

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra školní a sociální pedagogiky

Formativní hodnocení

Magisterská diplomová práce

Autorka práce: Michaela Poláčková

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, PhD.

Praha 2009

Anotace

Diplomová práce *Formativní hodnocení* pojednává o jedné z forem školního hodnocení, zaměřující se na časté, interaktivní hodnocení žákova pokroku. Po uvedení do problematiky školního hodnocení, se zabývá hodnocením z pohledu zpětné vazby na učení žáků a hodnocením jako jedním z cílů edukačního procesu. Po vymezení pojmu „formativní hodnocení“, se zabývá formativním hodnocením jako celkem, který zahrnuje řadu metod a strategií umožňujících učitelům i žákům lépe porozumět učebním procesům s cílem maximálního možného přiblížení dosaženého výkonu žáků k cílům stanoveným kurikulem. Část textu věnovaná teorii formativního hodnocení čerpá z výsledků mezinárodního projektu *Formativní hodnocení* (Formative Assessment), který realizovalo Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a z klíčové publikace *Hodnocení pro učení* (Assessment for Learning) (P. Black, D. Wiliam). Formativní hodnocení je zde vnímáno jako prostředek zvyšování efektivity učení jednotlivých žáků a zvyšování potenciálu zpětné vazby při hodnocení žáků známkou. Práce představuje konkrétní metody a postupy, jak formativní hodnocení zařadit do vyučování. Závěrečná část je věnována empirickému výzkumu hodnocení několika učitelů angličtiny. Prostřednictvím případové studie je zde zkoumáno, jak vypadá realita jejich hodnocení z pohledu teorie formativního hodnocení. Analýza pozorování výuky, rozhovorů s učiteli a rozhovorů se žáky přinesla zjištění, že ač teorie formativního hodnocení není mezi sledovanými učiteli rozšířena, spontánně a intuitivně některé formativní postupy ve své výuce aplikují. Právě popis těchto postupů považuji za nejpřínosnější část výzkumné části diplomové práce.

Klíčová slova: školní hodnocení, formativní hodnocení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, zpětná vazba, mastery learning (zvládající učení), hodnocení pro učení, formativní využívání sumativních testů

Abstract

This diploma thesis *Formative Assessment* deals with one form of classroom assessment focusing on frequent and interactive assessing of pupil's work. After introducing the problems concerning this issue, assessment is questioned through the view of useful feedback on pupils learning; assessment is also viewed as one of the objectives set by Framework Education Programme, included in learning competency. Formative assessment is complex throughout this work as a whole, involving a range of methods and strategies that provide for teachers and pupils better understanding of learning processes. The aim is to minimize the gap between pupil achievements and standards set by the national curriculum. Part of the text is dedicated to surveys and findings from the international study "Formative Assessment" carried out by the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and to the key publication *Assessment for Learning* (P. Black, D. Wiliam.) Formative assessment is presented as a means of increasing the potential of feedback while assessing pupils work by marks. This work also presents concrete methods and strategies how to implement this form of assessment into classroom practice. Final part of this text presents empirical research of assessment of several English teachers. The reality of classroom assessment was studied through several case studies. The case studies focused on the use of formative assessment by the observed teachers. Further analysis of the classroom observations, interviews with teachers and pupils disclosed that despite the fact that the chosen teachers do not know the theory of formative assessment, they involve such methods and strategies into their practice. Description of their used strategies is the main contribution of the empirical part to this diploma thesis.

Key words: classroom assessment, formative assessment, self-assessment, peer-assessment, feedback, mastery learning, assessment for learning, the formative use of summative test

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato magisterská diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně PedF UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 30. června 2009

Michaela Poláčková

.....
podpis autorky práce

Poděkování

Moje poděkování patří zejména vedoucímu práce, panu PhDr. Karlu Starému PhD., za trpělivé vedení, odborné konzultace a poskytnutí technického a programového vybavení nezbytného pro realizaci empirické části práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině a přátelům za podporu během celého studia.

Úvod	8
Teoretická část	11
1. Školní hodnocení	11
1.1. Úvod do problematiky – rozpoznávání protikladů.....	11
1.2. Školní hodnocení charakteristika.....	12
1.2.1. Zpětná vazba	13
1.3. Hodnocení jako jeden z cílů edukačního procesu	13
1.3.1. Instrumentální dimenze hodnocení.....	14
1.3.2. Známkování či „nálepkování“	15
1.4. Rozsah a obsah pojmu školní hodnocení	16
1.4.1. Externí a interní hodnocení.....	16
1.5. Typy školního hodnocení a jeho funkce.....	18
1.5.1. Autonomní hodnocení.....	18
1.5.2. Formativní hodnocení versus sumativní (finální) hodnocení	19
1.6. Cíle hodnocení	20
1.6.1. Smysl školního hodnocení vzhledem k žákovi.....	21
1.7. Motivace.....	22
1.8. Výzkumné poznatky	24
2. Formativní hodnocení.....	26
2.1. Scriven; Bloom – koncepce „mastery learning“	26
2.2. Inside the Black Box (Vnitřek černé skříňky).....	28
2.2.1. <i>Assessment for learning</i> (Hodnocení <i>pro</i> učení)	29
2.2.2. Kompetence k učení.....	29
2.3. Proč se zabývat formativním hodnocením.....	30
2.3.1. Formativní hodnocení – definice (OECD).....	31
2.4. Koncepce formativního hodnocení.....	32
2.4.1. Prostředí podporující interakci a využívání různých hodnotících způsobů.....	33
2.4.2. Stanovení učebních cílů a cesta k jejich dosažení	34
2.4.3. Využití pestré škály způsobů hodnocení žákova porozumění.....	36
2.5. Zavádění formativního hodnocení do školní praxe	43
2.5.1. Dotazování (Questioning).....	45
2.5.2. Fáze otázek a odpovědí - Question-and-answer (Q&A) session	46
2.5.3. Zpětná vazba formou slovního hodnocení.....	47
2.5.4. Hodnocení mezi spolužáky a sebehodnocení	48
2.5.5. Formativní využití sumativních testů	50
2.6. Možné překážky pro širší využívání formativního hodnocení	52

Empirická část.....	55
Úvod	55
3. Metodologická kapitola	56
3.1. Úvod	56
3.2. Popis sledovaných jedinců - zdůvodnění výběru učitelů.....	57
3.3. Design kvalitativního výzkumu – vícečetná případová studie.....	58
3.3.1. Výběr otázek pro rozhovory	59
3.3.2. Transkripční konvence A. E. Leix	62
3.3.3. Technika analýzy - otevřené kódování za využití softwaru	63
4. Výzkumná zpráva o vícečetné případové studii.....	65
4.1. Typy škol a učitelek případové studie.....	65
4.2. Analýza a interpretace pozorovaných hodin.....	67
4.2.1. Milena	67
4.2.2. Lenka	69
4.2.3. Tina	71
4.3. Systém hodnocení pozorovaných učitelů	75
4.3.1. Časová náročnost hodnocení a s tím spojené potíže.....	78
4.4. Doplnující metody ke známkování.....	79
4.4.1. Doplnující slovní hodnocení ke známce	79
4.4.2. Možnost opravy známky.....	80
4.4.3. Váha známek.....	83
4.5. Formativní prvky v hodnocení vybraných učitelů.....	85
4.5.1. Sebehodnocení, vrstevnické hodnocení	85
4.5.2. Využívání portfolia	88
4.5.3. Užitečnost hodnocení pro žáky vybraných učitelek	88
4.6. Diskuse	90
5. Závěr	94
Seznam použité literatury	97
Přílohy.....	101
6. Přepsané rozhovory	101
6.1. Lenka.....	101
6.2. Milena	105
6.3. Tina	110
6.4. Ukázky přepsaných rozhovorů s žáky	113

Úvod

„Konečným cílem vzdělávacího systému je přenést břemeno vzdělávání jednotlivců na ně samotné.“

(J.W.Gardener, *Self Renewal*, 1963; In Petty 2002)

Školní hodnocení se od poslední dekády 20. století stalo diskutovaným pedagogickým tématem. Angažovanost v publikační činnosti projevují především učitelé z praxe. Školní hodnocení není žádným novým trendem v pedagogických kruzích, ale za posledních několik let se stalo žhavým tématem. Zřejmě každý z nás si vybaví v souvislosti se školou známkování. Okolo známkování se vedla rozsáhlá diskuse, když se tato forma školního hodnocení dostala do protipólu se *slovním hodnocením*. Diskuse zasahující české školství se týkala především zmíněného známkování a jeho negativních psychických a sociálních dopadů. Mnohostranná kritika známkování se později odrazila v podobě legislativních změn. Od roku 2004 je legalizované používání slovního hodnocení či kombinace slovního hodnocení a klasifikace pro všechny stupně základní školy, střední školy a konzervatoře (zákon č. 561/2004 Sb.). Tento zákon dokonce umožňuje, že žák může být z jednoho předmětu hodnocen slovně a z jiného hodnocen klasifikačním stupněm. Oba způsoby hodnocení jsou dle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. s. 74) rovnocenné.

Převládající forma hodnocení žáků je v podobě známky, která je preferována pro svou jednoduchou a rychle dostupnou informaci o žakově prospěchu, ale využívání takové formy hodnocení rovněž úzce souvisí s tradicemi určitého státu a vyznačuje se velkou vývojovou setrvačností (tradice českého školství navazuje na tradice rakouského a německého školství). S touto zkušeností souvisí i fakt, že hodnocení je poměrně odolné vůči inovacím (Slavík, 2003). Více než forma školního hodnocení je důležité, jak učitel s daným hodnocením pracuje, jaké informace z něj používá a v jakém vztahu k žákům s hodnocením zachází. České školství prošlo změnou kurikula, vzdělávání má směřovat k rozvíjení žáka v autentickou osobnost a připravit ho na život, ve kterém dovednost učit se novým postupům a strategiím bude jednou z nejvýznamnějších. Mění se svět, mění se škola, žák i učitel. A nejsou to pouze učitelé, kteří si uvědomují potřebu změny v přístupu k hodnocení žáků. „Pokud dítě budeme nálepkovat slovy šikovný, nejlepší nebo nejchytřejší, bude mít strach z neúspěchu a obávat se chyb. Když chybují, už nejsem pro paní učitelku šikovný. Stejně tak u kárání nemůžeme říkat, jsi lajdák, neschopný, ale této práci jsi nevěnoval dostatečnou pozornost, toto se ti nepovedlo“, jinak dítě

ztratí motivaci ... A rozbíhá se diskuse, jak tedy hodnotit a proč.“ (Kateřina Šafránková, In Respekt 5, Únor 2009, s. 16).

Při uvažování o problematice školního hodnocení se tak naskýtají otázky související s poskytováním hodnotné zpětné vazby, která by měla být užitečná, motivující a udávající směr pro žákovu budoucí učení v souladu s cíli kurikula. Souběžně by mělo být využíváno takového hodnocení, které by rozvíjelo dovednost hodnocení a vedlo žáka k sebehodnocení vlastních výsledků s cílem přejímání odpovědnosti za svoje učení. Před učiteli tak stojí nelehký úkol, jehož možné řešení je formou využívání formativního hodnocení. Tato práce se zabývá formativním hodnocením, které je chápáno jako pedagogický prostředek, ale také jako pedagogický cíl. Formativní hodnocení je takové hodnocení poskytované žákům, které zahrnuje řadu metod a strategií, které informují žáka o jeho pokroku a poskytují častou zpětnou vazbu na žákovu učení. Využívání formativního hodnocení napomáhá maximálnímu dosažení cílů kurikula a současně v žácích rozvíjí dovednost hodnotit vlastní výkony a reflektovat proces učení.

Osobně se domnívám, že samotná klasifikace žáků známkou nestačí. Je potřeba hledat nástroje a metody, jak hodnocení zkvalitnit. Z toho důvodu jsem se rozhodla zabývat se ve své diplomové práci formativním hodnocením. Formativní hodnocení je představeno v souladu se sumativním hodnocením, tedy nevyklučuje sumativní hodnocení, ani hodnocení formou známek. Práce by měla být přínosná pro budoucí i současné učitele, kteří hledají způsoby, jak zkvalitnit svoje pedagogické působení v oblasti hodnocení žáků. Práce představuje hodnocení, které je vnímáno jako častá korektivní pomoc sloužící pro další učení a zahrnuje v sobě metody práce podílející se na rozvíjení dovednosti hodnocení a sebehodnocení. Volba tématu byla ovlivněna také skutečností, že dostupné materiály v českém jazyce, věnující se formativnímu hodnocení, jsou zastoupeny v podobě článků v odborných časopisech či kapitol v učebnicích didaktik, samostatné publikace věnované tomuto tématu jsou v českém jazyce poměrně vzácné oproti zastoupení takových publikací například v anglickém jazyce.

Práce rovněž poukazuje na fakt, že termín formativní hodnocení¹ mezi učiteli příliš nezdomácněl, o to překvapivější je zjištění z provedeného výzkumu, ze kterého vyplývá, že ačkoli vybraní učitelé nejsou seznámeni s teorií formativní hodnocení, takové hodnocení do svého vyučování zahrnují. Dalším zjištěním v souvislosti s využíváním formativního hodnocení je, že formativní hodnocení může snižovat možné negativní pocity při hodnocení žáků a zmírňuje možné pocity nespravedlnosti pramenící z hodnocení.

¹ Tento termín v sobě zahrnuje dílčí složky jako sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a metody a nástroje práce, které se v takové hodnocení snaží rozvíjet.

Práce má za cíl:

1. uvést čtenáře do problematiky školního hodnocení se zaměřením na hodnocení jako jednoho z cílů edukačního procesu.
2. představit koncept formativního hodnocení, jeho podstatu a smysl.
3. nastínit vývoj formativního hodnocení.
4. představit konkrétní metody formativního hodnocení, které mohou učitelé zahrnout do vyučování bez ohledu na vyučovací předmět a jaká pozitiva mohou z takového způsobu práce pramenit.
5. možné bariéry, se kterými je nutné počítat při zavádění formativního hodnocení do běžné praxe.
6. seznámit čtenáře se zjištěním z empirického výzkumu zabývajícím se způsoby hodnocení vybraných učitelů ZŠ, u kterých bylo zjištěno praktické využívání formativního hodnocení.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí: teoretické a empirické. Teoretická část textu se věnuje fenoménu školního hodnocení, jeho podobám, specifikům, funkcím a aktérům. Část teoretického textu nesoucí název *Formativní hodnocení* přibližuje čtenáři podstatu a smysl tohoto pojmu. V první kapitole tohoto oddílu textu je nastíněn vývoj formativního hodnocení zmiňující koncepci „*mastery learning*“ (zvládající učení) L. Blooma, významný článek *Inside the Black Box* autorů Blacka a Wiliama, považovaný za spouštěč vlny reakcí zabývajících se formativním hodnocením. Cílem kapitoly je seznámit čtenáře s myšlenkami, které podnítily pedagogickou diskusi v zahraničí věnující se studovanému tématu, a se závěry a metodami práce, které vyplynuly z uskutečněných studií. Zmínění autoři Black a Wiliam o pět let později publikují práci nazvanou *Assessment for learning* (Hodnocení pro učení), jejíž myšlenky v kontextu české školy úzce souvisí s rozvíjením kompetencí k učení, s hledáním cesty, jak zvyšovat školní úspěšnost jednotlivých žáků a podporovat spravedlivý přístup ve vzdělávání. Závěrečná část textu věnující se formativnímu hodnocení je zaměřena na praktická doporučení, ale i možné překážky související s jeho zaváděním do vyučování. Empirická část textu se zaměřuje na formy a metody hodnocení několika učitelů anglického jazyka na základních školách. Designem výzkumu pro empirickou část práce byla zvolena vícečetná případová studie, která byla zaměřena na zkoumání hodnotících systémů vybraných učitelů s ohledem na formativní prvky. Výzkum byl zaměřen na interní aktéry školního hodnocení, tedy jak na učitele, tak jejich žáky.

Teoretická část

1. Školní hodnocení

1.1. Úvod do problematiky – rozpoznávání protikladů

Školní hodnocení je zvláštním případem obecného pojmu hodnocení, plní různé funkce (např. zpětnovazební informace o hodnotě výkonu) a slouží řadě účelů (např. poskytuje informace o žákově individuálním pokroku, pomáhá učitelům při volbě vyučovacích strategiích a poskytuje informaci rodičům o tom, jak se jejich dítě zlepšilo). Školní hodnocení je tedy z jednoho hlediska důležité svým informačním potenciálem pro žáky, učitele a rodiče, druhým hlediskem je vztah k učení žáků, kdy slouží jako nepostradatelná zpětná vazba informující žáka o jeho učebních procesech.

Každý žák ví, že bude ve škole učitelem hodnocen. Pokud učitel nemá dostatek informací o žákově učení, ať už je to v podobě známek či jiné formě, nevrhá to dobré světlo na jeho profesionální práci. Takový nedostatek se může stát i důvodem kritiky jeho pedagogické činnosti. Rovněž pokud žáci neobdrží výsledek či zpětnou vazbu na svou práci včas, rychle ztrácejí motivaci a začnou být nejistí ohledně svého úspěchu či výkonu. Z časového hlediska může být hodnocení také problematické v dodržování slíbeného termínu dodání opravené práce.

Hodnocení je zcela evidentně užitečnou činností, která by měla být častým a soustavným prvkem ve vyučování. Jestliže plánujeme pro naše žáky práci, aktivity, které pro ně budou příjemné a zároveň užitečné, motivující, posunující je v jejich dosavadních znalostech a dovednost dále, potřebujeme tyto žáky v první řadě dobře znát: co zvládnou, co jim bude připadat obtížné apod. Další problém nastává, zamyslíme-li se nad účelem hodnocení: jaký druh hodnocení používat a kdy ho provádět. Jak již bylo zmíněno, školní hodnocení vykonávané učitelem je projevem jeho profesionality, jedná se tedy o profesionální úsudek. Můžeme ale vznést dva protichůdné pohledy: je hodnocení „*umění*“ počítající se zkušeností, osobností učitele, ve své podstatě kvalitativní, anebo je to „*věda*“, počítající s vyzkoušenými a ověřenými technikami, ve své podstatě kvantitativními? Začneme-li se zabývat hodnocením více do hloubky, téměř okamžitě zjistíme, že co hodnotit a jak hodnotit není jednoduché. Pokud se začneme zabývat školním hodnocením, měli bychom se zamyslet nad následujícími otázkami: Budu hodnotit žákovi znalosti, nebo porozumění? Nebo jsem více zaměřen na rozvíjení dovedností žáků? Komu převážně bude hodnocení sloužit? Jsem jako učitel na základě svých

hodnotících postupů schopen ukázat individuální pokrok žáků? Nebo je moje hodnocení založené na porovnání žáků mezi sebou? A jak rozpoznám, že žák učivu porozuměl, nikoli se ho pouze naučil nazpaměť? Jak podotýká Mareš (1998, s. 43): „*nevhodné formy zkoušení, akcentování paměťových vědomostí např. reprodukování nadiktovaného vede žáky k povrchovému přístupu k učení.*“

Školní hodnocení je pole plné protikladů a určitého napětí a proto je užitečné v tomto duchu o školním hodnocení vždy uvažovat.

1.2. Školní hodnocení charakteristika

Hodnocení má v lidském životě nezastupitelnou roli a proto je důležité, aby se každý z nás naučil hodnotit. „Výchovný proces má za úkol rozvíjet a obohacovat lidské hodnotící vztahy ke skutečnosti, má poskytovat předpoklady pro růst a osobní rozvoj jedince.“ (Kolář; Šikulová, 2005, s. 13). Hodnocení tedy není pouze prostředkem, ale také cílem.

Práce učitele je promyšlenou a smysluplnou činností směřující k dosažení určitého cíle. Obecně skoro každá lidská činnost je záměrná, smysluplná a vztahující se k určitému cíli. Zamysleme-li se nad hodnocením jako činností, můžeme říci, že v podstatě jedná o **porovnávání, rozlišování toho, co je lepší, co horší, co se nám líbí více, co méně. Principem hodnocení je také porovnávání skutečného stavu jevu, který hodnotíme s jeho žádoucím stavem, lepší alternativou či normou** (Slavík, 1999).

Hodnocení provádíme téměř neustále, častokrát i když si to neuvědomujeme. Kritériem hodnocení je ve většině případů hodnotitel sám, hodnotící podle svého zájmu. Kritériem pro hodnocení mu může být např. vlastní přesvědčení či individuální zkušenost. Hodnocení je tedy do jisté míry **subjektivní záležitostí**. Mluvíme-li o hodnocení žáků, raději bychom si tyto osobní funkce od hodnocení odmysleli, přitom se jim ale na druhou stranu nemůžeme vyhnout.

Hodnotící přístupy učitelů (např. jejich metody zkoušení) mohou podstatně ovlivnit výsledek žákova učení a mají také vliv na průběh učení a motivaci k němu. **Jedním z cílů hodnocení žáků je zvyšovat efektivitu vyučování a zlepšovat průběh žákova učení** (Black; Wiliam 1998). Učitel může svou zvolenou formou hodnocení **motivovat** žáky, vybízet je k aktivitě a vést je k **lepšímu porozumění jejich učebních činností**.

Hodnocení zasahuje do intimní sféry každého žáka a experimentálně bylo dokázáno, že může značně ovlivnit proces učení žáků a má důležitou motivační hodnotu. Hodnocení působí na autoregulaci žákova učení, má důsledky pro sociální vztahy žáků, jejich sebepojetí a aspirace.

Velkou míru uplatnění mají u hodnocení kauzální atribuce – připisování příčin a vztahy mezi vnějším hodnocením a sebehodnocením. V neposlední řadě je hodnocení důležitým zdrojem informací pro zjišťování efektivity vyučovacího procesu, podávající informace o kvalitách a míře úspěšnosti žákova učení vzhledem k požadovaným cílům daných kurikulárními dokumenty.

1.2.1. Zpětná vazba

Školní hodnocení je nepostradatelným **zdrojem informací – zpětnou vazbou** (v první řadě pro žáka, dále rodiče, pro celkovou evaluaci a dosahování vzdělávacích cílů). Zpětnou vazbu v pedagogické komunikaci můžeme chápat jako korekční informaci určenou člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí, jenž ho samotného zajímá, na němž mu záleží. (Mareš, 1998; Kulič, 1971; Bardwellová, 1981). U zpětné vazby můžeme rozlišit mj. **stránku regulativní** (umožňuje totiž řídit žákovu činnost podle určité strategie s využitím dat získaných na začátku, v průběhu i na konci procesu), **stránku sociální** (učitel i žák si navzájem ujasňují své vztahy, postoje, očekávání), **stránku poznávací** (učitel lépe poznává žáka, žák učitele, učivo i sám sebe) a **stránku rozvojovou** (žák se učí zpětnou vazbu využívat, začíná vzdělávat a vychovávat sám sebe) (Mareš, 1998).

1.3. Hodnocení jako jeden z cílů edukačního procesu

Hodnocení není jenom prostředkem, ale také cílem.

Specifikem školního hodnocení je velký podíl na utváření psychických stránek žákovy osobnosti, zasahující oblasti jako žákovo sebevědomí, sebehodnocení, oblast jeho aspirací apod. Školní hodnocení má vliv na žákovu motivaci a výrazně ovlivňuje i žákovo postavení ve skupině a vztahy s ostatními lidmi. Skrze hodnocení mohou být uspokojeny i žákovy určité potřeby, zejména potřeba být úspěšný - potřeba dosáhnout pozitivního hodnocení patří mezi jeden z nejdůležitějších motivů lidského jednání (Rosenberg 1979; In Kolář, Šikulová, 2005). S potřebou dosáhnout pozitivního hodnocení souvisí i potřeba výkonu. Potřeba výkonu se rozvíjí na základě žákovy zkušenosti s hodnocením jeho předešlých výkonů. Tyto zkušenosti jsou později klíčové pro stanovování si dalších cílů. Úroveň osobní aspirace bude determinována na základě minulé zkušenosti a bude hrát velkou roli při představě o dalším výkonu, bez ohledu na

skutečné výsledky si lidé s nízkým sebehodnocením zvolí raději nižší cíle (Vágnerová, 1997, s. 70; In Kolář, Šikulová, s. 20).

Ve škole hodnotíme nejen výsledky žáků, které hodnotíme vůči cílové představě, ale hodnotíme rovněž i proces předcházející dosažení stanoveného cíle. „Školní hodnocení jsou všechny hodnotící procedury a jejich projevy v chování učitele či žáků, které bezprostředně ovlivňují edukační procesy ve škole nebo o nich vypovídají.“ (Slavík, 2003, s. 8). Hodnocení nabývá mnoha podob a učitelé ho provádí nejrůznějšími formami (např. známky, gesto, úsměv, pochvala, černý puntík nebo detailní rozbor žákovy práce). K hodnocení patří i hodnotící soudy učitelů nevedoucí ke klasifikaci - pokývnutí hlavy, tón hlasu, projev zájmu, pochvala či napomenutí (Skalková, 2007). Je důležité zdůraznit, že do školního hodnocení patří nejenom hodnotící aktivity učitelů, ale také i žáků. Do školního hodnocení patří rovněž **žakovské sebehodnocení**, hodnocení **žáků navzájem** a všechny hodnotící procesy v žakovských činnostech.

Formulovaným projevem školního hodnocení je **klasifikační stupeň, slovní hodnocení nebo kombinace obou**. Typickým projevem v českém školství je klasifikace známkou. Každý hodnotící výstup musí být dále podroben interpretaci.

1.3.1. Instrumentální dimenze hodnocení

Jak již bylo zmíněno v úvodu práce, monografií zabývajících se školním hodnocením a jeho různými podobami je v českých kruzích jak šafránu. Dlouhodobě se školním hodnocením v ČR zabývá Jan Slavík, především jeho publikace *Hodnocení v současné škole*, další publikací poskytující širší pohled na školní hodnocení je publikace *Hodnocení žáků* autorů Koláře a Šikulové. Publikace Jana Průchy *Pedagogická evaluace* se zaměřuje na hodnocení celkové pedagogické reality (zahrnujících v sobě evaluaci vzdělávacích potřeb, učebnic apod.) Dále nakladatelství Raabe vydalo publikace věnující se slovnímu hodnocení *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ, 2. stupni ZŠ* a překlad knihy německého autora Franz-Petera Schimunka. Určitý prostor je tedy věnován slovnímu hodnocení, na které je většinou pohlíženo jako na alternativu vůči známkování. Koncepti formativní hodnocení se za poslední dobu snaží přibližovat českým učitelům Karel Starý.

Informace týkající se školního hodnocení jsou dostupné např. i v učebnicích didaktiky. V případě formativního hodnocení dosud nebyla publikována samostatná publikace věnující se takovému tématu. Pro vymezení a porozumění pojmu školního hodnocení zmiňují následující české autory, kteří ve svých monografiích hodnocení věnují určitý prostor: „Hodnocením

rozumíme ve školním prostředí zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.“ (Skalková, 2007, s. 176). „Školní hodnocení je tedy zvláštním typem hodnocení a jeho podstatou je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 404). Co bychom těmto definicím mohli vytknout a co mají tyto definice také společné, jak podotýká Slavík (2003), je jejich soustředění se na **instrumentální dimenzi hodnocení** – tedy hodnocení jako prostředek ovlivňující žákovo učení ze strany učitele. Tyto dva podobné pohledy na školní hodnocení mají své důvody především v ustálené tradici českého školství. Dalším důvodem mohou být i panující nejasnosti ohledně řídicí role učitele a jeho vztahu k usměrňování žákovských činností. Právě pozice učitele jako řídicího článku, mocenského činitele, byla v poslední době vystavena kritice z mnoha různých stran. Přitom dimenze hodnocení jako **pedagogický cíl** žákova učení je hlavním smyslem vzdělávání vedoucí k **autonomii žákova učení**.

1.3.2. Známkování či „nálepkování“

Klást důraz pouze na jeden druh hodnocení by bylo poněkud nešťastné. To, že je dobré klást důraz na formativní stránku hodnocení, neznamena, že zcela zavrhneme ostatní. Sumativní hodnocení je předávání informací o žakově celkovém pokroku. Je to druh komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči, podávající informace o celkovém prospěchu. Chybou je, pokud je tato forma komunikace také jedinou. Mnozí učitelé ale bohužel používají známkování i k jiným účelům. Pokud učitelé učiní známky závislé na jiných faktorech (např. docházce, spolupráci, vyrušování v hodině), než je dosažení výukových cílů, význam známkování se oslabuje.

Úskalí školního hodnocení formou známky spočívá v tom, že může mít (a často má) roli tzv. „nálepky“. Slavík vidí nešťastnost nálepkování v tom, že touto „nálepkou“ je **klasifikována celá osobnost žáka** a při hodnocení tak nastává problém, že hodnocení není výrazem na **momentální úspěch či neúspěch** žáka, ale jako **osudový výrok** o jeho schopnostech. (Slavík, 1999, s. 146).

1.4. Rozsah a obsah pojmu školní hodnocení

Chceme-li hovořit o hodnocení v kontextu školy v širším slova smyslu, můžeme použít termínu **evaluace**. Pedagogický slovník nás například na tento termín odkáže, snažíme-li se vyhledat definici hodnocení. V pedagogice se termín evaluace, jak uvádí Pedagogický slovník, vztahuje na hodnocení celého vzdělávacího systému a procesu, „znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 154-155). V anglické terminologii termínu evaluace odpovídá termín „*evaluation*“, školnímu hodnocení odpovídá termín „*assessment*“. Hodnocení ve smyslu „*assessment*“ je zaměřené především na hodnocení uvnitř výuky a slouží převážně žákovi (Slavík, 1999). Školní hodnocení je hodnocení výsledků a procesů učení žáků, pro hodnocení školy se čím dál častěji používá pojmu **evaluace**.

Dalším dílčím vymezením vůči školnímu hodnocení je termín **pedagogické hodnocení**, Slavík tyto dva pojmy dává do následujícího vztahu: „Pedagogické hodnocení je systematickou, pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránkou školního hodnocení, která tvoří metodické jádro hodnotících procesů ve škole.“ (Slavík, 1999, s. 24). Pedagogické hodnocení je tedy systematickou, připravenou, cílevědomě organizovanou činností odpovídající především práci učitele (popřípadě ostatních odborných externích posuzovatelů). Co se ale na druhou stranu z definice pedagogického hodnocení vytrácí, jsou spontánní hodnotící procesy žáků a rodičů. Školní hodnocení v tomto případě budeme chápat jako širší pojem vůči pedagogickému hodnocení zahrnující hodnocení i samotných žáků či rodičů.

1.4.1. Externí a interní hodnocení

Ten, kdo ve škole hodnotí, není tedy pouze učitel. Aktéry školního hodnocení jsou učitel, žáci, ale také ředitel, inspektoři, rodiče, hospitující učitelé. Z následujícího výčtu hodnotitelů můžeme školní hodnocení rozlišovat podle toho, kdo hodnocení provádí, na **externí a interní**. Prakticky jedinými interními hodnotiteli jsou žáci a učitel, který vyučuje žáky určitým dovednostem a schopnostem a zároveň je hodnotí v rámci jedné třídy. Obě hodnocení mají své výhody i nevýhody a školní hodnocení by mělo vycházet z kombinace obou. Za interní

hodnocení považujeme i to, že žáci hodnotí sami své školní výkony, hodnotí učitele, kvalitu výuky i výkony ostatních žáků. Součástí rozsahu pojmu školní hodnocení je i žákovské sebehodnocení a hodnocení mezi žáky navzájem (Black, Wiliam, 1998). A právě žákovské hodnocení je klíčovou složkou vyučování a patří k jednomu z cílů vzdělávání – „naučit žáky hodnotit, rozpoznávat hodnoty nebo s nimi zacházet je jedním z prvořadých úkolů školy.“ (Slavík, 1999, s. 26).

V rámci interního hodnocení vstupuje do hry učitel a jeho žák. Vztah mezi učitelem a žákem je významný pedagogický jev. Každý učitel hodnotí chování a jednání svých žáků a v jeho hodnocení se promítá vztah, který mezi učitelem a konkrétním žákem panuje. Vztah učitele a žáka je také jeden z významných prvků tzv. **učitelovy koncepce vyučování** (pojetí vyučování). Hodnocení ve vyučování tedy závisí na konkrétním pojetí vyučování, které je učitelovým skutečným osobním pojetí vyučování (Mareš 1996; In Kolář, Šikulová, 2005). Učitel si na základě zkušenosti a vnímání žáka vytváří určitý obraz a očekávání. Pod vlivem těchto očekávání se učitelovo pedagogické působení může projevat v tzv. **sebesplňující předpovědi** (Kolář, Šikulová, 2005, s. 40), kdy učitel jedná s žákem tak, aby se naplnila jeho očekávání. Do úskalí se učitel dostává tehdy, projevuje-li se v jeho hodnocení silný sklon k příliš vyhraněným soudům. „Některá hodnocení mohou být zkreslená, to je dáno psychologickými zvláštnostmi hodnotícího vztahu člověka ke světu.“ (Schimunek, 1994, s. 25). Tato **sebesplňující předpověď** může být buď v podobě pozitivní předinformace (Pygmalion-efekt) či negativní (Golem-efekt). **Pygmalion-efekt** má svá pozitiva především v přesvědčení a možnosti „zlepšit se“. **Golem-efekt** naopak žádné kladné dopady na žáka nemá. Pokud má učitel o žákovi předinformace negativního charakteru, které se značně promítají do hodnotících soudů učitele, může u žáků dojít k rezignaci a přechod na chování, které se od něj očekává, čímž se potvrdí učitelovo očekávání (Werner, Meyer, Tailor, 1982; In Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Jak již bylo zmíněno, hodnocení je do jisté míry subjektivní záležitostí, doprovázené emocemi, které mají vliv na hodnotící soudy každého jedince. Hodnotící výroky a chování, které učitel projevuje vůči svým žákům, si žák interpretuje, což má velký vliv na jeho motivaci a aspirace.

1.5. Typy školního hodnocení a jeho funkce

Nejdříve je nutné rozlišit, zda je hodnocení **bezděčné** či **záměrné**. Pedagogická psychologie upozorňuje, že i bezděčné projevy učitele (úsměv, pokývnutí hlavy, ...) jsou přijímány žáky jako hodnocení. Těmto bezděčným aktivitám, které jsou často spontánní a souvisí s emocemi, se bohužel ale při své práci nevyhneme, ostatně jako při jakékoli jiné lidské činnosti. Vzhledem k tomu, že většinou je takové hodnocení nezáměrné, není cílem této práce se jím detailněji zabírat.

Aby mělo hodnocení žáků pro vzdělávací proces smysl, musí plnit určité funkce. V závislosti na funkcích, které hodnocení plní, jsou vymezovány odpovídající typy hodnocení, které učitel volí s ohledem na své pedagogické záměry (Slavík 1999; Kolář, Šikulová 2005).

Jedna z nejočekávanějších funkcí hodnocení ve škole je funkce informativní. Hodnocení tedy informuje, jak a kam se žák na cestě při směřování k cíli (standardu) dostal a jaké dosáhl úrovně. V českých kruzích je tato informační hodnota reprezentována především v podobě známek, tedy číselné stupnice od jedničky do pětky vyjadřující pořadí. „Školní známka neříká více než to, v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot se žákův výkon nacházel v určitém časovém okamžiku nebo období.“ (Slavík, 1999, s. 124). Výhodou této formy hodnocení je **srozumitelnost** a **jasnost**. Jak již bylo zmíněno, známkování se na počátku 90. let minulého století stalo terčem ostré kritiky a vyústilo v uznání slovního hodnocení jako možnosti pro závěrečné vysvědčení.

1.5.1. Autonomní hodnocení

Autonomie – schopnost samostatného rozhodování

Škola není na celý život, do školy nebudeme chodit po zbytek našeho života, ale škola by nás na zbytek života po škole měla připravit. Proto naučit se hodnotit a především sám sebe je nezbytný požadavek a dovednost pro náš budoucí život. Chceme-li změnit přístup k hodnocení, je za potřebí i změna přístupu k žákům, ale i změna postoje učitele k sobě samotnému. Hodnocení by mělo být co nejvíce „čitelné“ a mělo by postupně přecházet od učitele k žákovi sebehodnocení (Slavík, 1999, s.134).

