, hodnotil jejich vlastnosti. To, co potřebují, je kvalitní zpětná vazba. Slovní hodnocení jí může být.“ (Kolář, Šikulová, 2008, str. 90)

2.3.3 Odměny (pochvaly) a tresty

Můžeme rozlišit dva druhy pochvaly. Jedna odvádí pozornost od úkolu k sobě a druhá je chvála zaměřená na úsilí, samoregulaci anebo na procesy týkající se výkonu. Ten první typ chvály má nízkou informační hodnotu, působí jako vnější motivace, to znamená, že žák

úkol dělá proto, aby byl pochválen. Je to například: „Jste opravdu skvělí, protože jste úkol splnili.“ Druhý typ chvály může pomoci při zvyšování sebeúčinnosti, a proto jsou účinky mnohem vyšší. (Hattie a Timperley, 2007)

Dokonce i pochvala může být pro některé žáky vnímána jako trest, pokud ji učitel udělí veřejně v přítomnosti spolužáků. Poté může dojít k posměchu právě od spolužáků, kteří mohou závidět. (Hattie a Timperley, 2007)

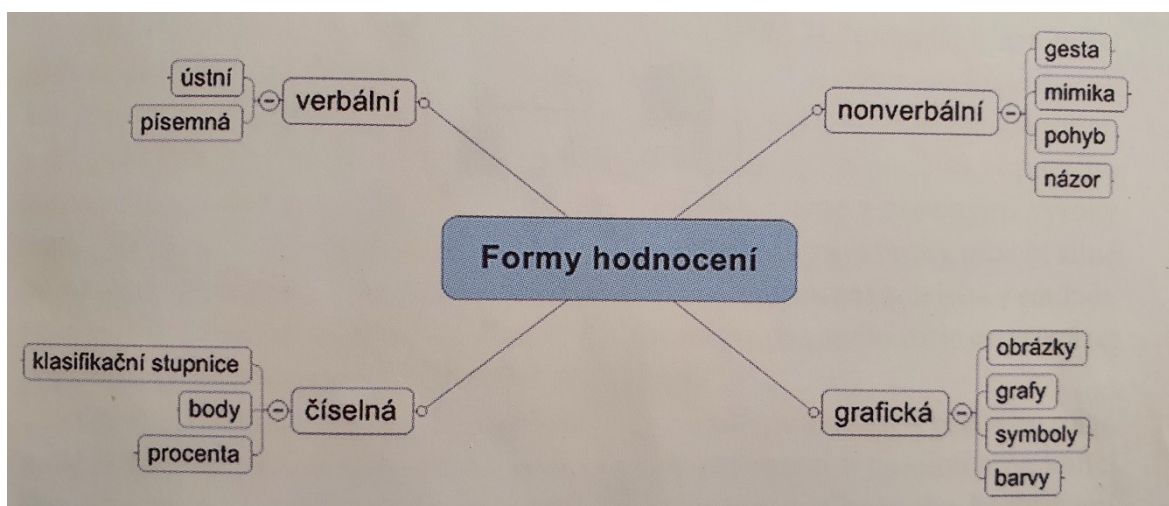
Odměny a tresty jsou podle Hattie a Timperley nejméně účinné hodnocení pro učení žáka.

Účinnost odměn a trestů závisí:

- na formě
- na množství
- na intenzitě
- na přímé vazbě odměn a trestů s určitým chováním (Schneiderová, 1995)

3 Formy hodnocení

Forma, která je použita na vyjádření hodnocení, je vnější projev probíhajícího hodnotícího procesu. Můžeme také říct, že to je způsob, jakým učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Jakou formu hodnocení učitel ve vyučování použije, záleží na konkrétní situaci ve vyučování. Učitelovi by mělo jít především o to, aby byla forma hodnocení v dané situaci nejúčinnější. Všechny formy hodnocení samy o sobě nejsou špatné, ale jejich funkčnost je závislá na pedagogickém záměru a konkrétní pedagogické situaci. Jakou zvolíme formu hodnocení, souvisí s cílem našeho hodnocení, typem hodnocení, s osobností žáka, jeho věkem a také to souvisí s konkrétní pedagogickou situací. Na obr. 2 můžeme vidět různé způsoby hodnocení:



obr. 2 – Kratochvilová, 2011, str. 33

Vyučující může během dne využívat různé způsoby hodnocení, které se vzájemně doplňují nebo prolínají, a volí tak podle pedagogické situace.

3.1 Číselná forma hodnocení

Do této formy hodnocení patří: stupnice, procenta a body. Dále uvádím příklady:

- stupnice (-3 -2 -1 0 1 2 3),
- procenta (0% 10% 20% ... 100%),
- body – 5/10 (5 bodů z 10). (Brachetková, 2015)

Podle diplomové práce Brachetkové (2015) v České republice převažuje sumativní hodnocení, a to zejména pětistupňovou škálou (1–5). Používá se nejčastěji pro průběžné hodnocení žáků a je nadužíváno, protože se žáci honí za známkami. (Brachetková, 2015)

3.1.1 Klasifikace (Známky)

Je to forma kvantitativního hodnocení, která ve škole silně převažuje. Klasifikace je vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Problémem klasifikace je, že je to spíše zobecněná informace, která je pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí vědomosti a dovednosti žáka, chování žáka, vyjadřovací schopnosti, zájmy, motivy a mnoho dalšího. Někdy se do známky může promítat i učitelův vztah k žákovi. Toto všechno lze jen těžko vyjádřit jednou známkou. Obtížnost tohoto vyjádření vyplývá z toho, že známka je označení statické. To znamená, že neukazuje perspektivu, ale učení a vyučování jsou procesy dynamické. (Kolář, Šikulová, 2009)

Známka má i negativní atributy:

- Známka nepodává informace o tom, jak se žák cítí, o jeho sociální kvalifikaci, o jeho schopnosti spolupracovat, o jeho snaze, péli, tvořivosti a vytrvalosti. Známka má spíše kognitivní obsah a její sociální strana je omezena.
- Problematická objektivita známkování. Vztah mezi klasifikací a efektivitou vyučování není nijak výrazný. Je to proto, že známkování ukazuje spíše na učitelův klasifikační styl a klasifikační měřítko.
- Pokud žáci dostanou známku za konkrétní znalost, dovednost, nebo návyk už se k nim moc nechtějí vracet.
- U dětí se objevuje tendence většinou kolem třetí třídy, že se učí kvůli známkám.
- Fakt existence známky má vliv i na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech, a to u něj vyvolává stav úzkosti.
- Hodnocení, které je vyjádřeno známkou nesplňuje dokonale funkce, které by mělo splňovat.
- Další nevýhodou známky může být nízká **objektivita**, **reliabilita** (spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zaručuje jeho stálost) a **validita** (správnost, platnost, vlastnost hodnocení, která zajišťuje to, že hodnocení zjišťuje to, co se od něj očekává a nic jiného).

- Znamka je zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto její informační hodnota je nízká. Znamka nám neřekne nic o tom, co dítě skutečně zvládlo, nebo na čem je třeba pracovat.
- Velmi závažným důsledkem tradiční klasifikace je, že často dochází ke ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě se snaží pracovat svědomitě.
- Normativní pojetí hodnocení, které je vyjádřeno klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že individuální odlišnosti nelze vyjádřit. (Kolář, Šikulová, 2009)

Klasifikace má i jistá pozitiva:

- Je to kodifikovaná forma, která vyjadřuje posudek o výkonu žáka.
- Jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti jsou klasifikační údaje, které představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi.
- Symbolem úspěchu ve škole bývá bezesporu známka.
- Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu. V závislosti na plnění této funkce pak mohou splňovat i další funkce školního hodnocení.
- Rodiče, ale i veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich kvalitu svého dítěte.
- Znamka zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování. Jako matematický symbol umožňuje i statistické zpracování. (Kolář, Šikulová, 2009)

Podle Koláře a Šikulové je otázka klasifikace velmi složitá a rozhodně ji nelze řešit tím, že ze dne na den klasifikaci zrušíme. Klasifikace je jen jeden z projevů školního hodnocení. (2009)

3.2 Verbální (slovní) hodnocení

Slovní hodnocení je forma kvalitativního hodnocení. Novela Školského zákona (č.284/2020 Sb.) udělala změnu v oblasti hodnocení, změna se dotkla i slovního hodnocení. Nově je slovní hodnocení povoleno ve všech ročnících školy. Výsledky žáků mají být popsány tak, aby byla jasná jejich úroveň vzdělání žáka, které dosáhl ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů. Slovní hodnocení doplňuje, nebo úplně nahrazuje klasifikační škálu. Slovní hodnocení znamená kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené slovní formou.

Výhodou je, že dokáže lépe popsat pokrok žáka. „Slovní hodnocení může být méně informativní než klasifikace. V každém případě však má oproti známce výhodu dialogické formy – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně. Proto má důležitý motivační i morální důsledek – vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky.“ (Slavík, 1999, str. 130)

Odborníci i učitelé přisuzují slovnímu hodnocení pozitiva:

- Nestresuje žáky, protože klade důraz na pozitivní důsledky a povzbuzuje žáka.
- Obsahuje i doporučení, jak žák může dosáhnout lepšího výkonu.
- Snižuje riziko diskriminace žáků, kteří jsou výkonnostně slabší.
- Díky široké variabilitě možností slovního hodnocení se může přiblížit individualitě žáků.
- Umožňuje žákům všimnout si toho, čeho si při hodnocení všimá učitel. A učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící aktivity a sebehodnocení žáků. (Kolář, Šikulová, 2009)

Slovní hodnocení má ale také některé problémy:

- Nemůžeme ho brát jenom jako převyprávění známky (například 1 = výborně). V tomto případě by nemělo slovní hodnocení zpětnou vazbu.
- Vypracovat slovní hodnocení je velmi náročné pro učitele. Musí umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností...
- Může se stát, že učitel začne používat klišé (stereotyp) a to znamená, že se z formativního slovního hodnocení stane hodnocení formální. (Kolář, Šikulová, 2009)

Slovní hodnocení ve vyučování můžeme uplatňovat jako průběžné hodnocení, nebo jako hodnocení ústní, kdy hodnotí učitel i žáci. Můžeme ho uplatňovat například na třídních schůzkách. Písemné slovní hodnocení můžeme psát do notýsků, nebo jako komentáře k vypracovaným pracím. Ústní slovní hodnocení dále můžeme uplatnit při představování konkrétní práce dětí přímo ve vyučování, nebo při dnu otevřených dveří, nebo při vystavení výsledků prací žáků.

Termín slovní hodnocení se nejčastěji používá pro závěrečné hodnocení, to znamená, že učitel hodnotí písemně ve formě vysvědčení.

3.3 Nonverbální forma hodnocení

Do nonverbální formy hodnocení můžeme zařadit: gesta, mimiku, vyjádření pohybem nebo vyjádření názorem za pomoci různých předmětů (Kratochvílová, 2011).

V diplomové práci Brachetkové (2015) jsou uvedena pozitiva nonverbální formy hodnocení:

- rychlá sebereflexe
- názornost

A negativa:

- nevědomá forma hodnocení
- špatné pochopení od žáka (Brachetková, 2015)

Nonverbální hodnocení je rovněž velmi významné. Učitel si ani nemusí uvědomit, že i z jeho gest a výrazu obličeje děti mohou vyčíst buď pozitivní, nebo negativní reakci. Může to děti motivovat k práci, nebo naopak je jeho gesto může ranit.

Abychom získali rychlou sebereflexi výsledků, vyjádří ji žáci pohybem:

- počet kroků – žáci stojí na čáře a udělají počet kroků 1-4
- výška rukou – umístí ruce do polohy nad hlavu, před prsa nebo ke kolenům a na zem
- vztyčení palce ruky – vztyčí palec do vertikální a horizontální polohy
- sed, klek, stoj – jednu z těchto poloh zaujmou (Kratochvílová, 2011)

Také můžeme jako způsob hodnocení využít různé názorné pomůcky jako jsou třeba: kaštany, kostky, kuličky, kamínky... a žáci tím vyjádří dosaženou úroveň kompetence.

V diplomové práci Brachetkové (2015) uvádí, že se v raném školním věku rozvíjí fáze myšlení, která se nazývá fáze konkrétních logických operací. Toto myšlení respektuje základní zákony logiky a konkrétní realitu. To znamená, že myšlení na této úrovni pracuje se skutečností a s představami nebo symboly, které jsou jednoznačné. Děti vycházejí ze

zkušenosti s vlastní činností, z kontaktu s různými lidmi a se zacházením s různými předměty. Do této zkušenosti patří svět živých a neživých objektů, jejich vlastností a také vztahů. Školní děti potřebují přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Z toho důvodu jejich uvažování na začátku školní docházky pomáhají různé názorné pomůcky a možnost prakticky si ověřit výklad učitele na konkrétním příkladu. (Brachetková, 2015)

3.4 Grafická forma hodnocení

Do této formy můžeme zařadit: symboly, grafy, barvy, smajlíky. *„Grafická forma hodnocení je mnoha dětem blízká z důvodu její názornosti a pestrosti. Ovšem i grafické prostředky by měly mít dostatečnou vypovídající hodnotu a měly by být dětem srozumitelné. Jejich obsah je možné přiblížit všem aktérům hodnocení verbálně.“* (Kratochvílová, 2011, str. 36)

Podle diplomové práce Brachetkové (2015) má grafické hodnocení tyto pozitiva:

- pestrost a názornost hlavně pro žáky 1. a 2. ročníku ZŠ
- poskytuje žákům adekvátní možnost odhadnout, jakou mají dosaženou úroveň jejich vzdělání

Negativa jsou:

- přílišná obecnost (Brachetková, 2015)

Hodnocení pomocí symbolů, nebo obrázků je uchopitelné a dostatečně vypovídající pro 1. – 2. ročník ZŠ. Poté je potřeba, aby bylo většinou doplněno ještě verbálně, protože samotné je příliš obecné. Malé děti bez problémů a adekvátně odhadnou dosaženou úroveň pomocí symbolů nebo škály. Ale na druhé straně mají poté potíže se sebevyjádřením a specifikací svých znalostí, či obtíží, proto je potřeba posilovat slovní hodnocení a sebehodnocení. (Kratochvílová, 2011)

4 Formativní hodnocení

„Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.“ (Starý, Laufková a kol., 2016, str. 12) Definice sice zní jednoduše, ale aplikovat toto hodnocení ve školní praxi už zase tak jednoduché není. Proto se často učitelé rozhodnou udělovat jen známky. Jenže, co se ze známek dozvíme o tom, co se nám daří a v čem bychom se měli ještě zlepšit? Cílem formativního hodnocení není přestat udělovat známky, ale spíše je něčím doplnit, aby mělo hodnocení zpětnovazebnou informaci, která je pro samotného žáka klíčová. Z toho plyne, že žák by hodnocení měl porozumět tak, aby dokázal zlepšovat svoji práci. (Starý, Laufková a kol., 2016) Když používáme pouze číselné hodnocení, tedy známky, procenta, či body, tak rozlišujeme to, kdo je lepší a kdo je horší. Aby hodnocení bylo formativní je potřeba k němu ještě přidat informaci o tom, co se žák naučil, co se nenaučil a co má ještě zlepšit. Podle Cowie (2005) je formativní hodnocení takové hodnocení, které se opírá o porozumění žáků cílům výuky a úkolům.

Formativní hodnocení je tedy hodnocení, které žákům poskytuje informace o jejich učení a o jejich pokroku. Je tedy potřeba ke známám přidat ještě slovní popis, kterému žáci rozumí.

Abychom zvýšili informační bohatost, musíme použít jinou formu, než známky. Může to být verbální (slovní) vyjádření, nebo obrazy, symboly, grafy, ale i samotná známka může být znakem, ale musí odkazovat k verbálnímu popisu výkonu. (Starý, Laufková a kol., 2016)

Formativní hodnocení je důležité, protože žáci mají díky němu lepší výsledky a také se zlepšuje pracovní klima ve třídě. Žáci se díky němu více naučí, protože vědí, co mají zlepšovat a vědí, v čem jsou dobří. Výzkumy ukázaly, že u žáků, u kterých se používá formativní hodnocení, se zlepšují výsledky učení. Formativní (slovní) hodnocení pozitivně přijímají i žáci, kteří jsou v učení méně úspěšní. (Starý, Laufková a kol., 2016) Formativní hodnocení pomáhá vytvářet ve třídě dobré klima. A to zejména díky tomu, že žák nebude brát učitele tolik jako autoritu, ale spíše jako pomocníka při učení. Díky tomu žák přebere zodpovědnost za svoje učení, což je cíl, ke kterému bychom jako pedagogové měli

směřovat. Samozřejmě se toto dobré klima nevytvoří hned. Cowie (2005) se ve svém textu zmiňuje o 2 typech cílů: učebním a výkonovém. Žáci s výkonovými cíli mají motivaci plnit úkoly proto, aby získali dobré známky, a mají pevnou představu o své inteligenci. Oproti tomu žáci s učebními cíli jsou motivováni touhou porozumět, mají flexibilnější pohled na svou inteligenci a považují úsilí za užitečné. Tato orientace žáků není pevně daná a lze ji do velké míry ovlivnit způsobem, jakým dává učitel zpětnou vazbu. (Cowie, 2005) Všechno hodnocení souvisí s emocemi a nespravedlnost v nás vyvolává negativní emoce. Tím, že napíšeme nějaké hodnocení, vysíláme příjemci složitou zprávu a nemůžeme si být jisti, jak ji přijme. Formativní hodnocení směřuje k tomu, aby pomáhalo konkrétnímu žákovi, takže hodnotící výroky bychom měli formulovat z pohledu žáka tak, aby jim rozuměl.

4.1 Rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením

Podle knihy Slavíka (1999) je smyslem **sumativního hodnocení** získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech žáka, proto mu někdy říkáme finální hodnocení. Také je jeho smyslem kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů. Jeho podstatou je rozhodnutí typu: ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, postupuje – nepostupuje. Jeho cílem je zařadit žáka, ať již se záměrem, diagnostikovat žáka, nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce, nebo vybrat ty žáky, kteří byli úspěšnější. (Slavík, 1999)

Většinou sumativní hodnocení provádějí osoby, které se přímo nepodílí na výuce žáků, kteří jsou hodnoceni. Příkladem sumativního hodnocení jsou přijímací zkoušky na vysokou školu nebo testy při pracovních konkurzech, kde dochází k přijetí lépe posouzených uchazečů, a naopak odmítnutí hůře umístěných.

Ve škole se můžeme se sumativním hodnocením setkat v těchto případech: písemné práce, zkoušení, desetiminutovky, které mají za cíl měřit žákův výkon nebo jej zařadit, tedy udělit známku. *„Je to hodnocení, na které se žáci obvykle s větším či menším napětím, mnohdy i s úzkostí zvláště připravují a jež neprobíhá jako společné zamyšlení učitele se žákem nad učivem, ale jako jisté „vyšetřování“ co a jak dobře se žák naučil“* (Slavík, 1999, str. 38) Sumativní hodnocení nejsou pouze známky, ale může mít i slovní formu, například: *„Mirek byl poslední dobou ve škole nepozorný.“* (Slavík, 1999, str. 38) Sumativní

hodnocení tedy můžeme vyjádřit: známkami na vysvědčení a v žákovské knížce, shrnujícími slovními charakteristikami, výsledky závěrečných testů. Sumativní hodnocení je potřeba všude, kde záleží na bilancování výsledků a na porovnávání měřitelných výkonů za delší časové období. Tomuto hodnocení se nelze úplně vyhnout a ani ho něčím nahradit.

Podle knihy Slavíka (1999) by mělo sumativní hodnocení navazovat na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením, které žákům dovoluje, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s potřebným porozuměním i s větším klidem. Také, aby mělo svou atmosféru úcty k osobnosti žáka, respektu k jeho úsilí a tolerance k nezaviněným omylům. (Slavík, 1999)

Formativní hodnocení je hodnocení korektivní a zpětnovazební. Poskytuje nám hodnotící informaci, tedy zpětnou vazbu, když se ještě dá určitý výkon zlepšit. *„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů nějakého pracovního nebo výzkumného projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci.* (Slavík, 1999, str. 39) Formativní hodnocení často probíhá jako dialog nad průběhem práce.

Podle knihy Slavíka (1999) sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka (učitele) ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností. U formativního hodnocení je ve vlastním zájmu hodnoceného, aby svoje potíže netajil, protože cílem formativního hodnocení je napomoci k jejich odstranění. (Slavík, 1999)

V závěru této kapitoly je potřeba zdůraznit, že formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která nemusí mít vždy stejnou formu, v níž se hodnocení projevuje. Znamky, Body, Slova... samy o sobě nejsou formativní – formativní jsou až ve chvíli, když jsou doprovázeny slovním ústním nebo písemným komentářem, který výkon žáka konkretizuje. K formativnímu hodnocení patří jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování a sebeoceňování žáka. Tedy i známky nebo testy mohou být pro žáky informativní a korektivní pokud se na jejich podkladě žáci naučí svou práci kontrolovat a také začnou přejímat odpovědnost za své učení. (Slavík, 1999)

4.2 Zpětná vazba

Zpětná vazba je pojem, který je hodně spojený s formativním hodnocením, protože právě kvalitní zpětná vazba je jádrem formativního hodnocení. *„Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci za svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit.“* (Starý, Laufková a kol., 2016, str. 60)

Zpětná vazba může mít různou podobu. Od jednoduchého signálu až po rozsáhlý slovní komentář.

V oblasti učení zpětná vazba, kterou žák dostane o svém výkonu, by měla ovlivnit jeho opakovaný výkon. Ve škole nemůže jako zpětná vazba o výkonu žáka vypovídat číselná hodnota, tedy známka, ale žák potřebuje podrobný popis výkonu. Aby zpětná vazba byla kvalitní, tak je potřeba počítat s tím, že to je vysoce odborná a časově náročná práce. *„Zpětná vazba informuje žáka o tom, nakolik dosáhl cílů učení, a pomáhá mu určit další.“* (Košťálová, Straková, 2008, str. 8)

Informativní zpětná vazba:

Podle knihy Košťálové, Strakové a kol., by hodnocení mělo především žáky informovat. Tyto informace mají žákům pomoci v dalším učení a měly by je vést k tomu, aby v budoucnu zvolili jinou, lepší cestu. Pokud použijeme hodnotící výrok typu: tvůj výkon je výborný, tak neinformujeme žáka dostatečně konkrétně, ale spíše se žák dozvídá informaci o svém výkonu. (2008) Zpětná vazba je širší pojem než hodnocení a ve škole přináší informaci o tom, jak se žákovi učení daří. Kvalitní a cenná zpětná vazba je taková, která dokáže konkrétně popsat, co se žákovi podařilo a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo. (Košťálová, Miková, Stang, 2008) Pro českou školu je typické, že je zpětná vazba omezena pouze na známkování. Zámka neposkytuje dostatečnou informaci, její informace je přeceňována a také je přeceňován motivační efekt známky. Zámka motivuje jen ty žáky, kteří mají tzv. výkonovou motivaci, to znamená, že jim záleží na tom, aby podali vysoký výkon. Tito žáci se také velice obávají neúspěchu a mají tendenci se mu vyhnout.

Cíle a funkce zpětné vazby:

Zpětná vazba má jako hlavní cíl dosáhnout pozitivní změny ve výsledku žáka. Žák by se měl díky ní lépe učit a více se naučit.

Můžeme specifikovat tyto cíle zpětné vazby, které jsou ve vztahu k řešení konkrétního učebního úkolu: (Starý, Laufková a kol., 2016)

- zjistit míru zvládnutí úkolu žákem,
- informovat žáka o tom, co zvládl,
- pomoci žákovi k přiblížení se plnému zvládnutí úkolu vhodnými otázkami,
- pomoci naplánovat další postup učení žáka. (Košťálová a Straková, 2008)

Zpětná vazba z širšího psychologického pohledu plní několik funkcí: (Starý, Laufková a kol., 2016)

- funkce regulativní – usměrňuje žákovo učení;
- funkce sociální – utváří vztah mezi žákem a učitelem;
- funkce poznávací – umožňuje žákovi, aby lépe poznal učivo, učitele, sám sebe a svůj styl učení;
- funkce rozvojová – pomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji. (Starý, Laufková a kol., 2016)

Jak souvisí zpětná vazba s chybou:

Nejčastějším podmětem k napsání zpětné vazby je chyba na straně žáka. „*Jako chyba je ve školním prostředí označován výkon žáka, který vykazuje určitou míru nedokonalosti vzhledem k výkonu plánovanému, očekávanému či „správnému“.* Chyba je pro učitele důležitým ukazatelem míry zvládnutí učiva, indikuje oblasti, které žáci ještě nezvládli.“ (Starý, Laufková a kol., 2016, str. 64) Zpětná vazba by neměla být jen reakcí na chyby, ale své opodstatnění a velký význam má i na bezchybný projev učení. Chyba často bývá měřítkem „hodnoty“ výkonu žáka a předurčuje výslednou známku. Podle knihy Starý, Laufková a kol., (2016) žáci prostřednictvím chyb poznávají své nedostatky a snaží se je odstranit učením. Tento princip ale může být naplněn jen tehdy, když jsou analyzovány příčiny chyb a také musí být žákovi poskytnuta zpětná vazba, jak a co má zlepšit.

Kvalita zpětné vazby:

Kvalitu zpětné vazby můžeme posuzovat především z pohledu času, obsahu, formy a funkce. Zpětnou vazbu bychom měli dobře načasovat a měla by být častá a včasná. Pokud budeme dávat častou a příliš korektní zpětnou vazbu, tak se může stát, že žáci budou mít pocit, že nenesou za svou práci plnou odpovědnost. To by znamenalo, že se může snížit motivace žáků a jejich sebedůvěra v dobré výkony. Naopak, když budeme zpětnou vazbu poskytovat málo, může to vyvolat pocit bezradnosti a také to může snižovat motivaci i sebedůvěru. Dnešní doba nabízí mnoho možností, jak poskytovat zpětnou vazbu. Například elektronicky lze efektivně komunikovat zpětnou vazbu ve formě písemného slovního hodnocení. Písemná zpětná vazba vytvořena tímto způsobem může být buď hodnotná, nebo bezcenná anebo může mít i škodlivý obsah. Totéž platí i pro písemnou zpětnou vazbu, kterou vytvoří sám učitel. Kvalitní zpětná vazba by měla popisovat průběh práce i jeho výsledky a přitom popsat, kam žák došel ve svém poznání, to znamená, co se mu podařilo a co bylo správně, měla by upozornit na slabá místa výkonu a nasměrovat cílenými radami a korektivními otázkami, jak dosáhnout zvoleného cíle. (Starý, Laufková a kol., 2016) Při poskytování zpětné vazby nejsou efektivní pochvaly či kritika, které jsou mnohdy prostředkem vnější motivace a tím odvádějí pozornost od vlastní práce. Kvalitní zpětná vazba by neměla žáky ohrožovat ani v nich vytvářet strach z chyby, nebo strach ze selhání. Naopak by měla napomáhat vytvářet dobré klima ve třídě, kde žáci spolu spolupracují.

„Důležité je si na závěr uvědomit, že hodnocení není vždy záměrný akt, ale často probíhá nevědomě, formou bezděčných komentářů, gest a mimických signálů. Žáci všechny tyto signály citlivě vnímají a mohou ovlivnit jejich postoj k přijímání zpětné vazby.“ (Starý, Laufková a kol., 2016, str. 81)

Osoby, které poskytují zpětnou vazbu:

Většinou zpětnou vazbu poskytuje učitel, ale je dobré uvažovat i o zapojení dalších subjektů. Ve škole mohou zpětnou vazbu poskytovat i spolužáci. Jejich zpětná vazba nebývá tak propracovaná a promyšlená, jako by měla být od učitele, ale je cenná především proto, že má v sobě autentičnost, která pramení z podobné perspektivy vrstevníka a používá srozumitelný jazyk. Je dobré nejprve se žáky nacvičit tuto zpětnou vazbu, aby nedocházelo k necitlivým výrokům. Zpětná vazba nemusí být užitečná jen pro adresáta, ale může

pomoci i spolužákům, kteří se dopustili stejné chyby a poučí se z opravy dané chyby. (Starý, Lafková a kol., 2016)

Postup pro poskytování zpětné vazby:

- podávat zpětnou vazbu k jejich práci i výsledku;
- zakládat zpětnou vazbu na faktech, tedy na tom, co lze vypožorovat u žáků a nedělat předčasné závěry;
- poskytovat zpětnou vazbu průběžně a včas během celého učebního procesu, ne jenom na konci;
- poskytovat zpětnou vazbu, jak v průběhu žákovi činnosti například práce na nějakém konkrétním úkolu, tak po skončení úkolu;
- používat popisný jazyk, ne posuzovací;
- poskytovat obsahově bohatou zpětnou vazbu, která ponese informace, nakolik žák splnil dané cíle;
- zpětnou vazbou žáka neohrožovat, to znamená, že by se žák zpětné vazby neměl obávat;
- způsob poskytované zpětné vazby odpovídá cílům učení. (Starý, Lafková a kol., 2016)

4.3 Sebehodnocení žáků

Sebehodnocení chápeme jako proces, při němž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo. Žáci reflektují kvalitu své práce, identifikují své silné a slabé stránky, plánují, co udělat do příště lépe, stanovují si vlastní reálné cíle a postupy, jak se zlepšit. (Starý, Lafková a kol., 2016) *„Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje svůj výkon ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj“* (Kratochvílová, 2011, str. 22)

Aby mělo sebehodnocení smysl, mělo by být zaměřeno i na jinou složku než na afektivní tedy, co se mi líbí a nelíbí, nebo být jen nahodilou činností, když se to zrovna „hodí.“ Měla by to být systematická a plánovaná činnost, která bude součástí vyučování. Sebehodnocení

rozvíjí celkovou osobnost žáka, protože vede k všestrannému rozvoji osobnosti a podporuje vlastní učební proces žáka. (Starý, Laufková a kol., 2016)

Sebehodnocení souvisí se sebepojetím. Pokud si žák vytvořil negativní sebepojetí, to znamená, že pochybuje o svých schopnostech, tak se cítí ve škole v neustálém ohrožení, že bude konfrontován se svou nedostatečností. (Košťálová, Miková, Stang, 2008) Žák by měl být schopen usměrňovat svou práci podle hodnocení učitelů. Aby to opravdu dokázal, musí získat dovednost hodnotit svou práci skutečně reálně. Hodnocení nepatří do rukou pouze učitelům, ale i žákům samotným. *„K tomu, aby mohli přejít k sebehodnocení v určité činnosti, tedy k jakémusi „aktu zhodnocení vlastní práce“, musejí však získat širší dovednost věcného, střízlivého odhadu vlastních schopností. A tato dovednost se opírá o pozitivní sebepojetí, z něhož pak vyvěrá sebedůvěra k překonávání překážek a zvládnání vyšších cílů, než jakých jedinec dosáhl doposud.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 30)

4.4 Portfolio

„Jedním z moderních prostředků autentického hodnocení je tzv. hodnocení portfolio. Portfolio opravdu je jakási kolekce nebo přehledná „mapa“ žákovy práce.“ (Slavík, 1999, str. 106) Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka, sesbíraných za nějakou dobu výuky. V tomto souboru jsou informace o žákových zkušenostech a pracovních výsledcích. Portfolio se také může podobat knize nebo nějakému deníku, který si žák píše a do kterého si zakládá různé práce k různým tématům. Portfolio nemusí obsahovat jen práce žáka, ale mohou v něm být i komentáře učitele nebo rodičů.