1.5.2. Formativní hodnocení versus sumativní (finální) hodnocení

Pro dosažení úrovně učebních cílů mají učitelé několik způsobů hodnocení. Pojmy formativní hodnocení a sumativní hodnocení představují dva rozdílné způsoby hodnocení související s procesem učení žáků. Formativní hodnocení posuzuje pokrok žáků, kterého žáci dosáhli v průběhu učební jednotky ve vztahu ke konkrétním cílům, a pomáhá učiteli rozhodnout, jak vybrat učební činnosti, kdy jsou žáci připraveni na další učivo a které činnosti je potřeba opakovat (Cangelosi, 1994). Formativní hodnocení tedy úzce doprovází proces učení žáků. Dalším důležitým aspektem formativního hodnocení je **diagnostika příčin obtíží učení** jednotlivých žáků. Oproti tomu **sumativní (finální hodnocení)** je **periodické posouzení** prospěchu žáků po dokončení konkrétních učebních jednotek, shrnuje tedy výsledky žákova učení ve větších celcích. Na finálním hodnocení je postavena jedna z nejnámějších a nejpoužívanějších forem hodnocení: známkování.

Termín „formativní hodnocení“ se stal tématem rozsáhlých mezinárodních projektů zaměřených na pozitivní proměnu školy ve smyslu **výuky založené na hodnocení jako zpětné vazbě orientované na rozvíjení nejefektivnějších učebních strategií** (OECD, 2005). U formativního hodnocení je podstatné to, že se určitým pedagogickým působením snažíme žáka přivést k dosažení **co nejlepšího možného výkonu**. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v ten moment, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit (Pasch a kol., 1998). Učitelé, jejichž výuka je efektivní, vybírají činnosti na základě častého a soustavného formativního hodnocení, s jehož výsledky pravidelně seznamují žáky. K sumativnímu hodnocení dochází periodicky (na konci pololetí, roku, významnějšího učebního celku) a ne tak často jako k hodnocení formativnímu. Co může učitelům ztěžovat práci, je návyk žáků na známkování jejich výkonů s tím, že tyto známky budou mít značný dopad na jejich celkové hodnocení. Jak tedy překonat jejich negativní postoj, když se mají nechat hodnotit? Ještě než se pokusím přiblížit formativní hodnocení trochu blíže, zmiňuji tři doporučení, jak postupovat při hodnocení žáků, aby hodnocení nepůsobilo negativně:

- Používat raději popisnou než posuzující mluvu.
- Jasně odlišit testy sloužící k finálnímu hodnocení od těch, které slouží k formativnímu hodnocení.
- Neshromažďovat data k finálnímu hodnocení během učebních činností.

(Cangelosi, 1994)

Častá hodnocení prováděná učiteli během výuky, která pomáhají žákům vnímat jejich vlastní pokroky bez toho, že by měly vliv na konečné, finální hodnocení, pomáhají žákům pochopit principy formativním hodnocení.

1.6. Cíle hodnocení

Školní hodnocení má několik cílů, nikoli pouze jeden, související s poskytováním zpětné vazby na žákův výkon:

1. Hodnocení - zpětná vazba učiteli o prospěchu žáků (jak se učiteli daří dosahovat zamýšlených výsledků; může posloužit při odkrývání nedostatků, které bude potřeba při dalším vyučování napravit).

2. Hodnocení má poskytovat zpětnou vazbu žákům o jejich pokroku (umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem).

3. Motivace žáků k učení.

4. Doklad a záznam o vývoji žáka, jeho prospěchu, dovedností a schopností.

Doklad pro oficiální prohlášení o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka (finální vysvědčení).

5. Ukazatel připravenosti pro další učení (zda si např. žáci dostatečně osvojili učivo, které je nutné pro efektivní osvojení nového učiva)

(volně podle Ch. Kyriacou, 1996)

Tento výčet cílů hodnocení je zajímavý v tom, že zahrnuje i **formativní cíle hodnocení**. Zvýrazněné body jsou rovněž jedny z principů formativního hodnocení. Otázkou zůstává, nakolik se učitelům daří do svého hodnocení zmíněné cíle zařazovat. Důležité je, aby žáci rovněž vnímali hodnocení jako informaci **užitečnou** pro jejich další pokroky v učení, nikoli jako finální verdikt nad jejich výsledkem. V tomto smyslu je proto zajímavé obecné chápání zpětné vazby jako „*korekční informace určené člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí, jenž ho samotného zajímá, na němž mu záleží.*“ (Kulič, 1971; Bardwellová, 1981; In Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 96). I známky v sobě mohou zahrnovat formativní cíle, jde o to, jak s nimi učitel nakládá a jak také svoje záměry sděluje svým žákům. Mnohdy pouhé předpokládání toho, že „žáci přece ví, jak s hodnocením nakládám“, může vést k nepochopení, a tudíž nesplnění kýženého cíle. Přistoupíme-li k využívání hodnocení formativně, žáci by měli mít naprostou důvěru v kladné a pomáhající funkce formativního hodnocení a neměli by

pociťovat, že nám v tomto případě jde o známkování či finální hodnocení: „*Pan Burke říká, že se učíme ze svých chyb. Jenže když udělám chybu, pohotově nám zhorší známku.*“ (Canglosi, 1994, s. 111)

1.6.1. Smysl školního hodnocení vzhledem k žákovi

Hodnocení by mělo mít význam nejen pro rodiče, učitele, společnost, ale především pro žáka. Aby mělo hodnocení pro žáka smysl, musí splňovat určitá kritéria. Tyto požadavky formuluje Šimoník ve svém Úvodu do didaktiky, z pohledu formativního hodnocení stojí za povšimnutí jeho zmíněné formativní funkce:

- Hodnocení by mělo být jasné a srozumitelné. Mělo by informovat žáka o tom, do jaké míry zvládá požadavky kurikula (osnov, standardů, programu). Měla by to být informace o zjištěném stavu – co už žák ovládá, kde naopak chybuje a co by šlo ještě vylepšit.
- **Hodnocení by mělo informovat žáka v tom smyslu, aby věděl, jak má dále postupovat, na čem má např. zapracovat, aby tak odstranil nedostatky v jeho učení.**
- Hodnocení má žáky motivovat, povzbudit k další práci a být výrazem pedagogického optimismu, podpořit jeho důvěru ve vlastní síly a schopnosti, podtrhnout dobré výsledky, v čem daný žák vyniká, čímž může posílit značně jeho sebedůvěru.

(Volně podle Šimoníka, 2005, s. 118)

Zmíněné funkce hodnocení podtrhují důležitost a význam hodnocení pro žáka. Hodnocení by tedy nemělo být omezeno pouze na informaci ohledně dosaženého výkonu, ale mělo by poskytovat i dostatek informací napomáhající zkvalitnění budoucího učení, které by se mělo ubírat směrem k maximálnímu dosažení cílů kurikula.

1.7. Motivace

*Věci, které se nám daří, nás baví.
Nic nemá takový úspěch jako úspěch.*

Motivace je souhrn hybných činitelů, takových skutečností, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal či nekonal. Motivace je tedy souhrn těchto hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti (Čáp, 1993). Lidské chování je rovněž motivováno naplňováním určitých potřeb. Kromě elementárních životních potřeb existují potřeby jako potřeba podnětů, změny a činnosti, potřeba výkonu, potřeba sociálního styku a potřeba kladného sebehodnocení a sebeúcty. Jednotlivé potřeby nejsou v běžném životě takto odděleny, ale jsou navzájem propojeny. Čáp také uvádí rozdělení potřeb na biologické a společenské nebo též primární a sekundární, nižší a vyšší.

Předpokladem úspěšného učení je motivace. Jeden z největších úkolů pro učitele je přimět své žáky k tomu, aby se *chtěli* učit. Důvodů k tomu, proč se žák učí, je mnoho. Na jedné straně může být motivace k učení charakteru zabránění negativním důsledkům, na druhé zalíbení se učiteli, spolužákům nebo také praktičnost věcí. Jedním z faktorů výrazně ovlivňující naši motivaci je **úspěch**. Petty uvádí jako nejsilnější motivační faktor dosahování dobrých výsledků a následné zažívání úspěchu. Dosahování dobrých výsledků má velký podíl na výši našeho sebevědomí a sebedůvěry. Právě sebedůvěra nám dodává odhodlání a vytrvalost, které jsou základem úspěchu. Co poskytuje žákům cíle ve vyučování je právě zadávání úkolů. Při jejich správném plnění se dostavuje ocenění. V tomto případě máme cyklus, který by po zadání úkolu měl obsahovat následující komponenty:

úkol ⇔ **úspěch** ⇔ **ocenění** ⇔ **nový úkol** ⇔ ...

(Petty 2002, s. 41)

Každý žák by měl mít možnost pocítit úspěch. Čelení stálému neúspěchu vyvolává ztrátu motivace. Ocenění žákovy práce, byť se jim v zadaném úkolu povedla jen část, má rozhodující vliv na motivaci k dalšímu učení. Ocenění jeho práce, poskytnutí uznání či udělení pochvaly v žácích podporuje myšlenku, že v naší hodině se něco naučí. Pozitivní komentáře ke známce a zkušenost žáků s úspěchem, ale také možnost si úspěch prožít a uvědomit si ho, je pro podporu sebedůvěry ve vlastní schopnosti nesmírně důležité. Jak i Slavík (1999, s. 147) píše: „...měli bychom jako učitelé dokonce žáky učit **oslatvit úspěch** a udělat si z něj radost“:

„... dokonce jsem v té devítce udělala to, že když pětkař měl jedničku, jednou se vzmožil na svůj životní výkon, tak jsem si ho zavolala k tabuli a napřed jsem dala dětem hádat, kdo si myslíte, že dneska měl nejlepší test. Samozřejmě, že neuhádl. Já jsem to měla jako velkou bombu, jako překvapení. A pak jsem toho kluka jako vytáhla k tabuli a řekla jsem mu pocem ke mně a říkala jsem mu jako congratulations a všichni mu zatleskáme a on tam měl tu vteřinu slávy“.

(z rozhovorů s učiteli ZŠ nad tématem hodnocení, archiv autora)

Snaha a úsilí, které bylo vynaloženo pro vypracování úkolu, by měla být zohledněna. U žáků, kteří ztratili motivaci k učení, nebo se učitelům takto jeví, by mělo být využíváno pozitivního ocenění během výuky, kdy tak může učitel dát žákům najevo, že o nich má dobré mínění a důvěru v jejich možný pokrok. Nebezpečí ale může být v tom, že chválíme-li slabší žáky příliš a nedáme jim srovnání s vnějšími cíli či standardy vyučování, tak taková situace může vést u žáků k velkému zklamání např. na konci školního roku, kdy finální známka nebude odpovídat ocenění, které žákům bylo poskytováno průběžně. Chvála by měla být zaměřena na zlepšování výkonu s porovnáním s výkonem předchozím. Spíše než zaměřit se na porovnání úspěchu mezi spolužáky, by se měla věnovat pozornost porovnávání dosavadních výsledků s výsledky předešlými. Potřeba chvály a uznání je v systému lidských hodnot nezastupitelná. Pochvala či ocenění získané úspěchem jsou hnací silou učebního procesu. Intelektuální ocenění je také jednou z univerzálních lidských potřeb (A.H. Maslow - hierarchie potřeb). Velkým rizikem chvály ale může být vytváření si závislosti na autoritě. Nástroje vnější motivace – pochvaly, odměny a tresty – jsou současně i nástroje moci. (Nováčková, 2006, s. 7)

Důležitý faktor, který ovlivňuje cyklus zadávání úkolů je, jak rychle se žáci dozvědí výsledek z úkolu. Je-li odstup od zadaného úkolu a jeho výsledným ohodnocením delší než týden, motivace klesá. Ideální by bylo, kdyby se žáci dozvěděli výsledek přímo v hodině nebo v hodině následující, čili co nejdříve po dokončení práce.

1.8. Výzkumné poznatky

Experimentálně bylo dokázáno, že hodnocení ovlivňuje velmi výrazně proces učení žáků. Skalková ve své Obecné didaktice uvádí pokus E.G. Hurlockové, která sledovala vliv hodnocení na žáky 4. a 6. tříd. Tito žáci byli rozděleni do čtyř skupin, z nichž v jedné skupině byli žáci individuálně vyvolávání a před ostatními za dobrý výkon veřejně chváleni. V druhé skupině, byli žáci za slabý výkon pokáráni, žáci ve třetí skupině byli ignorováni, i když byli přítomni spolu s první a druhou skupinou, mohli tedy slyšet pochvalu či kárání ostatních žáků. Veškeré hodnocení probíhalo v rámci jednoho předmětu. Čtvrtá skupina žáků byla v jiné místnosti a o ostatních skupinách nevěděla. A jaký byl výsledek takového experimentu? U žáků z druhé skupiny, kteří byli za své slabé výkony pokáráni, zaznamenali výzkumníci pokrok v učení, který byl ale asi o polovinu menší než pokrok u žáků z první skupiny (žáci, kteří byli chváleni). Ignorovaní žáci nedosáhli pokroku vůbec nebo se jednalo o pokrok velice malý. Čtvrtá - kontrolní skupina (ani chvála, ani pokárání) dosáhla menšího výkonu než před zahájením experimentu. Z experimentu vyplývá nutnost a důležitost přítomnosti hodnocení ve vyučování a jeho dopad na samotné učení a pokrok žáků. Důležitý vliv kladného hodnocení je zmiňován autorem W. Correllem (Skalková, 1999), který zmiňuje, že každá snaha o výkon má být zpozorována a ohodnocena. Používání pozitivní motivace umožňuje systematicky rozvíjet žáka a jeho zájem o školní učení. Petty ve své monografii Moderní vyučování (s. 346) zmiňuje výzkum zaměřený na porovnání učení v USA, v Japonsku a dalších asijských státech. Z výzkumu vyplývá, že důraz na snahu a vytrvalost žáků zvyšuje efektivitu ve vyučování.

Při výzkumech hodnocení jako pedagogického nástroje byla pozornost zaměřena na obtížnost hodnocení pro učitele. Zpravidla je hodnocení činností řazenou k nejobtížnějším pedagogickým aktivitám (Veenman 1984; Bendl 1997). Výjimku tvoří zjištění Šimoníka (1994), z jeho zjištění vyplývá, že obtížnost hodnocení učitelé nedoceňují.

Již byl zmíněn **Pygmalion efekt**, který může mít **pozitivní dopad na učení žáků** a výkony žáků. Autoři Rosenthal a Jacobson (Petty, 1996, s. 69) popisují ve své knize Pygmalion in the Classroom (1968), jakých výsledků se dobrali při pokusu s falešným výběrem údajně nadaných žáků. Tento pokus by uskutečněn tak, že autoři podrobili žáky testům a učitelům předstírali, že podle těchto testů mohou určit, kteří žáci by se mohli podstatně zlepšit. Skutečnost ale byla taková, že jména těchto žáků byla vybrána zcela náhodně. O to větší překvapení pro výzkumníky bylo, když se po roce do školy vrátili a zjistili, že v objektivních testech tito náhodně vybraní žáci opravdu dosáhli lepších výsledků. V testech se prokázalo, že IQ těchto žáků se neobyčejně zvýšilo oproti žákům ostatním. Po tomto zjištění autoři přišli k následujícím

závěrům: **Očekávání učitele žáka velmi ovlivňuje. Jeho výkon se bude měnit podle toho jaká očekávání jsou ze strany učitele. Myslí-li si učitel, že je žák „dobrý“, žák se bude zlepšovat. Myslí-li si učitele opak, žák se bude zhoršovat.** Další autoři, jak zmiňuje Petty, dokumentovali tzv. sebesplňující předpovědi žáka téměř za všech podmínek souvisejících se školou a vyučováním. V knize o slovním hodnocení (Schimunek, 1994, s. 15) se v poznámce českého vydavatele dočteme, že na jednom pražském gymnáziu zavedli praxi, kde se v jedné třídě matematiky střídali dva učitelé. Při této změně se záhy ukázalo, že jeden a tentýž žák může být hodnocen každým z učitelů téhož předmětu značně odlišně.

2. Formativní hodnocení

Z lat. *formo,-are* – dávat tvar, podobu; utvářet, formovat

Formativní hodnocení odpovídá **častému, interaktivnímu hodnocení** (jak ze strany učitele, žáků, žáků mezi sebou) **žákova pokroku a jeho porozumění učivu**. Formativní hodnocení pomáhá **identifikovat** žákovy **potřeby, učební potíže** a následně těmto potřebám **přizpůsobit** výuku. (OECD, s. 21)

2.1. Scriven; Bloom – koncepce „mastery learning“

Koncepce formativního hodnocení byla poprvé představena **Michaelem Scrivenem** na konci 60. let 20 století v článku zabývajícím se **hodnocením vyučovacích programů** (The methodology of evaluation, 1967). Cílem **formativní evaluace** (v jeho práci bylo použito termínu formative evaluation) bylo podle Scrivena poskytnutí dat, která by vedla k úspěšné adaptaci zavádění nového programu během fáze vývoje a realizace. Koncept **formativního hodnocení** ve smyslu „formative assesement“ byl použit následovně **Bloomem (1968)**, který formativní funkci hodnocení začlenil do svého modelu nazvaného **„mastery learning“ (zvládající učení)**.

Bloomova původní koncepce se skládala z následujících komponent:

- Zasazení formativního hodnocení v určité etapě vyučování.
- Využití formativních testů.
- Zpětná vazba vedoucí k opravě.
- Řízení formativního hodnocení učiteli.
- Zvládání stanovených cílů všemi studenty.
- Oprava přináší užitek hodnoceným studentům.

(OECD, s. 245)

Klíčovým prvkem při „mastery learning“ je stanovování si **zvládajících cílů**. V první fázi je potřeba stanovit cíl, dále následuje sestavení formativních testů, které mají posoudit, jak žáci dosáhli, či nedosáhli stanovených cílů. Dalším prvkem je realizace instrukcí, tedy seznámení žáka s tím, co by se měl naučit a co je žádoucí. Instrukce by ale neměly být společné pro všechny

žáky, jelikož by neumožňovaly žákům, aby si postupovali svým vlastním tempem. Jak tedy zadávat skupinové instrukce? Dle Blooma by měly být doplňovány „častou zpětnou vazbou a podle potřeby každého žáka individualizovanou korektivní pomocí.“ (Průcha, 1996, s. 347). Další stádium zahrnuje diagnostické testy, které poskytují informace o tom, jak se jednotliví žáci blíží stanoveným požadavkům. Než žáci řeší diagnostický test, mohou si pro sebe udělat tzv. pretest, který je ověřením toho, jak správně řeší zadané úkoly. Tyto testy neslouží ke klasifikaci, ale jejich hlavním smyslem je především diagnostikování chyb či mezer v učivu, takže na jejich základě může dojít ke korekci.

Doplnění mezery mezi požadovaným cílem a dosaženou úrovní je klíčovým stádiem „mastery learning“. Diagnostický test odhalil nedostatky, žáci jsou tak požádáni, aby se znovu připravili na diagnostický test. Díky prvnímu testu byly odhaleny chyby či špatné postupy. Bloom byl také autor, který přišel s řadou nových vědeckých poznatků, především týkajících se vztahů mezi motivačními charakteristikami žáků a jejich učebními výsledky. Na základě rozsáhlé srovnávací analýzy vymezil **tři specifické druhy motivace**: 1. motivace vázaná na **vyučovací předměty**; 2. motivace vázaná **na školu**; 3. motivace vyplývající **z žákova sebehodnocení**. Vzhledem k tématu práce je zajímavé se pozastavit u motivace vyplývající z žákova sebehodnocení, jelikož má velký význam pro učební procesy žáků. Jedná se o motivační postoje žáka, které vyplývají z jeho zobecněných hodnotících představ o sobě samém jako úspěšném či neúspěšném subjektu školního učení. Právě úroveň sebehodnocení žáka je postupně budována na základě zkušeností s vlastními školními úspěchy, či neúspěchy. Proto v tomto směru mají učitelé svými způsoby ocenění žáků velký vliv na utváření žákova sebehodnocení (Průcha, 2002).

Pozitivum koncepce „mastery learning“ je v tom, že umožňuje i slabším žákům dosáhnout podobných výkonů jako žáci bystřejší. Snaha vynaložená na přípravu na diagnostické testy a jejich následné znovu-vypracování je tedy pro žáky možnost, jak odhalit problémy při učení či neporozumění. Zvládnání cílů je rovněž spojeno se sebevědomím žáka, zlepšuje představu o něm samotném a důvěru v možné naplnění stejně jako zvýšení motivace k učení. Na základě tohoto modelu bývá myšlenka formativního hodnocení připisována jako původní Bloomovi. Celá koncepce „mastery learning“ má svá úskalí především v časové náročnosti a náročnosti stanovování podstatných cílů. Kritika takové koncepce se promítla nejvíce v tom, že se žáci učí pouze na test a vede tedy k povrchnímu osvojení učiva. „Mastery learning“ je založen na myšlence, že každý se může naučit všechno, ale s **rozdíly spočívajícími v čase a vynaloženém úsilí**.

V roce 1971 Bloom, Hastings a Maddaus představili koncept formativního hodnocení a s ním hlavní myšlenku takového hodnocení, která spočívala v tom, že by **učitelé měli žákům**

poskytovat zpětnou vazbu a informaci, jak si zlepšit svůj dosažený výkon. Zajímavé je, že koncept formativního hodnocení vznikl jako důsledek vytváření testů pro sumativní hodnocení.

2.2. Inside the Black Box (Vnitřek černé skříňky)

Takzvaným spouštěčem pro vlnu odborných článků a reakcí zabývajících se formativním hodnocením, který zviditelnil a vyzdvihl jeho význam v 90. letech 20. století byl bezesporu článek autorů P. Black a D. Wiliam nazvaný **Inside the Black Box**. Tato pilotní studie osvětlující a zdůrazňující význam formativního hodnocení nebyla v pedagogických kruzích ponechána bez povšimnutí, naopak vyvolala vlnu reakcí. V čem byl článek tak inspirující, bylo především poukázání na poněkud opomíjenou realitu školní práce vztahující se k hodnocení v tom smyslu, jaké formy hodnocení využívat, aby se co nejvíce uspokojily potřeby jednotlivých žáků. Dalším tématem bylo, jak celkově zlepšit kulturu hodnocení, jejichž primárním úkolem by bylo sloužit žákům tak, že by na jeho základě měli možnost zlepšit se.

Autoři se též pustili do kritiky reformátorů, výzkumníků, ale i vlády či agentur podílejících se na vytváření konceptu vzdělávací politiky. Největší problém spatřují autoři v tom, že břemeno při zvyšování standardů ve vyučování bylo ponecháno právě na učitelích bez očividnější pomoci. Těžištěm článku je tedy **formativní hodnocení**, které autoři považují za klíčový rys efektivního učení a snaží se toto tvrzení doložit na základě rozsáhlého zmapování literatury (publikované během let 1988 – 1997) vztahující se k tématu formativní hodnocení (literatura prostudovaná autory v číslech: 160 časopisů, z toho vyplývajících 580 článků či kapitol, pro závěrečný materiál bylo použito asi 250 zdrojů, vše publikováno v „Assessment in Education“ (Black, Wiliam, 1998).

Hlavním cílem článku *Inside the Black Box* bylo poukázat na skutečnost, že formativního hodnocení může zlepšit kvalitu vzdělávání a že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně dosahují lepších výsledků. Článek rovněž podnítl pedagogickou diskusi a ovlivnil vzdělávací politiku ve Velké Británii a dalších zemích a byl také podnětem pro mezinárodní projekt OECD zabývajících se právě formativním hodnocením. Po publikaci článku *Inside the Black Box* autoři v roce 2003 vydávají práci nazvanou *Assessment for Learning (Hodnocení pro učení)*² nesoucí podtitul *Putting into practice*, zabývajících se podrobněji principy formativního hodnocení a jeho zaváděním do běžné praxe.

² Autoři používají předložku *for* místo obvyklého *of* – assessment of learning, což znamená hodnocení učení.

2.2.1. *Assessment for learning* (Hodnocení *pro* učení)

Otázku jak v žácích rozvíjet kompetence k učení si pravděpodobně položil skoro každý učitel. Zda-li byl schopen si odpovědět je věc druhá. V tomto bodě autoři Black a Wiliam spatřovali největší problém. Je tu řada teoretických studií poukazujících na faktory, např. jak se žáci učí, jaký je jejich přístup k učení, jak vnímají hodnocení a jaký negativní dopad špatně zvolené formy hodnocení mohou mít, ale velice málo prostoru a odborného působení je dále věnováno otázce, jak rozvíjet u žáků kompetence k učení a jakým způsobem by tuto kompetenci měli učitelé rozvíjet. Jak již bylo nastíněno v předchozím textu, v tomto směru může být využito formativní funkce hodnocení.

2.2.2. Kompetence k učení

Formativní hodnocení jako nástroj, jak rozvíjet kompetence k učení - charakteristika

Hodnocení *pro* učení je neformální, zahrnuto v procesech vyučování a učení a je řízeno jednotlivými učiteli. Takové hodnocení je součástí jejich vlastní diverzity a individuálního vyučovacího stylu. Ne každá hodnotící aktivita ale může tuto kompetenci rozvíjet. Hodnotící aktivity mohou napomáhat učení pokud:

- jsou učiteli využívány jako **zpětná vazba**.
- žáci mají možnost se **hodnotit mezi sebou navzájem**.
- žáci mají možnost a příležitost **hodnotit sami sebe**.

Tyto tři aspekty jsou důležité pro učitele, aby mohli lépe reagovat na jednotlivé žáky a přizpůsobit tak svoje vyučovací činnosti. Pro žáky jsou důležité v tom smyslu, že se učí o tom *jak se učí*, to znamená, že se u nich rozvíjí kompetence k učení. Další velice zásadní věcí je fakt, že se takto rovněž snaží lépe pochopit svoje individuální potřeby. Formativní hodnocení může probíhat během vyučování v různé intenzitě, mělo by se ale v každém případě jednat o **opakovanou a častou** aktivitu. Jak již bylo zmíněno, formativní hodnocení je pod kontrolou jednotlivých učitelů a může mít mnoho podob. Z tohoto hlediska je i důležité zmínit, že **neexistuje univerzální definice formativního hodnocení a neexistuje ani účinný návod aplikovatelný na každou třídu či žáka i učitele**. Formativní hodnocení klade vysoké požadavky na učitele a vyžaduje si učitele experty. Takoví učitelé jsou schopni přistoupit na fakt, že nemusí naučit všechny žáky stejnému učivu, že v jejich třídách budou žáci, jež nevyvinou

přes učitelovu veškerou snahu téměř žádné úsilí, a pak tu také budou žáci, kteří přes očividnou snahu nebudou dosahovat těch nejlepších výsledků tak rychle jako ostatní.

Změna obnášející čas a úsilí

Každá změna sebou přináší mnohá úskalí. Aby bylo formativní hodnocení efektivní a kvalitní, je potřeba, aby učitelé přistoupili k *markantnějším* změnám ve své práci. Jak uvádějí Black a Wiliam (2003), jakákoli závažnější změna ve vyučování v sobě zahrnuje podstupování rizika (přínejmenším v procesu zavádění změn) a také obnáší práci navíc. V takovém případě by si zřejmě každý položil následující otázku: stojí to za to podstupovat takové změny? A proč bychom je měli podstupovat? Těžko lze někoho motivovat, pokud nám nejsou předloženy důvody a vysvětlení, že tato cesta je ta, nikoli „správná“, ale užitečná a vedoucí k určitým pozitivním výsledkům.

2.3. Proč se zabývat formativním hodnocením

Hodnocení je neodmyslitelná součást vyučovacího procesu a jak již bylo zmíněno, jeho nejznámější formou je hodnocení sumativní, jež je hodnocení prováděné na konci učební jednotky či delšího vyučovacího celku. Sumativní hodnocení informuje s konečnou platností žáky převážně o tom, jak si stojí na cestě k dosažení cílů, standardů dané země, stává se důležitou součástí pro získání konkrétní kvalifikace a slouží také pro výběr uchazečů na cestě k získání vyššího vzdělání. Hodnocení má ale rovněž i **svou formativní funkci**, které mohou učitelé využívat a tím dosáhnout především toho záměru, že **hodnocení bude užitečné pro jejich žáky**. Učitelé, kteří využívají metody a hodnocení zaměřující se na formativní složku, jsou lépe připraveni na vyrovnávání se s odlišností potřeb žáků a skrze rozdělování žáků a přizpůsobování vyučování, tak lépe dosahují zvyšování výkonů a hodnot žakových výsledků.

Následující část vychází ze studie, kterou realizovalo **Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)** nesoucí název **Formative Assessment Improving learning in secondary classrooms**. Jednalo se o studii a zhodnocení projektu, ve kterém se učitelé a výzkumníci zabývali používáním formativního hodnocení v procesu vyučování, které napomáhá zdokonalování učebních procesů žáků. V projektu se vycházelo z teoretického i empirického výzkumu. Empirický výzkum byl realizován formou případových studií v sekundárních školách. Teoretický výzkum se opíral o přehledové studie zabývající se tématem formativního hodnocení, a to v anglicky, německy

a francouzsky psané literatuře. Studie a empirický výzkum proběhly v rámci vzdělávacích systémů následujících zemí: Austrálie (stát Queensland), Kanada, Dánsko, Finsko, Itálie, Nový Zéland, Skotsko a Anglie. Výzkum byl zaměřen především na *vyučování* („*classroom practice*“), na metody podporující formativní hodnocení a na řešení, jak lépe podpořit širší využití formativního hodnocení.

Využívání metod formativního hodnocení ve školách mohou podpořit následující argumenty:

- Formativní hodnocení je důležité **pro zvyšování dosažené úrovně žáků - zvyšuje školní úspěšnost.**
- Podporuje **spravedlivý přístup ke vzdělávání.**

Učitelé zapojeni do studie OECD využívali formativního hodnocení, aby lépe rozpoznávali rozdílnost mezi jejich žáky a snažili se také přizpůsobit své vyučovací metody tak, aby co nejvíce uspokojili individuální potřeby svých žáků. Také se nevycházelo z myšlenky, že učitelé musí naučit všechny žáky stejné učivo. Práce učitelů byla směřována tedy na vyučovací metody tak, aby individuální, kulturní a jazykové rozdíly mezi žáky mohly být rozpoznány a tato zjištění využita ve prospěch žáků. Co by měla současná škola, ať už je to v Británii, Francii či České republice, naučit žáky, je poznání jejich způsobů a potřeb při učení, jinými slovy škola by měla naučit žáky „učit se“. Právě formativní hodnocení podporuje rozvíjení dovednosti „učit se“ a napomáhá porozumění učebním procesům: učím se „učit se“, tedy formativní hodnocení rozvíjí v žácích **kompetenci k učení**. Kompetence k učení je jednou z klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu a rozvíjení této kompetence je jeden z obecných cílů vzdělávání.

2.3.1. Formativní hodnocení – definice (OECD)

Formativní hodnocení odpovídá **častému a interaktivnímu hodnocení** (jak ze strany učitele, žáků, žáků mezi sebou) **pokroku žáka a jeho porozumění učivu**. Formativní hodnocení pomáhá **identifikovat žákovy potřeby, učební potíže** a následně těmto potřebám **přizpůsobit výuku**. (OECD, s. 21). Z mezinárodních výzkumů vyplynulo, že termín formativní hodnocení je často používán, ale jak již bylo zmíněno v předchozím textu, jednoznačná teorie formativnímu hodnocení doposud chybí (OECD, s. 27).

Pedagogický slovník udává pro formativní hodnocení následující definici: „hodnocení průběžné, jehož cílem je získat informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu,

momentální výkonnosti; diagnostikovat případné závady, odchylky, typické chyby tak, aby bylo možné včas poskytnout zpětnou vazbu všem zúčastněným, provést potřebné změny a odstranit příp. nedostatky.“(Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 66).

Důležitost formativního hodnocení můžeme spatřovat převážně v možnosti, jak pracovat na efektivnějším učení žáků. Napomáhá naučit se samostatnosti při učení, zlepšovat tento proces i samotný výsledek učení a podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání (equity of outcomes).

2.4. Koncepce formativního hodnocení

Formativní hodnocení je pojem široký, zahrnující činnosti učitele i žáků, zahrnující řadu strategií a možností, které mohou být učiteli využívány v různé intenzitě i různými způsoby. Proto, aby mohlo být formativní hodnocení využíváno efektivněji, je užitečné vědět, jaké jsou zkušenosti s formativním hodnocením v zahraničí.

Projekt OECD pohlížel na formativní hodnocení především jako na změnu postoje učitelů k metodám jejich odborné práce, následující klíčové prvky formativního hodnocení poukazují na oblasti, na kterých je potřeba během výuky pracovat, či přistoupit ke změně:

1. Vybudování ve třídě takového **prostředí, které bude podporovat interakci** mezi učiteli a žáky a bude podporovat **využívání různých hodnotících způsobů**.
2. Stanovení **učebních cílů** a nasměrování jednotlivých žáků k jejich dosažení.
3. Využívání **různých výukových metod** při zadávání instrukcí, tak aby byly rozpoznány **žákovy potřeby**.
4. Využití pestré škály způsobů **hodnocení žákova porozumění**.
5. **Zpětná vazba** na žákův výkon a **přizpůsobení výuky** žakovým potřebám.
6. **Aktivní zapojení žáků** do učebním procesu.

(OECD, s. 44)

2.4.1. Prostředí podporující interakci a využívání různých hodnotících způsobů

Hodnocení ve škole je svou podstatou založené na mezilidském vztahu, se všemi radostmi i strastmi. Hodnocení ovlivňuje řada faktorů: naladění a psychický stav žáka i učitele, hodnocení také doléhá k pestré škále osobností, rozdílných v temperamentu, citlivosti, míře psychické stability apod. Aby mohlo být formativního hodnocení efektivně využito, žáci musí mít v první řadě plnou důvěru v učitele a také by se neměli obávat chybování, jelikož jedině tak může být odhaleno případné nepochopení a identifikace mezery mezi žádaným cílem a žákovou dosaženou úrovní. Klima ve třídě by se mělo ubírat od soutěživosti mezi žáky k soustředění se na vlastní výkon v porovnání s daným cílem a jeho maximálním dosažení. Atmosféra takové třídy by měla být přátelská a podpůrná s tím požadavkem, že pokud se žáci chyby dopustí, je tento fakt brán jako přirozená součást učebního procesu.

Pojmy jako klima třídy a klima školy souvisí s efektivním používáním takového hodnocení, které bude:

- v žácích prohlubovat důvěru v ně samotné.
- užitečné pro zdokonalení vlastního učení.
- žákům umožňovat zažívání úspěchu v rámci individuálních možností.

V knize zabývající se slovním hodnocením Schimunek (1994, s. 12) uvádí, že škola bude smysluplná teprve tehdy, budou-li splněny určité předpoklady, totiž ty, které umožňují mezilidskou komunikaci a kooperaci. Pro jednodušší, ale účelné pochopení složitosti problému hodnocení a jeho vlivů i důsledků, Slavík (1999, s. 143) uvádí tzv. „nesmírně závažný vzorec“:

psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka

Jak také Slavík dále dodává, čím zápornější položky na straně levé, tím nižší je i žákova pohoda ve výuce. Jiné zápory mohou být naopak kompenzovány, pokud je kladná vyšší hodnota v „součtu“.