„Portfolio má sloužit především k ocenění žákova pokroku, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů, má povzbuzovat žáky k posuzování vlastních pokroků v práci.“ (Slavík, 1999, str. 107) V portfoliu můžeme také nalézt charakteristiku vlastní nebo vymyšlené žákovy osobnosti, která vypovídá o sebepojetí.

Účel portfolio:

Portfolio by mělo sloužit jako podklad pro hodnocení žáka při různých situacích. Využíváme ho, abychom mohli uvidět v pracích žáka nějaký pokrok během výuky. V portfoliích bychom měli nalézt nějaké „doklady“ o žakově práci. Aby mohly tyto

doklady sloužit jako podklad pro rozhodování o výsledcích žáka, musí dobře vypovídat o vědomostech, dovednostech a porozumění v dané oblasti vzdělávání. (Košťálová a Straková, 2008)

Obsah portfolia:

Obsah portfolia je různý podle toho, k jakému účelu ho chceme později využívat. Některá portfolia mohou obsahovat vše, co se během daného období udělá. Do takového portfolia můžeme zahrnout: žákovy poznámky, koncepty, výsledné práce, učitelovy komentáře, hodnocení ústního zkoušení, známky z domácích úkolů a také písemné komentáře k úkolům. Ve výtvarné výchově si do portfolia můžeme dát například jen pár nejvíce povedených děl. Další portfolio může mít přesně stanoveno, kolik položek do něj máme dát. (Košťálová a Straková, 2008)

Výběr položek:

Do portfolia někdy mohou obsah vybírat sami žáci a někdy to určí učitel, co se bude do portfolia zakládat. Někdy máme už předem dáno, jaký musí mít portfolio obsah (například k přijímacímu řízení).

4.4.1 Dokumentační portfolio

Obsahuje práce, které si vybral žák, ale i práce, které jsou společné všech žáků a umožňují jejich porovnávání. Toto portfolio má sumativní účel a z hlediska obsahu se nachází někde uprostřed a výběr položek je posunut směrem k vnější autoritě. Součástí práce s tímto portfoliem je i periodické sebehodnocení a reflexe vlastní práce. Učitel toto portfolio používá k sumativnímu i formativnímu hodnocení. Na učiteli zůstává rozhodnutí, jaké prvky budou nejvhodnější a jak se budou hodnotit. Učitel také rozhoduje, jestli zařadí do portfolia i jiné informace, které jsou důležité pro porozumění vývoji jednotlivých žáků. Portfolio tohoto typu může žákům, rodičům i učitelům poskytnout kontinuální a podrobnou informaci o učení žáka a zároveň může poskytnout i širší informaci o jeho výsledcích. (Košťálová a Straková, 2008)

4.4.2 Pracovní portfolio

Některá portfolia mohou mít formativní účel. To znamená, že obsahují všechny práce a jejich výběr si tvoří žák sám. Toto portfolio dokumentuje každodenní práci žáka a jeho

majitelem je sám žák. Odráží jeho osobní cíle, a proto se portfolia žáků liší. Do portfolia si žáci mohou dát i materiály z mimoškolních aktivit. Takové portfolio učitel používá primárně k výuce. Žáci sledují svůj pokrok tím, že reflektují svojí práci. Tato portfolia jsou používána pro kontinuální neformální hodnocení žáků. To, co žáci produkují ve své každodenní práci, je dokladem jejich učení. Toto formativní hodnocení očekává, že žáci přijmou zodpovědnost za své učení. Také, že budou reflektovat svůj vývoj a snažit se zlepšovat své výsledky. Učitel tedy musí předat část svého rozhodování, které se týká výuky a hodnocení, žákovi. Také by měla být spolupráce mezi učitelem a žákem. (Košťálová a Straková, 2008)

5 Spravedlivé hodnocení

Podle disertační práce Švestkové (2012) ve výchově a vzdělávání by se mělo směřovat k tomu, aby se z člověka utvořila lidská bytost, která bude vedena k pochopení, k podstatě lidství a měla by se správně rozhodovat. Žáka i jeho výsledky ovlivňuje řada faktorů, jako jsou: prostředí, třídy, klima školy, aktuální i dlouhodobá situace v rodině, ale i dispozice žáka, jeho schopnosti a dovednosti. (Švestková, 2012)

Učitel zastupuje nejprve roli autority v problematice vzdělávání. Role učitele znamená, že je spjatá s učením žáků a dochází ke konceptu učitel – průvodce světem učení. Učitel využívá nejrůznější prostředky, aby žáci dosáhli nějakého poznání a jeden ten prostředek je právě hodnocení. Hodnocení má mnoho podob a prostupuje celý proces vyučovací. Bývá ovlivněno tradicí, normami a regulativy, ale i osobností učitele, jak přistupuje učitel k výuce, a jak naplňuje cíle výuky. Pokud je hodnocení prostředkem či cílem výuky, tak učitel je v pozici hodnotitele nebo rádce. Učitel musí brát v úvahu, jaké cíle ve výuce si stanovuje a poté samo hodnocení mu může pomoci zjistit, nakolik a zda vůbec cíle naplnil. Učitel by si měl uvědomit všechny zásadní cíle a sdělit je žákům a poté podle nich i hodnotit. Hodnocení slouží jako zpětná vazba pro žáky i učitele. Informuje nás o skutečných cílech výuky. (Švestková, 2012)

Učitel je také v roli hodnotitele, ve které může naplnit záměr, že hodnocení se stává samo cílem výuky. To znamená, že hodnocení je dovednost, kterou by se měl žák v průběhu učení naučit ovládat. K tomuto cíli by měl učitel směřovat stanovením jasných kritérií, s nimiž by měl seznámit i žáky, a která slouží jako záchytný bod a pevná pravidla pro hodnocení vlastního výkonu. Čím se podaří učiteli lépe vysvětlit žákům jeho záměr ve výuce, tím mají žáci větší možnost k hledání svých vlastních cest k cíli. (Švestková, 2012)

Cíle výuky určují hodnoty, kterých je třeba dosáhnout a poté přichází fáze, ve které dochází k ocenění těchto hodnot tedy hodnocení za účelem zpětné vazby. (Švestková, 2012)

Ve škole se objevují také situace, kdy je dovednost hodnocení obtížná i pro učitele. Musíme brát v úvahu i řadu faktorů, které působí na hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelem. Jsou to například: vliv subjektivity a očekávání hodnotitele. Také musíme dodržovat základní pravidla a zásady hodnocení včetně vedení výuky. Mezi to patří:

stanovení jasných pravidel, zachování individuálního přístupu k žákům, podpora pozitivních vztahů, využívání různých forem a prostředků k hodnocení žáků. (Švestková, 2012)

Autonomie učitele je omezena školskými normami. Vyžaduje osobní zodpovědnost a profesní schopnosti učitele při výkonu práce. (Švestková, 2012) Učitelská profese je chápána spíše jako poslání. Jedná se tedy o službu společnosti přinášející blaho a rozvoj, zaměřená na péči a budoucnost mladé generace. Učitelé přijímají zodpovědnost za výchovu a vzdělání žáků. (Vašutová, 2002) *„Etická stránka učitelství bývá spojována s osobností učitele a předpokládá se, že se automaticky projevuje v míře empatie a tolerance, v sociální komunikaci, v přirozené autoritě, v osobní a zákonné odpovědnosti, atd. Učitelé však mají problémy nejen s definováním etického kodexu, ale často i s jeho respektováním. Z praxe jsou známy případy porušování etických zásad mezilidských vztahů „pedagogického tajemství“ a zásady objektivnosti v hodnocení žáků“* (Vašutová, 2002, str. 10)

Bez pojetí spravedlnosti a bez vymezení jejích strategií ztrácejí hodnoty smysl. Sama spravedlnost ale nestačí, protože se opírá o další pojmy: objektivita, rovnost, svoboda, či důvěra mezi lidmi. Také bývá spravedlnost často spojována s právem, justicí a soudnictvím. Spravedlnost v pedagogice lze popsat jako situaci, kdy se učitel řídí danými pravidly a v rámci těchto pravidel bere ohled na dispozice žáků. Spravedlnost můžeme vymežit v několika dimenzích: spravedlnost z hlediska lidské přirozenosti, rovnosti ve vzdělávání a sociální spravedlnost. V pedagogice také nabízí další pohled na spravedlnost zkoumání otázek. (Švestková, 2012) Jsou to: *„Jak ocenit pilné, ale nenadané ve srovnání s nadanými flákači, a zůstat při tom spravedlivý? Co to vůbec je spravedlivost při školním hodnocení? Jak srovnat jedničky žáků z různých tříd a různých škol?“* (Košťálová a Straková, 2008, str. 65)

Podle knihy Koláře a Šikulové je spravedlivé hodnocení požadavek, který se spojuje s objektivním hodnocením. Jedná se o požadavky žáků. Žáci mají strach ze subjektivity hodnocení, které provádí učitel, protože neznají učitelovo kritérium hodnocení. Charakteristika spravedlivého hodnocení je hodnocení komplexní, které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi a s přihlédnutím k silným i slabším

stránkám žáka a k dalším faktorům. Otázka spravedlivého hodnocení souvisí s tím, jaký existuje poměr mezi objektivním a subjektivním hodnocením. Požadavek objektivního hodnocení ve vyučování je reálně neuplatnitelný a tudíž nesmyslný. Když nebudeme uplatňovat subjektivní stránku hodnocení, tak hodnocení ztratí výchovnou funkci. Spravedlivé hodnocení by mělo mít jak subjektivní stránku, kterou vnáší do hodnocení učitel svým pedagogickým záměrem, tak i objektivní. (Kolář, Šikulová, 2009)

5.1 Proč si stanovujeme kritéria?

V hodnocení jsme nejprve pohlceni celkovým dojmem, který v nás zanechal hodnocený objekt, a proto míváme pocit, že posuzujeme určitý objekt jako nedělitelný celek například výroky: „To je super, Jsi prostě nemožný...“ Toto hodnocení se nazývá holistické a je založeno na obecném dojmu. Bývá citové, upřímné, ale nic neřeší, pouze konstatuje. (Slavík, 1999)

Pro výuku je toto málo. Ve škole by mělo dojít k porozumění a záměrnému a cílevědomému jednání. Pedagogické hodnocení by mělo být do jisté míry analytické, zaměřené na dílčí stránky hodnoceného jevu. Právě pro vyčleňování a posuzování problémů mají učitelé i žáci k dispozici nástroj: hodnotící kritéria. (Slavík, 1999)

„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen. Například žák může být v určitém okamžiku hodnocen jako velmi tvořivý, málo tvořivý nebo – je-li to vůbec možné – jako netvořivý.“ (Slavík, 1999, str. 41) Kritéria jsou společná pro více objektů, proto můžeme objekty hodnotově porovnávat. Pokud se nám podaří zvolit si „nejjemnější“ kritérium, tak tím máme „menší kousek problému“ k nápravě nedostatku. Kritéria hodnocení předběžně zaměřují pozornost na stránky úlohy, které jsou nejdůležitější. A právě proto, že jsou nejdůležitější, tak stojí za to je vyčlenit a hodnotit zvlášť.

5.2 Můžeme školní hodnocení vnímat jako objektivní?

Objektivita je totožná se skutečností, pravdivostí a správností. Pokud je nějaký výrok nebo soud objektivní, tak můžeme předpokládat, že bude platit i za různých okolností a

nezávisle na člověku, který jej říká. Pochybnosti o tom zda, školní hodnocení je objektivní to znamená pravdivé, nebo nezkreslené a s tím i spojená přání, aby právě školní hodnocení bylo co nejobjektivnější, nejsou vůbec výjimkou. Toto se týká všech podob školního hodnocení. Proto je nutné formulovat sice slabší, ale výchovně závažný cíl: „*Vyvarovat se omylů a chyb hodnocení, které by mohly žákovi uškodit. V takovém případě již nezáleží pouze na samé objektivitě hodnocení, ale také na tom, jak budeme jako učitelé ve vztahu k žákům s hodnocením zacházet a jak přesně odhadneme psychickou odezvu žáka na naše hodnocení jeho projevů.*“ (Slavík, 1999, str. 62) „*Tvrdá objektivita*“ nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací.“ (Slavík, 1999, str. 62) Objektivita není sama o sobě tedy cílem, ale pouze prostředkem školní edukace.

Různé důvody mohou činit problémy při dodržování objektivitu u školního hodnocení. Jsou to například to, že hodnocení se týká hodnot, které můžeme považovat za relativní, dále jsou to: nespolehlivost při získávání hodnotících údajů, bezděčná nebo i záměrná nepřesnost hodnotitelů, nevhodnost zvolených kritérií, nebo nesprávné přiřazení údajů ke stupňům hodnotící škály.

5.2.1 Spolehlivost hodnocení a jeho validita

Aby hodnocení mělo smysl a také plnilo svůj účel, je potřeba mít zjištěné údaje validní (platné, správné) a spolehlivé (reliabilní). Právě validitu a spolehlivost nejostřeji sledujeme u standardizovaných testovacích metod hodnocení. Problematické je jejich prověřování u intuitivního a subjektivního hodnocení v běžné výuce. Musíme o nich však přemýšlet, protože mají pro učitele smysl výzvy k objektivitě při hodnocení. K povinností učitele patří žáky hodnotit objektivně, ale subjektivní hodnocení je vázáno na dialog mezi učitelem a žákem, v němž nejsou podstatné nepřesnosti, jako společné přemýšlení nad problémem. (Slavík, 1999)

5.2.2 Spolehlivost (reliabilita) hodnocení

Týká se stálosti výsledků hodnocení, vzhledem k času a posuzovateli. Určitý typ hodnocení by měl poskytovat stále stejné výsledky. Ale ve skutečnosti to tak není, protože výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami. Vyplývají například: z momentálních

změn psychického či fyzického stavu posuzovaného žáka, nebo také z charakteru hodnocené činnosti.

Spolehlivost hodnocení se liší podle formy, typu a způsobu hodnocení. Subjektivní hodnocení bývá méně spolehlivé, než standardizované hodnocení prostřednictvím testů. To znamená, že může v některých případech žák být hodnocen dvojkou a objektivně by jeho výkon byl hodnocen čtyřkou. Menší problém toto posoudit bývá v oborech, kde se kvalita výkonu dá přesně měřit, například podle objektivních chyb. Ale velké problémy to činí v estetických nebo etických oborech. Problémy se spolehlivostí a platností hodnocení se často prolínají. Prověřením spolehlivosti je nalézt shodu mezi více posuzovateli, kde se použije stejná metoda hodnocení, nebo tam bude shoda při opakovaném hodnocení téhož výkonu. (Slavík, 1999)

5.2.3 Validita (platnost) hodnocení

Je to vlastnost hodnocení, která zaručuje, že hodnocení zjišťuje jenom to, co se od něj očekává. Například do hodnocení žáka by se neměla promítat písemná úprava, pokud se jedná o hodnocení početního výkonu. Hodnocení výkonu v tělesné výchově by nemělo být ovlivněno chováním žáka. To znamená, že bychom neměli hodnotit žáky za něco jiného, než co bylo domluveno a předem stanoveno a také co nesouvisí s předmětem hodnocení. (Slavík, 1999)

5.2.4 Co vlastně hodnotíme, školní výkon nebo vztah mezi lidmi?

Školní hodnocení se týká školních výkonů žáka a také pedagogické práce učitele. Jedná se o důležitou složku spolupráce, to znamená sociální vztahy mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a žakovými rodiči. Hodnocení tyto vztahy ovlivňuje a také o nich skrytě vypovídá. Do hodnocení se také mohou promítat vzájemné sympatie nebo antipatie ve vztazích učitele k žákovi nebo k jeho rodičům. Vzhledem k objektivitě je to velký problém, protože se do posouzení žákova výkonu promítá sociální vztah. Ze strany učitele se většinou jedná o neuvědomované vlivy, než záměrné zkreslování hodnocení. Ve školním hodnocení je těžké rozlišit stránku vztahovou od stránky výkonové. Proto lze zpochybnit požadavek, aby školní hodnocení bylo pouze objektivní a nepromítaly se do něj i sociální vztahy. (Slavík, 1999)

Čím méně bude žák rozumět učitelovu hodnocení a pokud neumí hodnotit sám sebe, tak tím nepříjemněji na něj působí, pokud je školní hodnocení zatíženo skrytými vztahovými problémy. Žák totiž může svůj školní výkon do jisté míry ovlivnit svým vlastním úsilím, ale na ovlivňování sociální stránky hodnocení nemá dostatek autority ani zkušeností k nějakému zásahu. V tomto případě je důsledkem zlobení anebo rezignace ze strany žáka. (Slavík, 1999)

Tento problém můžeme obejít pomocí standardizovaných testů, jejichž hodnocení není závislé na sociálních vztazích mezi učitelem a žákem. Anebo se můžeme přiklonit k autonomní koncepci vzdělávání. Pokud se žák sám učí hodnotit a rozumět svému vlastnímu hodnocení, tak učitelovo hodnocení ustupuje do pozadí a ztratí část svého osudového dopadu. (Slavík, 1999)

Sociální složka hodnocení může v podmínkách autonomního nebo interpretačního pojetí vystoupit ze skrytosti a stát se normální součástí školního dialogu. Učitel by měl připustit, že hodnocení patří také žákovi a že je potřeba se žáky mluvit, poté se i sociální složka hodnocení stane přirozenou součástí školní práce. To znamená, že se stane záměrným hodnocením a přestane být zlým tajemstvím, které negativně působí na vztahy mezi lidmi. (Slavík, 1999)

6 Závěr teoretické části

Teoretická část popisuje, co to je hodnocení. A snaží se vymezit pojem školní hodnocení. Dále se věnuje formám hodnocení, typům hodnocení a funkci hodnocení. Hlavním důvodem psaní o těchto tématech bylo prozkoumání spravedlivého hodnocení. S tím souvisí popis, jak se dnes ve škole vůbec hodnotí. V této části jsou popsány i konkrétní formy hodnocení, které se využívají v praxi.

Teoretická část popisuje právě hodnocení a jeho formy, které jsou pak představovány v praktické části. Po přečtení teoretické části bychom měli lépe rozumět výroky žáků, učitelů a rodičů v části praktické.

Podle knih Slavíka (1999), nebo Starý, Laufková a kol. (2016) je spravedlivou formou hodnocení formativní, které nám poskytne zpětnovazebnou informaci o tom, jak na tom jsme. Toto hodnocení je dobré kombinovat se známkami, protože to vede k rozvoji žáků a ke zlepšení jejich výkonů. Hodnocení je poté více spravedlivé a konkrétní.

Dalším důležitým tématem v této části bylo sebehodnocení. Podstatná informace, která z teoretické práce vzešla, byla, že se žáci musí naučit sebehodnocení, aby lépe přijímali hodnocení od druhých lidí i od učitele. Sebehodnocení je důležité pro všestranný rozvoj žáka a zlepšení jeho učebních procesů.

Tato část popisuje i další témata, která jsou důležitá pro hodnocení jako takové, a hlavně pro spravedlivé hodnocení. Hlavním tématem, co s tím souvisí, je vliv hodnocení na žáka samotného. Subjektivita hodnocení může v žákovi opravdu vyvolat pocity nespravedlivého hodnocení, které jsou nežádoucí. Spravedlnost v hodnocení byla po celou dobu psaní této části hlavní myšlenka a všechny kapitoly s ní nějakým způsobem souvisí, nebo vedou k vysvětlení pojmů, které se s ní pojí.

Empirická část na teoretickou navazuje tím, že se v ní pokusím rozklíčovat výzkumné otázky z pohledu žáků, rodičů a učitele, a právě nabyté znalosti z teoretické části by mi k tomu měly pomoci. Protože se tato témata prolínají a výroky žáků, učitele i rodičů neodborným jazykem popisovaly to, co jsem se já snažila odborně popsat v teoretické části. A právě díky těmto znalostem se pokusím popsat hlavní výzkumnou otázku praktické části a tou je, jak na spravedlnost pohlíželi žáci.

Praktická část

7 Metodologie výzkumu

V této kapitole bych ráda popsala cíl výzkumu, výzkumné otázky, metody sběru dat a vyhodnocení nasbíraných dat.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo popsat, jak vnímají spravedlivé hodnocení žáci na prvním stupni základní školy, učitelka a rodiče. Výzkumu se zúčastnili žáci jedné třídy vybrané školy, třídní učitelka a rodiče žáků.

Zvolila jsem kvalitativní výzkum a konkrétním výzkumným designem je případová studie.

7.2 Výzkumné otázky

Pro svůj výzkum jsem si zvolila následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jaké hodnocení je podle aktérů (žák, učitel, rodič) spravedlivé?

Specifické výzkumné otázky:

- Jak byli žáci hodnoceni v distanční výuce?
- Jaké způsoby hodnocení přispívají k tomu, že žáci vnímají hodnocení učitele jako spravedlivé?
- Jaké postupy hodnocení využívá učitel, aby jeho hodnocení bylo spravedlivé?
- Jaké hodnocení je spravedlivé z pohledu rodičů?

7.3 Metoda sběru dat

Stěžejní metodou sběru dat jsem zvolila rozhovory s žáky 1. stupně ZŠ (4. ročník), dále rozhovor s pedagogem této vybrané třídy a následně dotazník pro rodiče těchto žáků.

Pro rozhovory s žáky jsem použila metodu skupinových rozhovorů. Žáci se cítí ve skupině se svými vrstevníky více uvolněně a bezpečněji a jsou schopni na základě osobních zkušeností komentovat a diskutovat o daném tématu, které je předmětem výzkumu. V těchto skupinových rozhovorech jsem já byla moderátor a snažila jsem se řídit diskuzi. Při těchto skupinových rozhovorech platí i určitá pravidla. Nikdo z žáků nemá dominantní

roli, na otázku odpovídá vždy jeden a pak je možnost diskuze. Bohužel ne vždy se mi podařilo, že na jednu otázku odpovídal každý žák, většinou odpověděl jeden a pak probíhala diskuse. Pro žáky jsem měla celkem asi 40 otázek, ale v průběhu rozhovorů jsem se žáků buď doptávala, anebo na nějaké otázky odpovídali rovnou, tak jsem se znovu neptala. Myslím, že při rozhovorech jsem nakonec položila kolem 35 otázek. Celkem jsem měla 4 skupiny žáků. Dvě skupiny byly po 4, jedna skupina po 5 a jedna skupina po 3 žácích. Když se rozhovoru zúčastnili jen 3 žáci, bylo vidět, že nechtějí moc mluvit. Když byl větší počet žáků, byli více výřeční. Rozhovor s každou skupinou trval asi 35 – 45 minut. Všechny rozhovory proběhly online přes program Microsoft Teams a byly nahrávány na telefon.

Rozhovor s pedagogem této třídy byl individuální a polostrukturovaný. Podle knihy Švaříčka a Šed'ové (2007) je cílem polostrukturovaného rozhovoru získat detailní komplexní informace o studovaném jevu. To přesně bylo i mým cílem, proto jsem zvolila tuto metodu. Měla jsem připraveno 25 otázek, ale během rozhovoru jsem reagovala i na to, co říká učitelka, takže nakonec jsem se ptala zhruba na 30 otázek. Učitelka byla velmi sdílná a celý rozhovor trval asi 35 minut. Rozhovor byl online přes program Microsoft Teams a byl nahráván na telefon.

Pro sběr dat u rodičů žáků jsem zvolila dotazník, protože jsem nechtěla rodiče v době distanční výuky žáků ještě zatěžovat rozhovory. V dotazníku bylo celkem 15 povinných otázek. Z toho byly 3 uzavřené a ostatní byly otevřené otázky.

V této třídě jsem se zúčastnila pozorování i jedné online hodiny. Hodina trvala 45 min. a byla to matematika. Během hodiny jsme si zapisovala poznámky, jak probíhá hodnocení. Všimla jsem si ústního slovního hodnocení a symbolů psaných do chatu, konkrétně smajlíky.

7.4 Vyhodnocení sběru dat

Vyhodnocení sesbíraných dat probíhalo pomocí otevřeného kódování. Nejprve začneme s kódováním, neboli analýzou a mezi daty vybíráme důležité kódy a děláme si k nim poznámky. Podle knihy Švaříčka a Šed'ové je kódování procedura, díky které se nám podaří vytáhnout z množství dat proměnné a položit tak základ pro budoucí teorie.

(Švaříček, Šedřová, 2007) Já jsem konkrétně ze sesbíraného množství dat vytvářela kategorie, které jsem poté dokládala autentickými výpověďmi žáků, viz obrázek 3. Při vyhodnocování budu vycházet z rozhovorů se žáky, pedagogem třídy a z dotazníku, který vyplňovali rodiče žáků. Výsledky budu doplňovat autentickými výroky a odpověďmi, které uvádím kurzívou.

Já: A co je pro vás lepší dostávat méně známek nebo více?

Výzkumná otázka: Jaké způsoby hodnocení přispívají k tomu, že žáci vnímají hodnocení učitele jako spravedlivé?

Karolína: víc, když máme víc těch známek tak většinou to můžou být jedničky a pak můžeme mít i jedničku na vysvědčení

Marek: víc, protože když jich dostáváme míň tak to má důsledky na vysvědčení a když jich dostáváme víc a z čj můžeme mít jedničku a teď tak 3

Lucka: víc, jo souhlasím s Markem

kategorie: Větší počet známek: *když jich dostáváme míň tak to má důsledky na vysvědčení a když jich dostáváme víc a z čj můžeme mít jedničku a teď tak 3* (Martin)

Ondra: víc

obr. 3 – vlastní screenshot vyhodnocení sběru dat

8 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této kapitole se zaměřím na detailní analýzu a odpovědi na formulované výzkumné otázky.

8.1 Jak byli žáci hodnoceni v distanční výuce

V této podkapitole se budu zabývat hodnocením v distanční výuce z pohledu žáků, učitelky a rodičů. Budu zde rozebírat, za co byli žáci hodnoceni a jakými formami byli hodnoceni během distanční výuky.

8.1.1 Hodnocení v distanční výuce z pohledu žáků

Vzhledem k tomu, že žáci měli za sebou téměř rok distanční výuky, vyjadřovali se zejména k hodnocení v distanční výuce.

Zde uváděli, že nejčastěji byli hodnoceni za **odevzané úkoly**, a to dokonce známkami: *Za úkoly a testy dostáváme známky* (Richard). To hodnotili jako spravedlivé: *Nemůžu si stěžovat, hodnotí spravedlivě* (Richard). Jak je patrné z Richardovy výpovědi, kromě úkolů byli žáci hodnoceni také za **výkon v online testech**, které jim učitelka posílala formou odkazu: Štěpán dokládá, že mu vyhovoval způsob známkování úkolů: *V češtině jsme měli spíš úkoly na známky, ale v matematice, ve vlastivědě a přírodovědě máme většinou testy na známky*.

Žáci si v několika případech také všimli, že paní učitelka hodnotí i **práci v hodině a aktivitu v hodině**: *I za to jak třeba pracujeme v té hodině, a jak se hlásíme a tak. Já si myslím, že nás hodnotí i v distanční výuce za aktivitu*. (Veronika), podobně i Tomáš: *No teď třeba práci v hodině, jak pracujeme*. To žáci považovali za spravedlivé, protože jim aktivita či snaha mohla pomoci k zisku lepší známky, ale také, v případě, že byla prokázána neaktivita, mohlo to vést i ke zhoršení známky, jak dokládá tento výrok: *Jeden spolužák, když nechodil na hodiny, tak dostal horší známky, protože paní učitelka se ho na něco ptala a on se hned na to odpojil a pak se třeba nepřipojil*. (Tomáš)

Nejvíce zastoupenou formou během distanční výuky byly známky. Ale podle žáků učitelka také používala různé **symboly**, mezi ně patřily: smajlíky, fajfky a palec nahoru. *No když máme napsat odpověď do chatu, tak paní učitelka dává palec nahoru, když je to dobře a*

mračouna, když je tam chyba (Linda), což popisuje stejně i Lukáš: *Když to bylo správně tak usměvavý smajlíky a když špatně, tak mračouny*. Vyučující používala emotikony proto, aby žákům poskytla okamžitou zpětnou vazbu. A zároveň to není hodnocení, které se někde zapisuje. Rovněž se ale jedná jen o vnější motivaci, která funguje stejně jako známky, jen má jinou podobu. Výhodou těchto symbolů je, že mají rychlou vypovídající hodnotu, avšak neposkytují žákovi ani učiteli potřebnou zpětnou vazbu o tom, zda se žák na cestě k cíli neztrácí a jakou pomoc bude potřebovat.

Také podle žáků, vyučující používala **slovní hodnocení**.

Ústní slovní hodnocení používala při hodinách, když chtěla ocenit, že se někomu něco podařilo. Žáci uváděli, že je vyučující během hodin oceňuje a chválí:

a) **při procvičování nové látky**: *Když se učíme něco nového a procvičujeme to a někdo to řekne dobře, tak taky pochválí* (Kristýna). Myslím si, že to vyučující dělá proto, aby se žáci nebáli odpovídat. Snaží se je tím motivovat. Zároveň si myslím, že to oceňují i žáci, protože při rozhovorech sami mluvili o pochvalách.

b) **při náročném úkolu**, např. *Když máme nějaké těžké slovo a máme tam něco doplnit a doplníme to správně, tak nás chválí*. (Martin)

c) **ústně chválí, jako povzbuzení**: *Právě v hodině chválí* (Rudolf)

Písemné slovní hodnocení psala vyučující k domácím úkolům a žáci také uváděli, že učitelka současně se známkou používá i písemné slovní hodnocení: *No někdy odevzdáme úkol online, a někdy k tomu paní učitelka napíše třeba výborně, ale napíše tam i nějakou chybu, že tam je, ale když je to ve škole tak to oznámkuje známkami a nic tam nepíše*. (Kristýna) Z tohoto výroku jsem vnímala, že žákyně oceňuje zpětnou vazbu, kterou poskytuje právě slovní komentář, protože má větší vypovídající hodnotu, než známka. Žákyně přesně ví, jakou udělala chybu. Podobně to potvrzují i Tomášova slova: *No paní učitelka nám k tomu napíše, když jí to pošleme ten domácí úkol, tak ona k tomu napíše to slovní hodnocení toho úkolu*. (Tomáš) Myslím si, že písemné slovní hodnocení učitelka při výuce ve škole nevyužívala a na základě rozhovorů vnímám, že pro žáky je tato forma hodnocení velice přínosná – zejména pro jejich učení, protože jim konkretizuje chyby a pomáhá jim je napravovat, a dospět k cíli: *Třeba, když máme nějakou doplňovačku češtiny*

a máme v ní chybu, tak tam třeba napíše, že v tomhle slově máme chybu. (Nikola) Tady u toho výroku vidím, že žákyně přesně dokázala popsat, v čem je přínos slovního hodnocení, který je v tom, že popíše žákovi konkrétní chybu a dává mu prostor se zlepšit.