2.4.2. Stanovení učebních cílů a cesta k jejich dosažení

Ruku v ruce s dosahováním cílů jde výběr a stanovování cílů. Určité povědomí učebního cíle pro daný předmět by měl mít nejen učitel, ale i žák, kdy žáci rovněž vědí, jak daného cíle dosáhnout. Pro dosažení cílů je nutné sledovat žákův pokrok, který se ubírá směrem k naplnění cílů. Učitel zjišťuje, jak žák porozuměl učivu, a případně by měl diagnostikovat obtíže, se kterými si při učení žák potýká. V tomto bodě jsou nesmírně důležitá **kritéria** pro hodnocení žáků. **Kritérium** je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. (Slavík, 1999, s. 41). Kritérium je tedy slovo nebo slovní spojení, které zaměřuje naši pozornost určitým směrem. Pro hodnocení by se tak daná kritéria uplatňovala tak, zda tuto kvalitu či vlastnost měla či neměla. Kritérium také umožňuje lépe odpovědět na otázku: **co je potřeba zlepšit, do jaké míry byl hodnocený výkon úspěšný a jak byly splněny stanovené cíle.** Vybrat správné kritérium je důležitým faktorem při posuzování práce žáků a rovněž vyjádřením odbornosti a profesionality učitele. Znalost kritérií, jež jsou odvozeny ze vzdělávacích cílů, pomáhají také žákům, aby lépe identifikovali svoje učební potíže. Je proto nesmírně důležité, aby žák věděl, co se má naučit a jakým způsobem svoje znalosti a dovednosti prokáže nebo jakým způsobem budou učiteli prověřeny. Ideálním stavem by byla spolupráce učitelů a žáků na stanovování kritérií, takový to stav by v první řadě podporoval větší zangažovanost žáků do procesu učení a také spravedlivější přístup k hodnocení.

Kritéria

Jaká kritéria použil učitel při hodině anglického jazyka při hodnocení prezentace žáka? (Téma prezentace v anglickém jazyce, název: The History of Toilet Paper)

1. Petře, tvoje prezentace byla pěkná, dostatečně jsi nám vyložil jaká je historie toaletního papíru, ale na jedničku to není, protože to by nebylo fér vůči Aničce a Lukášovi.
2. Podařilo se ti srozumitelně prezentovat historii tvého zvoleného tématu, rovněž i grafická stránka tvého plakátu je velice zajímavá a originální, ale často jsi v projevu vynechával členy a zaznělo i několik gramatických chyb, které bys už ale dělat neměl.
3. Petře, od tvé minulé prezentace ses velice zlepšil, tvůj projev byl plynulý a srozumitelný a mnohem sebejistější. Stále se dá ale ještě pracovat na tvé výslovnosti, na ní můžeš zapracovat příště.
4. Díky Petře. Tak to by bylo tak na dvojku.

Důvodem, proč jsem se rozhodla sestavit svoji tabulku na téma Jaká kritéria hodnocení použil učitel? (originál od Zdeňka Běleckého, Učitelství č.1, roč. 2006-2007, s. 7) je především poukázat na důležitost a význam kritérií u určitých forem hodnocení, jelikož dávají příležitost k spravedlivějšímu hodnocení žáků, a to nejen v souvislosti s jejich učebním stylem, jejich vlastní osobností, ale také, pokud jsou kritéria sdělována před zahájením práce, mají význam v jasnosti a srozumitelnosti v tom, co a jak bude hodnoceno. Jaká kritéria tedy použil učitel?

1. úroveň prezentace jiného žáka (výkon jiného žáka)
2. stanovený výstup prezentace, formální stránka a počet gramatických chyb
3. předchozí individuální výkon žáka
4. ? (odpověď nechávám na čtenáři)

Nasměrování žáků k cíli, tedy kladení důrazu na dosažení stanovených cílů má větší efekt než porovnávání výkonů mezi vrstevníky (Cameron and Pierce, 1994; Kluger and DeNisi, 1996; Heckhausen, 1989; Rheinberg and Krug, 1999; In OECD, s. 47). Dochází-li k porovnávání mezi spolužáky, slabší studenti mohou zažívat pocit nedostatečných schopností a čelení neúspěchu ve srovnání s ostatními může vést ke ztrátě motivace a sebedůvěry. V humanistické výchově jsou tendence minimalizovat hodnocení porovnáváním a na místo toho využívat tzv. **individuální vztahové normy**. V takovém případě se učitelé snaží vyzdvihovat především jakýkoli žákův úspěch, byť i sebemenší, a případné nedostatky komentovat tak, jak by příště mohla být práce, výkon vylepšen. V tomto případě by učitel měl být i nápomocný v tom, aby žákovi poskytl pomocnou ruku či radu pro další učení. Takové hodnocení má jednoznačně vliv na sociální klima ve třídě a oslabuje faktor soutěživosti a porovnávání se žáků mezi sebou. Dalším faktorem je měření vynaloženého úsilí, ke kterému by učitelé neměli být při hodnocení žákovy práce lhostejní. Jak již byl zmíněn výzkum, který uvádí Petty (2002), důraz na snahu a vytrvalost zvyšuje efektivitu výuky. Na stejném principu byla postavena i již zmíněná Bloomova koncepce „mastery learning“ (zvládající učení).

Kritérium nebo standard?

Kritéria školního hodnocení i vzdělávací standardy slouží shodně jako hodnotící měřítko. (Slavík, 1999). Hlavní funkcí vzdělávacího standardu je „být měřítkem“ pro hodnocení vzdělávacích prvků (Trna, 1996, s. 350). Standard je vnímán jako norma, avšak tento pojem obsahuje význam pravidla, předpisu, závaznosti. Jak Trna konstatuje, řada odborné veřejnosti se standardem zachází právě v podobě normativní. Výraz standard má v pedagogice dle Průchy

(2002, s. 254) následující obecný význam: „*norma, žádaná stupeň či úroveň nějakých edukačních procesů a konstruktů, respektive jejich výsledků.*“ V české vzdělávací politice se pojem „standarty/vzdělávací standardy“ začaly uplatňovat v souvislosti s hodnocením úrovně vzdělávání až po roce 1989. Z teoretického hlediska Průcha rovněž uvádí jistou nezakotvenost a neujasněnost v tom smyslu, zda mají být standardy normou pro *minimální úroveň* vzdělání, anebo *optimální úroveň*.

2.4.3. Využití pestré škály způsobů hodnocení žákova porozumění

Žák do školy nevstupuje jako „tabula rasa“, kterou má teprve učitel popsat svým odborným snažením, nýbrž si s sebou přináší své představy o obsahu pojmů, své názory na svět a také sít vztahů mezi pojmy (Mareš, Ouhrabka, 1992). Žák tedy přichází do školy s určitými vlastními představami o tom, co mu teprve ve škole bude sděleno. Problémy spadající do této oblasti jsou v popředí zájmu vývojové psychologie, která se zabývá např. vývojem názorů dítěte na svět; dětským chápáním obecných pojmů apod. Žáci si s sebou do vyučování přináší také i to, z jakého prostředí a kulturního zázemí do školy přicházejí. V tomto směru hrají klíčovou roli rodiče, kteří svým dětem rovněž předávají svoji životní zkušenost. To, co se ve škole učí, tedy nové poznatky, přetváří žákovo dosavadní vnímání světa. Faktory jako vliv rodičů, vrstevníků, médií hrají v žákově pojmové struktuře velkou roli. Rodiče si jsou rovněž více vědomi schopností a zájmů svých dětí a mohou jim být nápomocni při osvojování nových znalostí a dovedností. Je tedy nutné mít na paměti, že žáci ve škole nezačínají na pomyslné stejné startovní úrovni, a tudíž metoda výuky, která vyhovuje jednomu žákovi, nemusí vyhovovat všem. Rozmanitost mezi lidmi nás nutí nacházet vhodné zacházení, z toho tedy plyne potřebná různorodost přístupů. (Perrenoud, 1998; In OECD, s. 49).

Žákovské představy o učivu vznikající během školní výuky

Žákovské představy o obsahu probraného učiva nemusí odpovídat představám učitelů o tom, co si má žák z hodiny tzv. odnést. Faktorů, proč k takovým rozdílům dochází, může být mnoho (např. nesrozumitelnost výkladu učiva, výklad učiva je neúplný, nepřehledný; učitel nedokáže žáky motivovat pro učební látku; učivo není procvičováno v souvislostech apod.) Takové příčiny jsou na straně učitele, avšak problémy bývají i na straně žáků (nezájem o učivo, neznalost svého učebního stylu či nevhodný styl učení). Tyto příčiny se mohou navzájem ovlivňovat či probíhat souběžně. Tímto jsme ale problémy nastávající s žákovskými představami o učivu ještě nevyčerpali. Aby nová látka mohla být co nejefektivněji pochopena, je potřeba prozkoumat, co

už žák o daném učivu ví. Opomíjení takového faktu může vést k neporozumění učiva, nepochopení vztahů a souvislostí, které i navzdory zkoušení nemusí být odhaleny. Nepochopení učiva nemusí být vždy vinou žáka, jak se někteří učitelé mylně domnívají.

Čas působí tak, že řada našich znalostí přirozeně upadá do studnice zapomnění, nejsou-li aktivně využívána. Ve škole dochází k zapomínání určitých prvků učiva či se vytrácí provázanost a souvislosti. Roli proto hraje práce učitele v tom smyslu, jak často a jakým způsobem zapojuje opakování.

Rozhovor

Jednou z metod pro diagnostiku žákova pojetí a porozumění učiva je rozhovor. V běžné školní praxi se jedná spíše o doplňkovou metodu. Z hlediska rozhovoru může být uplatněn tzv. fenomenografický přístup, který navrhli Švédové F. Marton a R. Saljo. Fenomenografický přístup zjišťuje, jak žák získává životní zkušenosti, jak vytváří obsah pojmů a jak chápe svět (Restrom et al. 1990; In Mareš, Ouhrabka, 1992).

Didaktický test

Nejběžnější a nejčastější diagnostickou metodou ve škole je **didaktický test**. Didaktický test může mít mnoho podob. Nejčastější jsou následující podoby:

1. Didaktické testy obsahující široké úlohy (rozsah odpovědi na půl strany i více) a úlohy produkční (odpověď v rozsahu jedné či několika vět). Odpovědi nejsou dané a je pouze na žácích, jak otázky zodpoví.
2. Testy s výběrem odpovědi (žák má na výběr z hotových odpovědí, zpravidla přepravené učitelem.)

Tradiční testování podle Surbera (1984) trpí následujícími nedostatky:

- Nejsou citlivé pro žákovu individuální strukturu poznatků.
- Důraz je kladem spíše na jednotlivé poznatky.
- Chyba nebývá hlavním cílem diagnózy.
- Test nedokáže citlivě rozlišovat mezi mylným pojetím učiva a nepřipraveností žáka na vyučování.

(Volně podle Mareš, Ouhrabka, 1992, s. 88)

Aby zmíněné nedostatky při testování byly minimalizovány, může se použít tzv. dvojúrovňových testů. Tvorbou dvouúrovňových testů se více zabýval Treagust (1988). Cílem této práce není sestavování didaktických testů, nýbrž formativní hodnocení, a proto se pokusím více přiblížit využití sumativních didaktických testů z formativního hlediska.

Využívání sumativních testů formativně

Využívání sumativních testů formativně má spoustu požadavků: **využití výsledků jako poučení se, identifikace obtíží, ale i silných stránek, zaměření se na špatně řešené úkoly** a v neposlední řadě **možnost opravy**. Druhým krokem směrem k formativnímu využívání sumativních testů by bylo splnění následujících požadavků: nechat žáky sestavit stupnici hodnocení, zapojit úspěšnější řešitele k opravě méně úspěšných a ponechat prostor pro možnou diskusi nad chybováním, která by měla za úkol odhalit např. mylné pojetí učiva, nepochopení zadání apod.³ Jedná se o určitou část sebehodnocení, ale je podstatné, jak a za jakých pomůcek – nástrojů je sebehodnocení prováděno. Po napsání testu za lekci mohou žáci obdržet na vypracování následující záznamový list, který slouží žákům jako podklad pro sebehodnocení:

Ukázka ze záznamového listu pro sebehodnocení žáků

Test po 2. lekci – moje výsledky: _____

1. Poslech – porozumění 5 rozhovorům – výběr údajů z možností: z 5 bodů: _____
2. Slovní zásoba – přepis číslovek slovy: z 5 bodů: _____
3. Mluvnice: Doplnění správného stupně přídavného jména do konverzace: z 20 bodů: _____
4. Komunikace – Utvoření vět z nabízené slovní zásoby: z 10 bodů: _____

(Tato ukázka byla získána při sběru dat pro empirický výzkum, více také kapitola 4.5)

Podobný způsob hodnocení práce žáků je zmíněn ve studii OECD pod anglickým termínem **rubrics** (OECD, s. 63). Co to rubrics jsou a o co se jedná? Jedná se v podstatě o **písemně vyjádřená hodnotící kritéria**, která jsou nutná k dosažení určitého stupně naplnění výukového cíle. Z daných kritérií žáci získají určitý počet bodů, který následně odpovídá určité známce. Na Záznamové listy určené pro sebehodnocení žáků k testům anglického jazyka by mohlo být nahlíženo jako na obdobu anglických rubrics. Podobná verze je také dostupná na webových

³ Výčet požadavků zcela určitě není vyčerpán a ne vždy musí být využity všechny navrhované postupy najednou, jedná se především o představení možností, které jsou při práci s testy proveditelné a užitečné pro žáky.

stránkách portálu RVP s digitálními učebními materiály od autora Norberta Tlustého. Autor tu publikuje uvedený hodnoticí nástroj pod názvem **Záznamové listy pro sebehodnocení k testům z jazyka**. Dle slov autora tento záznamový list slouží „*žákům jako podklad k sebehodnocení, které vede k uvědomění si vlastních pokroků v jazyce a hledání cest ke zlepšení.*“ Dle autora si žáci rovněž mohou svůj výkon odhadnout před napsáním testu a zaznamenat si počet bodů, o kterých se domnívají, že v dané části získají. Při práci s testy formativně mohou být také žáci zapojeni do tvorby otázek, což by mohla být jedna z možných variant při takové práci. Následuje shrnutí pro využívání sumativních testů formativně:

1. Žáci by měli přemýšlet o tom, jak si naplánovat učení, aby byl test řešen co nejúspěšněji.
2. Zaangažovat žáky do procesu tvoření otázek na test, ale i vypracování odpovědí a následné hodnocení. Takto žáci mají příležitost porozumět hodnocení a mají také možnost soustředit se na to, jak případně odstranit nedostatky.
3. Využívat hodnocení žáky navzájem a sebehodnocení žáků, které může studentům pomoci při porozumění chybným úkonům a jak je rovněž následně opravit.
4. Žáci by měli mít v hodině čas si špatné odpovědi opravit a měla by být vypracována oprava testu.

Při zmíněném způsobu práce se sumativními testy rovněž koresponduje práce s chybou, která je tak po testu identifikována, interpretována a žáky rovněž opravena. Pro opravu by učitel měl poskytnout dostatečný prostor, aby tak mohly být naplněny následující kroky při práci s chybou:

1. detekce
2. identifikace
3. interpretace
4. **korekce žákova chybného výkonu**

(Kulič, 1971)

Využití souhrnného výsledku žákova výkonu formativně nestojí v cestě žádná překážka. Naopak přináší řadu výhod a snížení stresu z testů.

Technika „semaforu“

Technika „semaforu“ byla vyvinuta učiteli při práci na projektech zabývajících se formativním hodnocením (Black, Wiliam, 2003). Jedná se o účinnou a nenáročnou techniku, která slouží žákům pro rozpoznání jejich učebních potíží. Pro učitele technika slouží tak, že pokud je potřeba ověřit, jak dalece porozuměli žáci učivu, požádají studenty, aby takto učinili právě za pomoci barev semaforu: **zelená** – plné porozumění učivu, **oranžová** barva signalizuje určité potíže či nejistotu, **červená** barva signalizuje značné nepochopení.

Žákovská portfolia

V české pedagogice termín portfolio zdomácněl poněkud více než například termín formativní hodnocení. Co je tedy portfolio? Pedagogický slovník udává následující definici:

Portfolio – „výraz pronikající do pedagogické terminologie z ekonomie. Soubor různých produktů žáka (písemné práce, výtvarné práce, laboratorní protokoly aj.), které dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období. Někteří pedagogové zdůrazňují využití portfolia jako součásti komplexního hodnocení žáka a jako doplňku k příliš zjednodušujícími hodnocení jen pomocí testových výsledků.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2008, s. 170).

Uvedené možnosti pro získání informací o průběhu učení, jsou využity **pro zjištění rozdílu mezi vytyčeným cílem (standardem) a výkonem žáka**, v případě portfolia je dokumentována průběžná práce žáka. Uvedené způsoby jsou možnosti jak **diagnostikovat mezery**, které se nachází mezi dosaženým výkonem žáka a stanoveným cílem. Diagnostika rozdílných pojetí učiva je obtížná především metodicky, ale i koncepčně. Pro diagnostiku je klíčové sledování postupů, které žáci volí při řešení běžných úloh, problémových situací, a rozbor žakových odpovědí na učitelovy pokládávané otázky (v takovém případě se nejedná o otázky nahodilé, spontánně tvořené při vyučovací hodině, ale otázky předem promyšlené, otevřené a problémové). V takovýchto případech jsou nápomocné situace, kdy se žáci dopouštějí chyb, tato situace může být velkou oporou pro dohledání a interpretaci chyb. Kulič v tomto případě hovoří o interpretaci chyby vzad i před. (Kulič 1971; In Mareš, Ohrabka, 1992). Chyby, které mají být podrobeny interpretaci, by měly být chyby poučné a smysluplné, ale na první pohled i banální a nesmyslné chyby mohou být velkým přínosem pro odhalení žakova mylného pochopení učiva. V takové situaci je nesmírně důležité přátelské klima ve třídě a ochota sdílet chyby, která plyne z důvěry

a podpory ze strany učitele. Ačkoli je triviálně známe rčení, že chybami se člověk učí, některé praktiky učitelů jsou, co se týče pohledu na chyby, pro žáka fatální a finální.

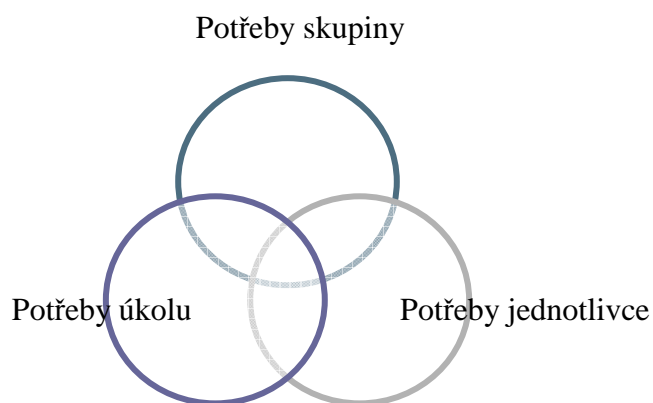
Je důležité dát studentům možnost prokázat své schopnosti. Žáci, kteří nepodávají dobré výkony v určitých úkolech, by měli mít možnost předvést svoje znalosti a dovednosti v jiných alternativách, z takového požadavku vyplývá požadavek různých způsobů hodnocení. Formy hodnocení by měly odhalit nedostatky, neporozumění a taková to zjištění by měla vést k nápravě či prohloubení žakových znalostí (např. znázorňování vztahů mezi prvky učiva, vytváření sítí, strukturování pojmů, vytváření kognitivních map.) Takové hodnocení může zahrnovat testy či jiné formy sumativního hodnocení, ale pouze za předpokladu, že informace o žakově výkonu jsou využity jako informace pro žáka o jeho pokroku a **slouží tedy pro další učení.**

Citlivost na hodnocení a s ním spojené projevy (vnímání hodnocení učitelem a žákem)

Při realizování výzkumu jsem se setkala s paní učitelkou, pro kterou známkování byla věc, kterou opravdu nerada dělala, obzvláště tehdy, měla-li dát špatnou známku. Paní učitelka Lenka mi sdělila následující situaci: *„Já jsem dneska Marušce musela dát čtverku. Tak jsem ještě za ní po hodině šla a řekla jí, ať si z toho nic nedělá, že si to příště určitě spraví.“* Později při našem rozhovoru, poté, co se k nám připojila i další paní učitelka angličtiny Bára, se nám rozvinula debata nad tím, do jaké míry si žáci tzv. *berou k srdci* známky a hodnocení. Paní učitelka Bára se nám svěřila, že musela dát jednomu žákovi, Davidovi, zase pětku. Dle slov paní učitelky Bary, je Davidovi *„úplně jedno jestli dostane kouli, nebo ne, ho prostě známky nezajímají.“* Přičemž paní učitelka Lenka reagovala se slovy: *„To ale nemusí být pravda. Když já byla na základce, tak jsem byla hrozná a učitelům jsem dávala pěkně zabrat, a když jsem dostala špatnou známku, tak jsem vždycky dávala najevo, jak mi to fakt nevadí. Přitom když jsem šla domů ze školy, nejraději bych to vzala kanálama.“*

Žáci nejsou zasazeni do vzduchoprázdna, ale do sociální skupiny zvané třída. V této skupině se snaží prosadit, vybudovat si určité místo, chtějí, aby na ně spolužáci pohlíželi z určitého úhlu pohledu, zkrátka si prožívají svá školní léta tak jako učitelé kdysi před léty. Vrstevnická skupina je důležitý činitel ve výchově, převážně mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem života získávají vrstevnické skupiny obzvláště důležité místo v životě jedince (Čáp, 1993). Ve skupině se také žáci učí řadě dovedností: učí se přihlížet k potřebám druhých, učí se jednat s lidmi různých povah, prosazovat si svůj názor, řešit konflikty, vyrovnávat se s neúspěchem i plnit různé sociální role. Využívání práce ve skupinách či „týmech“ napomáhá v žácích rozvíjet schopnost vzájemně si naslouchat, schopnost spolupracovat, zvyšovat povědomí, že jsou součástí této

skupiny apod. Práce v týmu, při které žáci pracují na společné kontrole a případném odhalení chyb či problémů, rozvíjí žákovu osobnost a dovednost spolupráce, třída by tak také nebyla vnímána pouze jako soubor jednotlivců a případné nepochopení například při využívání sumativních testů formativně by mohlo být vysvětleno společně s ostatními žáky. Psycholožka Jana Nováčková ve své publikaci nazvané Mýty ve vzdělávání uvádí, že „péče o vztahy není luxus“. Pokud se učitel snaží klást důraz na pouhé předávání vědomostí a dovedností a nevěnuje si potřeb jednotlivých žáků a nepracuje se střídou jako se skupinou, pak nemá šanci splnit svůj úkol dobře. (Nováčková, 2001, s. 36) Pro správné fungování týmu je potřeba si uvědomit podmínky a potřeby týmu. Pro efektivní fungování týmu je podle Adaira (1994) nutné uspokojování oblastí potřeb stejný dílem:



Při práci v týmu se tedy prolíná naplňování tří druhů potřeb, které na sebe vzájemně působí. Jestliže bychom vyčernili jeden kruh, tedy jeden okruh potřeb, ubereme tak určitý prostor i kruhům ostatním. Když bychom začernili kruh potřeb skupiny, ubereme také z uspokojení potřeb jednotlivce a úkolu.

2.5. Zavádění formativního hodnocení do školní praxe

Na začátku veškerého hledání stála otázka: **Jak to udělat, aby vyučovací styl učitele a samotné učení žáků bylo více efektivní?** Jak tedy zlepšit proces učení žáků a proces vyučování učitele, aby bylo dosaženo změn, které budou užitečné pro obě strany stojící na pomyslném poli školního hodnocení probíhajícího během běžné výuky. Závěry a zjištění konstatovaná v *Inside the Black Box* ještě neznamenal, že postoj k hodnocení samovolně přejde ke kvalitnějšímu a užitečnějšímu způsobu z pouhé iniciativy a uvědomělosti učitelů. Jak uskutečnit změnu ve vyučování a především jak posunout hodnocení k formativnímu nástroji bylo cílem projektu popsáném v publikaci *Assessment for Learning* (Black, Wiliam, 2003). Formativní hodnocení bylo implementováno do vyučování jako *inovace*, která měla změnit proces vyučování (činnosti učitele) a proces učení (činnosti žáků).

Společné rysy, které je nutné zahrnout do vyučování při zavádění formativního hodnocení do vyučování:

- Bylo potřeba zahrnout nový způsob, jak **zvýšit zpětnou vazbu mezi vyučovanými a vyučujícími**, což vyžaduje nové pedagogické přístupy a podstatné změny ve výuce.
- **Žáci** musí být do vyučování **aktivně zapojeni**.
- Výsledky z hodnocení by měly být využity **k přizpůsobování vyučovacích činností učitelů a také učebních činností žáků**.
- Zvláštní pozornost si zasluhují způsoby, jak ovlivnit motivaci a sebevědomí žáků a užitek, který pramení ze **zapojování žáků do hodnocení v podobě sebehodnocení**.

Součástí výzkumů zabývajících se kvalitou školního hodnocení bylo také zjistit, jaká je realita hodnocení na školách. Zjištění prokázala, že praxe školního hodnocení je obklopena problémy a nedostatky, jak přibližuje následující citace:

„Známkování je obvykle pečlivé, ale často selhává v tom, že nenabízí možnost poučení se, tedy informaci o tom, jak může být práce zdokonalena.“

(General report on secondary schools – OFSTED 1996; In Black, Wiliam, 2003, s. 10)

Projekty byly postaveny tak, aby se podařilo začlenit metody formativního hodnocení do běžné školní praxe (opět tu máme na mysli nikoli pouze do činnosti učitelů, ale změny byly nutné i na straně žáků), odhalit možné problémy při zavádění a na těchto problémech pracovat jako na konstruktivních prvcích celého projektu. Začlenění formativního hodnocení do výuky neslo následující rysy:

- Používání podrobného hodnocení ve skupinkách mezi žáky navzájem.
- Používání několika kritérií pro hodnocení výsledků, které rovněž reflektují cíle vyučování.
- Formativní hodnocení nejvíce ovlivnilo a bylo nejefektivnější u nejslabších žáků.

Nejpozitivnější a nejužitečnější vliv formativního hodnocení je právě **ovlivnění procesu učení slabých žáků**. Žádná třída se neskládá pouze z těch „*chytrých a šikovných*“. Učitelé mají dát příležitost každému žákovi, aby měl možnost se co nejvíce rozvíjet, a to v rámci svých možností. Z tohoto důvodu je vliv formativního hodnocení pro tyto žáky zásadní.

Následující praktické rady a doporučení vzešly z projektu uskutečněném v letech 1999-2001. Jednalo se o The King`s, Medway, Oxfordshire Formative Assessment Project (**KMOFAP**), který měl za hlavní úkol transformovat myšlenky formativního hodnocení, které vzešly z rozsáhlých studií, do školní praxe. V popředí hledání byly především následující oblasti:

dotazování (questioning)	zpětná vazba (feedback)	sdílení kritérií (sharing criteria)	sebehodnocení (self-assessment)
------------------------------------	-----------------------------------	---	---

(Black, Wiliam, 2003)

Dotazování a zpětná vazba se staly klíčovými prvky pro zlepšení komunikace mezi učiteli a jejich žáky, která se týkala hodnocení jejich práce. Sebehodnocení bylo využito jako systém, který žákům pomáhal v rozhodování v následujících oblastech: **jak zhodnotit vlastní práci a jak uspořádat či promyslet další práci**. Sebehodnocení bylo rozvíjeno na základě hodnocení mezi žáky navzájem během vyučování. Právě vrstevnické hodnocení vytvořilo tzv. půdu pro přechod k efektivnímu sebehodnocení. Dalším důležitým zjištěním z praktického zavádění myšlenek do praxe vzešlo využívání sumativních testů formativně. Tato skutečnost vyvrací možnou domněnku, že sumativní a formativní hodnocení musí být striktně oddělováno. Výsledek projektu a jeho hlavní přispění k rozvinutí používání formativního hodnocení byly především v následující oblastech:

- **dotazování** (questioning);
- **zpětná vazba za využití slovního hodnocení pouze** (feedback through marking);
- **hodnocení mezi žáky navzájem a sebehodnocení žáků** (peer- and self-assessment by students);
- **formativní využití sumativních testů** (the formative use of summative tests).

Nápady a praktická doporučení byly uskutečněny za pomoci dvaceti čtyř učitelů matematiky a přírodních věd zapojených do projektu KMOFAP, který začal v roce 1999. O rok a půl později se k těmto učitelům připojilo ještě dvanáct učitelů angličtiny.

2.5.1. Dotazování (Questioning)

Dotazování a formulace otázek je nezbytnou součástí každodenní práce učitele. Na první pohled nevinná oblast pedagogické činnosti učitelů. Ten, kdo ve třídě většinou klade otázky, je právě učitel, ti, co odpovídají, bývají většinou žáci. Učitel odpovědi na své otázky zná, proto může být v čekání na odpovědi poněkud netrpělivý. Jak dlouho čekají učitelé po položení otázky na odpověď zajímalo i **Mary Budd Rowe**, která v roce 1974 představila svoji koncepci nazvanou „wait time“. Rowe při pozorování učitelů zjistila, že jejich čekání na odpověď bylo tak krátké, že neumožňovalo, aby se žáci mohli nad otázkou dostatečně zamyslet. Čekací doba učitelů na odpověď byla méně než jednu vteřinu (0,9 sekundy). Takový čas neposkytuje ani dostatek prostoru pro promyšlení otázky ani pro zformulování odpovědi. Koncepce „wait time“ bylo rovněž využito při zavádění formativního hodnocení v projektu KMOFAP.

Rowe ve svých výzkumech se zvýšením doby čekání na odpověď zjistila, že pokud je čekací doba prodloužena:

- odpovědi žáků jsou mnohem delší a promyšlenější.
- snížila se neschopnost neodpovědět na otázku.
- odpovědi studentů byly sebejistější.
- některé odpovědi zpochybnily či vylepšily odpovědi ostatních studentů.
- bylo poskytnuto více možných alternativ a vysvětlení.

Zvýšení čekací doby na odpověď napomáhá tomu, aby se do formulace odpovědí zapojilo co nejvíce žáků a aby jejich odpovědi byly promyšlenější, a tudíž i delší. Jeden ze způsobů, jak takového výsledku dosáhnout, je například využití varianty metody „brainstorming“, kdy mají žáci po formulaci otázky tři minuty na to, aby ve dvojici či malé skupince si sdělili možné odpovědi a myšlenky. Taková aktivita umožní žákům sdělit i vyslechnout nápady a též zvážit a formulovat možnou odpověď. Dostatečný čas na promyšlení otázek poskytnutý učitelem umožní žákům, aby se nad otázkou nejen více zamysleli a vyslovili svoje myšlenky, vyměnili si své nápady, ale při formulaci finální odpovědi vzali v potaz i varianty spolužáků ze dvojice či

skupinky. Takovou cestou se může učitel dozvědět více o žákově pojetí učiva a může lépe rozpoznat možné mylné pojetí učiva.

Ne každá otázka však může být takto formativně využita. Kvalita otázek musí být bezesporu vysoká, otázky by měly splňovat následující požadavky: **otevřené, problémové, předem promyšlené a vyzývavé**. Dalším možným praktickým využitím je **práce se špatnými odpověďmi z testů či domácích úkolů**, které mohou být využity pro navození diskuse či problémové otázky do práce ve skupince. Takové otázky zároveň mohou: efektivněji odstranit mylné pojetí učiva, zapojit do diskuze více žáků; rozvíjet spolupráci mezi žáky, vytvořit podporující klima, aby žáci sdíleli odpovědi i v případech, že jsou mylné, neboť i takové odpovědi mohou napomáhat hlubšímu porozumění. Zajímavý je i komentář učitelky Nancy podílející se na projektu KMOFAP reflektující snažení pro zlepšení dialogu otázek a odpovědí v její třídě:

Žádné ruce nahore

Žáci vědí, že se nemají hlásit, i když vědí odpověď na položenou otázku, pokud jim nejsou sděleny jiné instrukce. Od všech žáků totiž očekávám odpověď na otázku i v tom případě, je-li odpověď nevím.

Podporující klima

Studenti si nedělají starosti s tím, odpoví-li na otázku chybně, jelikož ví, že i chybné odpovědi mohou být zrovna tak užitečné jako správné. Studenti jsou rovněž ochotni prozkoumat svoje špatné odpovědi více do hloubky.

(Black, Wiliam, 2003, s. 40)

2.5.2. Fáze otázek a odpovědí - Question-and-answer (Q&A) session

Učitelé žijí svým předmětem, učí ho třeba několik let, jejich předmět je pro ně do jisté míry rutinní záležitostí. Učitelé se rovněž nemusí na rozdíl od žáků každých čtyřicet pět minut tzv. *přeorientovávat*. Žáci mají průměrně za jeden den pět či šest odlišných předmětů, které jsou také většinou vyučovány různými učiteli. Každý začátek hodiny by měli učitelé koncipovat s tímto ohledem. Jak tedy dostat žáky do konkrétního předmětu a nenechávat je myšlenkově někde v předchozím předmětu nebo v hovorech se spolužáky? Na začátku každé vyučovací hodiny by měl učitel žáka naladit, motivovat. Jak tedy takové změny dosáhnout? Black, Wiliam přichází se zavedením „question-and-answer (Q&A) session“ (doba otázek a odpovědí). Q&A by měla mít trvání zhruba tak pěti minut se zaměřením na opakování klíčových pojmů z minulého

hodiny či posledního učiva. Takové otázky jsou předem připravené a učitel se snaží zvyšovat čas při čekání na odpověď.

Shrnutí a doporučení pro možné inovace:

- Větší čas musí být věnován otázkám, které stojí za to žákům položit, takové otázky napomáhají rozvíjet žákovo kritické myšlení a prokazují hlubší porozumění učivu.
- Zvýšení čekací doby na odpověď je nezbytně nutné; doba čekání na odpověď by měla být nejméně 3 vteřiny. Od každého žáka by se měla požadovat odpověď, aby tak každý měl možnost přispět do diskuse. Cílem není obdržet správnou odpověď hned napoprvé. Všechny odpovědi, jak správné, tak špatné, napomáhají porozumění učivu.

2.5.3. Zpětná vazba formou slovního hodnocení

Klíčovou součástí formativního hodnocení je zpětná vazba pro žáky hodnotící stav, kterého žáci dosáhli. Tato zpětná vazba rovněž identifikuje další kroky nezbytné pro správnou trajektorii žáka pro budoucí úspěšné učení. Projekt KMOFAP se inspiroval studií **Ruth Butler**, která v roce 1988 představila svoje zjištění ohledně zpětné vazby poskytované studentům. Butler provedla experiment, ve kterém tři skupiny studentů obdržely **tři odlišné typy zpětné vazby: známky; komentáře; kombinace známek a komentáře ke známce**. Studie ukázala, že nejlepších výsledků dosáhla skupina studentů, kterým byla poskytnuta zpětná vazba pouze jako komentář (slovní hodnocení) na jejich práci.

Učitelé implementovali tento požadavek do výuky velice individuálně. Záleželo především na tom, co si jednotliví učitelé vzali k srdci a co dle jejich názoru fungovalo. Při studii byli rovněž dotázáni i žáci ohledně toho, jak pohlíží na hodnocení svých sešitů a práce a jak na ně působí zpětná vazba v podobě slovního hodnocení. Žáci odpovídali, že by od svých učitelů chtěli, aby:

- nepoužívali červenou barvu pera, jelikož se žáci domnívají, že to kazí jejich práci.
- psali čitelně.
- používali taková vyjádření, která jsou srozumitelná.

Jedním z argumentů pro zavedení slovního hodnocení je fakt, že z numerické známky studenti nevyčtou, v čem a jak se mohou zlepšit, a proto jedinečná příležitost, jak zvýšit dosaženou úroveň může být ztracena. Další argument byl mohl být viděn v tom, že známka u žáků vyvolává

tendenci soutěživosti a porovnávání mezi žáky navzájem, zatímco slovní hodnocení povzbuzuje žáky k úvahám o jejich práci a způsobech, jak ji vylepšit. Při známkování je také nejvíce akcentována schopnost, nikoli úsilí, které bylo vynaloženo. Takový stav může u slabších žáků vyvolávat pocit nespravedlnosti či nedocenení jejich práce. Slovní hodnocení se může stát také důležitým faktorem hrající velkou roli pro motivování žáka k další práci.

Nejznámější a nejrozšířenější podobou hodnocení žáků v českých školách je formou známek. Hodnocení vyjádřené známkou plní řadu funkcí, jako sdělení pro žáka a rodiče; motivační funkce, prognostická funkce např. pokračování v dalším vzdělání. Tyto funkce hodnocení ale při udělování hodnocení známkou nejsou nedostatečně naplněny (Čáp, 1993). Podle praktických zkušeností i výzkumů má hodnocení známkou nízkou objektivitu, reliabilitu a validitu. Již byla zmíněna subjektivita hodnocení i hypotéza, že známkování učitelů se liší, Čáp rovněž uvádí příklad výzkumu (Rosina, 1972; In Čáp, 1993), kdy při posuzování jedné písemné práce se učitelé různí, a to až v rozmezí dvou stupňů. Rovněž známky z jedné školy nejsou objektivně srovnatelné se známkami na škole jiné. Uvedené výzkumy jsou uvedeny na podporu nikoli pouze slovního hodnocení, ale především formativního hodnocení, které umožňuje posílit význam zpětné vazby při hodnocení žáků známkou a rovněž tak napomáhá porozumění udělenému hodnocení známkou. Uvedená kritika na hodnocení známkou ale neslouží k zavrhování této ustálené tradice hodnocení, ale pouze poukazuje na nedostatky, které mohou být oslabeny za využití různých doplňkových metod k hodnocení známkou.

2.5.4. Hodnocení mezi spolužáky a sebehodnocení

Cíle vyučování se budou žákům efektivněji dosahovat, pokud si budou vědomi toho, jakým způsobem je dosažení stanovených cílů proveditelné. Hodnocení mezi spolužáky může být vnímáno jako předstupeň pro využívání sebehodnocení. Vést žáky k porozumění významu hodnocení a sebehodnocení je běh na dlouhou trať a vyžaduje si důslednost a úsilí. Žáci mají také na sebehodnocení a hodnocení mezi spolužáky svůj vlastní pohled, který může být pro jednotlivé žáky velice odlišný. Při zadávání zkušební verze pro rozhovor pro empirickou část práce, jsem se na téma sebehodnocení dozvěděla následující: „Sebehodnocení? To je nejhorší věc, to bych zakázal. ... Sám sebe hodnotit? To nejde.“ Tato odpověď patří žákovi kvarty osmiletého gymnázia. Na otázku, zda-li využívá učitelka angličtiny v hodinách hodnocení mezi žáky navzájem, mi bylo po delším přemýšlení od studentky 7. ročníku prozrazeno, že takoví učitelé, co využívají hodnocení mezi žáky navzájem, musí být „pěkně hloupí“. Zmíněná zjištění

jsou jen na ilustraci, že žákovo pojetí školního hodnocení a názory na možnost být do hodnocení zapojen, můžou být diametrálně odlišné.

Na podporu zapojování žáků do hodnotících aktivit zmiňují zjištění z projektu KMOFAP, které poodhaluje význam využívání takového způsobu pedagogické práce:

1. Dochází ke zvýšení motivace k učení a větší opatrnost při vlastní práci žáků.
2. Výměna informací v diskusi probíhá v jazyce, kteří žáci mezi sebou běžně používají.
3. Takové hodnocení posiluje názory studentů a zlepšuje komunikaci mezi učitelem a studenty ohledně jejich učení.

Hodnocení mezi spolužáky je jeden z nástrojů, jak oživit školní výuku a jak zahrnout do procesu hodnocení i žáky (opravování domácích úkolů, práce v hodině, hodnocení prezentace apod.) Převzetí role učitele na určitý čas může mít pozitivní vliv na učení, ale i na celkový průběh vyučování.

Při hodnocení mezi spolužáky nejde o udělení finální známky za výkon, ale jedná se o zhodnocení toho, zda bylo dosaženo cíle a tedy zda můžeme přistoupit k dalšímu učivu, novému tématu apod. Jako efektivní nástroj pro hodnocení bylo využito vzoru **semaforu** (jak již bylo zmíněno v kapitole 2.4.3). Žáci mohou využívat světel semaforu, aby tak ohodnotili, jak spolužák dané látky či úkolu porozuměl. Zelená barva znamená dobré porozumění, oranžová částečné a červená slabé porozumění. Pokud je takový způsob hodnocení efektivně využíván mezi spolužáky, může být startovní čarou pro sebehodnocení a jeden z prostředků, jak v žácích schopnost sebehodnocení rozvíjet. Výhoda může být viděna v tom, že se hodnotí porozumění, které může být i opraveno či prohloubeno samotnými spolužáky. Tato forma zpětné vazby je také užitečná, když následuje přímo po aktivitě. Neporozumění může být odstraněno ještě v dané hodině. Naivní by ovšem byla představa, kdybychom si mysleli, že takový způsob bude fungovat hned od začátku. Před začleňováním hodnocení mezi žáky navzájem je důležité rozvíjet v žácích schopnost práce ve skupině, vzájemné naslouchání, spolupráci apod.

Podmínky, které by měly být splněny při zavádění vrstevnického hodnocení:

- Kritéria pro hodnocení jakéhokoli splněného úkolu musí být studentům jasná, aby poskytla přehled o cíli jejich práce a následné úspěšné dokončení. Kritéria mohou být abstraktní, ale měla by být demonstrována na modelovém příkladu.
- Rozvíjení spolupráce při hodnocení mezi spolužáky napomáhá rozvíjení objektivního sebehodnocení.
- Studenti by měli mít na paměti, jakého cíle chtějí dosáhnout a zhodnotit vlastní práci vůči stanoveným cílům, jedině tak budou schopni řídit vlastní práci a učení a stanou se nezávislými studenty.

2.5.5. Formativní využití sumativních testů

Tím, že do výuky budou učitelé implementovat formativní hodnocení neznamena, že přestane být využíváno sumativních testů. Naopak sumativní testy mohou učitelé využívat formativně. Taková inovace se může projevit v ověření a kontrole toho, jak a jakým způsobem se vlastně žáci na test připravili. Učitelé zapojení do projektu KMOFAP diskutovali s žáky jejich strategie učení na test, jakým způsobem se připravovali apod. Jak docílit a jak žákům poradit, jakým způsobem mohou kontrolovat, jestli se naučili na test dostatečně? Jedna z možností je dát žákům set otázek, které se budou vyskytovat v testu nebo na kterých test bude založen. Podobným způsobem může být studentům předložen seznam klíčových slov, pojmů důležitým pro úspěšné řešení testu. Účel takového procesu je pro žáky v tom, aby odhalili místa, kde se jim daří, ale také kde potřebují více zapracovat. Pro takovou kontrolu může být opět využito barev semaforu. Položky, kterými jsi jsou žáci jisti, si mohou označit zelenou barvou, oranžovou a červenou barvou budou označeny položky, které budou vyžadovat větší úsilí. Takovéto označení může sloužit jako plán pro kontrolu vlastního učení. Po zadání testu a vypracování i ohodnocení, můžou být porovnány otázky, které byly v přípravě označeny červenou barvou. Tak mohou studenti lépe identifikovat, jak úspěšně se jim test podařil a ujistit se o tom, zda se jim podařilo úspěšně řešit také otázky, které jim činily obtíže při přípravě obtíže.

Další neméně zajímavou inovací byla příprava na test vytvářením otázek pro test. Studenti nejen, že měli otázky vytvořit, ale samozřejmě museli znát i správné řešení. Taková situace napomáhá studentům především v porozumění procesu hodnocení, např. proč nebyla moje odpověď správná. Studenti nejenže museli znát odpovědi na své otázky, ale také byli nuceni přemýšlet o tom, co je vlastně dobrá, promyšlená otázka, pro tvoření dobrých, nosných otázek, bylo v první řadě nutné porozumění dané látce.

Třetí inovací bylo využití výsledků testů jako příležitost pro poučení se. Test může být také vyhodnocen celkově jako analýza nejproblémovějších otázek. V takovém to případě se pozornost přesouvá na poučení se z chyb a zjištění, kde je potřeba zapracovat. Využití opravování testů studenty může být jednou z možností, jak žáky do procesu hodnocení zapojit. Žáci by také měli mít příležitost se podílet na vytváření kritérií či bodové škále jednoduše na tom, jak tedy bude test hodnocen a jakým způsobem budou následně vyvozovány známky. Jedna z možností je také nechat žáky sestavit stupnici hodnocení, která může být porovnána se stupnicí hodnocení učitele. Úspěšní řešitelé rovněž mohou pomoci najít správná řešení a vysvětlení pro otázky, ve kterých například někteří žáci chybovali. V neposlední řadě je možné skrze hodnocení navzájem a sebehodnocení se zaměřit na pochopení špatně řešených úkolů a na to, jak by mohly být odpovědi případně vylepšeny. Učitel by měl žákům rovněž dávat prostor pro opravu testů.

V čem je takové zapojování žáků do procesu hodnocení pozitivní, je především možnost jak u žáků snižovat obavy z testování, ale také prohloubit jejich povědomí o užitečnosti testu a poučení se z chyb.

2.6. Možné překážky pro širší využívání formativního hodnocení

Na začátek je nutné zmínit, že hodnocení spadá do kategorie, která zůstane výzkumníkům v rámci pozorování výuky spíše neodhalena. Více je možné se dozvědět na základě rozhovorů, jak s učiteli tak s žáky, ale i takovou formou se dozvídáme o hodnocení zprostředkovaně, neboť právě odpověď je projevem hodnotících soudů, subjektivním vnímáním a pohledem na dané téma skrze osobnost dotazovaného. Z tohoto hlediska je právě žákovo pojetí hodnocení a jeho vnímání velice zajímavá oblast školního hodnocení.

Hodnocení, jak už bylo zmíněno, je velice ožehavé téma, zasahující stránku emoční a do jisté míry může být ovlivněno naší vnitřní subjektivitou. Hodnocení je nejen v českých školách nejčastěji asociováno s procesem známkování, a tak, jak se ukázalo i v jiných zemích (Británie, Francie, Kanada, ...), s hodnocením vyvěrá na povrch řada protikladů a problémů. Učitelé a inspektoři si rovněž pokládali otázky v tom smyslu, jak to, že, i když jsou přesvědčeni o užitečnosti formativního hodnocení a vědí, jaké výhody a užitek má formativní hodnocení pro žáky, i přesto se mu nedostává větší odezvy v podobě praktického rozšířeného využívání. Jaké problémy se mohou v procesu hodnocení vyskytovat, se snažili autoři Black, Wiliam (1998) shrnout do následující tří okruhů.

První okruh se týkal *efektivního učení*:

- Testy připravované učiteli v žácích vyvolávají mechanické a povrchní učení. Takové závěry byly zjištěny i u učitelů, kteří se snažili ve svých žácích rozvíjet porozumění. Mnoho učitelů si neuvědomovalo tento rozpor mezi porozuměním a memorováním.
- Otázky a metody nejsou diskutovány nebo sdíleny mezi učiteli jedné školy a nejsou kriticky zhodnoceny ve vztahu co vlastně hodnotí.
- Učitelé (především učitelé na prvním stupni) mají sklon klást větší důraz na kvantitu a předložení dosažené práce a spíše opominají kvalitu ve vztahu k žákovu učení.

Druhý okruh se týkal *negativního dopadu hodnocení*:

- Známkování a řídicí funkce jsou přeceňovány, zatímco poskytování užitečných rad využitelných pro poučení se jsou podceňovány.
- Přístup porovnávání žáků mezi sebou podporuje spíše soutěživost než osobní růst. V důsledku toho takováto hodnotící zpětná vazba podporuje u žáků s nízkými vědomostmi pocit, že postrádají „schopnost“ učit se. Taková skutečnost má svůj důsledek v tom, že žáci nejsou dostatečně motivováni pro další učení.

Třetí okruh se zaměřil na problémy týkající se **administrační úlohy hodnocení**:

- Učitelova zpětná vazba žákům plní spíše společenské a administrační funkce, často na úkor funkce využití hodnocení pro poučení.
- Soupisu známek, které jsou podkladem pro vysvědčení, je připisována větší pozornost než rozboru žákovi práce tak, aby mohly být rozpoznány učební potřeby žáků.

Výčet obecných závěrů je adresován na stranu učitelů. Jsou to ale i žáci, kteří budou muset změnit svoje zvyky a přístup k učení. Z žákovy perspektivy učitelé musí počítat s určitými problémy. V běžné praxi se potkáme s řadou žáků, kteří nebudou usilovat o to, aby se naučili co nejvíce, tak jak je v jejich silách, ale tito žáci budou naprosto spokojeni s tím, když tzv. „*projdou*“, ať už jednou hodinou či celým rokem studia s tím, že je bude zajímat spousta věcí, jenom ne učení. Formativní hodnocení naopak předpokládá změnu v tomto přístupu, předpokládá mnohem uvědomělejší postoj k vlastnímu učení. Tedy nejen učitelé musí změnit svůj dosavadní způsob vyučování, ale rovněž žáci budou muset přehodnotit svoje postoje k učení. (Perrenoud 1991, s. 92; In Black, Wiliam, 2003)

Nejenom pozitiva přináší implementace formativního hodnocení do výuky, ba naopak učitelé mohou narazit na spoustu signálů, které jim budou ubírat síly. Je tu hned několik problémů, které byly odhaleny během výzkumných studií (Tunstall and Gipps 1996, Sadler 1989, Kluger and DeNisi 1996; In Black, Wiliam, 2003). Následující výčet je shrnutím možných problémů z uvedených výzkumných studií:

- Někteří žáci mohou působit neochotně ve vztahu ke změně, důvodem můžeme být buď jak neochota vyvinout jakoukoli snahu anebo strach či nejistota.
- Může se stát, že žáci nepochopí formativní zpětnou vazbu jako pomoc či radu.
- Ač se budou učitelé sebeděle snažit, proces učení za žáky ale přebrat nemohou. Učení zůstává nadále na žácích samotných, z tohoto důvodu sebehodnocení hraje pro žáky velkou roli.
- Pokud jsou žáci pouze informováni o tom, jak dobře či špatně si vedli, určitým způsobem to zasáhne jejich osobnost, ale stále to nemusí znamenat, že dojde ke zlepšení v pochopení daných úkolů či jejich obtížích při učení.

- Jakákoli podávaná zpětná vazba se musí opírat o následující komponenty:
 1. Informace o aktuální úrovni měřitelných vlastností.
 2. Informace o žádoucí úrovni těchto vlastností.
 3. Způsob, jak informace o těchto dvou úrovních porovnávat a zhodnotit rozdíl mezi nimi.
 4. Způsob, jakým by získané informace mohly být využity tak, aby tento rozdíl mezi úrovněmi změnily (minimalizovaly).

Většímu využití formativního hodnocení stojí v cestě řada překážek. Formativní hodnocení na jedné straně může z pohledu učitelů přicházet do rozporu se sumativním - nejvíce viditelným hodnocením (v České republice například forma státní maturity). Externí testy jsou také jeden z nástrojů, jak udržet školy odpovědné za žákovy výsledky. Dalším problémem je tu i problém neprovázanosti mezi systémovým hodnocením: známka z jedné školy ještě nemusí odpovídat stejné známce na škole jiné, formy a systém hodnocení mezi učiteli nejsou většinou sdíleny apod.

Empirická část

Úvod

Termín formativní hodnocení a jeho místo v hodnotících aktivitách učitelů za vědomého využívání takového hodnocení, si teprve hledá svoje zasloužené místo v odborné činnosti učitelů. Ačkoli termín formativní hodnocení je pro učitele poněkud cizí pojem, zajímalo mne, zda se i přes malou informovanost či zažitost slovního spojení formativní hodnocení objevují ve vyučování takové hodnotící projevy, které by jako formativní mohly být označeny, tedy jedná-li se o takové hodnocení, které je žákům užitečné, poskytující dostatečnou zpětnou vazbu o jejich učení a udávající rovněž směr, kterým by se další učební činnosti měly ubírat. V centru pozornosti tedy jsou interní aktéři školního hodnocení: učitelé a žáci. Cílem empirické části práce je zjistit, **jaké metody a formy hodnocení využívají vybraní učitelé na základních školách a jaké prvky formativního hodnocení se v jejich hodnotících aktivitách vyskytují.**

Domnívám se, že je hodnocení jako profesionální pedagogické působení podceňováno a ne příliš zkoumáno či podrobováno hlubší a systematické analýze. Tato skutečnost se stala inspirací pro volbu tématu nejen pro empirickou část, ale celou diplomovou práci. Nízká frekvence empirických studií zabývajících se do hloubky formativním hodnocení v českých kruzích byla jedním z impulsů pro volbu tématu. Formativní hodnocení se vyvíjí a rozvíjí diametrálně odlišným způsobem v zahraničí (projekt OECD Formative Assessment, 2005; Black, William, 2003). Tato práce je primárně zaměřena na formativní hodnocení, ale tento přístup hodnocení nelze posuzovat izolovaně od ostatních hodnotících aktivit či nástrojů jako například známek, a proto cílem této práce je se zaměřit na formativní hodnocení vybraných učitelů v kontextu školního hodnocení jako celku. Jeden z mých předpokladů, že učitelé kladou důraz na instrumentální složku hodnocení s převažující podobou hodnocení formou známek, ačkoli mohou využívat určité podoby formativního hodnocení, byl založen spíše na základě pedagogického citu a bez hlubší znalosti teorie.

Pro empirický výzkum byla použita analýza dat z kvalitativního výzkumného šetření. Designem výzkumu byla zvolena vícečetná případová studie. Vzhledem k mé budoucí aprobaci v předmětu anglický jazyk, jsem se zaměřila na učitele anglického jazyka na druhém stupni základních škol.

3. Metodologická kapitola

3.1. Úvod

Předpokládala jsem, že každý učitel přistupuje ke školnímu hodnocení různým způsobem, dává mu díky svojí osobnosti a vyznávaným hodnotám svéráznou podobu a formu. Každý učitel si tak přirozeně buduje nejen svůj vlastní způsob hodnocení, ale také ucelený systém hodnocení, do kterého patří, co hodnotí, jak k sobě informace (např. známky) vztahuje, jaké hodnotící nástroje využívá, jak nakládá s klasifikační stupnicí, nebo zdali do hodnotících aktivit zapojuje žáky. Pro zmíněné dílčí části školního hodnocení jsem se rozhodla používat termín: systém hodnocení. Cílem práce je odhalit, zda se učitelé budou shodovat v převládající formě hodnocení, tedy v udělování známek za výkony žáků (předpoklad na základě historického vývoje i ustálené podoby školního hodnocení) a zda se budou lišit v tom, jakých doplňkových hodnotících nástrojů ke známce využívají a koho aktivně do hodnocení zapojují.

Vycházela jsem rovněž z předpokladu, že známka jako taková, má nízkou informační hodnotu, a pokud je nedostatečně žákům vysvětlena, může být žáky interpretována různým způsobem a vzbuzovat negativní pocity. Aby měla známka pro žáka hlubší význam, mají učitelé dle mého názoru určité doplňkové metody či pomůcky. Kapitola věnovaná doplňujícím metodám hodnocení se zabývá způsoby hodnocení, díky kterým učitelé zajišťují zpětnou vazbu žákům, a to nejen známkou, tedy mají-li určitý systém doplňujících metod či strategií. Prolínají se tu okruhy problematiky hodnocení jako: doplňující metody hodnocení ke známce a zvýšení jejího informačního potenciálu jako zpětné vazby. V části věnující se projevům formativního hodnocení jsou popsány sledované projevy hodnocení u vybraných učitelů, které jsou využívány formativně.

3.2. Popis sledovaných jedinců - zdůvodnění výběru učitelů

„Jako kvalitativní design nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr.“

(Merriam, 1988, s. 44)

Výzkum byl záměrně proveden s učiteli s různou délkou praxe a z různě velkých základních škol. Pro toto kritérium jsem se rozhodla, aby tak vzorek pozorovaných učitelů byl heterogenní. Ve výzkumu jsem se rovněž zaměřila na učitele s aprobací, tedy absolventy VŠ s aprobační zaměřenou na učitelství, aby tak byli podrobeni zkoumání plně kvalifikovaní učitelé. Z důvodů časové proveditelnosti pozorování se výběr zúžil na učitele pražských základních škol vyučujících na druhém stupni šesté či sedmé a deváté ročníky. Výběr učitelů pro tuto práci byl záměrný a učitelé museli splňovat již zmíněná kritéria. Další podmínkou byla ochota učitelů spolupracovat, nejenom formou rozhovorů a možností pozorování jejich pedagogické činnosti, ale rovněž ochota zajistit organizačně proveditelnost rozhovorů s žáky a ochota věnovat výzkumníkovi čas z jejich vlastního volna. Jedno z kritérií, které mělo význam pro volbu dvou učitelů, byla doporučení oborového didaktika (v případě paní učitelky Lenky byly její hodiny komentovány tak, že opravdu „stojí za to“.) Paní učitelka Tina působí jako fakultní učitel na PedF UK. U paní učitelky Mileny byla zajímavá skutečnost, že do školství vstoupila poněkud nedávno poté, co pracovala řadu let jako překladatelka.

Při shromažďování informací pro teoretickou část práce jsem zjistila, že některé školy jako instituce pracují na zkvalitnění kultury hodnocení žáků, např. školy: ZŠ Ivančice-Řeznovice, zdroj Moderní vyučování: Hodnocení trochu jinak, autorka Karla Černá; nebo ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov: Deník mé cesty k úspěchu aneb Žákovská knížka trochu jinak, autor: Darina Brücknerová, dostupné na webovém portálu RVP). Cílem práce bylo zaměřit se na jednotlivé učitele a jejich vlastní vyrovnávání se s hodnocením žáků.

Z pozorovaných ročníků byly uskutečněny rozhovory vždy se čtyřmi žáky z dané třídy, kdy bylo preferováno složení dva chlapci a dvě dívky. Učitelky byly požádány, aby vybraly takové žáky, kteří patří v dané třídě k nejlepším a nejslabším, co se týče daného předmětu angličtiny. Rozhovory byly uskutečněny se žáky šestých a devátých ročníků, v případě paní učitelky Lenky byly rozhovory uskutečněny s žáky sedmého a devátého ročníku.

3.3. Design kvalitativního výzkumu – vícečetná případová studie

Před samotným výzkumem byl proveden předvýzkum, jehož cílem bylo vybrat takové metody, kterými by se dalo zjistit, jak vybraní učitelé hodnotí. Navštívila jsem základní školu a provedla pozorování u dvou učitelek angličtiny. Z pozorovaných hodin jsem ale zjistila, že hodnocení bylo zastoupeno pouze v minimální míře (především formou slovního komentáře, pochvaly a povzbuzení žáka slovně např.: „Great.“ „To vám šlo hezky.“ „Ty jsi ale šikula.“), nebo se nevyskytovalo vůbec. Proto jsem uvažovala, jakými dalšími metodami hledat odpovědi na výzkumné otázky. Z toho důvodu jsem se rozhodla pro design výzkumu vícečetné případové studie, při které byl využit koncept **triangulace** metod (pozorování a rozhovory) a triangulace zdrojů dat (rozhovor s učitelí a žáky), aby bylo na zkoumané téma nahlíženo z více úhlů pohledu a také zachytitelný vliv situace na výpovědi (například komentování a vysvětlení jevů získaných z pozorování). Triangulace metod by měla přispět k ospravedlnění získaných informací a zajištění kvality výzkumu.

Design kvalitativního výzkumu je termín, který uvádějí autoři Švaříček, Šed'ová (2007) v knize věnující se kvalitativnímu výzkumu v pedagogických vědách. Design výzkumu znamená **rámcové uspořádání** nebo **plán výzkumu**. Designem výzkumu pro empirickou část této práce byla tedy zvolena **vícečetná případová studie**. Je to taková forma studie, v níž se realizuje šetření u více, minimálně dvou, případů. Případová studie byla provedena u tří případů.

Případová studie je **empirickým designem** a smyslem takové studie je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 97). Cílem empirického výzkumu této diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé hodnotí a zda se u nich projevují prvky formativního hodnocení. Pro získání dat byly využity následující techniky:

- rozhovory s učitelí
- rozhovory se žáky
- pozorování hodin anglického jazyka
- analýza dokumentů (forma zapisování hodnocení)

Cílem případové studie je tedy možnost využití co nejvíce dostupných metod pro porozumění zkoumaným případům, a to v jejich **přirozeném prostředí**. Výsledky z těchto použitých metod jsou interpretovány dohromady a cílem je vytvořit ucelený systém nikoli prezentování dílčích částí. (Bassegy, 1999; In Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 98). Výzkumné téma bylo školní hodnocení s ohledem na formativní funkce, tedy zda je využíváno sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Pro rozhovory byly potřeba sestavit dva okruhy otázek, jedny pro učitele a druhé pro žáky.

3.3.1. Výběr otázek pro rozhovory

Okruhy otázek byly vypracovány ve dvou podobách. Rozhovory byly provedeny s pozorovanými učiteli a se čtyřmi žáky (dvě dívky, dva chlapci) z jejich pozorované třídy. Žáci byli vybráni učitelem, ale učitelé byli požádáni, zda by vybrali dva úspěšné a dva slabší žáky v předmětu angličtiny. Jedna z metod pro sběr dat byla polostrukturovaný rozhovor. Okruhy otázek byly sestaveny tak, aby prohloubily pochopení a poznání systému hodnocení vybraných učitelů, a také byly směřovány na formativní funkce hodnocení. Otázky s čísly jsou hlavní nosné otázky, otázky menším písmem pod očíslovanými hlavními otázkami jsou otázky doplňující, pokud se učitel sám nezmínil o jednotlivých položkách, byla otázka kontrolně položena, tento způsob je shodný i pro rozhovor s žáky.

Otázky pro učitele

1. *Jaký máte systém známkování?*

- Jakou formou si známky, hodnocení zaznamenáváte?
- Kromě známek, máte ještě jiný systém hodnocení?
- Slyšela jste někdy o portfoliu?
- Jak k sobě známky vztahujete? (Jakou váhu mají třeba k závěrečné známce?)
- Když žáci napíší test, přidáváte k tomu třeba komentář, slovní hodnocení?
- *Dáváte druhou šanci? (Třeba známku odmazat, vylepšit, napsat si test znovu?)*

2. **Jak váš systém hodnocení vysvětlujete žákům?**

- Rozumí vašemu systému? Jak jste se o tom přesvědčila?

3. *Používáte někdy slovní hodnocení?*

- Např., že k známce napíšete komentář, třeba „moc se mi to líbilo“ apod.?

4. **Používáte při hodnocení kritéria? (třeba při hodnocení eseje, prezentace, ...)**

- Vymýšlíte si kritéria předem? Jak a kdy to sdělujete vašim žákům?

5. *Jak rychle dáváte žákům výsledek?*

- Daří se vám to dobře? (třeba stihnout dát žákům výsledek, jak jste slíbila)
- Stává se vám někdy, že nedodržíte slib? (Ano? – Jaké reakce jste od žáků dostala?)
- Vnímáte to jako problém?

6. **Jak předáváte žákům informace o prospěchu?**

- Píšete známky do ŽK? Jak často? Nebo na internetu?

7. **Jak v žácích rozvíjíte schopnost hodnotit sama sebe?**

- Jakými způsoby, u jakých činností
 - *Využíváte hodnocení mezi žáky navzájem?*
- 8. Daří se vám hodnotit spravedlivě?**
- V čem byste mohla vidět nespravedlnost hodnocení?
- 9. Jak to děláte, aby známky a hodnocení byly žákům užitečné? (formativní funkce)**

Otázky pro žáky

1. Jaký systém známkování má vaše paní učitelka?

- Za co všechno dostáváte známky a za co jste hodnoceni?
- Mají všechny známky stejnou váhu? A jak to víš?

2. Používá paní učitelka nějaké jiné hodnocení než známky?

- Přidá ti ke známce třeba komentář, co se ti např. povedlo?

3. Známkuje nějaký učitel jinak, kde ti to třeba více vyhovuje? V čem ti to vyhovuje?

4. Když dostaneš špatnou známku, nebo se ti něco nepovedlo, máš možnost si to opravit?

- Jakým způsobem?

5. Kdo všechno ve vaší hodině hodnotí – známkuje?

- Hodnotíte se třeba navzájem mezi sebou? Nebo používáte sebehodnocení, kdy se snažíš např. ohodnotit sám sebe a potom to třeba porovnat s paní učitelkou?

6. Když něco odevzdáte, kdy se dozvíte známku?

První otázka z rozhovoru pro učitele i žáky byla tématicky shodná, ovšem zodpovězena z tzv. opačných pólů, a proto je zobrazena kurzívou.⁴ Otázka byla směřována na **system hodnocení**, tedy jakým způsobem a jakými metodami učitelé hodnotí své žáky a jak žáci naopak tento systém vnímají a do jaké míry systém znají. Zajímalo mne tedy pohled učitele na svůj hodnotící systém, ale i vnímání tohoto systému hodnocení žáky. Učitelce jsem rovněž požádala o nahlédnutí do jejich záznamových archů, sešitů, notesů. Ve všech třech případech byly učitelky ochotny sdílet svoje záznamy včetně poskytnutí kopie.

Zda učitelé využívají např. **portfolií, slovního hodnocení** či **komentáře ke známce**, jak k sobě různé projevy hodnocení např. známky vztahují a zda dávají žákům tzv. druhé šance, bylo poznamenáno v otázkách doplňujících. Okruhu slovního hodnocení byla věnována samostatná otázka, v případě slovního hodnocení bylo záměrem zjistit, zda učitelé využívají nikoli pouze

⁴ Otázky vyznačené kurzívou jsou otázky kontrolní, které byly položeny jak učitelům, tak žákům.

slovního hodnocení, ale zda například kombinují známkování se slovním hodnocením nebo zda slovní hodnocení probíhá například ústní formou.

Dále mne zajímalo, jakou formou a jak často učitelé svůj systém sdělují žákům. Tato otázka byla položena kontrolně i žákům. Cílem bylo zjistit, jaké povědomí mají o systému známkování svých učitelek angličtiny.

Zda učitelé využívají kritérií například pro hodnocení esejí či prezentací a zda jsou kritéria s žáky sdílena, bylo cílem otázky č. 4 v otázkách pro učitele. Jak se učitelům daří opravovat práce žáků a do kdy dávají žákům výsledek, je pod otázkou č. 5 pro učitele a kontrolně i v otázce č. 5 pro žáky (zda se učitelům daří dodržovat slíbené termíny a jak vnímají hodnocení z časového hlediska). Rovněž mne zajímal způsob předávání informací o prospěchu a jakou formou probíhá předávání informace o prospěchu žákům a rodičům.

Poslední okruhy otázek pro učitele se vztahovaly na tzv. klíčové prvky formativního hodnocení: **sebehodnocení, spravedlnost-nespravedlnost hodnocení a užitečnost hodnocení pro žáky.**

Před proběhnutím samotného rozhovoru byli všichni žáci a učitelé ujištěni o anonymitě a byli seznámeni s mým výzkumným projektem, ale termín *formativní hodnocení* nebyl zmiňován, jelikož záměrem případové studie bylo poodhalit jednotlivé způsoby a formy hodnocení učitelů, ale ne v nich probudit pocit neznalosti určité oblasti jejich odborné práce. Z toho důvodu byl projekt představen jako projekt zabývající se školním hodnocením. Učitelé i žáci byli požádáni o souhlas k participaci a rovněž byli požádáni o souhlas rozhovor nahrávat na diktafon. Pro zajištění anonymity účastníků rozhovorů byl žákům přidělen kód, pro učitele posloužila k zakódování jiná křestní jména. Jednotlivé školy jsou označeny náhodně vybraným písmenem z abecedy. U všech zúčastněných byla na souhlas k nahrávání rozhovoru kladná odezva. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon (včetně otázky na souhlas s nahráváním) a následně přepsány do podoby textu. Pro transkript rozhovoru bylo využito značek transkripční konvence od A. E. Leix, která se tématu přepisování rozhovorů věnuje ve své disertační práci (Leix, 2006, s. 92).

3.3.2. Transkripční konvence A. E. Leix

Tato navržená konvence je dle autorky určena pro využití ve společenských vědách lidmi bez lingvistického vzdělání (Leix, 2006, s. 92). Takového způsobu přepisování bylo využito, aby bylo zachyceno do podoby textu co nejvíce z uskutečněných rozhovorů, jako například hezitačních zvuků, smíchu, důrazu na slova apod. Rozhovory s žáky i učitelkami byly nahrány na diktafon a následně přepsány do podoby textu s využitím zmíněné transkripce.

Použité značky pro transkripci textu:

Otázka	?
oznámení; klesavá kadence	.
naznačení pokračování výpovědi	,
zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
Pauza	...
hezitační zvuk (eee, yyy)	#
Smích	@
hovor se smíchem	@text@
nesrozumitelný úsek	(?)
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)
přítakání neverbalizované (uhm)	&
náhlé přerušování výpovědi	tex/
text mluvený současně, tzv. <i>kverlal</i>	[] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylo takhle
komentář autora transkriptu	<text>

(Leix, 2006, s. 92)

Ukázky aplikované transkripční konvence na částech přepsaných rozhovorů:

Z_601C4: @No minulej rok mě to nějak šlo@ a teď mám trojku.

Lenka: Známký jsou pro mne trauma. Vždycky. ...

Tina: # užitečný @, užitečný, já spíš jako užitečnost vidím to, že jim pořád zdůrazňuji to, že ty známky odpovídají tomu, ...

3.3.3. Technika analýzy - otevřené kódování za využití softwaru

Otevřené kódování

Pro analýzu textu bylo využito otevřeného kódování za pomoci kvalitativního softwaru Max QDA. Otevřené kódování je technika, která umožňuje, aby získané materiály byly rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Švaříček, Šed'ová 2007). Získané rozhovory byly rozděleny na úseky, které byly opatřeny kódem.⁵

Kódy pro rozbor rozhovorů s žáky:

Systém známkování, sebehodnocení, oprava špatné známky, názory na sebehodnocení, čekání na výsledek, *hodnocení jiného učitele*, vrstevnické hodnocení, jiné hodnocení než známky, aktéři hodnocení, váha známek.

Kódy pro rozbor rozhovorů s učitelkami:

Systém známkování, vysvětlování systému žákům, váha známek, problém výsledek, předávání známek, náročnost známkování, kritéria, sebehodnocení, spravedlnost, *užitečnost známek pro žáka*.

Ukázka kódovaného rozhovoru

<p>Text: ZŠ L_9VZ_901L3 Weight: 0 Position: 28 - 28 Code: hodnocení jiného učitele Z_901L3: @ ... nevím. Oni všichni známkují stejně, (je to hodně podobný).</p>
--

<p>€Text: Tina Weight: 0 Position: 38 - 38 Code: 9. užitečnost známek pro žáka Tina: # užitečný @, užitečný, já spíš jako užitečnost vidím to, že jim pořád zdůrazňuji to, že ty známky odpovídají tomu, jak by byli hodnocení, kdyby ty zkoušky dělali dejme tomu na mezinárodní úrovni. Takže jim říkám, podívejte se, když budete dělat nějaký mezinárodní test.</p>

⁵ Kód je slovo nebo krátké slovní spojení vystihující určitý typ z analýzy rozhovorů (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Ukázka je příkladem, jak byly získané a přepsané rozhovory opatřeny kódy. Kódování proběhlo za použití softwaru Max QDA. Pod hlavičkou *Text* je identifikován mluvčí uvedeného úseku: ZŠ L_9\Z_901L3. Jedná se o žáka deváté třídy ZŠ L. Hlavička *Position* udává pozici vyjmutého úseku v celkové promluvě dotazovaného. *Code* udává kód, kterým byl výsek textu opatřen.

4. Výzkumná zpráva o vícečetné případové studii

4.1. Typy škol a učitelek případové studie

Jak již bylo zmíněno, pro kódování škol bylo použito náhodně vybraných písmen. Pro zajištění anonymity byla učitelkám přidělena jiná jména. V každém případě jsem měla možnost setkat se s velmi odlišnými typy osobností učitele.