Shrnutí:

Z rozhovorů vyplynulo, že v distanční výuce byli žáci nejvíce hodnoceni za odevzdané úkoly, které paní učitelka hodnotila, jak známku, tak slovním hodnocením. Dále byli hodnoceni za výkon v online testech. Nejvíce zastoupenou formou hodnocení během distanční výuky byly známky. Ale podle žáků učitelka také používala různé symboly, mezi ně patřily: smajlíky, fajfky a palec nahoru. Také, podle žáků, učitelka používala slovní hodnocení. Písemné slovní hodnocení psala k domácím úkolům a ústní používala při hodinách, když chtěla ocenit, že se někomu něco podařilo. Na základě rozhovorů vnímám, že pro žáky bylo nejvíce spravedlivé hodnocení známku, které bylo doplněno o písemné, případně ústní slovní hodnocení, protože jim poskytlo konkrétní zpětnou vazbu, kde, resp. jakou chybu udělali nebo případně, jak ji napravit.

8.1.2 Hodnocení v distanční výuce z pohledu pedagoga třídy

V této kapitole bych ráda vyhodnotila, jak vnímal hodnocení v distanční výuce vyučující této třídy.

Vyučující uváděla, že v distanční výuce nejčastěji hodnotila **online cvičení a doplňovací formuláře**: *Protože teď se to osekalo v podstatě jenom na nějaký online cvičeníčka a doplňovací formuláře* (Vyučující), také uvedla, že hodnocení probíhá spíše **za testy**: *A co se týče známek tak v podstatě jenom písemný verze v ověřování těch jejich znalostí.* V distanční výuce podle pedagoga **nelze hodnotit za aktivitu známku** to dokládá tento výrok: *Já samozřejmě vím, jak mi v hodině reagují, ale bohužel není pro mě možné zapisovat jim za každou tu hodinu tu známečku, tak jak bych to dělala ve škole, protože tu aktivitu si nemůžu tak ověřit, tak jak bych to dělala ve škole.* (Vyučující) Myslím si, že v distanční výuce je opravdu těžké hodnotit aktivitu žáků známkami, když je pořádně nevidíme a nejsme s nimi v přímém kontaktu, nevíme, jaký výkon přesně podávají, a proto nelze stanovit si kritéria pro hodnocení známku. Ale můžeme žáky ocenit slovně a dodat jim povzbuzení.

Dále vyučující uváděla, že hodnotí **diktáty**: *Mně třeba hrozně nevyhovujou známky u diktátů* (Vyučující) také uvedla, že je **nespravedlivé hodnotit diktáty známkami** jednotně podle počtu chyb: *protože každý to dítě má svoje specifický nechci říkat poruchy, ale nějaká svoje specifika a ty diktáty jsou zrovna věci, kdy ty žáci mají pětky, protože se tam vyskytují hrubky. Takže v tom diktátu člověk v podstatě primárně opravuje pouze gramatiku, nic méně si myslím, že by se do té známky mělo zahrnout i to, že to dítě zvládne něco zapsat, že to má nějakou úpravu, úhled, že to nějakým způsobem vypadá a zároveň dokázalo i jiný věci napsat ne jenom ten gramatický jev, kterému se zrovna věnujeme.* (Vyučující) Pokud dáme známku za diktát jen podle počtu chyb, tak to bude objektivní hodnocení diktátu, ale do známky se často promítá i subjektivita tedy, jak učitel vnímá žáka, jaký má žák přednosti a i nedostatky a toto všechno musí učitel při udělení známky brát v úvahu, aby byla známka spravedlivě udělena všem dětem.

Dále vyučující uvedla, že by zavedla **formativní hodnocení**, které by doplnilo známku: *Takže zrovna u diktátů si myslím, že by bylo mnohem lepší, kdyby to hodnocení bylo kombinované, to znamená známku za gramatické jevy, kterých se to týkalo, a potom slovní hodnocení třeba na to na ten zbytek těch věcí, který se v tom diktátu vyskytují.* (Vyučující) Podle knihy Starý, Laufková a kol. (2016), tato forma hodnocení může žákům pomoci porozumět, co se jim nepodařilo a zlepšit právě tuto konkrétní část. Žáci dostanou zcela konkrétní informaci, co mají do příště zlepšit. Tato forma je sice náročnější na učitele, ale už jsou dokázány výsledky, že žáci se opravdu díky této formě zlepšili.

Vyučující uvedla, že během distanční výuky používala **hodnocení známkami**: *Tak samozřejmě nutností jsou známky, takže nějaké sumativní hodnocení to určitě, to bohužel bez toho se neobejdu.* Sumativní hodnocení nám jasně stanovuje, jak si který žák ve třídě stojí podle známek. Učitel by neměl úplně odstranit sumativní hodnocení, protože toto hodnocení je vždy objektivní, ale mělo by se kombinovat s formativním hodnocením, které vede ke spravedlivému hodnocení. Učitelka se také vyjádřila k **absenci známkování**, kterou zavedla na krátký úsek distanční výuky: *To vám řeknu i jednu takovou zajímavost, když jsme se dostali do distanční výuky říjen listopad tak jsem od toho ustoupila a rodiče se mi ozvali, že jim to nevyhovuje, protože jsou prostě rodiče, kteří jedou na výkon a ty známky potřebují vidět, takže jsem zjistila, že to bez těch známek díky rodičům nejde.*

(Vyučující) Znamky mají vnější motivaci, tedy žáci se učí právě proto, aby tu známku dostali. Žáci by měli převzít zodpovědnost za své učení, a ne za to, že budou dostávat známky. Rodiče potřebují, aby žáci byli za výkon ohodnoceni, aby viděli, jak si ve třídě stojí. Potřebují vidět výsledky svých dětí v podobě známek, které jsou pro ně srozumitelné a umožňují jim rozhodovat i o další vzdělávací dráze dítěte, či upozorní na případné problémy, které je třeba řešit ve vztahu k výuce svých dětí.

Dále vyučující uváděla, že během online hodin hodnotí **ústním slovním hodnocením**: *Já se snažím hodnotit hodně slovně, a to během výuky – to znamená: Dobře mi odpoví, udělá dobře úkol, tak jim dávat okamžitě zpětnou vazbu, nějakou reflexi hned potom, co mi odpoví, nebo ten úkol udělá.* V teoretické části jsem popisovala, že pochvala by měla nastat ihned po výkonu, aby měla největší efekt. Poté může žáka motivovat k dalšímu učení, ale také bychom to neměli s oceňování a pochvalami přehánět, jinak si na to žáci vytvoří závislost. Vyučující zmínila, že ve výuce jim dává pochvalu, která je může **Motivovat a povzbuzovat ve výuce**, což dokládá tento výrok: *Dávat jim tu pochvalu, aby měli pocit toho, že jim to jde a měli by být motivovaný k tomu pokračovat dál.* (Vyučující) Myslím si, že pochválit žáky během hodiny, nebo jim poskytnout zpětnou vazbu ihned po odpovědi je velmi důležité. Žák vidí, že ho učitel vnímá a ocení, když se mu něco povede, nebo pomůže, pokud se něco nedaří. Opravdu v tu chvíli může pochvala vést k povzbuzení ve výuce, ale nesmíme to přehánět. (Viz kapitola o zpětné vazbě v souladu s knihou Starý, Laufková a kol., 2016)

Také vyučující uváděla, že se snaží dělat na závěrech hodin **sebehodnocení žáků**: *A pokud to jde tak se snažím tu hodinu nějakým způsobem zhodnotit tu hodinu na závěr, kde mají možnost se ohodnotit.* (Vyučující) Naučit se hodnocení sebe sama je nesmírně důležité. Žákům to pomáhá lépe přijímat hodnocení od učitele a také se zamyslet nad vlastním výkonem. Ze začátku může probíhat sebehodnocení pomocí symbolů nějakým škálováním a později by se k symbolům měl přidávat slovní popis ústní nebo písemný, viz kapitola 4.2 a v souladu s textem Kratochvílová (2011).

Další výrok jen potvrdil, že **sebehodnocení** ve výuce dělají i slovně, což dokládá tento výrok: *Já si myslím, že jim ten prostor dávám. Otázka, jak to vnímají oni, že jim ten prostor dávám. Vzájemně si jako můžou zhodnotit sebe a pokud je to potřeba, tak to dávám*

za tou danou aktivitou, která probíhala, to znamená na závěr té aktivity. Pokud vnímám, že je potřeba, aby tam došlo k nějaké jejich sebereflexi, nebo k nějakému jejich hodnocení, anebo na závěr hodiny, pokud je to potřeba. (Vyučující) Hodnocení nemusí vždy provádět jen učitel, mohou žáci hodnotit sami sebe, nebo hodnotit své spolužáky. V tom případě není slovní hodnocení, tak kvalitní jako by mělo být od pedagoga, ale je srozumitelné, protože ho říká vrstevník jazykem, kterému žák více porozumí (např. Topping, 2009).

Vyučující uvedla, že je potřeba během hodin dobře **vnímat třídu a porozumět jejím potřebám**, což dokládá tento výrok: *Je to spíš o tom, jak to vnímám, jestli je to potřeba nebo ne a jsou hodiny, kdy to v plánu vůbec nemám a naopak vnímám, že oni si nejsou sami sebou v něčem jistí, nebo mám tam někoho, kdo by potřeboval slyšet i to vlídné slovo od ostatních kolem, tak to tam prostě nakonec vsadím a navzájem se pochválíme, nebo si prostě řeknem, co nám nešlo.* (Vyučující) S hodnocením také souvisí klima třídy, pokud se žáci ve třídě cítí bezpečně a jsou zvyklí se navzájem hodnotit, může toho učitel využívat právě, když vidí, že třída potřebuje povzbudit a slyšet ocenění. Díky tomu může učitel budovat dobré vztahy ve třídě a nechat se žáky navzájem hodnotit slovně, což přispívá k samotnému učení kvalitnímu hodnocení sebe sama.

Vyučující dále uvedla, že žáci se hodnotí i **písemně v podobě symbolů**: *Ted' na online výuce to probíhá i písemně pomocí, že mi do chatu posílají smajlíky podle toho, jak se jim v té hodině dařilo, nebo podle toho, jak se cítí, nebo jakým způsobem to ted'ka vnímají. Takže ted'ka i pomocí těch smajlíků...* Hodnocení pomocí smajlíků je hodnocení na škále, které může žáky motivovat, ale nenese úplně tu informaci o tom, co se žákovi dařilo. Myslím si, že vyučující zvolila smajlíky, protože je žáci používají i v běžném životě a zároveň fungují dobře jako zpětná vazba podle toho, jak vypadají. A také se dozví zpětnou vazbu od všech žáků, když probíhá sebehodnocení v online hodině ústně, tak si myslím, že se nedostanou ke slovu vždy úplně všichni žáci. Toto je však jen první krok k sebehodnocení, kdy žáci hodnotí v podstatě na škále/stupnici, ale nejsou vedeni k tomu, aby se hlouběji zamýšleli nad svými výkony či písemně formulovali, kde a v čem se jim dařilo nebo naopak budou potřebovat pomoci.

Shrnutí:

Z rozhovoru s vyučující vnímám, že v distanční výuce hodnotí nejvíce za písemné projevy žáků v podobě online cvičení, nebo formulářů. Také se snaží hodnotit slovně zejména při online hodinách, kde žáky oceňuje, nebo jim dává slovní zpětnou vazbu, aby žáci byli motivováni k dalšímu výkonu. Také nechává žáky, aby se ohodnotili mezi sebou. Snaží se dávat prostor na sebehodnocení žáků, které probíhá více v písemné formě formou smajlíků, ale někdy vedou sebereflexi i ústně. Také si všímá, jak žáci v hodině reagují a jsou aktivní, ale nepromítá to do známky, protože by to nebylo v online hodinách spravedlivé.

8.1.3 Hodnocení v distanční výuce z pohledu rodičů žáků

V této podkapitole bych ráda popsala, jak vnímají rodiče hodnocení, které probíhalo v distanční výuce.

Rodiče uváděli, že jsou žáci hodnoceni za **úkoly, testy a diktáty**, a to zejména známkami: *Testy, diktáty, úkoly – známkami* (Rodič) další si vzpomněl, že jsou hodnoceni ještě za **domácí přípravu, vědomosti** a také za **chování**: *Za domácí přípravu a úkoly, vědomosti a chování.* (Rodič) Další uvedl: *Mimo známek je jistě u všech přihlíženo na snahu a dobrou vůli nebo naopak.* (Rodič) Vnímám z těchto výroků, že rodiče si všímají, že nelze hodnotit jen úkoly a testy, ale že pedagog do známky promítá i chování žáků, aktivitu a snahu.

Dále rodiče uváděli, že vyučující hodnotí **známkami**, ale i **slovně**: *Za práci v hodině - slovně, za práci během roku - slovně i známkami.* (Rodič) Další to jen potvrdil: *Známky, slovně.* (Rodič) Doplnění známky slovním komentářem můžeme vnímat jako pokus o naplňování principů formativního hodnocení, které konkrétně sdělí, co se žákovi dařilo a na čem je potřeba ještě zapracovat, případně jakým způsobem.

Rodiče také uváděli, že vyučující žáky **chválí a podporuje**, což dokládá tento výrok: *průběžně je podporuje, chválí za správné splnění úkolů nebo odpovědí. Upozorňuje každého, na co si má dávat pozor. Pokud rodič nemá jistotu, jak si jeho dítě vede, tak vždy má možnost se spojit s vyučujícím a zjistit potřebné informace.* (Rodič) Z tohoto výroku vnímám, že rodiče souhlasí s tím, jakým způsobem učitel žáky hodnotí a připadá jim tato cesta spravedlivá a je v souladu se zásadami formativního hodnocení. Souhlas s uvedenými formami hodnocení můžeme doložit tímto výrokem: *Například slovní formou hodnocení, kterou stávající paní učitelka, i paní učitelka předchozí, vícekrát použila. Pro mě velmi sympatické a příjemně osobní. Nazvala správným jménem věci, které by mohl syn zlepšit, a*

zároveň ho pochválila za věci, které zvládá. Rodič jen dokládá, že písemná forma hodnocení nese informaci o tom, co žák potřebuje zlepšit. Zároveň v tom vnímám, že vyučující používá ústní slovní hodnocení i během konzultací s rodiči, a proto i rodiče mohou lépe posoudit, co jejich dítě umí a neumí. Jak z výroku vyplynulo, rodiče vnímají, že žáci potřebují hodnotit i jinou formou hodnocení, než jen hodnocení na klasifikační stupnici, tedy známkami. Dle rodičů je podstatné znát své přednosti a limity a také sledovat žákův pokrok. Právě toto hodnocení, kdy sledujeme pokrok každého žáka, je v souladu s principy formativního hodnocení, a rodiče tento způsob hodnocení považují za spravedlivý.

Dále rodič popisuje, že vyučující se snaží rozvíjet **kompetence žáků**: *Například za přístup k ostatním žákům. Škola je jistě nejvíce o vzdělání. Je ale také o integraci do společnosti, žáci se navzájem zrcadlí, rostou spolu a je pro ně určitě důležité ohodnotit jejich obecný přístup a jejich přednosti.* (Rodič) Vyučující se snaží o to, aby se rozvinuli kompetence žáků zejména sociální a personální. Škola žáky totiž velmi ovlivňuje do budoucího života.