Škola M - Lenka

Charakteristika školy: Základní škola s rozšířenou výukou jazyků

Počet žáků: 500

Učitelka Lenka: přátelský, kamarádský vztah k žákům; příjemná, vtipná, velký zájem o žáky; tráví čas s dětmi v různých mimoškolních aktivitách⁶ a projektech; velká osobní zainteresovanost.

Praxe na ZŠ: 10 let

Vzdělání: Filozofická fakulta UK, obory angličtina - čeština – učitelství. Neabsolvovala žádný seminář o hodnocení žáků.

Škola C - Tina

Charakteristika školy: Základní škola s rozšířenou výukou matematiky

Počet žáků: 800

Učitelka Tina: velice energetická, akční, přísná; vysoké nároky na žáky, *autoritativní přístup k žákům*; u žáků respekt; vyučuje matematiku v angličtině (volitelný předmět na škole). S dětmi hraje v anglickém jazyce divadlo, nacvičují divadelní představení pro rodiče; spoluorganizuje olympiádu v anglickém jazyce.

Praxe na ZŠ: 22 let

Vzdělání: Matematicko-fyzikální fakulta UK, držitelka mezinárodních zkoušek FCE a CAE, neabsolvovala seminář o hodnocení žáků.

⁶ Bennettovo pojednání o učitelských stylech z roku 1976: úspěšní učitelé se důkladně připravují na své hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší zájem o jednotlivé žáky.

Škola L - Milena

Charakteristika školy: Z důvodů nižšího počtu žáků v roce 2008 spojeny 2 třídy (osmitřídí škola); problém na škole: nízký počet žáků ve vyšších ročnících

Počet žáků na školu: 160

Učitelka Milena: laskavá, vstřícná k žákům, ne příliš energická; hodiny z pohledu pozorovatele rutinní, bez zřetelnějšího cíle pro pozorovatele či pro žáky.

Praxe na ZŠ: 4 roky (původní povolání překladatelka)

Vzdělání: Filosofická fakulta UK – obory angličtina - čeština – učitelství.

Neabsolvovala žádný seminář o hodnocení žáků.

Z charakteristik učitelek je zřejmé, že se jedná o odlišné učitele, co se týče osobnostních charakteristik i jejich profesní angažovanosti.

4.2. Analýza a interpretace pozorovaných hodin

V této části se pokusím nastínit průběh pozorovaných hodin jednotlivých učitelek s postižením společných prvků i rozdílů. Pokusím se popsat a přiblížit pozorované prvky hodnocení: hodnocení práce žáků i možné prvky formativního hodnocení.

4.2.1. Milena

Počet žáků ve třídě: 9 z toho 4 dívky, **5. a 6. třída** (spojená třída pátého a šestého ročníku na hodinu angličtiny.) Paní učitelka Milena mne při příchodu do třídy představila a přivítala se s žáky. Na začátku hodiny byl žákům **rozdán test** z minulé hodiny, ale bez většího pozastavení se nad výsledky či zhodnocení testu, i když při rozdávání testu paní učitelka některé výsledky komentovala: „*Mám vás chválit, hodně chválit, ale teda Anička. <sklání se nad Aničkou a ukazuje na test> takže to si doplnit. <přichází k dalšímu žákovi> David má pochvalu. Tak si známky zapište do žákovské knížky.*“ Test byl žákům rozdán s určitým komentářem (nikoli však každému žáku byl komentář poskytnut). Dále se v hodině s testem už nepracovalo (test nebyl více komentován např. která slovíčka byla problémová, neprovedla se ani společná kontrola). Zpětná vazba žákům na rozdaný test byla poskytnuta pouze známkou, předání proběhlo rozdáním a zapsáním si známky do žákovské knížky. Dále následovala **aktivita, při které měli žáci za úkol vymyslet co nejvíce slov na první písmeno ze slova Thursday**. Žáci psali samostatně slovíčka do sešitu. Po krátké době následoval součet slovíček a práce celé třídy najednou při vyhodnocování. (Každý žák měl za úkol si slovíčka sečíst a sdělit paní učitelce.) Všechna slovíčka byla napsána Milenou na tabuli. Při této aktivitě, pokud měli žáci více jak deset slovíček, byli slovně chváleni a povzbuzováni: „*Tak co? Kdo měl víc jak deset? ... No výborně.*“ V pozorované hodině ale převládal frontální způsob výuky a práce ve skupinkách ani ve dvojicích nebyla zaznamenána, žáci pracovali buď samostatně na cvičeních anebo společně jako celá třída. Celkově hodina paní učitelky Mileny byla poněkud monotónní. Při posledních patnácti minutách bylo vidět, že řada žáků už nedokáže udržet pozornost a průběh zadávání cvičení z cvičebnice ke konci hodiny se nesl v duchu: jak se nějakým způsobem prostřednictvím cvičení dopracovat ke konci hodiny. Hodnocení bylo v pozorované hodině zastoupeno formou **pozitivního hodnocení** a **slovním komentářem** směrem k žákům při první aktivitě se psáním slovíček na písmeno T⁷. Řada žáků byla v této aktivitě pochválena a pozitivně ohodnocena. Učitelka oslovovala žáky křestními jmény a nebyly zaznamenány větší negativní hodnotící

⁷ Žáci měli za úkol napsat během časového limitu co nejvíce anglických slovíček na písmeno T

projevy či problémy s kázní. Hodnocení mezi spolužáky ani sebehodnocení nebylo v hodině pozorováno. V hodině rovněž **převládal mateřský jazyk** nikoli angličtina. Instrukce byly žákům sdělovány buď v mateřském jazyce či v anglickém, ale většinou s okamžitým překladem do mateřského jazyka.

V druhé pozorované hodině (počet žáků: 8 z toho 3 dívky, **9. třída**), která byla uskutečněna následující den po první pozorované hodině a rovněž po rozhovoru⁸ s paní učitelkou Milenou, byla pozorovatelná změna v přístupu předávání výsledků testu na slovíčka žákům deváté třídy. Výsledky byly žákům předány jednotlivě a učitelka zhodnotila výkon podaný v testu (celkově na třídu) a dále komentovala známky každého žáka, kdy ocenila, co se žákům povedlo. Při rozdávání testu byla ve třídě pozitivní příjemná atmosféra. Zajímavý byl rovněž postup, s jakým paní učitelka vyhodnotila nejúspěšnějšího žáka v daném testu: *Milena: „Kdo si myslíte, že to napsal nejlíp?“ <žáci přemýšleli a zazněla i dvě jména spolužáků> „Zuzka napsala nejlépe, jednu jedinou chybu, zatleskejme Zuzce.“ <třída opravdu zatleskala> „Kubo a co ty? Co si myslíš, jak to dopadlo?“ Kuba: „Já bych řekl, že dvojku.“ Milena: „Je to jednička Kubo. ... Takže vás všechny moc chválím a zapište si známky do žákovské.“* Pozitivní komentáře ke známce a zkušenost žáků s úspěchem, ale také možnost si úspěch prožít a uvědomit si ho, je pro podpoření sebedůvěry ve vlastní schopnosti nesmírně důležité. Z rozhovoru s učitelkou Milenou byla zmíněna situace, která byla obdobná situaci v pozorované hodině devátého ročníku: *„... dokonce jsem v té devítce udělala to, že když pětkař měl jedničku, jednou se vzmožil na svůj životní výkon, tak jsem si ho zavolala k tabuli a napřed jsem dala dětem hádat, kdo si myslíte, že dneska měl nejlepší test. Samozřejmě, že neuhádli. Já jsem to měla jako velkou bombu, jako překvapení. A pak jsem toho kluka jako vytáhla k tabuli a řekla jsem mu pocem ke mně a říkala jsem mu jako congratulations a všichni mu zatleskáme a on tam měl tu vteřinu slávy. A on opravdu prostě vyrost, že jo ten deváták. Takže tohle jim jako nechám vychutnat, ... i když vím, že příště napíše za pět třeba, nebo tuším jo, tak přeci jenom aby viděli, že si toho prostě jako to okolí všimne a že to není úplně k ničemu se občas takhle vybičovat.“*

⁸ Rozhovor s paní učitelkou Milenou trval jednu vyučovací hodinu, během rozhovoru byla zajímavá spontánní sebereflexe na hodnocení žáků: *„... teď mě přivádíte na myšlenku, že bych asi měla častěji chválit ty, co to vědí vždycky, i když vlastně se to od nich očekává, tak vlastně taky, že mají nárok na tu pochvalu. Občas to říct nahlas. Takže tohle si musím uvědomit sama, že je třeba pochválit. Já vždycky říkám dobře nebo tak, v pořádku, ale abych třeba na závěr pochválila ještě i ty, který vždycky všechno vědí.“*

4.2.2. Lenka

Stejně jako hodina Mileny začala Lenka hodinu uvítáním se žáky. V první pozorované hodině paní učitelky Lenky (8 žáků, z toho 4 dívky, **9. třída**) bylo dále využito na úvod **dotazování** žáků na téma, co budou dělat o prázdninách (blížily se jarní prázdniny). Dotazování probíhalo **pouze v angličtině**, bez překládání do mateřského jazyka. Byly položeny otázky typu: *Jaké jsou tvoje plány na prázdniny? Kam pojedete? Jedete lyžovat?* apod. Učitelka Lenka projevovala zájem o žáky a jejich mimoškolní aktivity a nakonec i ona sama prozradila svoje plány na prázdniny. Tímto si učitelka Lenka zajistila nejen nenásilné přeorientování se žáků na anglický jazyk, ale pokládané otázky působily jako velká motivace podělit se s ostatními o svých plánech a tak používat aktivně cizí jazyk. Tato situace je obdobná **fázi dotazování** zmíněná v kapitole Zavádění formativního hodnocení do školní praxe. Ačkoli se nejedná přímo o otázky, které jsou formativní⁹ ve smyslu k učení žáků, ale jsou to bezesporu **otázky navozující podporující klima**, které je jednou z podmínek pro zavádění formativního hodnocení. Tato aktivita ale také sloužící jako tzv. **warm-up** (rozehřívací) aktivita, jejímž cílem je naladit a připravit žáky na daný jazyk. Po skončení dotazování proběhlo opakování učiva (příkazy, zákazy: slovesa permit, forbid, allow, prohibit), po kterém následoval test. Čas na test **byl konzultován** se žáky: „*Dáme si na to tak deset minut?*“ Během testu žáci pracovali samostatně, učitelka Lenka obcházela žáky a v případě špatného plnění komentovala práci žáků a upozorňovala nepřímou na chybování. Po testu proběhla společná kontrola testu, ale tak, že žáci byli požádáni, aby si vzali jinou barvu pera, aby si **test opravili sami**. Před opravou učitelka Lenka vysvětlila, jak bude test bodován: za celou větu dva body, pokud je věta z části dobře, jeden bod, pokud vůbec neodpovídá smysl, nula bodů. Kontrola probíhala tak, že se žáci hlásili, aby si mohli ověřit, zda je jejich věta správně. Kontrolovala tak v podstatě celá třída. Když byla věta dobře, Lenka oceňovala žáky komentářem typu: „*Špica. Skvělé. Báječné.*“ U některých otázek se objevily i dvě akceptovatelné varianty správné odpovědi. Proč tomu tak je, bylo diskutováno společně s celou třídou, kdy věty a možnosti nevysvětlovala pouze paní učitelka Lenka, ale i žáci navzájem. Z pohledu formativního hodnocení došlo k následujícím žádoucím momentům:

- Každý žák byl aktivně zapojen.
- Každý žák se snažil porozumět, proč a jak chyboval, popřípadě se prověřovaly různé varianty.
- Vysvětlení podávali i žáci samotní.
- Ohodnocení svého výkonu se žáci dozvěděli přímo v hodině.

⁹ Takové otázky, které mohou: efektivněji odstranit mylné pojetí učiva; zapojit do diskuze více žáků; rozvíjet spolupráci mezi žáky apod.

Všichni žáci byli ochotni sdílet svoje varianty vět, dokonce trvali na tom, aby se i jejich věta tzv. ověřila, pokud byla odlišná od zmíněné správné varianty. Při společné diskusi nad chybami byly odhaleny potíže a nedostatky, test se v podstatě stal určitým ověřovacím nástrojem znalostí žáků. Po společné kontrole si měli žáci sami dle zadaných kritérií a bodové stupnice práci oznámkovat. Po oznámkování se paní učitelka ptala žáků, jak test dopadl: „*Kdo má jedničku, ať zvedne ruku.*“ Žákům bylo rovněž dáno na výběr, zda si chtějí známku nechat zapsat, či ne. Což opět nasvědčuje spíše práci s testem formativně, jelikož výsledek z testu nemusel být započítán do finální známky. I z výpovědi učitelky Tiny (Škola C) je patrná obdobná tendence možnosti volby při psaní testů z časopisu Bridge: „... *třeba když děláme z Bridge, cermatový takový ty testy co tam jsou, tak # třeba uděláme listening, já jim to ohodnotím, tak jak by to bylo, takže prostě pod šedesát procent už je failure <neúspěch> a pokud je to ta V verze, (ta Z ta je) triviální, tu jako musej povinně, ale pokud je to ta V verze a dopadlo by to špatně, což nedopadá, tak maj všichni jedničky a dvojky, tak jim řeknu jenom kdo chce si tu známku nechat zapsat.*“ V posledních sedmi minutách pozorované hodiny paní učitelky Lenky proběhlo poslechové cvičení. Otázka, která mne při pozorování hodiny paní učitelky Lenky napadla byla: **Jak často se takové hodnocení a kontrola testu během vyučování využívá?** Odpověď jsem se dozvěděla v rozhovorech s vybranými žáky.

Jak již bylo nastíněno, dle zmíněných aktivit i metod patřících do formativního hodnocení v teoretické části práce, byly prvky formativního hodnocení v pozorované hodině paní učitelky Lenky přítomny. Aby měl tento způsob práce co největší efekt na učení žáků, měl by být zapojováno do vyučování často a pravidelně. Z rozhovorů žáků ale vyplývá, že taková to situace nastává občas, spíše příležitostně: **Z_902M1:** „*No to jsme ale nikdy prostě nedělali, to aby jsme si to dneska spíš nějak víc procvičili.*“ **Z_902M2:** „*No, to taky občas děláme.*“ **Z_901M3:** „*No ale to bylo jako jedno z mála, to jsme snad ještě ani nedělali takhle.*“ **Z_901M4:** „... *Občas jako, jak jsme měli tu hodinu dneska, tak si to třeba jako oznámkujeme sami a ona si to potom ještě zkontroluje, jestli někdo ne to, většinou to dělá takto.*“ **Tazatel:** „*A tohle probíhá často?*“ **Z_901M4:** „*No moc ne, právě jak jsem říkal, že nám nechává trošku ty hodiny volnější, protože se musíme připravovat na ty zkoušky, ale dřív ... dřív jsme si to moc neznámkovali. Skoro vůbec.*“ Zajímavý je pohled na formu testu ve dvou výpovědích, ve kterých jsou použita slova jako **procvičit**, ale také **volnější hodiny**. Takovýto způsob práce tak může u žáků vyvolávat pocit odlehčené, opakovací hodiny, která ale z pohledu pozorovatele byla velice efektivní v odhalování nedostatků samotnými žáky a příležitostí ohodnotit si svůj vlastní výkon, kdy má žák možnost odhalit, kde jsou jeho silné i slabé stránky. Cílem aktivity mohlo být otestování žákových znalostí a odhalení nedostatků v pochopení učiva, upevnění učiva nebo také ukázat

pozorovateli jednu z možných variant zacházení s hodnocením. Sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení mezi spolužáky jsou podoby a možnosti, jak aktivně zahrnout žáky do procesu hodnocení. Aby takové hodnocení ale bylo efektivní a smysluplné, mělo by být zahrnuto do vyučování často a pravidelně. Učitelé by měli vědět, zda se takovou aktivitou snaží pouze upevnit znalosti či odhalit nedostatky v daném učivu, ale také zda cílem takové aktivity je i v žácích rozvíjet schopnost hodnotit sama sebe a tím napomáhat žákům přebírat odpovědnost za svoje učení. Před vstupem do škol jsem předpokládala, že se setkám s určitými projevy formativního hodnocení, ale nepředpokládala jsem, že tyto projevy budou systematickou, pravidelnou činností za účelem rozvíjet v žácích schopnost objektivně hodnotit svůj výkon.

Na začátek druhé pozorované hodiny učitelky Lenky (6 žáků z toho 5 dívek, **7. třída – hodina anglické konverzace**) proběhla opět **fáze dotazování** (téma Global Warming/Globální oteplování). Z odpovědí žáků bylo patrné, že se jednalo o již probranou látku a tato fáze dotazování byla znovuoživením si tématu a s ním spojených problémů. Tato aktivita probíhala cca 6 minut. Novým tématem hodiny bylo Food (jídlo). V tomto bodě bych ráda zmínila vybavenost učebny angličtiny, která byla na vysoké úrovni: mapy, anglické popisky, plakáty s gramatickými jevy, fotografie zemí apod., ale také technické vybavení, zahrnující **televizi a videopřehrávač**, které byly využity v pozorovaného hodině. Uspořádání lavic nebylo tradičním způsobem, ale ve tvaru písmena U po dvou řadách. Videá jsou jeden z doplňkových materiálů k učebnici (krátká videa pro probírána témata). Z pozorovaného videa měli žáci za úkol zodpovědět otázky v učebnici. Kontrola proběhala společně s celou třídou. Během hodiny panovala velice příjemná, přátelská atmosféra a byl pozorován velice kladný přístup k žákům.

4.2.3. Tina

Na začátku první pozorované hodiny (Počet žáků: 13 z toho 6 dívek, 6. třída) u paní učitelky Tiny žáci psali test. Test byl rozdán ihned po příchodu Tiny do hodiny. Oproti Mileně i Lence, které se při příchodu do třídy se žáky přivítaly, Tina na začátku hodiny ihned rozdala žákům test bez většího přivítání. Během práce na testu bylo ve třídě naprosté ticho. Žáci seděli v lavicích po jednom. Veškeré instrukce či komentáře k testu probíhaly v anglickém jazyce pouze! Což je velice rozdílné vůči Mileně, která například u žáků deváté třídy používala mateřský jazyk ve velké míře, Lenka při zadávání a při kontrole testu využívala češtiny. Tina nepřekládala do mateřského jazyka vůbec. Během testu Tina rovněž připomínala žákům čas, který byl na daný test vymezen. Když se limit na test blížil ke konci, posledních deset vteřin bylo odpočítáno Tinou nahlas, což bylo z pohledu pozorovatele pro některé žáky poněkud stresující. Když vypršel čas určený pro test, paní učitelka testy sesbírala a rozdala žákům osmisměrku. Žáci stále

pracovali samostatně. Pro pozorovatele nebylo zřejmé, zda se stále jednalo o část testování žáků. Na osmisměrku byl zadán časový limit tři minuty. Veškeré instrukce probíhaly opět **pouze v anglickém jazyce**. Po vypršení časového limitu pro osmisměrku, se paní učitelka Tina ptala žáků, kolik slov odhalili. Atmosféra v hodině byla z mého pohledu těžko popsatelná, paní učitelka na mne působila jako přísná a nekompromisní s rychlým tempem a střídáním aktivit, ale na druhou stranu projevovala pozitivní a přátelský vztah k žákům. Po vypršení limitu následovaly instrukce, aby si žáci porovnali slovíčka, která našli v osmisměrce a se spolužákem vytvořili „týmy“ (dvojice). Při této aktivitě se atmosféra trochu uvolnila. Jedna žákyně ale nebyla v páru, dvojice si sestavili žáci sami a tato žákyně samostatně pracovala na slovíčkách dále. Tina na tuto situaci nereagovala. Po časovém limitu následovala společná kontrola. Slovíčka, která žáky nebyla nalezena, Tina vysvětlovala opět pouze v angličtině. Oproti paní učitelce Mileně a Lence to byla právě Tina, kdo nejvíce i už u šestého ročníku používal téměř pouze anglický jazyk, překlad do češtiny se objevil opravdu výjimečně. Z tohoto pohledu vidím jako velice pozitivní, že instrukce Tiny k žákům byly jasné, stručné a pouze v anglickém jazyce. Žáci seděli spíše nerovnoměrně po třídě a proto, kdo reagoval nejvíce na otázky paní učitelky Tiny, byli žáci v první části třídy (v prvních a druhých lavicích). Ostatní žáci se do společné kontroly aktivněji nezapojovali. Po osmisměrce následovalo opakování tvarů nepravidelných sloves. Poslední aktivitou v hodině bylo popisování obrázku zvířat. Celkově hodina měla rychlé tempo s řadou aktivit. Oslovování žáků bylo křestními jmény. Převládá velký podíl času, kdy mluvila paní učitelka Tina. V hodině byla patrná disciplína a respekt vůči Tině a zřetelná autorita učitele. Hodnocení žáků mezi sebou ani sebehodnocení v hodině neproběhlo.

V druhé pozorované hodině (počet žáků: 12 z toho 2 dívky, 9. třída) byly hlavním tématem **prezentace¹⁰ žáků**. V pozorované hodině jedna žákyně zapoměla prezentaci, z tohoto důvodu měla **hovořit po dobu tří minut** na jedno téma, které bylo navrženo spolužáky a schváleno učitelkou (společně s celou třídou proběhl „brainstroming“ na možná témata, o kterých by mohla žákyně hovořit). Během hovoru (speech) na dané téma, Tina na zadní stranu tabule psala chyby, které zazněly při hovoru. Po skončení třímínutového hovoru se celá třída zamýšlela nad chybami, které napsala paní učitelka na tabuli. Ze strany žákyně také zaznělo po výkonu: „Ale to je těžký se na to soustředit.“ Reakce paní učitelky byla pozitivní a ujistila žákyni, že prostřednictvím takové činnosti se také učí a ocenila její výkon. Za tento třímínutový hovor si paní učitelka k sobě udělala poznámku v podobě čárky v příslušné kolonce. Dále následovaly **prezentace a hodnocení prezentací**.

¹⁰ Témata pro prezentace mohou navrhnout žáci, ale za schválení učitelky Tiny. Součástí prezentace je vytvoření plakátu, který prezentaci doplňuje.

Tématem první prezentace byl Toilet Paper (Toaletní papír). Prezentace trvala celkově zhruba 5 minut. Během prezentace paní učitelka zapisovala na tabuli některá slovíčka, která buď souvisela s tématem, nebo zazněla během prezentace a byla hodna zapamatování. Po skončení prezentace proběhlo shrnutí a dotazování žáků. Po shrnutí prezentace se Tina zeptala žáka, který prezentoval: „*How would you assess your results?*“ (Jak by ses ohodnotil?). Žák pokrčil rameny, zaznělo pár hezitačních zvuků a Tina se začala dotazovat ostatních žáků: „*Terko?*“ „*Tak dvojku.*“ „*Vašku?*“ „*Dvojku.*“ Žák nakonec dostal za prezentaci dva mínus. Hodnocení prezentace proběhlo v čase pod jednu minutu. Během hodnocení nezazněla kritéria, podle kterých by měla být prezentace hodnocena, zaznělo pouze udělení známky. Druhá prezentace byla o T. A. Edisonovi. Oproti první prezentaci tato trvala pouze dvě minuty, ale nápadně se lišila po stránce grafické a celkovém zpracování. Po skončení prezentace byla žákům položena otázka: „*Any questions?* (Nějaké otázky?) na kterou byla okamžitě položena další otázka (tzv. wait time na položenou otázku byl pod jednu vteřinu): „*Petře, co bys dal za známku?*“ Petr se houpe na židli a s pohledem upřeným do země odpovídá: „*One.*“ (Jedna). Proces hodnocení prezentace proběhl opět v čase pod jednu minutu. Dále v hodině byly prezentovány další tři prezentace. Proces hodnocení prezentací probíhal obdobným způsobem. Tina vyvolávala po prezentaci ostatní žáky, kteří měli za úkol ohodnotit spolužákovu prezentaci. Hodnocení proběhlo pouze formou udělení či navrnutí známky. U třetí prezentace hodnocení proběhlo v čase 20 vteřin. Vzhledem k faktu, že takové hodnocení ze strany žáků i paní učitelky proběhlo velice rychle, v jednom případě během 20 vteřin, jedná se spíše o hodnocení celkového dojmu z prezentace, jak tedy jednotlivé prezentace zapůsobily na žáky s tím, že míra jejich pozornosti při prezentacích byla rovněž rozdílná. Takové hodnocení je založeno spíše na obecném dojmu a jedná se o hodnocení holistické (povšechné). Takové hodnocení je „citové, upřímné, ale vlastně nic neřeší, pouze konstatuje, že věci jsou v pořádku, nebo naopak nejdou tak, jak by měly jít.“ (Slavík, 1999, s. 41). Výsledek hodnocení za prezentace byla známka (formalizované hodnocení) od učitelky Tiny.

Z pohledu pozorovatele bylo tedy spíše uplatněno hodnocení na celkový dojem. Jelikož prezentace probíhají většinou jednou za 5 týdnů, žáci ale mohli mít povědomí o kritériích z dřívějších prezentací a tedy mohli vědět, jak a co u prezentace hodnotit. Taková možnost je pravděpodobná, ale vzhledem k času, který byl hodnocení prezentací věnován a také rychlosti, s jakou bylo hodnocení provedené, nebylo možné se více zamyslet nad jednotlivými kritérii. Kritéria hodnocení nebyla rovněž před prezentacemi zmíněna či připomenuta žákům, hodnocení probíhalo po prezentaci stylem: „*Petře? Co bys dal za známku?*“ „*Tak dvojku*“ apod. Z rozhovoru s paní učitelkou zaznělo na hodnocení prezentací následující: *Tazatel: „A teď pro ty*

prezentace nebo eseje, používáte nějaké kritéria?“ Tina: „No samozřejmě, za prvé je tam vůbec jak vypadá ten projekt, jestli to není jenom nějaký kus papíru, jestli to je opravdu něco, co se dá vyvěsit na tu nástěnku. ... úroveň jazyka, jestli dělá chyby, gramatický, nebo fluency <plynulost>, jak mluví, jaká je tam použita slovní zásoba, rozsah, když tu prezentaci udělá během dvou minut, tak to je samozřejmě jinak hodnocený než pětiminutová. Maximum mají do těch sedmi minut.“ Do rozporu se nyní dostává průběh hodnocení prezentace z pozorované hodiny a výpověď paní učitelky ohledně hodnocení prezentací. V rozhovoru s paní učitelkou jsem se rovněž dozvěděla, že prezentace vidí až v dané hodině, nikoli předem. Tedy úroveň zpracování prezentace je rovněž hodnocena během samotné prezentace. Paní učitelka Tina má na mysli určitá kritéria, která by měla být zohledněna při hodnocení prezentací. Kritéria ale při hodnocení samotných prezentací nebyla zmíněna. Při hodnocení prezentací nezaznělo, jak se například zlepšil žákův výkon v porovnání s minulou prezentací (prezentace probíhají zhruba jednou za pět týdnů).

Jak již bylo několikrát zmíněno, hodnocení je subjektivní záležitostí, se kterou také můžeme určitým způsobem nakládat a ovlivňovat tak například sociální vztahy. Následuje komentář žáka paní učitelky Tiny na vrstevnické hodnocení probíhající u prezentací: Z_901C1: „...*třeba u těch prezentací to je, že třeba i jestli mi jsme něco postřehli, ale my jsme většinou kolegiální, takže nic neřeknem.*“

4.3. Systém hodnocení pozorovaných učitelů

V této kapitole se pokusím o popis hodnocení učitelů, tak jak vyplývá z jejich výpovědí, jak tedy učitelé samotní nahlízejí na svůj systém hodnocení a jak je tento systém vnímán jejich vybranými žáky.

Z empirického výzkumu a sesbíraných dat vyplývá, že nejčastější a nejvíce dominující formou školního hodnocení žáků u sledovaných učitelek je klasifikační stupnice od jedničky do pětky, tedy převládá „uzákoněná“ forma¹¹ **klasifikace žáků známkou**. Tato forma hodnocení je jedna z možných legálních forem hodnocení.

Z výpovědi žáků i paní učitelky Mileny vyplývá, že jsou ve vyučování hodnocena: **„slovička“ (zkoušení znalostí slovní zásoby písemnou formou), testy na probrané lekce v učebnici a práci v hodině**. Pokud žáci vícekrát zapomenou domácí úkol, mohou dostat poznámku. Mohou být hodnoceni za aktivitu v hodině nebo když se naučí určitou část učiva např. rozhovor (simulovaný rozhovor prodavačky a zákazníka apod.). V otázce, za co všechno žáci dostávají známky, se shodovaly výpovědi žáků s výpovědí Mileny. Pravidelnost testů z lekcí i slovíček probíhá po dobrání lekce či probrání určitého úseku učiva v učebnici. Učebnice se také u paní učitelky Mileny rovněž stává primárním zdrojem plánování hodin angličtiny. Během rozhovoru kladla Milena největší důraz na **hodnocení slovíček** - z pohledu kognitivních procesů se jedná o proces zapamatování si. Při hodnocení žáků Milena dle svých slov rovněž spoléhá na to, že má žáky „zmapované“¹². Dále se podle Mileny cizí jazyk jako předmět špatně známkuje a využívání klasifikační stupnice od jedničky do pětky je pro Milenu spíše problematické, klasifikační stupnice je Milenou využíváno následovně: *„Vůbec ty známky jsou takový, že je to daný. Já bych potřebovala na ten jazyk spíš tak deset stupňů, těch pět je hrozně málo. Pětku nemůžete dát, to už je takové mezní. Takže máte vlastně čtyři stupně. A pak jsou jasní jedničkáři, horší jedničkáři, dobří dvojkaři, špatní dvojkaři a takhle to postupuje. U testů gramatických dávám lepší a horší dvojky. Dva plus a dva mínus. Nebo tři plus, jedna mínus, jedna plus ne, ale když se to třeba povede, tak napíšu jedničku s vykřičníkem podtrženou nebo nějaký smajlík. ... # A ještě tady v tý pátý, šestý třídě teda jsem dala už trojku, ale čtverku vůbec. To mě přijde odstrašující. Takže vlastně mám jenom tři stupně a to je hodně málo.“* Z výpovědi Mileny vyplývá, že využívá

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb. umožňuje i slovní hodnocení žáků i tehdy, je-li žák například v jiných předmětech klasifikován známkou. Je tedy možné, aby byl žák např. v jednom předmětu hodnocen slovně a v jiném známkou. Obě hodnocení jsou rovnocenná.

¹² Chtěla bych jen podotknout, že je nesmírně důležité, aby učitel své žáky znal, aby věděl, na co mají, čeho mohou dosáhnout, ale jiným případem je rozřazení si žáků do tzv. „škatulek“ jako dvojkař, pěťkař apod. V tomto bodě je dobré mít na paměti význam tzv. sebesplňující předpovědi, jak již bylo zmíněno v teoretické části.

udělování plusů a mínusu ke známce, přičemž jsou pro ni známky spíše svazující. Z gramatických testů paní učitelka dává **lepší a horší dvojky**, ale pořád se jedná dle klasifikační stupnice o dvojku. Zajímavý je pohled na možnost udělení pětky. Dle slov Mileny pátý stupeň za výkon žáků nebývá udělován, avšak v záznamových listech o prospěchu žáků se pětky v hodnocení žáků objevují, v tomto smyslu měla Milena na mysli pouze finální známku např. pro pololetí a závěrečné vysvědčení.

Žáci deváté i sedmé třídy paní **učitelky Lenky** jsou dle jejich výpovědí hodnoceni za: **ústní zkoušení, testy, eseje, slovíčka a diktáty**. Tyto výpovědi se shodují s výpovědí paní učitelky Lenky. Eseje mohou být napsány na libovolné téma (téma eseje si určí žák sám). Na vybrané téma musí být napsána esej o 350ti slovech. V deváté třídě mají žáci za školní rok za úkol napsat celkem čtyři eseje. Návod, jak psát esej a jak esej poslat paní učitelce, je žákům přístupný na internetové **stránce paní učitelky Lenky**, kde si žáci pod svou třídou mohou rovněž opakovat učivo a procvičovat angličtinu. Hlavním důvodem pro psaní esejí je dle slov Lenky aktivní používání jazyka a poučení se z chyb (formativní práce na esejích bude podrobněji popsána níže). Je tu patrný i přesah do běžného života, kdy dle slov paní učitelky Lenky eseje mohou být žáky znovu použity v jejich budoucím studiu.

Na otázku ohledně systému známkování paní učitelky **Tiny** žáci reagovali různě, a to především, co se týče vyvozování známky za test či písemnou práci. Hodnocení za písemné práce je vyvozováno dle dosažených procent v testu či písemné práci. Hodnocení a měřítko pro finální známku není dle žáků ale vždy stejné. U testů se využívá měřítko jako pro mezinárodní jazykové zkoušky, kdy je nutné pro obdržení certifikátu dosáhnout nejméně šedesáti procent, což znamená udělení stupně nedostatečný za výkon, který byl pod šedesát procent. Výpovědi žáků se shodovaly i s výpovědí paní učitelky Tiny. Takové měřítko pro hodnocení úspěšnosti ale není využíváno vždy stejně, několik žáků uvedlo hranici padesáti i šedesáti procent: *Z_601C4: Tak já si myslím, že to je pokaždé jinak. Jinak u každého testu. No tak někdy to dává, že třeba když má někdo půlku špatně tak dá trojku a někdy i čtyřku. Z_901C1: No jak kdy, u nějakých testů z bridže <Bridge, anglický časopis>, kde je ten level třeba FCE, takže pod šedesát procent pětka, nebo někdy pod padesát. Z_901C4: No tak naše paní učitelka to známkuje tak, že # většinou když píšeme slovíčka a je to jen padesát procent, tak to už máme pětku. A těch padesát, šedesát to je čtyři a nahoru to už se stupňuje normálně.*“ Zatímco u žáků ze školy ZŠ M převažovaly odpovědi na systém známkování paní učitelky Lenky pozitivní, žáci ze ZŠ C vnímali uplatňování různých měřítek (někdy 60% někdy 50%) pro hodnocení práce spíš negativně, což v žácích prohlubuje pocit nejistoty ohledně výkonu v testu. Zda žáci znají způsob, jak jsou jejich výkony hodnoceny, dle jakého kritéria apod., zazněla od Tiny následující

odpověď: „A potom oni přesně znají kritéria hodnocení. Pro jakýkoli testy. Prostě po deseti procentech se striktně jde dolů. Takže devadesát až sto procent jednička, sedmdesát devět až osmdesát devět dvojka, a takhle se dostaneme dejme tomu, je to trošku mírnější, než těch šedesát procent, na nějakých těch padesát pět procent, který musí mít, aby byli úspěšní. No a tam je to jasný. Když jsou slovíčka a mají dvacet slovíček, tak ví, že osmnáct až dvacet slovíček je jednička, sedmnáct, šestnáct dvojka, a takže tohle to jasně vědí...“ Výpovědi se shodovaly v tom smyslu, že známky jsou vyvozovány na základě procent, avšak i z výpovědi Tiny je patrná určitá nejasná hranice pohybující se mezi 50-60%, o čemž vypovídali i žáci, kteří takto pohlíželi na uvedené kritérium spíše jako na nejistotu, kdy bude daná hranice uplatněna. Z formativního hlediska by bylo ideální, aby žáci vždy předem věděli, jaké kritérium bude pro hodnocení uplatněno, kolik procent bude potřeba na dosažení určitého stupně známky či kolika chyb je možné se v testu nebo písemné práci dopustit. Hodnocení by tak bylo žákům srozumitelnější a jasnější. Žáci paní učitelky Tiny jsou hodnoceni za **práci v hodině**, také z výpovědi jednoho žáka může žákům přilepšit při závěrečném hodnocení fakt, zda se účastnili anglické olympiády. Žáci dostávají známky za **testy, eseje, písemné práce a slovíčka**. Za špatné chování v hodině může žák dostat mínus, hodnoceny jsou také domácí úkoly, **prezentace a mluvení na tři minuty** (u deváté třídy). „Novinky“ či „zprávičky“ jsou zprávy o zajímavé aktuální události v angličtině, kterou by žáci měli mít připravenou na každou hodinu. Když na žáka padne řada, nebo je vybrán paní učitelkou a zprávičku nemá, dostává tak mínus. Tyto mínusy i plusy (v případě, že zprávičku žák má) paní učitelka zohledňuje při rozhodování se u finální známky. Z analýzy systému hodnocení a hodnocených aktivit pozorovaných učitelek vyplývá, že se jejich hodnocení liší v tom:

1. **za co známky udělují** (Milena: písemné testy ústní zkoušení; Lenka: písemné testy, ústní zkoušení, **eseje**, diktáty; Tina: písemné testy, ústní zkoušení, **prezentace, eseje**)
2. **jakých doplňkových metod k hodnocení využívají** (Tina: plusy a mínusy za zprávičky; Milena mínusy ke známám – diferenciaci klasifikační stupnice, Lenka – sebehodnocení žáků po testech)

4.3.1. Časová náročnost hodnocení a s tím spojené potíže

Hodnocení a opravování práce žáků může být pro učitele časově náročnou záležitostí. Zajímalo mne, zda vybraným učitelkám činní v souvislosti s hodnocením problémy předávání žákům opravené práce ve slíbeném termínu. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, důležitý faktor, který také ovlivňuje cyklus učení je, jak rychle se žáci dozvědí výsledek. Je-li odstup od zadaného úkolu a jeho výsledným ohodnocením delší než týden, motivace klesá. Z rozhovorů s učitelkami i s žáky shodně vyplynulo, že výsledky za písemné práce jsou žákům sděleny následující hodinu angličtiny. Předpoklad, že tato skutečnost (časné předání výsledků na práce žáků) bude pro učitele problémová, se u pozorovaných učitelek nepotvrdila. Časovou náročnost ale spatřuje Lenka při hodnocení projektů. Následující komentáře zazněly na téma předávání opravené práce žákům a zda je to pro učitele problémová záležitost: Lenka: „*Já se to snažím opravit do další hodiny, protože to je aktuální. Protože čím dýl to mám u sebe, tak tím ... to už je pasé potom. A oni se okamžitě i tu druhou hodinu ptají, jestli to už mám opravené. Horší je to s projekty.*“ Tina: „*Problém, neproblém prostě musím, @tak si ráno přivstanu o hodinku dřív@.*“ Z výpovědi Lenky je patrné, že si uvědomuje časový faktor, který tak oslabuje význam práce žáků a snižuje motivaci, což je patrné i z výpovědi Tiny. Výpovědi žáků u všech učitelek rovněž potvrdily, že výsledek za práci se dozvídají ihned další hodinu angličtiny. Žáci by rovněž rádi obdrželi výsledek za práci, co nejdříve, jak vyplynulo z jejich výpovědí. Někteří žáci rozlišovali mezi dobrou a špatnou známkou, tedy domnívali-li se, že například daný test dopadne hůře, raději by oddálili obdržení výsledku za práci: Z_601C1: „*No tak podle toho, když vím, že mi to dopadlo dobře, tak co nejdřív a když ne, tak doufám, že na to paní učitelka @zapomene@.*“ Z_602C2: „*Když se to odevzdá dřív jako ty známky za testy, třeba tu hodinu další ... ale někdy nám řekne známky i v té hodině, co jsme to psali, protože třeba už to začala opravovat zatímco my jsme něco dělali, ale neopraví to třeba všem, ale někdy jo.*“ Z_602C3: „*No tak asi tak další hodinu.*“ Z_601C4: „*Asi radši dřív.*“ Z výpovědí žáků učitelky Lenky zaznělo, že se někdy daří paní učitelce opravit práci ještě daný den: Z_902M2: „*No nejlepší je to hned po hodině, když jsou to třeba jen slovíčka, tak ty se dají opravit za ten den, tak třeba o velké přestávce pak můžeme přijít a zeptat se na známku, to je nejlepší určitě.*“ Z_901L1: „*Co nejdřív, to by bylo lepší.*“ Z_902L2: „*Co nejdřív, abych si to třeba mohla opravit, kdyby to bylo špatný.*“ Z_901L3: „*Protože aspoň se nemusím strachovat, stresovat, že dostanu špatnou známku, kdyby to dala až po dvou hodinách, tak bych z toho měl ještě mnohem větší stress.*“ Výpovědi všech žáků vybraných učitelek se shodovaly v tom, že žáci preferují předávání výsledku na danou práci v co nejkratším časovém intervalu, ideálně další hodinu angličtiny.

4.4. Doplnující metody ke známkování

4.4.1. Doplnující slovní hodnocení ke známce

Slovní hodnocení není pozorovanými učitelkami využíváno ve větší míře, ale určité průběžné slovní hodnocení na žákovy výkony je ve vyučování poskytováno. Slovního hodnocení ale není využíváno jako rovnocenné formy vůči známce a ani se nejedná o pravidelnou součást při hodnocení žáků známkou. Avšak z výpovědí vyplývá, že určité formy slovního komentáře ke známce využíváno je a převládá v ústní podobě. V případě učitelky **Mileny** se jedná spíše **o dojem vyjádřený slovně**, vztahující se na výkony žáků, které jsou ale celkově hodnoceny známkou: „ ... *já ten svůj dojem z toho řeknu. Nebo když to všichni napíšou na trojku na čtyřky, tak řeknu, to bylo ale příšerný, ...*” Učitelka **Lenka přidává slovní hodnocení k esejím**, pro širší využívání slovního hodnocení spatřuje ale problém především v časové náročnosti: „*To většinou nestíhám, to pro mne opravdu fyzicky nejde, ale dělávám to u esejí, protože ty mi posílají elektronicky a snažím se, alespoň v té deváté třídě, jim to okomentovat, jak se toho zhostili, co by mohli udělat jinak, co se mi líbilo, co se jim vyloženě povedlo v té eseji.*“ Obdobné je využívání krátkého komentáře k esejím u učitelky Tiny: „*Spíš u esejí, pokud píše eseje nebo dopisy například, to možná deváťáci měli minulé pololetí, tak pokud je to výrazně skvělý, tak třeba napíšu excellent, nebo tam napíšu mind articles, jako bacha na členy nebo nějaký takový komentář.*“ V případě Tiny je ale patrné, že se jedná spíše o velmi krátké slovní okomentování, které je převážně využíváno u žáků devátých tříd. Z pohledu žáků na otázku zda sledované učitelky využívají jiného hodnocení než známek vyplývá následující: Z výpovědí žáků Mileny vyplynulo, že paní učitelka nepoužívá jiného hodnocení než známek, je využíváno pochvaly za pěknou práci, jiné hodnocení nebylo jejími žáky zmiňováno. U otázky na jiné hodnocení než známky, žáci učitelky Lenky vypověděli, že paní učitelka žákům vysvětlí, většinou ústně, kde chybovali. Ke známce tedy poskytne ústní formou zpětnou vazbu. „*Pluska v hodinách nepíše,*“ zmínil jeden žák, což signalizuje porovnání systému hodnocení jiných učitelů či znalost odlišností v hodnocení jednotlivých učitelů. Zaznělo rovněž, že paní učitelka Lenka hodnotí podle „*úrovně angličtiny*“, což by mohlo znamenat, že se paní učitelka Lenka snaží k žákům přistupovat v rámci jejich možností a uplatňovat individuální vztahovou normu.

Zda by učitelky uvítaly využívání slovního hodnocení, jako rovnocenného hodnocení vůči známce zazněly spíše negativní výpovědi: *Tazatel*: „*A slovní hodnocení třeba byste chtěla?*“ *Milena*: „*No .. # no ne, to by bylo strašný práce, ale asi by to vystihovalo líp.*“ Výpověď Mileny potvrzuje malou informační hodnotu známky, která je ale především kvůli své jednoduchosti,

přehlednosti a tradici ve velkém měřítku využívána, proto je zřejmě z důvodu menší časové náročnosti preferováno hodnocení známkou, vliv tradice tu hraje také významnou roli. Další problém vidí Lenka rovněž v **klimatu ve společnosti**, která dle jejích slov známky vyžaduje: „*To by k tomu ale musely být podmínky myslím celkově. To znamená, že by musela vzniknout jiná atmosféra i mezi rodiči, kteří by v podstatě tohle to uvítali a ty škole pomáhali. To znamená, že ta motivace dětí by musela být úplně jiná. Protože zatím ta motivace je: chci dobrou známku a vlastně ty nemotivovaný děti pak končí na těch trojkách...*“ Zmínila-li jsem, že známka může mít motivační hodnotu, tak se jedná především o známky dobré a v tom spočívá možné úskalí známek: úspěšné žáky známka motivuje (je-li známka dobrá) a méně úspěšné žáky známka odrazuje a nechává znovu prožívat neúspěch. Proto je potřeba motivaci hledat jinde, někdy může jako motivační faktor značně zapůsobit změna stylu výuky, téma co žáka baví či práce na projektu jako například ve výpovědi Lenky: „*...ale vím třeba, že když dělají projekty nebo když natáčejí video nebo cokoli takového mimo ten rámec těch škatulek, že # kolikrát děti, který v podstatě podávaly velmi slabý výkony, jdou nahoru a je to začne strašně bavit a pak se začnou učit, ale já si nemyslím, že to bude fungovat univerzálně.*“

Z rozhovorů s vybranými učitelkami vyplývá, že si jsou vědomy určitých nedostatků spojených s udělováním známek, avšak proti této situaci ani jedna ze zmíněných učitelek nepostupuje například formou využívání slovního hodnocení, které je povolenou uzákoněnou formou hodnocení žáků.

4.4.2. Možnost opravy známky

Z pohledu formativního hodnocení, je důležité nabízet žákům příležitosti pro zlepšení svého dosavadního výkonu, plné porozumění učební látce s možností opětovné kontroly ze strany učitele. Proto mne zajímalo, zda vybrané učitelky dávají žákům tzv. druhé šance, tedy zda mají žáci možnost si „špatnou známku“ opravit. Z rozhovorů vyplývá, že žáci učitelky Mileny mají možnost si známku opravit, jedná-li se například o špatnou známku z písemného testu. Oprava probíhá nikoli opět písemnou formou, ale přezkoušením: Milena: „*Terežka, tady vidíte, že má jedničku, jakože si pětku opravila. A já když tady mám unit dvě B a vidím, že třeba tady má samé jedničky a v dvě B má třeba kouli, tak mu řeknu slovíčka výborný, akorát to dvě B se mi nelíbilo, tak já tě vyzkouším znovu třeba z toho, aby ses to doučil. Tak takhle mám zpětnou vazbu. Když je to jednou, nebo prostě když vidím takový zakolísání.*“ Milena dává žáků možnost si opravit známku z testu, který žákům nedopadl dobře. Žáci mají tedy možnost být přezkoušeni ze stejného učiva. Otázkou zůstává, zda je taková možnost poskytována všem, tedy i žákům méně úspěšným. V následující výpovědi je přístup Mileny k možnosti opravy špatné známky. Žáci si

známku opravit mohou: „*Ale aktivně, protože, ty slovíčka jsou furt, tak nemůžu každý test, kterej napíšu prostě znovu jim dávat druhou a třetí šanci, protože to oni by si zvykli a prostě by se neučili. To tady na týhle škole, to už jsem zjistila, prostě musej vědět, že natvrdo. Protože těch známek je poměrně hodně já za to pololetí jich mám docela dost.*“ Možnost opravy známky tu je, ale musí být patrná zangažovanost pro opravu ze strany žáků, kteří by ale byli motivováni pro opravu z hlediska vylepšení si známky, spíše než porozumění určitému učivu, části gramatiky, která je například v jazyce pro další úspěšné zvládnutí cizího jazyka nesmírně důležitá. Jak již Milena zmínila, některým žákům, u kterých je například špatná známka ukazatelem určitého vybočení z jinak dobrého prospěchu, je nabídnuto přezkoušení. Zajímalo mne, zda ale i žáci sami využívají této možnosti, tedy že se z vlastní iniciativy přihlásí k opravě známky: Milena: „*Moc ne právě. Moc ne. Ta Terežka ta přišla jednou.*“ Tazatel: „*A vědí to žáci, že mají tady tu šanci?*“ Milena: „*Věděj, jo. Neříkám jim to každou hodinu, ale říkám jim, když něčemu nerozumíte, přijďte, vysvětlím, o přestávce, po škole. Málokdy někdo přijde.*“ Formativní hodnocení má jako jeden z principů právě možnost pracovat na zmenšování nedostatků v pochopení učiva. Toho může být docíleno například formou testů „nanečisto“, či pretestů, které slouží jako měřítko ke zhodnocení vlastního výkonu: jak jsem se zlepšil a co mi dělá stále potíže, nikoli k porovnání mého výkonu s ostatními spolužáky.

U Lenky žáci možnost opravy mají, z výpovědí bylo ale patrné, že v tomto problému nevidí, jelikož v angličtině mají spoustu známek, a tak si známku mohou vylepšit příštím testem, zkoušením apod.: Z_902MI: „*No my máme v angličtině fakt hrozně známek, teď jako máme před zkouškami, ale normálně jinak píšeme každý týden něco ze slovíček nebo tak.*“

U Tyny si žáci známku mohou opravit, nejedná-li se ale o známku z diktátů a testů. Pokud ale třída napíše celkově test hůře, je test napsán ještě jednou. Oprava známky je většinou možná ústní formou, ale také zaznělo, že známek v angličtině je hodně, což je podobná situace jako u Lenky, a tudíž je možné si známku spravit následujícím testem či zkoušením. Zajímavá je ale možnost vymazání známky, která je na škole zavedena a platí pro všechny ročníky. Na škole funguje následující systém, tuto možnost budeme nazývat pracovní **kartička** (na škole je zaveden jiný název): Tina: „*Každé dítě dostane na začátku roku kartičku, kterou jednou měsíčně může uplatnit na nějakou známku, která se mu nelíbí a platí to u toho učitele, u kterého si chce známku vymazat. Čili každé dítě má možnost za jeden měsíc si vymazat jednu známku z libovolného předmětu. Kartičky se shromažďují u třídního učitele a potom je žák dostane zase na další měsíc. Takže Tonda dostal z testu čtyři, takže mi na něj dal kartičku, já si škrtnu čtyřku a napíšu tam K jako kartička. Kromě toho já ještě dělám to, že když pak se rozhodnu na vysvědčení, kouknu se na tu linku známek a vymažu jednu nejhorší známku. Třeba když se tam*

objeví nějaká kule, tak ji vymažu, to je taková jakási úleva bohům.“ Na ZŠ M (Lenka) i ZŠ L (Milena) žádný podobný systém vztahující se na celou školu zmíněn nebyl. Z hlediska hodnocení pro finální známku je zajímavý i fakt, že rovněž jednu nejhorší známku Tina nezahrnuje do finálního hodnocení. Z výpovědi všech vybraných učitelek vyplývá, že nemají pocit, že by měly nedostatek známek. Možnost opravy známky je žákům poskytována, především ale z vlastní iniciativy žáků.

Společně s možností opravy známky je zajímavý postup při opravování esejí učitelkou Lenkou. Jak již bylo zmíněno, žáci paní učitelky Lenky píší eseje (slohové práce) v anglickém jazyce. Z formativního hlediska je velice zajímavé, jakým způsobem Lenka eseje hodnotí a jaký je proces, který předchází udělení finální známky: *„V podstatě pro mne je důležitý, že ten jazyk používají. To znamená, že oni mi ji pošlou <posílají esej elektronicky> a já tam zvýrazním chyby a do závorky třeba napíši, o jaký typ chyby se jedná a pošlu jim to zpátky. A oni se to snaží opravit. Až to opraví, tak mi to znovu pošlou a já zase to zkontroluji. Někdy ten ping pong děláme třeba pětkrát šestkrát, ale oni mi třeba říkají na konci devítky, že konečně díky tomu pochopili některé věci, protože pořád s tou chybou pracují a musí to být oni, kdo ji opraví. Taky se mi někdy stane, že to je totálně nesrozumitelný. Nerozumím, kde je podmět, v jakém čase je to napsaný. Je to teda šílená ztráta času pro mě, to jsou hodiny a hodiny na internetu, ale fakt je ten pro mě, že já vidím ten úžasný pokrok, protože oni nakonec všichni dostanou z té eseje jedničku. Pokud ji odevzdají včas, pokud je to správný rozsah, pokud se popasují s těma chybama opraví je, tak nemůže dostat jinou známku než jedničku, protože pro ně to je šílená práce.“* Při zdokonalování esejí dle podnětů Lenky tak mají žáci možnost pracovat s chybou. Dochází k opravení chyby žákem, porozumění a odstranění chybování a to vše před udělením finální známky. Díky přeposílání si esejí tak dochází k procesu vylepšování, zdokonalování, ale také porozumění nedostatkům či nepochopení. Rovněž se z pohledu zpětné vazby značně posiluje stránka **poznávací**: učitel lépe poznává svého žáka, žák učitele, učivo i sám sebe. Pozitivní je, že nakonec jsou víceméně všichni žáci ohodnoceni jedničkou, jak vyplývá z výpovědi Lenky. Je to pro ně „šílená práce“ a vynaložení značného úsilí, ale toto úsilí se cení. Jinými slovy, pokud si žáci opraví chyby, či mají snahu si je opravit, tak se tato snaha ve finální známce zohledňuje. Proč paní učitelka rovněž zapojuje psaní esejí do požadavků na žáky, během rozhovoru sama zdůvodnila: *„Já se jim snažím vysvětlit, že ty eseje nedělají kvůli tomu, aby je měli, ale většinou oni je zprvé můžou využívat, ... to znamená, to je vlastně portfolio, který oni mají na střední škole. Já jim říkám vždycky, nikdo netuší, co děláte na základce a že děláte tyhle ty věci, tohle to je věc, kterou můžete použít. Za první už je opravená, za druhý na to můžete nabalit něco jiného a hlavně vy se na tom učíte a je to taky o tom, co vás baví, co vás zajímá. Oni*

si témata esejí vybírají sami, takže tím pádem tam už si nemůžou ani stěžovat na to, že tomu nerozumí, že něco nevědí, je to jenom na nich.“ Hlavním důvodem pro psaní esejí je tedy aktivní používání jazyka a poučení se z chyb. Je tu patrný i přesah do běžného života, kdy eseje mohou být žáky znovu použity v jejich budoucím studiu. Velkým pozitivem je, jak je z esejí pracováno v průběhu opravování, kdy má každý žák možnost podání nejlepšího výkonu. Rovněž dochází ke komunikaci mezi jedním konkrétním žákem a učitelem, čímž vzniká jedinečná příležitost, jak si učitelé mohou vybudovat bližší vztah k žákům, kdy dochází k navození určitého osobního spojení mezi učitelem a jedním konkrétním žákem a jeho jedinečnou osobností. V takové situaci je žákovi ze strany učitele věnována plná pozornost, která písemnou podobou (právě formou komentářů a hodnocení esejí) může být plně využita k upevňování pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem.

4.4.3. Váha známek

Všichni žáci paní učitelky Mileny se shodovali, že známky nemají stejnou váhu a ve většině případů k takovému tvrzení došli na základě vlastní úvahy: **Z_902L2:** *Myslím si, že ty velký písemky, to je vlastně z celé lekce, tak to je větší známka, než jenom slovíčka.* **Z_602L3:** *Ten test má určitě větší cenu, protože ty slovíčka, to je jen takový malinkatý přezkoušení, co každý dokáže, takže to paní učitelka moc nevnímá.* **Z_602L4:** *Ne. Testy mají větší, testy jsou vlastně opakování toho, co jsme se naučili. Takže to má větší váhu.* Podle všech vybraných žáků známky nemají stejnou váhu, až na jednu výpověď¹³, je to pocit či *logická* domněnka žáků.

Žáci Lenky se opět shodovali, že větší váhu mají testy a eseje, z čehož vyplývá opět rozdílnost váhy známek. **Z_902M1:** *Já si myslím, že to ústní zkoušení je pro paní učitelku hodně důležitý a ta esej, u té se rozhoduje potom, ale taky jí na tom hodně záleží, na těch esejích.* **Z_901M3:** *# Ted'ka má velkou váhu esej a taky ty velký testy, ty mají největší. Slovíčka a takový ty ... to má jako menší.* **Z_901M4:** *No nemaj stejnou váhu podle mě. No jako z těch testů jsou ty známky mnohem důležitější, hlavně z těch velkejch teda.*

Váhy známek, jak je čitelné z výpovědí, jsou různé. Žáci ale rozdílně pohlíží na důležitost jednotlivých známek. Někteří žáci Tiny zmínili, že mají tzv. malé a velké známky, tedy váha známek stejná není. V několika případech zaznělo, že takto bylo žákům sděleno paní učitelkou a nebo je to „jasné“, že známky stejnou váhu nemají. Ve všech případech zaznělo shodně, že známky stejnou váhu nemají: **Z_602C2:** *Nemají, jako jsou lepší známky třeba*

¹³ pouze v jenom případě na otázku, zda paní učitelka žákům sdělila, že váha známek není stejná, odpověděla jedna žákyně ano.

z velkejch testů a k těm víc přihlíží. Tazatel: A jak to víš, že ty známky mají jinou váhu? Z_902C2: No paní učitelka nám to říká, že to má větší váhu. Z_601C1: To nám říkala, že tohle je třeba malá známka, ale z těch testů je to většinou velká známka.

4.5. Formativní prvky v hodnocení vybraných učitelů

V následující části se pokusím přiblížit pozorované prvky hodnocení, které by mohly být označeny za formativní: jsou žákům užitečné pro jejich další učení a porozumění svým učebním procesům a jsou směřovány i na rozvíjení dovednosti hodnotit svoje vlastní výkony. Z pohledu formativního hodnocení je rozvíjení schopnosti hodnotit svoje vlastní výkony důležité například pro lepší porozumění vlastním učebním procesům a lepší plánování učení. Abychom žáky postupně naučili této nelehké dovednosti, je možné tak postupovat skrze vrstevnické hodnocení a postupně tak přecházet k sebehodnocení žáků.

4.5.1. Sebehodnocení, vrstevnické hodnocení

Na otázku kdo všechno v hodině u paní učitelky Mileny hodnotí a známkuje, se žáci shodovali, že je to pouze paní učitelka, kdo hodnotí a známkuje jejich výkony. Hodnocení mezi žáky navzájem ani sebehodnocení se žákům v této souvislosti nevybavilo. V jedné výpovědi žáka Mileny zaznělo, že pokud si chce někdo opravit špatnou známku, tak při zkoušení se občas paní učitelka zeptá třídy, jak by spolužáka ohodnotili. Tato činnost ale neprobíhá pravidelně a není systematickou činností s cílem v žácích rozvíjet dovednost hodnotit vlastní výkony.

Jakým způsobem jsou žáci zapojováni do hodnocení u Lenky a Tiny, bylo už popsáno v kapitole zaměřené na analýzu pozorovaných hodin. V pozorované hodině u učitelky Lenky proběhla oprava testu samotnými žáky společně s Lenkou, z výpovědí žáků ale vyplynulo, že se nejedná o častou a opakovanou aktivitu. Vrstevnické hodnocení žáků u učitelky Tiny směřovalo spíše na holistické povšechné hodnocení spolužákových výkonů.

Při rozhovoru s Lenkou byla zmíněna práce s opravenými písemnými testy, která nese řadu prvků z formativního hodnocení: „*Ještě máme jednu věc, která by možná byla zajímavá, my děláme sebehodnocení studentů. To znamená, že když píše velký test, tak potom dostanou takový výčet toho, co tam vlastně bylo, jednotlivých činností co v tom testu byly a potom je tam zapsaný, kolik byl maximální počet bodů a vedle toho si napíše, kolik dosáhli oni bodů a vlastně v součtu kolik bylo bodů. A mohou se tím pádem podívat, na které disciplíně byli nejvíce ztrátoví a kde naopak na tom byli dobře. Aby, za první rodiče mají přehled co v tom testu bylo, protože ty testy jim domů nedáváme, ale dáváme jim právě tuhle autoevaluaci, chcete-li tedy sebehodnocení, takže oni se mohou podívat, co jim jde i co jim nejde a kde chybují.*“ Sama Lenka zmínila, že

provádí sebehodnocení studentů. Toto sebehodnocení probíhá na napsané testy. Jakým způsobem je postupováno při takovém sebehodnocení Lenka popsala ve své výpovědi. Pro určité třídy si Lenka listy pro sebehodnocení studentů tvoří sama. Podobné sebehodnocení je dostupné na webových stránkách portálu pro RVP od autora Norberta Tlustého. Dle autora tento záznamový list slouží žákům jako podklad pro sebehodnocení, které vede žáky k uvědomění si pokroků v jazyce, ale také hledání cest ke zlepšení, což jsou dva klíčové prvky formativního hodnocení¹⁴. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, žáci si mohou otypovat svoje silné i slabé stránky, například technikou „semaforu“ (technika semaforu uvedena v kapitole 2.4.3.). V případě práce se záznamovými listy pro sebehodnocení i sám autor uvádí, že před napsáním testu si žáci mohou udělat odhad, kolik bodů se jim podaří v dané části získat. Následuje ukázka záznamového listu pro hodnocení, který byl vypracován Lenkou pro sebehodnocení žáků sedmých tříd po napsání testu:

..... Jméno Příjmení

PŘÍT. ČAS PROSTÝ, PŘÍT. ČAS PRŮBĚHOVÝ, FREKVENČNÍ PŘÍSLOVCE, ŠKOLNÍ PŘEDMĚTY, NÁZVY ZEMÍ A NÁRODNOSTÍ, ROZVRH HODIN, DNY V TÝDNU, TELEFONICKÝ ROZHOVOR

Test po 1. lekci - ENERGY – moje výsledky: _____

1. Poslech – porozumění 5 rozhovorům – výběr údajů z možností: z 5 bodů:
2. Poslech - porozumění rozhovoru – výběr údajů z možností: z 10 bodů:
3. Slovní zásoba – doplnění slova podle kontextu: z 5 bodů:
4. Slovní zásoba – doplnění 2 slov z daných možností a přidání 1 slova stejného tematického kontextu: z 5 bodů:
5. Slovní zásoba – školní předměty - anagramy: z 5 bodů:
6. Slovní zásoba – vytváření vět spojováním 2 částí věty: z 5 bodů:
7. Mluvnice: volba správného tvaru slovesa v přítomném čase prostém: z 10 bodů:
8. Tvorba otázek a odpovědí v telefonickém rozhovoru: volba přítomného času prostého a přítomného času průběhového: z 10 bodů:
9. Oprava chyby ve větě: z 20 bodů:
10. Komunikace – seřazení vět v rozhovoru do správného sledu: z 10 bodů:
11. Rozhodnutí o správnosti tvrzení podle přečteného textu: z 15 bodů:

Celkem: ze 100 bodů:

podpis rodiče

¹⁴ Jak Lenka, tak autor listů pro sebehodnocení nezmiňují možné vycházení z formativního hodnocení, nebo alespoň tohoto termínu není užíváno.

Uvedený záznamový list Lenky je velmi podobný práci s testy, které označujeme jako formativního využití sumativních testů, v anglické terminologii tzv. „rubrics“. Při využití těchto záznamových listů pro sebehodnocení mají žáci možnost využít výsledků jako možnost pro poučení se z chybování, identifikace obtíží, ale i silných stránek, zaměření se na špatně řešené oddíly testu a možnost provedení opravy. Zmíněné úkony jsou žáky prováděny po napsání testu. Podobný způsob, který uvádí paní učitelka Lenka i autor Norbert Tlustý při hodnocení testů je zmíněn ve studii OECD pod anglickým termínem *rubrics* (OECD s. 63). Jedná se o písemně vyjádřená hodnotící kritéria, která jsou nutná k dosažení určitého stupně výukového cíle. Z daných kritérií žáci získají určitý počet bodů, který dle bodové škály odpovídá určité známce. Záznamové listy Norberta Tlustého i učitelky Lenky jsou určeny pro sebehodnocení žáků k testům anglického jazyka a můžeme je považovat za hodnotící nástroj postavený na stejném principu jako již zmiňované anglické „rubrics“. Verze jak autora Tlustého, tak i Lenky rovněž slouží k zapojení rodičů, jelikož je na konci výčtu všech cílů a dosažených výsledků vyžadován podpis rodiče. Takovýmto způsobem získává detailní zpětnou vazbu nejenom žák, ale i rodič, přičemž je tu jedinečná možnost vidět klady i nedostatky v konkrétní a jasné podobě. Jedním z požadavků při práci po napsání testu je písemná oprava chybování. Dále Lenka rovněž zmínila, že v případě zapomenutí záznamových listů, se po nich žáci dokonce sami ptají: *„Když třeba zapomenou po tom testu hned tu další hodinu přinést jim ty papíry, tak už se mě na to ptají. Vždycky si to projedeme a já se s každým podívám na ten jeho výsledek, kde teda se mu to povedlo, kde se mu to nepovedlo. Kde jsou ještě problémy, co nedobrali a plus oni musí každý test opravit. To znamená, že já jednu hodinu obětuji opravdu na to, že oni píšou opravu a tu opravu píšou ve větách a tu opravu já ještě v té hodině zkontroluji. A když ta oprava je nesrozumitelná, tak to musí opravit znova, protože já musím mít jistotu, že tomu rozumí, proč je tam ta chyba, pak to nemá smysl jinak.“* Takovýto způsob práce s testem je určitě mnohem užitečnější a smysluplnější pro žákovo učení, ale také mnohem časově náročnější, než pouhé udělení známky. Chce-li učitel, aby jeho vyučování bylo efektivní, aby žáci měli možnost nalézt odpovědi na otázky ohledně chybování a porozumět chybám či svým slabým i silným stránkám (z pohledu hodnocení jako zpětnovazební informace se tak posiluje stránka rozvojová a regulativní), je na místě věnovat určitý čas činnostem, které zazněly při rozhovoru s Lenkou, aneb jak již řekl Rousseau: čas ztrácíme, abychom ho získali. Bylo by nevhodným pedagogickým mýtem domnívat se, že takové činnosti jako snaha pochopení a zmenšení mezery mezi stanoveným cílem a dosaženým výkonem je záležitostí, kdy ztrácíme tak drahocenný čas.

4.5.2. Využívání portfolia

Dle výpovědí, pouze paní učitelka Lenka využívá portfolia: „*Děláme také portfolio, průběžně dělají portfolio. Ony i ty učebnice jsou takto stavěné ...*” Tina na otázku odpověděla pouze jednoslovně „ne“, učitelka Milena na otázku, zda využívá portfolio, odpověděla následovně: „*Nestíhám. Protože ty tři hodiny tejdne ... kdybych měla ve třídě jen tu Marušku a Dominiku opravdu ty chytrý žáky, tak by se to dalo, tak by se ty věci daly dělat. My takhle stěží dobereme knížku.*” Paní učitelka Milena se domnívá, že by využívání portfolií šlo pouze s „chytrými“ žáky. Takovýto názor by mohl být klasifikován jako určité nepochopení podstatě a významu portfolia. Portfolio je v současné době často zmiňovaný pojem v kontextu hodnocení žáků. Jedním z hlavních účelů portfolia je jeho využití pro komplexní hodnocení žáků, kdy slouží jako doplňující hodnocení ke známce či hodnocení pomocí testů.

4.5.3. Užitečnost hodnocení pro žáky vybraných učitelk

V čem by učitelé mohli spatřovat užitečnost svého hodnocení, by mohlo být například: hodnocení jako podklad pro další učení, hodnocení udávající směr dalšímu učení, hodnocení jako zpětná vazba, která slouží žákům jako informace o dosaženém výkonu s požadavky kurikula, ale jako informace, která napomáhá žákům využívat získané informace ve svůj prospěch tedy své další učení a vzdělávání se. Proto mne zajímalo, v čem vidí učitelky užitečnost svého hodnocení, tedy převážně v čem vidí užitečnost známek, jelikož tato forma v jejich hodnotících aktivitách převládala. Ze získaných odpovědí ale vyplývá, že učitelé byli touto otázkou poněkud zaskočeni, především Milena.

V případě Tiny, je její hodnocení žákům užitečné z hlediska požadavku, kterého je využíváno pro vyvození závěrečné známky na napsaný test: hodnocení je obdobné jako při mezinárodních zkouškách z anglického jazyka. Touto formou mají žáci možnost porovnat, jak by obstáli, kdyby se například chtěli ucházet o jazykovou zkoušku¹⁵: Tina: „*# užitečný@, užitečný, já spíš jako užitečnost vidím to, že jim pořád zdůrazňuji to, že ty známky odpovídají tomu, jak by byli hodnoceny, kdyby ty zkoušky dělali dejme tomu na mezinárodní úrovni. Takže jim říkám, podívejte se, když budete dělat nějaký mezinárodní test.*“

Učitelka Milena byla otázkou spíše zaskočena a její odpověď z mého pohledu naznačuje neúplné porozumění položené otázce: Milena: <5 vteřin ticha> „*Tak to ted' nevím, jestli to jako*

¹⁵ U mezinárodních jazykových zkoušek Cambridge FCE, CAE, CPE je nutné je získat pro úspěšné složení zkoušky 60 procent a více.

dělám a nevím o tom, anebo nerozumím otázce. Tazatel: Jestli to děláte tak, že ty známky jsou užitečný ve smyslu, že žáci vědí, v čem se mají zlepšit například? Milena: Možná ne tak často, ale tak aspoň jednou za ten půlrok za to poletí, kde se to vlastně všechno sečte, podtrhne obecně, teda obrazně. Tak tam jo.“ Z této výpovědi není patrné jakým způsobem či zda si je Milena vědoma nějakého užitku, který by pramenil z jejího hodnocení. Tuto výpověď jsem zařadila jako ilustrační, jelikož hodnocení a známkování je bráno jako samozřejmost a je značně zformalizované a omezené na pouhé udělení známek na žákovy výkony, které ale neplní řadu funkcí, které by měla zpětnovazební informace mít a poskytovat.

Lenka se snaží ke známce připojit určitý slovní komentář, který by tak posílil význam známky jako zpětnovazební informace, v případě dobrých známek vidí Lenka význam takového hodnocení jako motivující sílu pro žáky: *Tazatel: „Jak to děláte, aby to hodnocení bylo užitečný žákům?“ Lenka: „Většinou je to motivující. Pokud je dobrá. A # většinou k té známce dám nějaký slovní komentář, že se jim to povedlo, že mně udělali radost, že jsou šikovný, ...“* Z hlediska sociální stránky zpětné vazby v pedagogické komunikaci Lenka zmiňuje komentáře typu *„že se jim to povedlo, že mně udělali radost“*, kdy tak učitel formuluje svoje postoje k žákům a očekávání.