Shrnutí:

Rodiče napsali, že žáci po dobu distanční výuky byli hodnoceni za testy, úkoly, a to převážně známkami. Také byli hodnoceni za domácí přípravu a aktivitu při hodinách i za diktáty. Rodiče uváděli, že také jsou hodnoceni za chování. Během distanční výuky vyučující používala i ústní slovní hodnocení tedy pochvaly a ocenění a správné pojmenování chyb a možnosti nápravy. Z dotazníku jsem vyrozuměla, že rodiče vnímají hodnocení učitelky během distanční výuky jako spravedlivé a souhlasili s ním, přičemž spravedlivé hodnocení pro mě bylo takové, které bylo v souladu s principy formativního hodnocení.

8.2 Jaké hodnocení je podle žáků spravedlivé?

V této kapitole se pokusím přiblížit, jaké hodnocení je spravedlivé z pohledu žáků.

Žáci uvedli, že za **odevzdané úkoly** dostávají i **slovní komentář**: *Třeba když posíláme něco do zadání, tak to třeba potom vrátí. Dá nám za to známku a napíše nám k tomu něco.* (Michal) To dokládá i jeho spolužák: *Napíše k tomu, buď že máme udělat třeba jinej úkol, anebo že to je dobře.* (Richard) Slovní hodnocení napomáhá k porozumění svých chyb a

přináší informaci, pokud jsem udělal něco správně více, než známka. Kombinace slovního hodnocení a známky žákům přináší informaci o tom, jak se jim daří. Sledování a hodnocení procesu žákova učení a konkretizace toho, co se žákovi povedlo a nepovedlo a doporučení, co udělat pro to, aby žák došel k cíli je typické pro formativní hodnocení. Jeho součástí je také vést žáky k autonomii v hodnocení, tedy se zapojováním sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Další žák na to navázal, že **odevzdané úkoly** jsou slovně okomentovány: *Ty, co posíláme zpátky jo. A píše k tomu třeba, máš to dobře. Nebo, na jakým příkladu máš chybu a tak.* (Michal)

Dále žáci uváděli, že, když dostávají **více známek**, je to pro ně výhodnější: *Řeknu to takhle. Když máte dvojku tak si musíte opravit ji 4 jedničkami a to je celkem těžký, když málokdy dostaneme úkoly za známky.* (Richard) V tomto výroku to žák potvrdil: *Když dostaneš jednu špatnou známku, tak ti to zhorší o mnohem víc ten průměr, než když si byl ve škole a dostali jsme známek víc. Přijde mi to nevýhodnější.* (Michal) Zdá se tedy, že ke spravedlnosti přispívá větší množství známek a také různého charakteru – nejen za test, ale také za snahu, domácí úkoly apod. To dokládá tento výrok: *Myslím si, že ve škole jsme dostávali více známek a teď dostáváme o trošku méně. A víc dostáváme známek z testů, než třeba z úkolů. Na začátku epidemie jsme dostávali známky jenom z testů.* (Michal)

Žáci uváděli, že **vědí dopředu, co bude na známky**: *Jo víme to dopředu, paní učitelka nám řekne, udělejte si v pracovním sešitě nějaké cvičení, dávejte si na to pozor je to na známky. Ano i ve škole to tak bylo.* (Martin) To potvrzuje i tento výrok: *Vždycky, když to bylo na známky, tak jsme to věděli.* (Linda) Žákyně to potvrzuje dalším výrokiem: *Ano, protože ona to dopředu dává do známek v bakalářích, nejprve to tam dá bez známky, a pak tam dopíše známku, nebo to dá do domácích úkolů, abysme se na to naučili.* (Nikola) Obecně lze tedy říci, že spravedlivosti v hodnocení přispívají předem známá pravidla (nejen ohledně známkování), což činí celý proces učení transparentnějším a předvídatelným, žáci tak mají jistotu, že vědí, co se od nich očekává.

Žáci při rozhovorech zmiňovali, jaké **hodnocení je podle nich spravedlivé**: *Dá se to i trestama, zůstáváním po škole, známky jsou dobrý.* (Richard) Tresty jsou spíše vnější motivace. Ty zároveň ještě mohou probudit v žácích strach. Pokud je trest vysloven veřejně před třídou může to vést k odmítání žáka. Proto bych se trestů raději vyvarovala.

Jeho spolužáci měli zase trochu jiné názory: *Může být i slovní hodnocení. Po pravdě mám radši slovní hodnocení, ale známky jsou všude. Protože tam se úplně přesně dozvím, jakou chybu jsem udělal. Protože se mi stalo u hodně testů, že jsem nevěděl přesně, v čem jsem udělal chybu, a proč jsem dostal třeba dvojku, protože jsem si myslel, že to mám dobře. Ve slovním hodnocení může paní učitelka přesně říct, v čem jsem udělal chybu, v tom to mám radši.* (Michal) Podobně jako Michal i Linda souhlasí, že slovní hodnocení má větší vypovídající hodnotu: *Myslím si, že nejsou důležité jen známky, když máme úkoly a máme je poslat, tak je důležité, že tam paní učitelka i něco napíše. Vím, že tam mám tu chybu, nebo vím, že to mám správně díky tomu komentáři.* (Linda) Slovní hodnocení ať už písemné, nebo ústní nese informaci o našem výkonu. Znamky nelze úplně zrušit, ale doplňovat je komentáři o konkrétním výkonu žáka vnímají žáci jako výhodnější možnost, a lze tedy konstatovat, že známka doplněná slovním komentářem, který konkretizuje výkon žáka, nás vrací do módu formativního hodnocení. A pro žáky je toto hodnocení účinné a vnímají ho, jaké spravedlivé.

Kristýna vypověděla, že by chtěla hodnocení pomocí **symbolů se slovním komentářem**: *No tak, můžeme smajlíky hodnotit, možná, když se učíme něco nového a někdo tam udělá chybu, tak to paní učitelka pořádně vysvětlí, proč tam je tohle a není tam tohle, ale ne, že by řekla je tam tohle a jdeme dál, prostě to vysvětlí.* (Kristýna) Také Kryštof by chtěl ke známám přidat ještě symboly: *i něčím jiným smajlíkama nebo ještě a, b, c a tak.* (Kryštof) Symboly se slovním komentářem jsou grafickou formou hodnocení kombinované se slovním hodnocením. V knize Kratochvílová (2011) je popsán, jeden případ, jak se žáci hodnotí právě podle 4 symbolů, u kterých je slovní hodnocení a žáci se tím sami ohodnocují, na jaké úrovni se cítí být (jedná se tedy o hodnocení na škále, avšak u každého z očekávaných výstupů nebo cílů). Varianta hodnocení a, b, c, d, je stejná jako stupnice čísel od 1 – do 5. Toto hodnocení je pouze na škále, ale nenese nám žádnou informaci o našem výkonu. Pokud se však žáci mají rozhodnout o každé položce (cíli, očekávaném výstupu), na kolik ho dosáhli, je to pro jejich učení mnohem efektivnější než pouhé hodnocení symboly, které nahrazují známky.

Podle Veroniky je **spravedlivé** hodnocení pouze **známkami**: *Já si myslím, že stačí známky. No mě přijde, že už je to divný dávat navíc smajlíky a tak a známky, že to je no*

možná v první druhý třídě jo, ale ve čtvrtý už mi to přijde takový zbytečný. (Veronika) Pro někoho mají známky dostatečnou informaci, protože ví, kde se na té škále pohybuje a ví, jaké má postavení ve třídě podle známek. Ale neví nic o svém výkonu, jaké jsou jeho silné stránky a slabé, neví, na čem by měl pracovat a co zlepšit. Co se týče symbolů, tak souhlasím, že smajlíky při rozvoji sebehodnocení jsou nejvíce motivační pro žáky v 1. – 2. třídě, kde se žáci teprve učí sebehodnocení. V pozdějších ročnících je potřeba symboly doplnit o ústní slovní hodnocení, nebo písemné. Tady vnímám, že každý žák je opravdu jedinečný a každému vyhovuje něco jiného. Někdo ocení, když bude hodnocen i písemným slovním hodnocením a někdo naopak uvádí, že mu dostačují známky. Může to být tím, že žáci mají dostatek informací o svém výkonu (srov. Laufková, Novotná, 2014), že jim postačují známky. Naopak u těch žáků, kteří častěji chybují, se osvědčily písemné slovní komentáře, které žákův výkon konkretizují.

V několika případech žáci vypověděli, že považují za **nespravedlivé odložení naplánovaného testu**, jak popisují tyto výroky: *No my jsme před dvěma týdny měli psát test a my jsme paní učitelce řekli skoro polovina třídy, že se na to neučili tak to paní učitelka odložila, ale myslím si, že je to nespravedlivý pro ty, co se na to učili a pak se na to museli učit znova.* (Leona) Podobně reagoval i Kryštof: *Je to nespravedlivý, že se to učíme dvě hodiny a potom to paní učitelka odloží, takže mi to přišlo nespravedlivý.* (Kryštof) Podobnou reakci měla i Veronika: *No když to máš v hlavě, tak už si pamatuješ, ale můžeš to zapomenout, takže je to takový, že pro ty, co to ne to se na to neučili pro ty to je nespravedlivý, kdyby to psali ten den, ale pro ty, co se na to učili a psali by to dýl, tak je to zase pro ty nespravedlivý.* (Veronika) A podobně reagoval i Tomáš: *No někdo to už chtěl mít za sebou. Třeba já jsem to tak měl, já jsem se na to naučil a pak paní učitelka řekla, že to odložíme tak jsem byl docela naštvanej.* - (Tomáš) Tato situace byla velmi složitá. Myslím si, že se zde ukazuje, že se prostě při vyhodnocování nějaké situace nedá zavděčit všem žákům. Je však patrné, že nejde jen o nastavení pravidel, ale také důslednost v jejich dodržování. Učitel by měl směřovat k tomu, aby jeho jednání bylo spravedlivé pro všechny žáky a všichni měli stejné podmínky.

Řešení nespravedlivé situace: *No, aby poslouchali v hodině a dívali se do bakalářů, do známek i do domácích úkolů.* (Nikola), *napiše to do chatu a hodně lidí se na to nenaučí +*

to ještě řekne v hodině, ale stejně to někdo třeba nemá ten úkol. (Tomáš) Další řešení měla i Veronika: *Dala bych to do těch bakalářů, do rozvrhu do těch domácích úkolů, že by to byl úkol naučit se.* (Veronika) a také Leona: *já bych třeba jim, kdybychom měli velkou přestávku, kterou máme skoro každý den velkou přestávku, tak bych jim dala čas tu hodinovou přestávku se na to naučit a psala bych to další hodinu.* (Leona) Všechny výroky žáků vedli k tomu, aby měli všichni stejné podmínky, což je jedním z požadavků spravedlnosti. Na výrocih je vidět, že žáci se opravdu vžili do situace, kterou už znají a snažili se nalézt nějaká řešení, která by jim přišla spravedlivá pro všechny žáky.

Shrnutí:

Z rozhovorů vyplývá, že ve většině případů žáci vnímají hodnocení známkami jako nedostatečné a aby jim připadalo hodnocení více spravedlivé, chtěli by ho doplnit slovními komentáři. Ale neplatí to pro všechny žáky, někteří uvedli, že jediné spravedlivé hodnocení je známkami. Otázka, jak vnímáme spravedlivé hodnocení je pro každého individuální a co někomu připadá jako spravedlivé, tak někomu to přijde zbytečné. Jako třeba někdo ze žáků by uvítal ke známkám ještě hodnocení pomocí symbolů a slovní komentáře a někomu už to přišlo dětinské. Také jsem si všimla, že žáci reagují na to, když něco vnímají jako nespravedlivé. Z rozhovorů bylo patrné, že si to pamatují více, než, to co je pro ně spravedlivé, protože to v nich zanechává negativní emoce. Z rozhovorů jsem také nabyla dojmu, že pro žáky je nejvíce spravedlivé, když vědí, za co a kdy budou hodnoceni (všichni se shodli na tom, že vždy vědí, kdy budou hodnoceni známkami), a také důslednost při dodržování nastavených pravidel.

8.3 Jaké způsoby hodnocení přispívají k tomu, že žáci vnímají hodnocení učitele jako spravedlivé?

Žáci při rozhovorech zmiňovali, že, když **dostávají více známek**, mají větší šanci ovlivnit celkovou známku. To dokládají tyto výroky: *Víc, když máme víc těch známek tak většinou to můžou být jedničky a pak můžeme mít i jedničku na vysvědčení.* (Kristýna) Podobně reagovala i Leona: *Bylo lepší dostávat víc známek.* (Leona). Martin doplnil, že dostávali i jedničky za cvičení, **tedy jedničky za odměnu**: *Ve škole jsme jich dostávali o hodně víc, třeba když nám paní učitelka zadala v pracovním sešitě nějaký zadání, a my jsme ho udělali správně, tak nám za to dala jedničku a pak další jedničky... ani to nebylo na*

známky jen, že se nám to povedlo, ve škole bylo o hodně víc jedniček. (Martin) Podobně reagovala i Linda: *Víc, protože když jich dostáváme míň tak to má důsledky na vysvědčení a když jich dostáváme víc a z čj můžeme mít jedničku a ted' tak trojku.* (Linda) Více známek může ovlivnit průměr známek, a tedy výslednou známku. Ale nevypoví nám to nic o tom, jak žák ovládá dané učivo. Z výroků vnímám, že žáci se cítí bezpečněji, pokud mají více známek, protože mají větší šanci si opravit známku, pokud se jim něco nepodaří. Ale také z toho vnímám, že žáci potřebují získávat více známek, aby měli dobré vysvědčení, a proto známky pro ně působí jako vnější motivace (dělají to jen kvůli dobrým známkám).

Dále někteří žáci uváděli, že je pro ně spravedlivější **kombinované hodnocení (známky a slovní komentář)**, což můžeme doložit těmito výroky: *Brali bysme známky a vysvětlení proč, jo bral bych to.* (Richard) Štěpán by známky doplnil o **pochvaly**: *Ještě nějakýma pochvalama.* (Štěpán) Leona také popisuje, že se jí líbí kombinace známky a komentáře: *Myslím si, že nejsou důležité jen známky, když máme úkoly a máme je poslat, tak je důležité, že tam paní učitelka i něco napíše. Vím, že tam mám tu chybu, nebo vím, že to mám správně díky tomu komentáři.* (Leona) Martin by zase rád doplnil známku nějakými **grafickými symboly**, třeba smjílky, jak dokládá jeho výrok: *Spravedlivě hodnotit jde ještě smajlíky.* (Martin) Na základě těchto výroků vnímám, že žákům vyhovují známky, ale mnohdy nemají dostatečnou vypovídající hodnotu a potřebují k tomu nějaké slovní doplnění té známky, které může být písemné, nebo ústní. Ale grafická forma doplnění známky nám může přinést informaci, co se podařilo a nepodařilo. Tato kombinovaná forma hodnocení poté podle žáků přispívá k větší spravedlnosti hodnocení.

V rozhovorech jsme také se žáky řešili, jak by oni **postupovali při hodnocení**, aby podle nich bylo spravedlivé. Žáci vypovídali takto: *No to nevím. Podíval bych se na ten test a podle toho v jaké třídě by byli žáci a podle toho, jestli by to byla velká chyba, tak bych dal dvojku a jestli by byla malá, dal bych jedna mínus. Ale důležitá by bylo podle toho, v jaký jsou třídě.* (Michal) Tento výrok mří na respekt k individualitě každého žáka, ale také respekt ke kognitivnímu vývoji žáků.