4.6. Diskuse

V teoretické části práce byly zmíněny výzkumy hodnocení jako pedagogického nástroje, kdy byla pozornost zaměřena na **obtížnost hodnocení pro učitele**. Zpravidla je hodnocení činností řazenou k nejobtížnějším pedagogickým aktivitám (Veenman 1984, Bendl 1997). Výjimku tvoří výzkum Šimoníka (1994), z jehož zjištění vyplývá, že obtížnost hodnocení učitelé nedoceňují. Výpovědi ohledně náročnosti známkování či hodnocení žáků by tak u vybraných učitelek souhlasily s výsledky výzkumů Veenmana a Bendla, které řadí hodnocení k nejobtížnější pedagogickým činnostem. Milena: „*Jednoduchá věc to není, když člověk chce být spravedlivý ... # A asi by pro mě bylo jednodušší, kdyby se nemuselo známkovat, ...*” Lenka se při známkování, především při udělování finální známky, potýká rovněž s negativními pocity vůči známkování a dle jejich slov je pro ni známkování trauma. Lenka: „*Známky jsou pro mne trauma. Vždycky. A pololetní, vždycky, vždycky je to traumatický.*“

Ve výpovědi Mileny zaznělo, že **známkování „není jednoduchá věc, pokud chce být člověk spravedlivý.“** Jedním ze závěrů z projektů OECD zaměřených na formativní hodnocení, které jsou zmíněny v teoretické části práce, je zjištění, že využívání formativního hodnocení **zvyšuje spravedlnost ve vzdělávání**. Lenka i Tina zmiňují značnou subjektivitu hodnocení a nereálnost spravedlivého hodnocení. Na otázku, zda je hodnocení spravedlivé, Tina vypověděla následovně: „*No to určitě ne. Jako to si myslím, že je nereálný, vždycky tam bude ten subjektivní element.*“ Subjektivnost hodnocení již byla zmíněna i v teoretické části tohoto textu, obdobný názor sdílí i učitelka Lenka, která při rozhovoru na téma o spravedlnosti hodnocení - známkování zareagovala též větou: „*Nedělá to stroj, dělá to člověk.*“ Učitelky Lenka i Tina se shodují v tom, že hodnocení žáků je velice individuální záležitost. Ani jedna z pozorovaných učitelek neodpověděla na otázku, zda se jí daří hodnotit spravedlivě, že ano. Lenka: „*To já nevím, opravdu nevím. Já nesnáším známkování, abych pravdu řekla, a většinou si potom říkám, že jsem třeba něco nezohlednila ... nevím. Snažím se. Snažím se, ale vždycky je to individuální. Vždycky to je vlastně, to je tak subjektivní to známkování.*“ Otázkou tedy zůstává, jak hodnotit tak, abychom hodnotili žáky spravedlivě. A je to vůbec možné? Není to pouze ideál, ke kterému se ale bohužel nedá přiblížit?

V otázce ohledně spravedlivého hodnocení je zajímavé zjištění z rozhovorů s žáky učitelky Lenky. Výpovědi žáků paní učitelky Lenky se pokusím dát do kontextu s tvrzením Roberta Čapka¹⁶, který se ve svém článku o školním hodnocení zabývá známkováním z pohledu žáků.

¹⁶ Článek nese název Klasifikace na základní škole II. – Jak ji chápou žáci? (Publikováno v časopise Moderní vyučování roč. 2005, s 6-7.)

Čapek uvádí, že to, že učitelé dávají známky spravedlivě, se domnívají pouze velmi malé děti. S věkem žáků roste nedůvěra žáků vůči známkování. Proto si myslím, že mohou být poněkud překvapivé následující výpovědi žáků paní učitelky Lenky. Na otázku¹⁷ ohledně systému známkování učitelky Lenky odpovídali následovně: Z_702M1: *No ona jako většinou známkuje **spravedlivě**, jako ten systém přesně nevím, jako třeba ... když jako vidí tu snahu, tak dá jako lepší, anebo když ví, že jsme se na to jakoby vykašlali, tak dá jakoby to horší, ale je to vždycky **spravedlivý**.* Z_702M2: *Takže naše paní učitelka má hodnocení určitě **spravedlivý**, protože # jako je to vidět, že ona jako požaduje, aby jsme se hodně učili. A taky že když # se jakoby něco právě že naučíme, tak je to vidět. Dává i nějaký ten odstup (za ty chyby prostě), že si třeba někdo nemusí vzpomenout, ale přijde mi to prostě, že je to **spravedlivý**.* Z_702M3: *No, třeba když píšeme test, tak má už rovnou napsaný od kolika bodů je dvojka, trojka.* Z_901M4: *No tak to nevím, ale myslím, že jako hodnotí dobře, ty testy jako **spravedlivě** a tak.*“ Ačkoli těmto žákům nebyla položena otázka ohledně spravedlnosti, či nespravedlnosti známkování jejich učitelky anglického jazyka, sami takto komentovali systém hodnocení učitelky Lenky, který považují za spravedlivý. U vybraných žáků učitelek Mileny a Tiny nezazněly podobné reakce.

Pro zkvalitnění školního hodnocení by bylo žádoucí uvažovat o přehodnocení vyučovacího stylu a také přístupu k jednotlivým žákům. Jedna z možných metod, jak snížit nevýhody klasifikace známkou, je právě využíváním průběžného formativního hodnocení. Ačkoli již bylo zmíněno, že termín formativní hodnocení v českých kruzích příliš nezdomácněl, hodnotící projevy, které jsou formativní, se vyskytovaly nejvíce v pedagogické činnosti učitelky Lenky. Její hodnocení bylo rovněž několika žáky hodnoceno jako spravedlivé.

Výzkum L. Brabcové na téma Jak často učitelé vysvětlují známky zmíněný v článku R. Čapka v Moderním vyučování (č. 5, roč. 2005, s. 5) odhalil, že přibližně jedné třetině žáků se dostává vysvětlení pouze někdy, případně vůbec. Dvě třetiny dostávají známku s komentářem často. Z rozhovorů s vybranými učitelkami i jejich žáky vyplývá, že učitelky ke známkám připojují slovní komentář, který probíhá ústní formou. Lenka: *„Ano, ano. Oni k tomu v podstatě mají slovní hodnocení rozsáhlý, kde jim prostě řeknu tohle ti šlo, v tomto jsi byla slabší, ale celkově si myslím, že ta známka je taková či onaká.“* Z výpovědí žáků všech sledovaných učitelek vyplývá, že jejich učitelky angličtiny přidávají ke známce slovní komentář, který je v podobě ústní i písemné: Z_901C1: *„No samozřejmě nás slovně ohodnotí před tím a nakonec z toho je známka.“* Z_702M3: *„Třeba nám říká, že se to povedlo, že jsme udělali pokrok.“* Tazatel: *„A to je, že to řekne, anebo že Vám to i napíše?“* Z_702M3: *„Třeba na konci roku nám dá papírek,*

¹⁷ Žáci byli dotázáni ohledně systému hodnocení Lenky. Slovo spravedlivě, či zda je hodnocení paní učitelky Lenky spravedlivé, od tazatele explicitně nezaznělo.

všechno nám tam napíše, co jsme udělali, co bychom se měli ještě naučit.“ Z_902M1: „Jo, určitě. Vždycky nám to opraví a k té opravě nám napíše, co jsme tam udělali špatně, a co, jak to máme opravit. Z_901L3: No ona nám to nepíše, ale říká nám to.“

Výzkum¹⁸ L. Brabcové také uvádí, že asi pro 70% žáků jsou známky důležité a pro dalších 20% žáků jsou známky celkem důležité. Dále je zmiňováno, že důležitost známek s vyššími ročníky klesá, ale na druhou stranu se posiluje dílčí hodnocení, například z předmětů, které žáka baví. Dochází k většímu uspokojení z momentálního výkonu, i když stále převládá dobrý pocit nikoli z toho, že se žáci něco naučili, ale především z pocitu dobré známky. Využíváním formativního hodnocení či konkrétního nástroje pro hodnocení, který využívá Lenka pro sebehodnocení žáků po písemných testech, se naskytá možnost soustředit žákovu pozornost na jeho dosažený výkon. Učitelka Lenka vidí známku, je-li dobrá, jako motivaci pro žáky, ale známka jako motivace není univerzální hnací silou, v případě horší známky se motivace plynoucí ze známky vytrácí. Následující výpověď Lenky koresponduje s návrhem švýcarského autora Phillippe Perrenouda (OECD, 2005, s. 49): „...význam toho, že žáci nemají stejné schopnosti, stejné potřeby nebo stejné způsoby práce spočívá v tom, že aktivita vyhovující jednomu žákovi, nemusí být vyhovující pro žáka druhého.“ Dle Perrenouda můžeme pro pochopení zmíněné skutečnosti uvést tento jednoduchý vzorec:

rozdílnost lidí + vhodné zacházení pro každého = rozmanitost přístupů

(Perrenoud, 1998, s. 93-94; In OECD 2005).

Vliv motivace pramenící ze změny způsobu výuky a činností je rovněž zaznamenán ve výpovědi Lenky¹⁹: „... to znamená, že ta motivace dětí by musela být úplně jiná, protože zatím ta motivace je: chci dobrou známku a vlastně ty nemotivovaný děti pak končí na těch trojkách... # **ale vím třeba, že když dělají projekty, nebo když natáčejí video, nebo cokoli takového mimo ten rámeček těch škatulek, že # kolikrát děti který v podstatě podávaly velmi slabý výkony, jdou nahoru a je to začne strašně bavit a pak se začne učit**“

I přesto, že většina vybraných žáků vypověděla, že do hodnocení jsou zapojováni pouze občas a že sebehodnocení či hodnocení navzájem není v hodinách angličtiny pravidelně a cíleně využíváno, zajímal mne názor žáků na možnost hodnotit svoje vlastní či spolužákovy výkony. Následují výpovědi žáků na sebehodnocení a hodnocení mezi žáky navzájem: Z_901L1: „No je to dobrý, aby si dítě uvědomovalo ... v podstatě, aby pak neříkalo, co to je?“ Z_902L2: „Tak @bylo by to asi dobrý@, protože by se hodnotili. Ale hodnotili by se podle toho, jak se maj rádi, protože aby na něho potom ten druhý nebyl naštvanej.“ Z_901L3: „Nevím, nevím, jestli by to

¹⁸ Šetření proběhlo mezi žáky čtvrtých, pátých a šestých tříd.

¹⁹ Jednalo se o odpověď na otázku, zda-li by uvítala odklon od klasifikace žáků známkou.

bylo třeba správně, jestli bych si třeba podvědomě nenadržoval.“ Z_602L4: „Jo tak to jo, to by bylo dobrý, no. Ono to tak trošku posiluje to sebevědomí, člověk má prostě možnost se nad sebou zamyslet.“ Tyto výroky potvrzují, že hodnocení je citlivou záležitostí, do jisté míry subjektivní a zasahující nejen osobnost žáka, ale také sociální vztahy panující ve skupině. Možnost hodnotit svůj výkon dává žákům příležitost zamyslet se nad sebou, jak zaznělo v jedné výpovědi, což naznačuje, že by rozvíjení dovednosti sebehodnocení nemělo být podceňováno a mělo by být součástí kultury školního hodnocení. Tuto kapitolu bych ráda ukončila výpovědí, která byla odezvou na možnost hodnocení spolužáků a obtížnosti takového hodnocení: Tazatel: „A dělá ti to problém hodnotit někoho?“ Z_602C2: „No @trošku@.“ Tazatel: „A v čem je to těžký třeba?“ Z_602C2: „No jestli to měl jako dobrý, nebo jestli to mohlo být ještě lepší.“ V tomto dle mého názoru spočívá i samotná podstata formativního hodnocení: ohodnocení výkonu, ale i reálná představa o tom, jak a zda by dosažený výkon mohl být vylepšen, aby se tak každý žák mohl co nejvíce přiblížit ke stanovenému cíli. Tím, že by hodnocení jako dovednost byla ve školách opomíjena, bychom žáky připravili o získání velice cenné dovednosti.

5. Závěr

V předložené diplomové práci jsem se zaměřila na formativní hodnocení. Formativní hodnocení je systematický proces, během kterého je žákům poskytována zpětná vazba na jejich učení za využití pestré škály metod a hodnotících nástrojů. Tato zpětná vazba má za cíl žáky informovat o jejich učení, ale také by měla poskytovat informace užitečné pro plánování dalších učebních činností žáků, aby tak mohlo být maximálně dosaženo stanoveného cíle. Při využívání metod formativního hodnocení je jednou z podmínek aktivní zapojování žáků do hodnotících procesů. Pozornost při hodnocení je zaměřena na žákovy dosažené výkony a jejich možné vylepšení. Metody formativního hodnocení, pokud jsou využívány efektivně, tak napomáhají zvyšovat úspěšnost jednotlivých žáků. Formativní hodnocení má svůj význam v hodnotících aktivitách a pedagogickém působení zejména z toho důvodu, že napomáhá zvyšování školní úspěšnosti jednotlivých žáků, podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání, či minimalizuje možné pocity nespravedlnosti při hodnocení žáků známkou. Využíváním metod a postupů, které jsou zmíněny v této práci, mohou učitelé lépe rozpoznat potřeby svých žáků a soustředit pozornost na jejich individuální učební potíže. Formativní hodnocení rovněž pomáhá žákům porozumět učebním procesům, touto cestou se tak žáci učí „učit se“, tedy formativní hodnocení v žácích rozvíjí kompetenci k učení.

Předmětem zkoumání empirické části této diplomové práce byly interní aktéři školního hodnocení – tři učitelé angličtiny a jejich vybraní žáci. Ačkoli jejich systémy hodnocení nesou určité společné prvky²⁰, mají především i řadu odlišností, které úzce souvisí s jejich celkovou pedagogickou činností i osobností. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že hodnocení (známkování) u vybraných učitelek je využíváno především jako **prostředku** hodnocení žákových výkonů. U všech pozorovaných učitelek převládala orientace na **instrumentální dimenzi hodnocení** – tedy **hodnocení jako prostředek ovlivňující žákovo učení ze strany učitele**.

Z provedených případových studií vyplynulo, že vybrané učitelky do svého pedagogického působení v oblasti hodnocení zařazují v různé míře i různou formou prvky formativního hodnocení, avšak bez povědomí o existenci pojmu formativní hodnocení. Nejvíce byly projevy formativního hodnocení zastoupeny v pedagogickém působení učitelky Lenky. Ze získaných informací vyplývá, že Lenka pracuje formativně se sumativními testy, tak jak je popsáno v anglicky psané literatuře zabývající se formativním hodnocením, kde je pro takový způsob práce se sumativními testy používán termín „rubrics“. Na internetových stránkách webového

²⁰ Např. preferování známky jako hodnotícího nástroje, rozdílná váha známek, nebo udělování známky převážně učitelem.

portálu RVP je dostupný materiál pro sebehodnocení žáků autora Norberta Tlustého, tento hodnotící nástroj má stejný účel i cíl, jako anglické rubrics i záznamové listy učitelky Lenky, tedy:

- informovat žáka v tom, smyslu jaké učivo mu činí problémy, aby tak mohl odstranit mezery v učivu.
- informovat žáka, jak zvládá požadavky kurikula.
- poskytnout detailní zpětnou vazbu žákům i rodičům.
- ukázat míru připravenosti pro další učení.

Autor Norbert Tlustý publikuje tento hodnotící nástroj pod názvem **Záznamové listy pro sebehodnocení k testům jazyka**. Hodnocení, které by z formativního pohledu mělo zvyšovat efektivitu vyučování a mělo zlepšovat průběh žákova učení, bylo sledováno pouze ve vyučování učitelky Lenky. V hodnotících aktivitách učitelek Tiny a Mileny zpětná vazba na žákovo učení převládala ve formě známky a krátkého slovního komentáře. Rozvojová a regulativní²¹ stránka zpětné vazby nebyla v hodnocení těchto učitelek kompenzována jinými doplňkovými hodnotícími metodami či nástroji.

Za přínosné zjištění z empirického výzkumu považuji skutečnost, že formativní hodnocení může být učiteli využíváno, a to i tehdy, že teorie takového způsobu hodnocení není učiteli známa. Tato skutečnost byla pozorována v hodnocení učitelky Lenky. Lenka do svých hodnotících aktivit zahrnuje formativní hodnocení a takto činí spíše spontánně, na základě pedagogického citu, bez hlubší znalosti teorie. Učitelka Lenka při hodnocení využívá z pohledu formativního hodnocení tyto klíčové prvky:

- **jasná kritéria pro hodnocení**, bodová škála pro hodnocení testů, písemných prací je žákům sdělena předem.
- **zapojování žáků do hodnocení formou sebehodnocení** (vypracovávání záznamových listů pro sebehodnocení po napsaném testu, které jsou obdobou rubrics).
- **podíl na rozhodování mají i žáci, žákům je poskytnuta svobodná volba** (například zvolení si tématu pro esej či možnost volby, zda si určitou známku žáci nechají zapsat), **díky které mají žáci možnost angažovat svoji zodpovědnost.**
- učitelka Lenka je spíše **v roli partnera než v roli mocenského činitele.**

Mareš, 1998: stránka regulativní - umožňuje řídit žákovu činnost podle určité strategie s využitím dat získaných na začátku, v průběhu i na konci procesu; **stránka rozvojová** – žák se učí zpětnou vazbu využívat, začíná vzdělávat a vychovávat sám sebe.

Teoretická část práce se snažila přiblížit koncept formativního hodnocení z hlediska teorie, tedy poskytuje informace o možnostech metod práce a výsledků z provedených zahraničních studií, které mohou být pro učitele podnětné a užitečné. Jak již bylo rovněž zmíněno, jednotná definice pro formativní hodnocení není, formativní hodnocení a jeho podoba je tak v rukou učitelů samotných. Za největší přínos práce považuji především zjištění, že ačkoli teorie formativního hodnocení není učitelům známa, určitým způsobem formativní hodnocení do školního hodnocení zapojují. Teoretická část práce přiblížila podstatu, smysl a možné podoby formativního hodnocení, které mohou být v praxi aplikovány učiteli v různé míře. Empirická část práce přinesla jednu konkrétní podobu formativního hodnocení, tak jak byla vyvinuta učitelkou Lenkou, což také poukazuje na skutečnost, že učitelé mají možnost si formativní hodnocení přizpůsobit svému vyučovacímu stylu a rozhodně nemusí do vyučování zahrnovat všechny metody či způsoby práce představené v teoretické části práce. Chceme-li žáky nejen pouze vzdělávat, ale i vychovávat a připravit na budoucí život, je využívání formativního hodnocení nezbytné, neboť jak jinak bychom mohli naplnit jeden z konečných cílů vzdělávacího procesu, tedy přenést břemeno vzdělávání jednotlivců na ně samotné.

Seznam použité literatury

- ADAIR, J. *Vytváření efektivních týmů*. Praha : Management Press, 1994. ISBN 80-85603-70-5.
- BARDINE, B. Beyond the Red Pen : Clarifying Our Role in the Response Process. *The English Journal*, Vol. 90, No. 1, Teaching Writing in the Twenty-First Century. (Sep., 2000), s. 94-101. [online]. [cit. 2008-12-10]. Dostupné z http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Composition/Responding/Bardine-beyond%20red%20pen.pdf
- ANDRÁŠOVÁ, H. a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha : Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.
- BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků. *Učitelství listy*, 2005/2006, roč. 13, č. 1, s. 6-7. ISSN 1210-6313.
- BLACK, P. et al. *Assessment for Learning*. Maidenhead [a.j.] : Open University Press, 2003. ISBN 0-335-21297-2.
- BLACK, P., WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80 (2), roč. 1998, s.139-148 [online]. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- BLACK, P., WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. London : 1998, [online]. [cit. 2008-12-01]. Dostupné z http://english.unitecology.ac.nz/resources/resources/classroom_learning.html
- BRÜCKNEROVÁ, D. *Deník mé cesty k úspěchu, aneb, Žákovská knížka trochu jinak*. Metodický portál RVP [online]. [cit. 2009-01-07]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/6/1725>
- BRÜCKNEROVÁ, D. *Sebehodnocení žáka – nástroj k hodnocení žákova pokroku*. Metodický portál RVP [online]. [cit. 2009-03-14]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/1808>
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R. Hodnocení. Klasifikace na základní škole I. - Jak ji chápou rodiče? *Moderní vyučování*, 2005, roč. 11, č. 2, s. 5. ISSN 1211-6858.
- ČAPEK, R. Hodnocení. Klasifikace na základní škole II. - Jak ji chápou žáci? *Moderní vyučování*, 2005, roč. 11, č. 4, s. 6-7. ISSN 1211-6858.
- ČAPEK, R. Hodnocení. Klasifikace na základní škole III. - Jak ji chápou učitelé? *Moderní vyučování*, 2005, roč. 11, č. 5, s. 5-6. ISSN 1211-6858.
- ČOPJAKOVÁ, K. Hledá se dobrý učitel. *Respekt*, 2009, roč. 20, č. 5. ISSN 0862-6545.

DVOŘÁK, D. Hodnocení formativní a sumativní. *Obecná/občanská škola*, 1996, č. 2, s. 6-9. ISSN 1211-1775.

DWYER, C. Assessment and Classroom Learning : theory and practice. *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, 1998 [online]. [cit. 2008-11-14].

Dostupné z <http://eric.ed.gov/>

FENSTERMACHER, D., SOLTIN, J. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

Formative Assessment – Improving learning in secondary classrooms. Paris : OECD, 2005. ISBN 92-64-00739-3.

GREGER, D. Učebnice jako realizační scénář kurikula. In Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-283-6.

HERITAGE, M. Formative Assessment : What Do Teachers Need to Knowt and Do? *Phi Delta Kappan* [online]. [cit. 2008-11-14]. Dostupné z <http://eric.ed.gov/>

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984.

KALOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 987-80-7367-314-7.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.

LEIX, A. *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. (Disertační práce) Brno: Masarykova univerzita Fakulta sociálních studií [online]. [cit. 2009-02-17]. Dostupné z http://is.muni.cz/th/55871/fss_d/?lang=cs

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J., OUHRABKA, M. 1992. Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 1, s. 3–94. ISSN 0031-3815.

MCDONNELL, M. Formative feedback and Learning in the English Classroom. [online]. [cit. 2008-12-01].

Dostupné z http://www.golding.ca/maggie/documents/McDonnell_LitReview.doc

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž : Spirála, 2001. ISBN 80-901873-4-X.
- NOVÁČKOVÁ, J. Pozor na pochvaly. *Moderní vyučování*, 2005, roč. 11, č. 3, s. 5. ISSN 1211-6858.
- NOVÁČKOVÁ, J. Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Učitelství listy*, 2004/2005, roč. 12, č. 8, s. 5-7. ISSN 1210-6313.
- OPEKAROVÁ, O. *Pedagogická diagnostika ve škole a školní poradenství*. Praha : Raabe (Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele ZŠ), 2005. ISBN 80-86307-21-2.
- PASCH, M. a kol. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- RVP Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. [online]. [cit. 2009-01-04]. Dostupné z http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf
- ROWE, M. B. Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education* 1986; 37; 43 [online]. [cit. 2008-12-01]. Dostupné z <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/1/43>
- SCHIMUNEK, F.-P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení - aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 1, s. 5-25. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha : Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
- STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In Greger, D., Ježková, V. *Školní vzdělávání : zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1313-1.
- STARÝ, K. Formativní hodnocení vzhledem k aktuálním otázkám kurikulární reformy. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005, s. 279-282. ISBN 80-244-1079-6.

STARÝ, K. Formativní hodnocení. Zpráva o mezinárodním semináři OECD. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 394-396. ISSN 0031-3815.

STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.

STARÝ, K. a kol. *Učitelé učitelů : náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno : MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠVRČKOVÁ, M. Boj o žákovskou knížku. *Učitelé listy*, 2006/2007, roč. 14, č. 10, s. 4-5. ISSN 1210-6313.

TLUSTÝ, N. Záznamové listy pro sebehodnocení k testům z jazyka. Webový portál RVP [online]. [cit. 2009-05-30]. Dostupné z <http://dum.rvp.cz/materialy/zaznamove-listy-pro-sebehodnoceni-k-testum-z-jazyka.html> 30.5.

TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty*. Praha : Filosofia, 1999. ISBN 80-7007-131-1.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit*. Praha : SVI PedF UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

TRNA, J.: Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 4, s. 49-353. ISSN 0031-3815.

VALENTA, J. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Jihlava : Anag, 2005. ISBN 80-7263-323-6.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 78-80-247-1734-0.

Přílohy

6. Přepsané rozhovory

6.1. Lenka

Tazatel: Jaký máte systém známkování?

Lenka: Systém známkování, tak za prvé známkuji průběžně, během celého roku. To znamená za slovíčka, píšeme testy krátké na slovíčka, ty se píší pravidelně jednou za týden, za dva týdny, vždycky pět slovíček česky, pět slovíček anglicky a zásadně písemně nikoli ústně. A průběžně diktáty, sem tam nějaký překlad a to potom známkuji na základě bodové škály, která je dětem obecně známá. A potom taky známkuji za ústní projev. To znamená, že si buď připraví na nějaké téma povídání nebo když probíráme nějaký oddíl, tak to budu potom ještě krátce zkoušet. A pak jsou eseje, to jsou větší části a to je od osmé třídy, oni mají tři eseje v osmičce a čtyři eseje v devítce, ono to tak úplně esej není, jsou to spíš takové slohové práce na zvolené téma. To si volí sami a rozsah je 350 slov a to mi posílají elektronicky.

Tazatel: A jakou formou si známky zaznamenáváte?

Lenka: Já jsem to dělala různě, já jsem to měla rozdělený, že to bude ústní a písemný a slovíčka. Pak jsem zjistila, že v tom mám totální maglajz. Takže teď to dělám tak, že si zaznamenávám vždycky vlastně co se dělalo, asi by tam mělo být i datum, to tam nemám a k tomu jsou známky, eventuelně kdo chyběl, a pak si zaznamenávám čtvrtletní a pololetní známky.

Tazatel: A když jim potom dáváte na vysvědčení známku, mají pro vás ty známky stejnou váhu?

Lenka: Rozhodně ne, právě proto jim říkám, že nemá smysl, aby si počítali průměr, protože to je nesmysl, protože známka ze slovíček je něco úplně jiného než známka z většího testu. Ještě máme jednu věc, která by možná byla zajímavá, my děláme sebehodnocení studentů. To znamená, že když píší velký test, tak potom dostanou takový výčet toho, co tam vlastně bylo, jednotlivých činností co v tom testu byly a potom je tam zapsaný, kolik byl maximální počet bodů a vedle toho si napíše, kolik dosáhli oni bodů a vlastně v součtu kolik bylo bodů. A mohou se tím pádem podívat, na které disciplíně byli nejvíce ztrátoví a kde naopak na tom byli dobře. Aby, za prvé, rodiče mají přehled co v tom testu bylo, protože ty testy jim domů nedáváme, ale dáváme jim právě tuhle autoevaluaci, chcete-li tedy sebehodnocení, takže oni se mohou podívat co jim jde i co jim nejde a kde chybují.

Tazatel: A využíváte třeba portfolia?

Lenka: Určitě, děláme také portfolio, průběžně dělají portfolio. Ony i ty učebnice jsou takto stavěné co už zvládli, co umí, kde udělali pokrok, to tam taky je. Ale když potom dělám tu výslednou známku, tak ona je to základní škola, plus k tomu musím zohlednit dysgrafie, dysortografie apod. # specifické poruchy, tak třeba nemůžu tak bazírovat na písemném projevu a potom dávám tu známku dohromady z toho, jak pracují v té hodině, jak se připravují do hodin, jak reagují, jak rozumí, na kolik ten jazyk aktivně zvládají a jestli jsou i připraveni do těch hodin. I to potom vysvětlím. Vždycky před tím závěrečným vysvědčením věnuji minimálně dvacet minut z té poslední hodiny tomu, že jim zhodnotím vlastně za to celý pololetí, jak pracovali, v čem se zlepšili, kde mají chyby, proč jim dávám tu či onu známku i se jich zeptám, eventuelně nechám i ohodnotit se nejdřív, co by vlastně si dali oni, co si myslí, že jim jde, co naopak nejde, kde mají ještě problémy.

Tazatel: A jak tady to co jste všechno zmínila, vysvětlujete to žákům?

Lenka: Ano, ano. Oni k tomu v podstatě mají slovní hodnocení rozsáhlý <*slovní hodnocení ústní formou ke končené známce*>, kde jim prostě řeknu tohle to ti šlo, v tomto jsi byla slabší, ale celkově si myslím, že ta známka je taková či onaká.

Tazatel: A používáte slovní hodnocení i písemně? Že třeba k nějakému testu napíšete ještě slovní komentář?

Lenka: To většinou nestíhám, to pro mne opravdu fyzicky nejde, ale dělávám to u esejí, protože ty mi posílají elektronicky a snažím se, alespoň v té deváté třídě, jim to okomentovat, jak se toho zhostili, co by mohli udělat jinak, co se mi líbilo, co se jim vyloženě povedlo v té eseji.

Tazatel: A stalo se vám někdy, že s tím, co jste napsala nesouhlasili?

Lenka: Ještě se mi to nestalo. Stalo se mi ale asi tak dvakrát, když jsem řekla, že ta esej byla opsaná, že to bylo stažený odněkud, tak se pokusili protestovat. Takže jsem si dala tu práci, že jsem našla odkud je to stažený a poslala jsem jim to, ale většinou jim to za tu hanbu nestojí. Já se jim snažím vysvětlovat, že ty eseje nedělají kvůli tomu, aby je měli, ale většinou oni je zprvé můžou využívat, ... to znamená, to je vlastně portfolio, který oni mají na střední školu. Já jim říkám vždycky, nikdo netuší, co děláte na základce a že děláte tyhle ty věci, tohle to je věc, kterou můžete použít. Za prvé už je opravená, za druhý na to můžete nabalit něco jiného a hlavně vy se na tom učíte, a je to taky o tom, co vás baví, co vás zajímá. Oni si témata esejí vybírají sami, takže tím pádem tam už si nemůžou ani stěžovat na to, že tomu nerozumí, že něco nevědí, je to jenom na nich.

Tazatel: A tady u těch slohovek, jsou tam nějaká kritéria podle kterých vy hodnotíte tu esej nebo/

Lenka: /v podstatě pro mne je důležitý, že ten jazyk používají. To znamená, že já to dělám tak, že oni mi ji pošlou a já tam zvýrazním chyby a do závorky třeba napíši o jaký typ chyby se jedná a pošlu jim to zpátky. A oni se snaží to opravit. Až to opraví, tak mi to znovu pošlou a já zase to zkontroluji a někdy ten ping pong děláme třeba pětkrát šestkrát, ale oni mi třeba říkají na konci devítky, že konečně díky tomu pochopili některé věci, protože pořád s tou chybou pracují a musí to být oni, kdo ji opraví. Taky se mi někdy stane, že to je totálně nesrozumitelný. Nerozumím kde je podmět, v jakým čase je to naspaný. Je to teda šílená ztráta času pro mě, to jsou hodiny a hodiny na internetu, ale fakt je ten pro mě, že já vidím ten úžasný pokrok, protože oni nakonec všichni dostanou z té eseje jedničku. Pokud ji odevzdají včas, pokud je to správný rozsah, pokud se popasují s těma chyba a opraví je, tak nemůže dostat jinou známku než jedničku, protože pro ně to je šílená práce. A dostanou horší známku jenom tehdy, když nedodrží termín, nebo když nedodrží rozsah, nebo když prostě vidím, že ta práce je odbytá a v podstatě # neopraví to ani po nějakých urgencích, tak pak se s nimi o tom vůbec nebavím.

Tazatel: A teď zpátky k testům, písemkám, jak rychle se vám daří opravovat?

Lenka: Já se to snažím opravit do další hodiny, protože to je aktuální. Protože čím dýl to mám u sebe, tak tím ... to už je pasé po tom. A oni se okamžitě i tu druhou hodinu ptají, jestli to už mám opravené. Horší je to s projekty. (Projekty dělají), ale já na to nemám tolik času, tak ty potom opravím hromadně, a většinou to dělám tak, že to vyvěšuji. Potom chci dávat ještě fotky na web, aby se mohli podívat a ukázat si to.

Tazatel: A projekt dělají jednotlivci nebo skupinky?

Lenka: Záleží na tom, (některé jsou individuální), některé jsou skupinové, některé jsou ve třídě, některé jsou domácí, takže různě.

Tazatel: A jak předáváte známky žákům?

Lenka: Žákovská. Žákovská a v testu. A okamžitě. A když nemají, tak si to napíšu, že nebyla žákovská a že si to musí dopsat do ty žákovský, aby to ti rodiče věděli.

Tazatel: A jak v žácích rozvíjíte rozvíjet schopnost hodnotit sama sebe?

Lenka: ...# Tak ... to asi je rovnou v těch hodinách i celkem. Za prvé je to i tím sebehodnocením po těch testech. Tam oni s tím už třeba počítají. Když třeba zapomenou po tom testu hned tu další hodinu přinést jim ty papíry, tak už se mě na to ptají. Vždycky si to projedeme, a já se s každým podívám na ten jeho výsledek, kde teda se mu to povedlo, kde se mu to nepovedlo.

Kde jsou ještě problémy, co nedobrali a plus oni musí každý test opravit. To znamená, že já jednu hodinu obětuji opravdu na to, že oni píšou opravu a tu opravu píšou ve větách a tu opravu já ještě v té hodině zkontroluji. A když ta oprava je nesrozumitelná, tak to musí opravit znova, protože já musím mít jistotu, že tomu rozumí, proč je tam ta chyba, pak to nemá smysl jinak.

Tazatel: A testy si sestavujete sama nebo využíváte/

Lenka: /některé testy si sestavuji sama, některé jsou, v tom Energy jsou docela pěkný ty testy, plus tam jsou skills testy, pak jsou tam za každou lekcí testy, pak jsou tam takový jako flash test a # takže to mám pocit, že je takový ... a je to A, B. Takže tam asi nebudu dělat svoje testy. Zatím jsem neviděla důvod, to je tak výborně metodicky zpracovaný. Ale třeba u těch Projektů starých, tam si dělávám i svoje.

Tazatel: A využíváte hodnocení mezi žáky navzájem?

Lenka: Ano. Navzájem většinou to bývá, když třeba # v konverzaci, nebo když starší ročníky mají mluvit. Oni si třeba vytáhnou papírky s nějakým tématem a velmi krátce o něčem pohovoří. Tak vlastně ti ostatní poslouchají, jestli jsou tam chyby, a potom se k tomu třeba i vyjádří, jestli to bylo dobře, jestli se jim to líbilo, co tam chybělo, co by řekli oni jinak, nebo naopak to pochválí.

Tazatel: A známkuje to potom?

Lenka: Málo kdy to známkuju, to myslím, že ne.

Tazatel: A daří se vám hodnotit spravedlivě?

Lenka: To já nevím, opravdu nevím. Já nesnáším známkování abych pravdu řekla a většinou si potom říkám, že jsem třeba něco nezohlednila ... nevím. Snažím se. Snažím se, ale vždycky je to individuální. Vždycky to je vlastně. To je tak subjektivní to známkování.

Tazatel: A pro vás osobně je to problém? Je to pro vás jako problémová věc?

Lenka: Známkování jsou pro mne trauma. Vždycky. A pololetní, vždycky, vždycky je to traumatický. Ale bohužel mám ten pocit, že ty děti v tomhle to věku prostě neumějí pracovat sami. Ta devítka možná už jo, to chápou, že to je k něčemu, že se neučí pro známky, ale v těch nižších ročnících # to nefunguje bez těch známek. ... Bohužel. Zámka, to je motor. Málo kdo z nich je tak uvědomělý, že by si teda doma sedl a teď se bude učit, aby byl chytrý.

Tazatel: Ale možná je to taky o tom/

Lenka: /rodiče, rodiče. Já to vidím na tom prvním stupni, já teda normálně učím na druhém, ale protože těch hodin je moc a kvůli tomu úvazku, který je dvaadvacet hodin, tak je to takový, že i musím mít hodiny na první stupni, a tam to vidím. <změna hlasu> A bude to do žákovský? A musím si to tam ... <návrat do normálního hlasu> Jo, je to ... ty rodiče jsou prostě a co si dostal, a co dostali ostatní a Pepíček a tak.

Tazatel: V čem by mohla být podle vás ta nespravedlnost známek?

Lenka: Já myslím, že ta nespravedlnost je u těch předmětů, kde je málo hodin. Ty děti prostě musí být vyzkoušený, a třeba ze dvou známek se dělá vlastně hodnocení pololetní, to mně připadá naprosto absurdní, protože to dítě prostě může být v tu chvíli hendikepovaný, indisponovaný, něco se mohlo doma stát, nevyhovuje mu třeba ústní zkoušení, nebo naopak písemný, je to strašně ... myslím si, že kdyby člověk měl nějakou chemii nebo dějepis, a měl tam jednu hodinu týdně, tak je nesmírně obtížný # známkovat objektivně. Ať chcete nebo nechce, stejně se k tomu dítěti nějakým způsobem stavíte. A já teda jsem byla zaškatulkovaná mezi zlobivé děti, a vím co to je být mezi ... tak se snažím to odmyslet, ale je to problém. Nedělá to stroj, dělá to člověk.