Pro Kristýnu by zase bylo důležité **pozorné čtení**, to dokládá její výrok: *Abych to pořádně přečetla, abych se na to soustředila a neřekl mi potom, proč to škrtáš, když to mám správně.* (Kristýna) Podle Martina je důležité mít **i vědomosti**, aby mohl spravedlivě

hodnotit, což dokládá jeho výrok: *Musela se dlouho učit, aby mohla dobře hodnotit. Potřebujete mít vědomosti, protože já bych to nevěděl, třeba bych něco ohodnotil a rodiče nějakýho žáka by byli chytrí a zjistili by, že jsem tam udělal chybu.* (Martin) Nikola by hodnotila **podle počtu chyb**, což dokládá její výrok: *Tak já bych asi to zkontrolovala a vyznačila chyby, a pak bych nějak zhodnotila, jaké to jsou chyby z čeho, a podle toho bych dala známku.* (Nikola) Z tohoto posledního výroku se zdá, že škála by mohla být upravována podle charakteru chyb, což vyžaduje od učitele mnohem větší nasazení. Vyučující musí mít přesně stanovená pravidla, jak bude postupovat při hodnocení testů a měl by mít představu o tom už, když vstupuje do školství. Určitě všechny nápady žáků vyučující také dělá, aby to bylo spravedlivého hodnocení výkonů žáků. Vyučující by měl postupovat pořád stejně při hodnocení a neměnit své postupy, jinak by se nedalo hodnocení považovat za spravedlivé.

Podle Tomáše někdy učitel musí **udělit špatnou známku**, což dokládá jeho výrok: *Ale někdy to tak musí být, že dostanou tu špatnou známku, sice někdo z toho může být špatnej, já bych to neměl rád jako učitel, kdyby tam byl někdo s hlavou skloněnou.* Udělení i špatné známky považuje za spravedlivé: *Ale musí to tak být jako spravedlivě, ale někdo za to může být pak smutnej no.* (Tomáš) Žáci by měli znát, jaká kritéria má jejich vyučující při hodnocení. Učitel by měl přesně stanovit, co a jak bude hodnotit a žáky o tom informovat. Pokud jsou žáci seznámeni s kritérii hodnocení, mělo by pro ně být snazší přijmout i záporné hodnocení.

Shrnutí:

Z rozhovorů vyplynulo, že podle žáků je spravedlivé dostávat více známek, aby měli možnost opravy a nekazilo jim to celkové hodnocení. Také uváděli, že je dobré, když kromě známky dostanou i nějaký doplňující písemný komentář, nebo grafické hodnocení, které známku konkretizuje či zpřesní. Protože známka nemá dostatečnou vypovídající hodnotu a je potřeba ji něčím doplnit. Aby mohli žáci spravedlivě hodnotit, potřebovali by mít stanovená jasná kritéria, podle kterých by hodnotili. Byla to: znalosti (ve smyslu obsahu učiva), umět si práci dobře přečíst a vyznačit chyby, a také by potřebovali znát, v jaké třídě je daný žák – tedy ohled na věk a kognitivní vývoj dětí. Aby hodnocení bylo

opravdu spravedlivé, nesměli by mít špatný pocit z toho, že někdy je potřeba dát i špatnou známku pokud hodnocení proběhlo podle kritérií a bylo objektivní.

8.4 Jaké postupy hodnocení využívá učitel, aby jeho hodnocení bylo spravedlivé?

Z rozhovoru s pedagogem jsem se dozvěděla, že je důležité si určit, **co všechno vůbec bude hodnotit**. Jedná se tedy o nastavení pravidel předem. To popisuje v tomto výroku: *Stoprocentně aktivitu dětí v hodinách hodnotím, hodnotím nějaké písmečky, testíky, co je potřeba hodnotit a jako kdybych byla konkrétní třeba ve výtvarné výchově, tak hodnotím jejich snahu a nějaký kritéria, než to jestli se mi obrázek líbí nebo nelíbí a ještě přemýšlím, že já primárně hodnotím aktivitu a snahu v té hodině a pak samozřejmě testíky a diktáty a tyhle věci.* (Vyučující) Vyučující do známky kromě samotného výkonu promítá i snahu dětí a to jak je vnímá. Částečně do známky přidává i subjektivní pohled na toho žáka. Ve škole nelze dosáhnout jen objektivního hodnocení. Někdy stačí, aby učitel udělal nějaké gesto nevědomě, a už je z toho subjektivní hodnocení, protože to může žák pochopit negativně. V tomto výroku zaznívá, co vyučující u žáků hodnotí, a myslím si, že i žáci vědí, že přesně za toto všechno jsou hodnoceni.

V rozhovoru jsem se také dozvěděla, že **sebehodnocení žáků** pomáhá k utvrzení toho, jak je pedagog celkově hodnotí, což dokládá tento výrok: *Nad tím přemýšlím no. Já se je snažím brát, tak jako objektivně a ne subjektivně, že mi někdo nevyhovuje, nebo že mi někdo není sympatický, tak proto budu mít nějaký předsudek. Takže si myslím, že spíš jejich sebehodnocení mě utvrdí v tom, co já si zrovna myslím. Nebo, co mám v hlavě vůči tomu dítěti.* (Vyučující) Ve vyučování bychom se měli snažit, aby hodnocení bylo objektivní. Někdy, ale nevědomě hodnotíme i subjektivně. Mnohdy je potřeba na subjektivní stránku žáka přihlédnout, aby hodnocení mohlo být spravedlivé.

Vyučující dále popisovala, jak probíhá **Sebehodnocení žáků a diskuze o tom: Oni mají tendenci se podceňovat. Spíš je potřeba jim vysvětlit, že jo, že to chápu, že se takhle cítili, ale myslím si, že to bylo fajn a že jim to šlo a nějakým způsobem k tomu dát tu vazbu, že není potřeba třeba se tolik podceňovat. A klidně jim to i řeknu, že není potřeba se podceňovat.** (Vyučující) Komunikace o hodnocení mezi učitelem a žákem je velmi

potřebná. Žák by měl mít ve svého pedagoga důvěru a měli by otevřeně mluvit o hodnocení.

Stěžejní část rozhovoru jsme věnovali **postupům a kritériím, jak tedy hodnotit**, aby bylo hodnocení spravedlivé. Vyučující na to reagovala těmito výroky: *Zajímavá otázka. My máme ve škole od vedení školy dané rozpětí bodů u diktátů a u písmeček dané rozpětí chyb a podle toho úroveň známky. A přiznám se, že si to mnohdy upravuji podle sebe, a to třeba podle toho, že vím, že ten testík, který sem jim zrovna dala, byl obtížnější než běžně nebo naopak teď, když děláme věci na online a mají to teda jako opis tak naopak to zase stáhnou a jsem tvrdší a přísnější.* (Vyučující) Pokud máme od instituce stanované kritéria je to pro nás docela výhoda. Žáci jsou s těmito kritérii také seznámeni a ví, za co budou hodnoceni.

Dále pokračovala, jak si vytváří **kritéria pro hodnocení u žáků**: *Asi se snažím, když už musím hodnotit tou známkou, tak tu škálu toho hodnocení pasovat tomu dítěti na míru snažím se být spravedlivá vůči ostatním. Samozřejmě nepřizpůsobovat to, že každý bude mít jinou škálu hodnocení, takže někdo za stejný počet bodů bude mít jedničku a někdo trojku, to určitě ne. Ale kolikrát to fakt je o tom že fakt vím, že to dítě to tam má, ale neumělo to správně popsat a já té jeho odpovědi rozumím, protože už ho znám, vím co od něj čekat, takže spíš přesně zase je to o té jeho individualitě nastudovat myslím si, že by měl učitel to vnímat a vědět, co od toho dítěte očekávat a vlastně tím způsobem to na jeho úroveň přirovnávat. Asi tak prostě pak si upravuju tu škálu podle sebe a hodnotím to i podle citu nějakým způsobem.* (Vyučující) Učitel může přihlídnout na individualitu žáků (tedy by odpovídalo hodnocení dle individuální vztahové normy) a podle toho upravit kritéria pro hodnocení, ale musí ta kritéria dodržovat u všech stejná. Myslím si, že vyučující už má za sebou několikaletou praxi a také to bylo vidět na odpovědích, které mi říkala, protože už přesně ví, co do hodnocení počítá a jak si stanovit bodovou škálu, aby odpovídala náročnosti testů a úrovni žáků. Z výše uvedeného výroku je patrné, že se snaží ke každému žákovi přistupovat individuálně, tím může sledovat také jeho pokrok nebo mu cíleněji pomoci – opět v souladu s formativním hodnocením – což má potom pozitivní dopady na učení žáka.

Vyučující také uvedla nějaké **obecné postupy a kritéria, které vedou ke spravedlivému hodnocení**: *No já si myslím, že to tak celkově bude souviset s profesí učitele. Já si myslím, že někdo, kdo chce jít učit tak to musí mít od narození v sobě a myslím si, že to bylo tak, že se nám snažili vštípit nějaký hodnoty, se kterými bysme do té profese měli vstupovat. Takový hodnoty, který tak nějak беру já za podstatné, tak se je snažím aplikovat i na ty děti. Myslím si, že první věc je to, aby to spravedlivý hodnocení měl v uvozovkách i ze svého soukromého života tak nějak jako rozumně, aby měl i na to dát horší známku, aby měl to sebevědomí na to ano takhle to chci, že to tak prostě jako bude. A zároveň mít ty kritéria jasně daný od začátku jakým způsobem bude hodnotit, aby ty děti dopředu věděly, co je přesně čeká a neměnit to ze dne na den.* (Vyučující) Hodnocení nás provází celý život, nejen ve školství. Každý v sobě má nějaké hodnoty a kritéria podle, kterých hodnotí. Hodnocení a hlavně sebehodnocení rozvíjí naši osobnost a každý by se ho měl naučit. Je snazší hodnotit druhé, ale nejvíce nás obohatí, pokud dokážeme objektivně zhodnotit sami sebe. A s tím bychom měli do školství vstupovat.

Dále jsme s vyučující řešili, že jsou **důležitá pravidla**: *Že když prostě vím že udělám tohle, stane se tohle a to samé je s pravidlami ve třídě. Co se stane, když poruším pravidla. Myslím si že totiž nesouvisí jen se známkami, souvisí se známkami, ale i s pravidlami fungování té třídy a jako nebýt pedant to určitě ne, ale být trpělivý a mít trpělivost a dotahovat to aby ty děti ty pravidla jako dodržovaly, aby to nějakým způsobem fungovalo. Takže je to o nějakém přesvědčení nebo o nějakém nastavení toho konkrétního učitele a zároveň si myslím, že je to o tom nastavit si ty kritéria v té třídě.* (Vyučující) Každý, kdo chce vykonávat profesi učitele, by měl mít v hlavě už dopředu nějaká kritéria, podle kterých se bude řídit. Pak mu mohou pomoci kritéria od vedení školy, stanovení nějakých třídních pravidel a celkové seznámení se s tou třídou. Ale stejně už musí mít ten člověk v sobě alespoň představu toho, co a jak hodnotit bude, aby to dělal pořád stejně a bylo to pro všechny zúčastněné spravedlivé. Při hodnocení postupujeme od cíle, kde mám nejprve vizi, pak si stanovím dlouhodobý cíl a pak začnu plánovat krátkodobé cíle a kritéria.

Během rozhovoru jsme se také dostali k situaci, kdy někteří žáci měli pocit **nespravedlivého hodnocení**: *Nestalo se mi v této třídě, stalo se to v předchozí třídě. A stalo se mi, že dostali písmečku a nebyli spokojeni se známkou a stalo se to proto, že jsem*

já neporozuměla odpovědi na danou otázku tak, jak byla myšlená. Myšlenka v hlavě dítěte byla správná, ale nic méně ji neuměl přenést na ten papír, tak aby to ten učitel pochopil, a to je zase nevýhoda toho psaného testu. Tohle je výhoda slovních odpovědí, kdy to ten učitel z toho žáka může vytáhnout a může se doptat toho žáka. Takže potom co mi to ten žák dovysvětlil, tak jsme tu známku opravdu opravili, mně samotné to nedalo svědomí, že se mu známka takhle nelíbila. (Vyučující) Myslím si, že na tomto výroku je vidět, že ke spravedlivému hodnocení přispívá i důvěra. Nastavení důvěry a využívání respektující komunikace, je klíč k tomu, aby se žáci lépe a efektivně učili a pojímali hodnocení i přístup vyučující za spravedlivý. Pokud se totiž ve škole žák dobře cítí, může se také učit. (Gordon, 2015) Žák mohl přijít za svou vyučující a vyřešit s ní problém, když nesouhlasil se známkou.

Z rozhovoru vyplynulo, že nejtěžší na hodnocení je **řešení sporů mezi žáky**. Můžeme to doložit na následujícím výroku: *Tak to určitě nejsem vždy spravedlivá. Chtěla bych říct, že ano, ale vnímám, že občas z té třídy kord, když člověk řeší různé spory mezi těmi dětmi. On mi vzal tohle, ten mi vzal tamto a jsou to spory, u kterých člověk občas vůbec není přítomen a hraje si na takzvaného soudce. Tak zaprvé mně to teda rozhodně vůbec není příjemné a občas to vnímám tak, že ta druhá strana to nevnímá tak, že bych jako byla spravedlivá, ale já proto, aby došlo k nějakému smíru tak to bohužel musím takovýmhle způsobem takzvaně rozseknout. Takže chápu, že ta jedna strana může být naštvaná, že jsem to rozsoudila takto. Ale snažím se ty děti vždycky vyslechnout, všechny strany a dát jim prostor se o tom pobavit teda dojít k nějakému kompromisu k nějakému společnému řešení co s tím.* (Vyučující) Myslím si, že zhodnotit něco, u čeho nejsme svědci, je velice náročné. Proto souhlasím s postupy vyučující, kdy se snaží nejprve všechny vyslechnout a až poté udělat nějaký závěr. Rozhodně by se nemělo stávat svalit na někoho vinu bez předchozího vyslechnutí všech stran. Nejprve bychom měli probrat situaci se zúčastněnými a poté se ptát celé třídy, protože pokud někoho potrestáme a bude to veřejný trest před třídou, tak to může žáky zasáhnout psychicky.

Shrnutí:

Z rozhovoru vyplynulo, že stanovit si postupy ke spravedlivému hodnocení není úplně jednoduché. Vnímám, že je potřeba všimnout si, jak se žák chová a všimnout si jeho aktivity v

hodinách. Dále si stanovit nějaká kritéria, kterých se budu držet, a bodové hodnocení. Je potřeba budovat důvěru ve třídu, aby žáci věděli, že mohou kdykoliv s čímkoliv přijít. Na závěr je potřeba si uvědomit, že každý jsme individuální a že ne vždy nám může připadat spravedlivé, to, co ostatní udělají, nebo řeknou.

8.5 Jaké hodnocení je spravedlivé z pohledu rodičů?

Rodiče v dotazníku uváděli, že ke spravedlivému hodnocení přispívá, **povzbuzení a zpětná vazba**, což vidíme na následujícím výroku: *Málokterý pedagog dokázal žákům dát i své osobní slovní "hodnocení" (zpětnou vazbu), povzbudit ty slabší a nesrovnávat děti mezi sebou. Ale byly výjimky – a ty byly zpravidla laskavou a spravedlivou autoritou pro všechny děti.* (Rodič) Podle dalšího rodiče je důležitá **zpětná vazba**, které žáci porozumí, která bude na jejich úrovni jazyka, tj. aby jim byla srozumitelná, řečena jejich jazykem, což dokládá tento výrok: *Je důležité jako zpětná vazba na úroveň znalostí syna a jeho chování ve školním prostředí.* (Rodič) Další rodič to potvrzuje, a ještě oceňuje **čtvrletní sebehodnocení**: *Nejvíce oceňuji slovní hodnocení, a neustále slovní zpětné vazby a nachytávání dětí na úspěchu během výuky. Líbí se mi i to, že se děti mají každé čtvrtletí hodnotit samy.* (Rodič), *Já jsem spokojená, líbí se mi, že dostává jak známky, tak slovně.* (Rodič) Žáci dostávají zpětnou vazbu, kde se formou slovního hodnocení dozví, jak na tom jsou a slovní forma může být písemná i ústní. Zpětnou vazbou jsou ale i známky, které jsou doplněné právě nějakým komentářem, a to je právě formativní hodnocení, které vypovídá o průběhu žákova učebního procesu. Zpětnou vazbu může poskytnout učitel, ale i spolužák, rodič nebo jiná osoba.

Rodiče také vnímali, že **způsoby hodnocení jsou spravedlivé**, což dokazují tyto výroky: *Paní učitelka podporuje všechny děti, povzbuzuje slabší žáky, za vše i za drobnosti děti oceňuje, nedramatizuje, když se jim něco nepodaří. Nechává děti, aby si na věci přicházely co nejvíce samy. Dokáže dětem poděkovat, dokáže se sama omluvit za jakékoliv své nedopatření, má skvělý smysl pro humor! Je lidská, empatická, vtipná a přitom si drží svou autoritu. Věřím, že ji mají děti rády.* (Rodič) Vyučující povzbuzuje žáky, aby je v hodině motivovala k nějakému výkonu.

Za podstatné potom považují rodiče zejména osobnost učitele – nejčastěji vyjmenovávali, že je trpělivá, zná všechny děti a ví, jak k nim přistupovat – tj. jedná s respektem k odlišnosti mezi žáky a dokáže fungovat s třídou jako celkem, což dokládá tento výrok:

Je skvělá, děti jí mají rády. Při hodinách má božskou trpělivost. Když je jakýkoliv problém, okamžitě ho řeší. Zná moc dobře všechny děti, ke každému má přístup takový, jaký daný žák potřebuje. Za mě je jednička. (Rodič)

Paní učitelka je velmi empatická, spravedlivá a velmi často dobře naladěná, zkrátka vždy pozitivní. (Rodič) Druhý rodič navíc oceňuje, že paní učitelka je téměř vždy dobře naladěná, což se pozitivně promítá i do vztahů mezi žáky – a tím, že se žáci dobře cítí, mohou se i efektivně učit (např. Gordon, 2015).

Vyhovuje mně hodnocení jaké je nastavené, paní učitelka je s dětmi ve stálém kontaktu a průběžně je podporuje, chválí za správné splnění úkolů nebo odpovědí. Upozorňuje každého, na co si má dávat pozor. Pokud rodič nemá jistotu, jak si jeho dítě vede, tak vždy má možnost se spojit s vyučujícím a zjistit potřebné informace. (Rodič) Učitel by měl umět dobře komunikovat s rodiči, aby tam byla vzájemná důvěra a podpora. Pokud učitel bude mít s rodiči dobrý vztah a budou společně komunikovat, tak žáci se budou ve třídě také cítit dobře a budou mít důvěru ve vyučující. Jaký vztah mají rodiče k učiteli a jak souhlasí s jeho hodnocením, se může promítat do vztahu učitele a žáka.

Někteří rodiče uvedli, že by chtěli i **jiné formy hodnocení**, které by jim přišly více spravedlivé: *Kombinace hodnocení známkou a slovního hodnocení se mi zdá ideální.* (Rodič) Další výrok na to navazuje: *Asi není špatné individuální slovní hodnocení - trochu ho ve škole mají, ale ne přímo písemnou formou.* (Rodič) *Já bych zachovala známky, ale doplnila bych je, třeba slovním hodnocením, aby děti měly větší zpětnou vazbu.* (Rodič) Myslím si, že na těchto výrocích je vidět, že rodiče jsou spokojeni se známkami, ale chtěli by k nim ještě něco trochu individuálnějšího, co přesně vystihne, v čem žák vyniká a naopak, kde má ještě slabé stránky, na kterých je třeba zapracovat. Tento individuální přístup klade vysoké požadavky na vyučující, avšak je zásadní nejen pro dítě, ale také pro rodiče – kteří, pokud konkrétní informace o výsledcích žáka v jeho průběžném vzdělávání mají, ho mohou adresně podporovat, a tím mu pomoci v učení ve škole. Zpětnovazebnou

funkci má právě formativní hodnocení, které můžeme využívat jako doplnění známek a přesně poskytne tu informaci ohodnocení, jakou žák potřebuje.

V poslední otázce jsem se rodičů ptala, jak by podle nich mělo vypadat **spravedlivé hodnocení**. Na následujících výrocích si ukážeme, k jakému došli závěru: *Asi tam měly být známky, ovšem doplněné o individuální slovní hodnocení (lépe psanou formou), kde učitelka vysvětlí, jak ke známce došla. Může to pomoci i samotné učitelce se nad známkou ještě jednou pořádně zamyslet a třeba ji i nakonec upravit (např. sice nebyl dobře výsledek, ale postup chápe a udělal jen na konci chybu).* (Rodič)

Dále popisují, že by měli být nastavená nějaká **kritéria**, což dokládá tento výrok: *Pokud jde o známky, tak by mělo být jasně stanoveno, za jaký počet chyb je 2, 3 atd. A pro každého žáka by mělo být pochopitelně stejné měřítko. Ale věřím, že pro žáka i jeho rodiče je neefektivnější hodnocení to slovní. I když chápu, že je to velmi pracný způsob hodnocení. Také se mi velmi líbí, když si děti píší hodnocení samy za sebe - učí se tak tolik důležitou sebereflexi.* (Rodič) Z druhé části tohoto výroku je patrné, že rodiče považují za spravedlivé, když je výkon žáka z pohledu učitele porovnáván s jeho vlastním posouzením – tedy sebehodnocením. Což je velmi zajímavé zjištění – ale možná právě ten pohled z druhé strany (protože do hlavy žáků nevidíme a může pro nás být velmi cenné zjistit, jak to vidí žáci) může být nesmírně cenný, nastavovat zrcadlo a vést obě strany – žáka i učitele – k tolik významné sebereflexi.

Další rodič navázal, že by měla být stejná **kritéria pro všechny**, ale někdy je potřeba zohledňovat individuální přístup. Což se trochu vylučuje, ale dobře to ilustruje tento rodičov výrok: *Na všechny stejný metr s přihlédnutím ke schopnostem jednotlivců, s citem a moudrostí.* (Rodič)

Z těchto výroků vnímám, že rodiče chtějí, aby hodnocení bylo osobnější a konkrétnější. Známky by měly být doplněné nejlépe písemným, nebo alespoň ústním slovním hodnocením, a měli bychom přihlížet na specifické stránky osobností dětí. Aby hodnocení bylo spravedlivé, musí mít jasně stanovaná kritéria a měla by se dodržovat u všech stejně, avšak s přihlédnutím na individuální osobnost dítěte.

Shrnutí:

Z dotazníků vyplývá, že rodiče jsou spokojeni s hodnocením pedagoga i jeho osobností. Souhlasí s jejími postupy. Pokud by mohli něco zlepšit, tak by chtěli více slovního hodnocení, které jim připadá individuálnější a více vypovídající. A nejraději by, aby bylo formulováno také písemně – nejen ústně při hodinách, kdy rodič není přítomen. Také chtějí, aby mohlo být hodnocení spravedlivé, aby byla nastavená jasná kritéria, která jsou pro všechny stejná, ale aby se přihlíželo i na osobnost dětí a na jejich silné a slabé stránky.

Diskuze a závěr

Limity práce

Výzkum byl realizován v době, kdy na základních školách probíhala distanční výuka, takže mé podmínky pro zrealizování výzkumu byly trochu ztížené. Výzkum jsem tedy prováděla online jak se žáky, tak s pedagogem. Pro rodiče jsem vytvořila dotazník, protože bychom se nedomluvili na rozhovorech online tak, aby to časově vyhovovalo všem. Provádění rozhovorů v online prostředí se žáky bylo náročné, i když jsem si rozhovory nahrávala, nebylo jednoduché je pak přepsat. Mezi další limit mé práce patří to, že jsem rozhovory poté musela kódovat, což jsem dělala ruční formou (ve wordu, s využitím barev), tedy mi to zabralo více času, než kdybych použila nějaký program.

Cílem výzkumu bylo popsat, jaké hodnocení je podle aktérů (žák – učitel – rodič) spravedlivé. Došla jsem k závěru, na základě výroků žáků, že si nevpomínají na konkrétní situace, kdy byli hodnoceni spravedlivě, ale více si pamatují, když jsou hodnoceni nespravedlivě. Žáci více uvažují o tom, co je nespravedlivé, než o tom co je spravedlivé. Nespravedlnost v nás zanechává hlubší vzpomínky a prožitky, a proto si ji pamatujeme déle.

V mé práci se ukázalo, že žáci považují za spravedlivé, když dostávají ke známám ještě slovní hodnocení nejlépe písemnou formou, protože tím se dozví zpětnou vazbu na svůj výkon. Toto se potvrdilo i ve studii (srov., Starý, Laufková a kol., 2016), kde je popsáno formativní hodnocení a jeho vliv na žáky.

Žákům připadalo spravedlivé, když dostávají větší počet známek, protože tím mohou ovlivnit průměr na vysvědčení. Prioritně o známkách a jejich vyšším počtu proto, aby hodnocení bylo spravedlivé, žáci mluvili i ve studii Starý, Laufková a kol. (2016).

Žáci také zmiňovali, že ke spravedlivému hodnocení přispívá stanovení kritérií, tedy pravidel pro hodnocení a jejich důsledné dodržování. O stanovení kritérií při hodnocení se ve svých dílech zmiňují Košťálová, Miková, Stang (2008), nebo Slavík (1999).

Pedagog považoval za spravedlivé stanovit si kritéria, podle kterých bude hodnotit. U těchto kritérií poté přihlédnout při hodnocení i na individuální stránku žáka. Slavík (1999) ve své knize pojednává o tom, že aby hodnocení bylo spravedlivé, tak musíme mít předem

kritéria opravdu stanovená a měly by je znát i žáci, případně se na jejich tvorbě mohou i sami podílet, srov. Starý, Laufková a kol. (2016).

Rodiče uvedli, že považují za spravedlivé, pokud pedagog používá písemné slovní hodnocení společně se známkami, dodržuje stanovaná kritéria u hodnocení pro všechny žáky s ohledem na individuální stránku, udržuje kladný vztah s žáky a buduje si vzájemnou důvěru, která vyvěrá z jeho osobnostních charakteristik i znalosti všech žáků, jejich charakteristik a potřeb. Všechna tato kritéria rodiče považovali za spravedlivé. O slovním hodnocení se zmiňuje např. Kolář a Šikulová (2009), kritéria hodnocení ve své knize rozpracoval např. Slavík (1999), podobně také Košťálová a Straková (2008). O důvěře mezi žáky a učitelem, aby mohlo probíhat učení, pojednává Gordon (2015).

Kdybych měla porovnat, v čem připadá žákům, rodičům i vyučující pohled na spravedlnost stejný, tak si myslím, že to je ve stanovení kritérií, která se dodržují a jsou pro všechny stejná s přihlédnutím na osobnosti žáků. Dále si myslím, že podobnost je v používání ústního i písemného slovního hodnocení, které pomáhá nést konkrétní informaci o výkonu žáků a vhodně doplňuje známky. To vnímali všichni zúčastnění jako spravedlivé.

Odlíšnosti v pohledu na spravedlivé hodnocení vnímám ve psaní symbolů, kde žáci vypovídali, že už o symboly moc nestojí, ale vyučující je stále používá jako rychlou zpětnou vazbu.

Z výzkumu pro mě plynou tato doporučení: Mluvit s žáky o tom, co považují za spravedlivé hodnocení. Podělit se s nimi o kritéria, která si stanovují pro hodnocení, případně je k jejich tvorbě přizvat. Snažit se budovat důvěru mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky. Hodnocení není nikdy snadné, a proto je dobré ho nepodceňovat a opravdu se držet kritérií, objektivnosti alespoň jak to jde, a střídat formy hodnocení, nebo je vhodně kombinovat.

Co si z mého výzkumu odnáším do své praxe?

Hlavně asi to, že se nelze vždy zavděčit všem. Chtěla bych si dopředu promyslet, jaká kritéria a jaké formy hodnocení použiji a toho se držet po celou dobu, ale vím, že nebudou tyto formy vyhovovat všem. Nejvíce se bojím, že formy hodnocení, které si stanovím, budou nejméně vyhovovat mně samotné z hlediska náročnosti na práci pedagoga. Ráda

bych známky doplňovala písemnými komentáři, tedy formativním hodnocením, aby mělo vypovídající hodnotu, jak na tom žák opravdu je. Chci se vyvarovat děláním reflexe jen grafickými symboly, ráda bych postupně zavedla ke grafickým symbolům ústní a později i písemné slovní hodnocení a později už jen sebehodnocení formou slovních komentářů (ústních i písemných).

Kdybych měla v tomto výzkumu ještě pokračovat, zvolila bych tentokrát podobné otázky, ale jinou metodu výzkumu. Výzkum bych realizovala formou kvantitativního šetření formou dotazníku. Chtěla bych, aby se výzkumu zúčastnilo více tříd napříč prvním stupněm, kromě první a druhé třídy, s ohledem na jejich znalosti, zkušenosti a dovednost komunikovat na potřebné úrovni s ohledem na charakter a cíl výzkumu. Velice by mě zajímalo, jak by na otázku spravedlnosti pohlíželi mladší žáci, než byli tito, a naopak, jak by na ni pohlíželi starší žáci.

Seznam použitých informačních zdrojů

BRACHETKOVÁ, Jitka. *Hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2015 [cit. 2021-07-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hos91u/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

COWIE, B. (2005). *Pupil commentary on assessment for learning*. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137–151.

ČESKO. Zákon č. 284 ze dne 10. června 2020, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2020, částka 108/2020. Dostupný také z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-284#cast2>

GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání první. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. *The power of feedback. Review of educational research*, 2007, 77.1: 81-112.

HELUS, Zdeněk, Vladimír ml. HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 263 s.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

LAUFKOVÁ Veronika a NOVOTNÁ Kateřina, *Školní hodnocení z pohledů žáků*. In: Orbis schoale [online]. 2014 [cit. 2021-7-9]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_07.pdf

SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Hodnocení žáka - psychologický pohled: tematický sešit, občanská výchova*. Ostrava: Atelier Milata, 1995. 24 s.

SLAVÍK, Jan. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe*. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělání a výchově, 2003, roč. 53, č. 1, s. 5–21.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STEJSKALOVÁ, Iveta. *Proměna vztahu vnitřní a vnější motivace ke studiu u studentů na SZŠ*. [online]. Praha, 2010 [cit. 2021-7-9]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/25043>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Krykorková, Hana.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Metody psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0048-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVESTKOVÁ, Kateřina. *Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v kontextu kurikulární reformy*. [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2021-07-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/7ozlid/>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

TOPPING, K. J. *Peer assessment. Theory into Practice*, 48(1), 2009, s. 20–27.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova, 2002. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. Metodický portál: Články [online]. 05. 05. 2011, [cit. 2021-07-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.