Tazatel: A kdybyste měla možnost přejít třeba jen na slovní hodnocení, možnost známky zrušit, šla byste do toho?

Lenka: To by k tomu ale musely být podmínky, myslím celkově. To znamená, že by musela vzniknout jiná atmosféra i mezi rodiči, kteří by v podstatě tohle to uvítali a tý škole pomáhali. To znamená, že ta motivace dětí by musela být úplně jiná. Protože zatím ta motivace je chci dobrou známku, a vlastně ty nemotivovaný děti pak končí na těch trojkách... # ale vím třeba, že když dělají projekty nebo když natáčejí video nebo cokoli takového mimo ten rámeček těch škatulek,

že # kolikrát děti, který podstatě podávali velmi slabý výkony, jdou nahoru a je to začne strašně bavit a pak se začne učit, ale já si nemyslím, že to bude fungovat univerzálně. Já si myslím, že prostě tato společnost na ty známky prostě je stavěná. A dokonce i školy, který mají ústní hodnocení, stejně dřív nebo později musí na to # na tohle to známkování přejít, protože ty děti přicházejí na jiný školy. A od nás se taky chce, aby ty děti byly dobře připravený na střední školu a tam je známkujou a vůbec se o tom s nimi nebaví. Takže tam ... Ideálně by bylo neznámkovat vůbec, to by bylo krásný, ale nevěřím tomu, že by to u každého dítěte fungovalo. Nevím, musela by asi jiná motivace. Co si myslíte vy?

Tazatel: Já si myslím, že v českém školství je to tak zakotvený ta známka/

Lenka: /Kamča, moje dcera chodila na English college. A tam mají zajímavý hodnocení. Tam mají totiž hodnocení známkou, jakože číslem, ale to je od jedničky do sedmičky, a pak mají ještě efforts, jakože úsilí, takže to znamená, kolik tomu věnovali a to je zase písmenem od A do asi C nebo D. Takže někdo může dostat, já nevím, sedmičku, to je excelentní a k tomu může dostat třeba A, že opravdu i pracoval. A někdo dostane pětku a k tomu A. Pětka je jako dvojka naše, pozor. Že on dostane dvojku a na víc už nemá, může v tý hodině pracovat a plus, k tomu mají písemný ohodnocení slovní, že se jim dařilo, že to je ohromný úspěch, že v tomto se zlepšila, takže tam je ta kombinace a to se mi strašně líbí. Protože jsou děti, který prostě nedělají nic, mají to prostě daný od pána boha a mají ty jedničky a jinej se bude snažit a navíc, jak na tu dvojku mít nebude, ale je to úžasný pokrok u něho. A nikdo vám to, nikdo to nepozná, protože mu to nikdo neřekne.

Tazatel: A teď mě napadlo, jestli diskutujete svůj systém známkování s jinými učiteli?

Lenka: V jazycích určitě, tam si sedáváme na předmětový komisi. Zaprvé si porovnáváme i průměry. To znamená, že vyjždíme průměry. A když někde je nějaký problém, že když třeba mezi skupinami najednou prostě, žejo změna učitele, nový učitel, tak o tom mluvíme. Když jsou uvádějící učitelé se začínajícíma, tak si taky probíráme, díváme se. Když si předáváme děti, já nevím po roce. Určitě. Určitě, trvale o tom mluvíme.

Tazatel: Jak to děláte, aby to hodnocení bylo užitečný žákům?

Lenka: Většinou je to motivující. Pokud je dobrá. A # většinou k té známce dám nějaký slovní komentář, že se jim to povedlo, že mě udělali radost, že jsou šikovný, ale ... # nebo třeba porovnáám pololetí, třeba se zlepšili, nebo naopak, když jsou ty známky horší, tak se snažíme si o tom popovídat, proč se to jako # kde je ten problém. Třeba dneska s tou Barčou žejo. Ta je slaboučká, ten se mě ptala, jak si má zlepšit ten poslech nebo tak. Ale většinou oni stejně nebo dřívě v tý angličtině, že ty známky tak ani moc neřeší, protože oni vědí, že si to můžou vždycky ještě nějak # že ta jedna známka není známka konečná. že já nevím nakolik známka jako samotná může být extra motivující, to je posouzení jejich momentálního stavu myslí, to je asi tak všechno. A ten stav myslí se za půl roku změní úplně. Je to ale zajímavý, to jsem zvědavá k čemu přijdete.

6.2. Milena

Tazatel: Ještě se chci zeptat jestli budete souhlasit s tím, že si náš rozhovor nahraji.

Milena: Ano.

Tazatel: Jaký máte systém známkování?

Milena: Známkování, tak mám, jednak píšou pravidelně testíčky ze slovíček. Vždycky bereme, tak unit má čtyři A, B, C, D, takže vždycky z té jedné části si napíšou slovíčka. Přečteme si je ve škole kvůli výslovnosti, pak mají za domácí úkol si je napsat, se je naučit, většinou to dám, že se to jako naučíme na nečisto a pak si to ještě projedeme a pak jim prostě řeknu, kdy si napíšou slovíčka. Takže pak jim nadiktuji třeba deset slovíček, z češtiny do angličtiny, musí přeložit, takže píšou ten anglický výraz, a teď jsem třeba zapojila nevím tři, čtyři, pět anglických slovíček, to píšou jakoby diktát a pomlčka a česky. Takže to mají jakoby dvojmo.

Tazatel: A ty testy to je nějak pravidelně, je to třeba jednou měsíčně ...?

Milena: Je to podle toho, jak jdeme dál, no, není to pravidelný, je to vlastně vždycky, jak probereme lekci. To A třeba, tak když to doděláme, tak už vlastně s předstihem zadám ty slovíčka na další, aby jsme to měli nachystaný, protože tam jsou potom články.

Tazatel: A hodnotíte, známkuje ještě něco jiného?

Milena: A hodnotím ještě ty slovíčka hodnotím, protože už to máme takhle zaběhnutý, už jsou na to zvyklí, věděj, že se musej učit a věděj, co jako od nich požaduju. Když mají chybu, nebo když nemají slovíčko, tak za jedno slovíčko mínus dávám. Jako to hodnocení, jako když to jedno slovíčko nemají, tak mají jedna mínus. Dvě slovíčka dvojku. Beru ohled, mám tady sice, je to ta silnější skupina, ale je tam taky dyslektik, ten Tomáš, ten když to má takový nějaký, když vím, že to umí vyslovit, tak jako ty písmenka, tak to neberu jako chybu. Jakmile se to tak jako podobá, tak to už беру. To už je potom takový, že ty děti znáte, na co mají, kam můžou dosáhnout. Ten brejlatej, ten je takovej divnej, von je mimo, takový dítě velký, ale to se nedá nic dělat.

Tazatel: A to je ten páťák?

Milena: &To se nedá nic dělat, to je prostě taková osobnost, pomalá.

Tazatel: A pak ještě/

Milena: /známkuju testy, pak vždycky když se dobere tak jedna lekce, ta unit, tak ten Projekt, ta knížka má přímo takovej testík, gramatika a to je velmi lehký ta úroveň. Je to obecně lehký, nejsou tam žádný špeky, je to skutečně jestli tam doplníte do té věty have nebo has, třeba to, co sme teď brali. To jako, dítě, který dává ve škole pozor a který případně prostě .. ani se nemusí chystat z hodiny na hodinu, ale prostě vnímá, tak by mělo napsat ten test, velmi ... na jedničku na dvojku prostě velmi slušně.

Tazatel: A využíváte hodnocení třeba, když jsou žáci nějak aktivní v hodině, že jim za to třeba něco dáte ...

Milena: Někdy když vidím něco takovýho jako zvlášť nad rámec, tak někdy dám, nebo se zmíním, ohodnotím, ale spíš tak jako obecně, jak člověk už ty děti zná, tak ví kdo, kdo prostě na co má. Ono je to o té komunikaci u těch dětí hodně. Takže jsou děti, který věděj, a já vím, který věděj, ale prostě tu ruku nezvednou, a kdykoli je vyvoláte... jako jsou šikovný, ale musíte je vyvolat, ale sami tu ruku prostě nezvednou. Takže jako by nejsou aktivní, ale jsou aktivní, prostě sociálně nějakým tím způsobem nezvednou tu ruku, a nebo zase jsou děti, který teda se hlásej pořád a mluvily by vlastně celou hodinu. Takže já jako jsem zjistila, že tak aktivita v té hodině se velmi špatně známkuje. Právě když jde o ty známky

Tazatel: Nebo třeba nějakajma, co já si pamatuji jsme dostávali puntíky, nebo malý jedničky?

Milena: Já moc tohle to vlastně nedělám, z tohohle důvodu, kterej říkám/

Tazatel: Vy je prostě máte zmapovaný.

Milena: Mám je zmapovaný, protože jich není moc ... to člověk prostě velmi rychle zjistí a pak na vysvědčení k tomu prostě spíš přihlídnou.

Tazatel: A ví to třeba ti žáci, že vy to takhle používáte? Jestli ten žák si je toho vědom, že vy takhle používáte hodnocení vůči závěrečnému hodnocení, a nebo prostě to je, co mám ve známkách...

Milena: Já to nechávám na těch známkách, to mají v žákovských knížkách zapsaný, vědí to i rodiče, kdyby cokoli. Je to ta zpětná vazba nebo kontrola, a když to potom nemají třeba úplně rozhodný, tak potom to těm dětem třeba řeknu, v hodinách pracuješ hezky nebo pochválím, teda joko jo ... když třeba vidím, že to jsou děti ne úplně ty šikovný, # ... teď mě přivádíte na myšlenku, že bych asi měla častěji chválit ty, co to vědí vždycky, i když vlastně se to od nich očekává, tak vlastně taky, že mají nárok na tu pochvalu. Občas to říct nahlas. Takže tohle si musím uvědomit sama, že je třeba pochválit. Já vždycky říkám dobře nebo tak, v pořádku, ale abych třeba na závěr pochválila ještě i ty, který vždycky všechno vědí. Třeba ta Katka nebo ta Romča. Tak ta vždycky všechno tak ví a nemá problém, prostě je šikovná. Terezku někdy pochválím .. teda takhle. Teda já chválím takhle, když ty slovíčka jsou a teď tam jsou, já nevím, vím že má dvojku nebo trojku, tak jako standardně, a tak jako ty slovíčka napíše výrazně líp, tak to jako říkám, a v jinejch třídách, možná i tady, nevím, dokonce jsem v tý devítce udělala to, že když pětkář měl jedničku, jednou se vzmožil na svůj životní výkon, tak jsem si ho zavolala k tabuli, a napřed jsem dala dětem hádat, kdo si myslíte, že dneska měl nejlepší test. Samozřejmě že neuhádlí. Já jsem to měla jako velkou bobu, jako překvapení. A pak jsem toho kluka jako vytáhla k tabuli a řekla jsem mu pocem ke mně a říkala jsem mu jako congratulations a všichni mu zatleskáme a on tam měl tu vteřinu slávy. A von opravdu prostě vyrost, že je ten deváták. Takže tohle jim jako nechám vychutnat, .. i když vím, že příště napíše za pět třeba, nebo tuším jo, tak přeci jenom aby viděli, že si toho prostě jako to okolí všimne a že to není úplně k ničemu se občas takhle vybičovat. A to vlastně se týká tý devítky, kterou teprv uvidíte.

Tazatel: Pak tady mám, jestli k těm známkám třeba připojujete, vy už jste ale zmínila pochvaly, tak třeba nějaký slovní hodnocení.

Milena: Tak slovní hodnocení, nevím jestli zrovna jsem říkala, že to napsali hezky. Protože mně jako příjemně překvapili a já ten svůj dojem z toho řeknu. Nebo když to všichni napíší na trojku na čtyřky, tak řeknu, to bylo ale příšerný, co jste zase dělali, nebo že jako věděj, že ta třída jako celá.

Tazatel: A co třeba, že když Terka měla dvojku, tak ji tam napsat jo tohle se ti povedlo, ale tady musíš trochu máknout. Jestli tohle máte nějak systémově podchycený, že to děláte pravidelně.

Milena: Ani ne tohle, protože v tý, ten jazyk se docela těžko známkuje. Ty slovíčka, ty jsou jasný, tam se můžete něčeho chytit. Ale potom i ta gramatika. Když mám zase ten test, kterej my teda máme, tam je takový srovnatelný, že ta známka je spravedlivá, že prostě vím, že když má někdo trojku a jedničku, tak je tam opravdu ten rozdíl v těch znalostech, ale jinak je to v tom jazyce hrozně těžký, protože on se snaží, on to třeba v tý hodině ví, ale potom to nedá na ten papír, každý dítě to má jinak, každému dítěti mu to v tý hlavě docvakne, někdo to stačí slyšet jednou, někdo desetkrát, někdo stokrát a než mu to tam docvakne. A zase někdy to ví a druhý den to zapomene, v tom jazyce je to velmi těžký tohle postřehnout.

Tazatel: A berete na všechny stejnej metr, a nebo víte, že na toho Kubu máte požadavky jiný?

Milena: Když mám papír, když má papír, tak prostě má papír.

Tazatel: Takže to co je na papíře tak ..

Milena: Nebo takhle jako, když prostě vím, že má .. ten jako

Tazatel: Jo papír jako z/

Milena: /z pedagogicko psychologický poradny

Tazatel: Já myslela jako to, co je na papíře, co napíše, to je mu uznaný.

Milena: Nenene, jako papír na to, že má nějakou prostě nedostatečnost až poruchu.

Tazatel: A jinak jako ve třídě jak víte/

Milena: /Anička třeba dneska dostala, ta dostala kouli a vona je takovej čumák, trošku taková jako divná. Divná jako v tý komunikaci, jo, že prostě jako těžko se s ní nějak jako komunikuje. Ona je taková jako .. <přemýšlí>

Tazatel: I v tý hodině?

Milena: I v hodině. Já ji vyvolám a ona třeba mlčí pět minut, pět minut si nemůžu dovolit, ono stačí půl minuty a ono je to strašně dlouhá doba.

Tazatel: A je to na cvičení a nebo jen na zkoušení.

Milena: Někdy a někdy zase mluví. Takže u ní je to třeba velmi těžký. Dneska jsem jí třeba řekla, Aničko musíš si to nějak opravit. Říkala, že to nějak věděla nevěděla, jak napsat, tak jsem jí říkala, ať se to doučí. Když třeba Terežka za mnou minulý pololetí, měla taky nějaký koule, přišla, řekla paní učitelko já jsem se to naučila, tak jsem ji vyzkoušela ústně, že si tu pětku opravila

Tazatel: A teď tady mám, jestli dáváte nějakou druhou šanci, že třeba mají možnost si tu známku opravit?

Milena: Jo, ale aktivně, protože ty slovíčka jsou furt, tak nemůžu po každém testu, kterej napíšu prostě znovu jim dávat druhou a třetí šanci, protože to oni by si zvykli a prostě by se neučili. To tady na týhle škole, to už jsem zjistila, prostě musej vědět, že natvrdo. Protože těch známek je poměrně hodně, já za to pololetí jich mám docela dost. A když se nepovede jedna pětka, tak já si to píšu takhle. Já to dělám takhle, na konci čtvrtletí, na konci pololetí, teď třeba jsem se rozhodovala u někoho. Terežka tady vidíte, že má jedničku, jakože si pětku opravila. A já když tady mám unit dvě B a vidím, že třeba tady má samé jedničky a v dvě B má třeba kouli, tak mu řeknu slovíčka výborný, akorát to dvě B se mi nelíbilo, tak já tě vyzkouším z novu třeba z toho, aby se to doučil. Tak takhle mám zpětnou vazbu. Když je to jednou, nebo prostě když vidím takový zakolísání.

Tazatel: Dáváte jim možnost?

Milena: Většinou na konci, pokud sami nepřijdou, protože to bych potom nedělala nic jiného než opravovala známky. To bysme se nestačili zas učit na druhou stranu.

Tazatel: A chodí za vámi sami?

Milena: Moc ne právě. Moc ne. Ta Terežka ta přišla jednou.

Tazatel: A vědí to žáci, že mají tady tu šanci?

Milena: Věděj, jo. Neříkám jim to každou hodinu, ale říkám jim, když něčemu nerozumíte, přijďte, vysvětlím, o přestávce, po škole. Málo kdy někdo přijde.

Tazatel: A mají tady ty všechny známky stejnou váhu? Ty známky za slovíčka a za testy? A nebo spíš dáváte přednost těm testům?

Milena: Já se dívám na slovíčka, protože to mě ... z toho usuzuju, jak se doma připravují, pravidelně. Protože to je prostě práce jako by z týdne na týden, jak postupujeme, tak jestli se prostě učí. Jestli si k tomu těch deset minut sedne a prostě se ty slovíčka naučí. A pak posuzuju gramatiku.

Tazatel: Ale potom to dáte asi nějak dohromady?

Milena: A pak jako vím, že je lempl na slovíčka, že se prostě slovíčka neučí, ale gramatika mu jde. Nebo zase slovíčka se naučí, když je to takovej, trošku jakože logicky moc nezvládá tu gramatiku, ale snaží se, tak se učí slovíčka, ale má prostě čtyřky pětky z gramatiky, protože to tam nezvládá, tak prostě tam aspoň ohodnotím to, z čeho vím, že se snaží, z toho jako vím.

Tazatel: A má to vliv i na tu známku?

Milena: No a samozřejmě tohle pak zhodnotím, když se rozhoduju.

Tazatel: Dobře. A používáte portfolio u žáků?

Milena: Nestáhám. Protože ty tři hodiny tejdne .. kdybych měla ve třídě jen tu Marušku a Dominiku, opravdu ty chytrý žáky, tak by se dalo, tak by se ty věci daly dělat. My takhle stěží dobereme knížku.

Tazatel: # dobře. A jak ten systém hodnocení vysvětlujete žákům? # Nebo vysvětlila jste jim to třeba na začátku roku?

Milena: No, tak vlastně ... <přemýšlí> ... já si nevybavím. Asi tak nějak jsme o tom mluvili, ale teď už je to takový nějaký, že prostě věděj.

Tazatel: Že to prostě nějak zjistili, jak je to v průběhu.

Milena: & no prostě jako není důvod, a oni se ani neptaj. Já si ani nevybavuju, že by z téhle třídy někdo přišel a bavil se o známce.

Tazatel: Pak mám tady třeba, jestli používáte při hodnocení kritéria?

<ticho>

Tazatel: A teď to myslím třeba na nějaký, když slohový práce, domácí úkol ...

Milena: Ještě vlastně koukám, pak maj pracovní sešity k tomu Projektu. To tady teda děláme ve škole dohromady. Snažím se vlastně všechny cvičení, který dělaj samostatně, tak zkontrolovat a když ne v tý hodině, tak příští hodinu. Nebo když dostanou něco za domácí úkol, tak prostě všechno tady řekneme tak, aby jako ten žák měl možnost si to opravit sám.

Tazatel: A teď mě ještě napadlo, že jsem viděla u jednoho učitele, že třeba ty sešity po třech týdnech vysbíral, který si vedou žáci, tak jestli ty nějak/

Milena: /tak já vysbírám ty pracovní sešity čas od času. Jestli jsem to udělala ve čtvrtletí? A ohodnotila jim to. Protože vím, že všechny cvičení jsou vyplněný a zkontrolovaný. Když tam má půlku, že chybí, tak je mi prostě jasný, že je to prostě lempl, kterej se na to vykašlal a nebo prostě chyběl a nedoplnil. Protože já říkám, a pracovní sešit teď jsme, já nevím, skončili tři B, a všechny cvičení teď jsme prošli, takže doplnit.

Tazatel: Takže je tam musí mít doplněný.

Milena: Kdo nevíte, tak doplnit doma, musíte prostě jako tohle doma. Když to nemá a neomluví se, tak prostě vím, že tam má jako díru. To taky hodnotím. Já u toho pracovního sešitu nehodnotím tolik chyby, protože je to pracovní sešit, protože chybami se uče, ale hodnotím jako víc co tam je vyplněný. Takže jako má tam třeba jako i hodně chyb, ale má tam všechno, tak mu napíšu, oprav si chyby a víc dbej, víc dbej ne jako na úpravu, ale správnost, nebo na více soustředění. Ale známku mu nedám, kouli za ty chyby, ale třeba dám dvojku, ne jedničku třeba.

Tazatel: A jak třeba ví, podle čeho si to má opravit, jako společně si to opravíte?

Milena: Já mu to tam opravím. Takže potom znovu, to pak už je potom, ono to postrádá, oni se nikdy zpětně nepodívaj. Ale vědí, že by ten pracovní sešit prostě měli mít vyplněnej.

Tazatel: A dál tady mám, když třeba napíšu nějaký testík nebo písemku, tak jestli se vám to daří opravit co nejdřív. Kdy dáváte výsledek?

Milena: Do druhý hodiny to opravím.

Tazatel: Daří se vám hodnotit spravedlivě?

Milena: Snažím se. Jestli je to potom spravedlivé, to je otázka.

Tazatel: A v čem byste mohla vidět nespravedlnost známek?

Milena: Vůbec ty známky jsou takový, že je to daný. Já bych potřebovala na ten jazyk spíš tak deset stupňů, těch pět je hrozně málo. Pětku nemůžete dát, to už je takové mezní. Takže máte vlastně čtyři stupně. A pak jsou jasní jedničkáři, horší jedničkáři, dobří dvojkaři, špatný dvojkaři a takhle to postupuje. U testů gramatických dávám lepší a horší dvojky. Dva plus a dva mínus. Nebo tři plus, jedna mínus, jedna plus ne, ale když je se to třeba povede, tak napíšu jedničku s vykřičníkem podtrženou nebo nějaký smajlík. ... # A ještě tady v tý pátý, šestý třídě teda jsem dala už trojku, ale čtverku vůbec. To mě přijde odstrašující. Takže vlastně mám jenom tři stupně a to je hodně málo. Třeba tady ty známky <učitelka ukazuje do svého sešitu, kde si zapisuje známky>

Tazatel: A mohla bych vás poprosit o kopii?

Milena: Ano, dobře, já jsem taky ze začátku v tom sama dost lítala.

Tazatel: Jak se vám daří to, aby ty známky vašim žákům byly užitečné? Třeba pro jejich další učení?

Milena: <5 vteřin ticha> Tak to teď nevím, jestli to jako dělám a nevím o tom, a nebo nerozumím otázce.

Tazatel: Jestli to děláte tak, že ty známky jsou užitečný ve smyslu, že žáci vědí v čem se mají zlepšit například?

Milena: Možná ne tak často, ale tak aspoň jednou za ten půlrok za to poletí, kde se to vlastně všechno sečte, podtrhne obecně, teda obrazně. Tak tam jo.

Tazatel: A k čemu by měla známka sloužit a komu?

Milena: No měla by je motivovat, pokud mají tu vnitřní motivaci sami. Je to taková zpětná vazba pro ně, takový nějaký velmi obecný pro ně, jednak pro ně samotný, jednak, že se porovnaj. Tady je to nastavený tak, že já rozdám testy a první co je, je, co máš? A mě tohle hrozně dráždí, protože v anglosaským světě to je osobní záležitost, absolutně soukromá věc a nikomu do toho nic není. Prostě nestarej se o druhý, starej se o sebe. Protože ale tohle nefunguje, pětku taky <změna hlasu> jo haha, třeba ti deváťáci, tak jsou rádi, že nejsou sami. To je taková ta skupina, že nejsou sami, že se jako schovám, že v tom nejsem sám a ještě se tomu jakoby smějou, což je ta maska. Ne vždycky je to ta motivace, chci být lepší, ale oni jsou na tom stejně, tak co bych se snažil. To je taky o tom, jak tady to školství je nastavený a jak je ta historie.

Tazatel: A uvítala byste třeba nějakou změnu?

Milena: Bylo by hezký, kdyby si děti víc toho vzdělání vážily a věděly jakou to mám hodnotu, ale tak jako přirozeně. Ta autorita toho vzdělání v té společnosti mi přijde, že je jako poměrně nízká. Nebo jako, když je vzdělaná rodina, ne vzdělaná, ale prostě slušná a na to dbá, tak to prostě na tom dítěti poznáte, má to srovnaný a nemáte s ním problém. A když je sociálně slabší dítě, kde prostě nemá tu hodnotu to vzdělání, tak já se obávám, že škola s tím příliš nenadělá. To už je pozdě.

Tazatel: Tak já už jsem vyčerpala svoje otázky. Je třeba něco, co byste chtěla dodat?

Milena: Asi jen, že třeba na prvním stupni se mi velmi těžko hodnotí, to je taková práce z hodiny na hodinu, tam mám problém s tou klasifikací, protože mě přijde, že je to úplně zbytečný jako dávat to do známky.

Tazatel: A připadávám to náročné hodnotit známkovat?

Milena: Jednoduchá věc to není, když člověk chce být spravedlivý ... # A asi by pro mě bylo jednodušší, kdyby se nemuselo známkovat, tak by bylo víc prostoru pro jiný věci, ale na druhou stranu, ty známky jsou zpětná vazba pro ty děti, pro ty rodiče, taková ta zpráva.

Tazatel: A slovní hodnocení třeba by jste chtěla?

Milena: No .. # no ne, to by bylo strašný práce, ale asi by to vystihovalo líp.

Tazatel: Tak to je ode mne vše a moc vám děkuji za rozhovor.

6.3. Tina

Rozhovor nad systémem zapisování známek:

Tazatel: A co znamená tady to K?

Tina: <K v záznamovém archu se známkami> K – K znamená kartička. Každý dítě dostane na začátku roku kartičku, kterou jednou měsíčně může uplatnit na nějakou známku, která se mu nelíbí, a platí to u toho učitele, u kterého si chce známku vymazat, čili každé dítě má možnost za jeden měsíc si vymazat jednu známku z libovolného předmětu. Kartičky se shromažďují u třídního učitele a potom je dostane zase na další měsíc. Takže Tonda dostal z testu čtyřku, takže mi na něj dal kartičku, já si škrtnu čtyřku a napíšu tam K jako kartička. Kromě toho já ještě dělám to, že když pak se rozhoduju na vysvědčení, kouknu se na tu linku známek a vymažu jednu nejhorší známku. Třeba když se tam objeví nějaká kule, tak ji vymažu, to je taková jakási úleva bohům.

Za co vše paní učitelka Tina hodnotí:

Dává plusy a mínusy za zprávičky, pokud mají dostanou plus, pokud na něj náhodou padne řada a nemá zprávičku, vždycky když na něj přišla řada tak tu zprávu měl.

Tazatel: Využíváte portfolio?

Tina: Ne.

Tazatel: A ty známky mají stejnou váhu?

Tina: Nemají, samozřejmě, tohle to na té levé straně, to jsou ty malé testy, to je tak pět, maximálně deset minut. Kdežto tady ty velké Unity, to jsou větší, většinou tak dvacetiminutový, až třicetiminutový testy.

Tazatel: A vědí to ti žáci?

Tina: Samozřejmě.

Tazatel: Využíváte slovního hodnocení?

Tina: Spíš u esejí, pokud píše eseje nebo dopisy například, to možná devátáci měli minulé pololetí, tak pokud je to výrazně skvělý, tak třeba napíšu excellent, nebo tam napíšu mind articles, jako bacha na členy, nebo nějaký takový komentář

Tazatel: A dáváte žákům druhou šanci? Že třeba, když něco napíše a ne dobře, že mají možnost opravy?

Tina: Takhle, ono tím, že těch testů mají poměrně hodně, oni mají tak kolem dvaceti, pětadvaceti známek z malejch testů za to pololetí, plus takový čtyři až šest velkých testů, takže ono těch známek je velké množství. Takže pokud to dopadne tak, že buď to vyloženě to dítě udělalo nějaké fatální selhání, tak samozřejmě má možnost si to ale teda většinou ústně opravit, aby se zase neblokovala celá třída tím, a nebo když dopadne něco výrazně špatně, třeba když jsme dělali conditional clauses a ten dopadl tragicky, tak jsem jim to raději ani nepsala ty známky a znova jsme to procvičili a znova jsme napsali nový test, takže celá třída, vlastně se jim ty špatné známky nepočítaly. A nebo pak je druhá věc, třeba když děláme z Bridge, cermatový takový ty testy co tam jsou, tak # třeba uděláme listening, já jim to ohodnotím, tak jak by to bylo, takže prostě pod šedesát procent už je failure a pokud je to ta V verze, (ta Z ta je) triviální, tu jako musej povinně, ale pokud je to ta V verze a dopadlo by to špatně, což nedopadá, tak maj všichni jedničky a dvojky, tak jim řeknu jenom kdo chce si tu známku nechat zapsat. Takže mají možnost, že když selžou, tak si ji nepíšu.

Tazatel: A jak často vysvětlujete svůj systém známkování žákům?

Tina: No to já myslím, že je to jasný, že to oni vědí. Malý testy píšeme do testových sešitů, velké testy jsou ty, který sbírám a který tady shromažďuji a během hodiny, když jim dávám známku. A prezentace také.

Tazatel: A tohle všechno je do žákovské knížky?

Tina: Všechny známky, úplně všechny známky by měly mít v žákovské knížce.

Tazatel: A teď pro ty prezentace nebo eseje, používáte nějaké kritéria?

Tina: No samozřejmě, zaprvé je tam vůbec jak vypadá ten projekt, jestli to není jenom nějaký kus papíru, jestli to je opravdu něco, co se dá vyvěsit na tu nástěнку. ... úroveň jazyka, jestli dělá chyby, gramatický, nebo fluency <plynulost>, jak mluví, jaká je tam použita slovní zásoba, rozsah, když tu prezentaci udělá během dvou minut, tak to samozřejmě je to jinak hodnocený než pětiminutová. Maximum mají do těch sedmi minut.

Tazatel: A ty prezentace vidíte předem, než je začnou prezentovat?

Tina: Ne, oni prezentují to, co si připravili, čili já jim do toho, do té přípravy vůbec nezasahuji.

Tazatel: A nevysbíráte si to třeba předem?

Tina: Ne. Ne. Proto, pardon <přerušila mne v položení další otázky> proto píšu a nebo na tabuli píšu, co slyším, kde udělají jako chybu.

Tazatel: A jak často dělají tyto projekty?

Tina: V zásadě jednou za čtyři až pět týdnů.

Tazatel: A témata si můžou vybrat sami?

Tina: Nenene, témata zadávám já, buď dávám témata, která se nějakým způsobem vztahují k těm Unitům v učebnici, nebo to jsou témata topical <tématické>, třeba v šesté třídě jsme měli téma Vánoce. A nebo to děláme, že pokud jsou to ty ročníky, co už mám třetí čtvrtý rok, tam jsme už většinu těch prezentací dělali, tak potom na začátku roku udělám to, že po nich chci, aby mi dali návrhy na to, na co by rádi dělali prezentace. A potom z těch témat, co oni mi dají, já vyberu takový, který by byly trošku nosný.

Tazatel: A jak rychle se Vám daří dávat žákům výsledek za testy?

Tina: Do příští hodiny.

Tazatel: A nepocítujete to jako problém, třeba časově/

Tina: /problém, neprošlém, prostě musím, @tak si ráno přivstanu o hodinku dřív@.

Tazatel: A snažíte se v žácích nějak rozvíjet schopnost hodnotit sebe sama?

Tina: No samozřejmě. Nejlepší je to právě u těch prezentací. Tam to jasně vidí, sami se slyší, něco jiného je, že když píšou test, tak jeden druhého může ohodnotit maximálně, že kouknou a porovnájí si to. A potom oni přesně znají kritéria hodnocení. Pro jakýkoli testy. Prostě po deseti procentech se striktně jde dolů. Takže devadesát až sto procent jednička, sedmdesát devět až osmdesát devět dvojka, a takhle se dostaneme dejme tomu, je to trošku mírnější, než těch šedesát procent, na nějakých těch padesát pět procent, který musí mít, aby byli úspěšní. No a tam je to jasný. Když jsou slovíčka a mají dvacet slovíček, tak ví, že osmnáct až dvacet slovíček je jednička, sedmnáct, šestnáct dvojka, a takže tohle to jasně vědí, ale u těch prezentací právě tím, že se sami záměrně slyší, vidí jaký ten dojem to působí a vidí sami, jak rozumí, tak sami dokážou posoudit, nebo sami můžou navrhnout, jak asi by to z hlediska jazykového zaujetí a slovní zásoby ohodnotili.

Tazatel: A myslíte, že se vám daří hodnotit spravedlivě?

Tina: No to určitě ne. Jako to si myslím, že je nereálný, vždycky tam bude ten subjektivní element, nebo třeba já # kladu poměrně důraz na gramatiku, zatím co třeba native speaker <rodilý mluvčí> by se o tu gramatiku tolik nestaral a spíše by mu tam šlo o jakousi stavbu té eseje nebo prezentace, aby byla taková opravdu, jakože má hezkej úvod, že jasně seznámí s tím, co chce říct a že pak sleduje ty kroky a používá linking words <spojovací výrazy> nebo linking phrases <spojovací fráze> takže třeba na tohle by bazíroval native speaker.

Tazatel: A v čem byste ještě mohla vidět nespravedlnost známek? Nebo jak bojovat proti nespravedlivému hodnocení?

Tina: Já si myslím, že i když by se stanovila nějaká jednoznačná kritéria, tak stejně to nejde uplatnit, protože to hodnocení je natolik subjektivní v těch faktorech, ať už osobní přístup k tomu žákovi a to chování toho žáka samozřejmě # ... to souvisí i s individuální a kolektivní vztahovou normou a ono se sice řekne, že přece by bylo krásný uplatňovat individuální vztahovou normu, nojo, ale jak ten člověk ob stojí v kolektivu ostatních, když já mu řeknu, no ty jsi se zlepšil, já ti dám jedničku, ale přitom jeho výkon, který reálně podá, se rovná výkonu jiného žáka, kterej za to má trojku. V tomhle to kolektivu je to dost nereálný, nějak standardizovat vůbec hodnocení. #

Já si myslím, že každý z nás má utvořený určitý systém hodnocení, jo? A potom dejme tomu to hodnocení se dá říct, že je jakžtakž objektivní, pominou-li se subjektivní faktory, vzájemná empatie nebo antipatie, a nebo nějaký momentální nálady toho učitele, ale porovnávat vůbec systém hodnocení různých učitelů je naprosto nesrovnatelný, naprosto nesrovnatelný.

Tazatel: A jak to děláte, aby známky byly i žákům užitečné?

Tina: # užitečný@, užitečný, já spíš jako užitečnost vidím to, že jim pořád zdůrazňuji to, že ty známky odpovídají tomu, jak by byli hodnoceni, kdyby ty zkoušky dělali dejme tomu na mezinárodní úrovni. Takže jim říkám, podívejte se, když budete dělat nějaký mezinárodní test.

Tazatel: Tak to je z mojí strany všechno, chtěla byste ještě třeba něco dodat? Co tu nezaznělo?

Tina: ... Ne.

Tazatel: Tak to je vše. Děkuji za rozhovor.

6.4. Ukázky přepsaných rozhovorů s žáky

Výpovědi žáků učitelky Mileny

Žák: Z_901L1

Tazatel: Souhlasíš s tím, že si náš rozhovor nahrají?

Z_901L1: Ano.

Tazatel: Jaký systém známkování má vaše paní učitelka?

Z_901L1: Tak já nevím # ...

Tazatel: Za co všechno jste hodnoceni, za co všechno dostáváte známku?

Z_901L1: Většinou za tesy, domácí úkoly a pak, když třeba je nějaký článek, a dobrovolně, kdo se to naučí, tak za to taky dostaneme známku.

Tazatel: A mají všechny známky stejnou váhu?

Z_901L1: Já bych řekl, že ne ...

Tazatel: A to je tvůj osobní pocit nebo vám to paní učitelka řekla?

Z_901L1: Neříkala to, ale já si to myslím, že je to různý.

Tazatel: A používá paní učitelka nějaké jiné hodnocení než známky?

Z_901L1: Jako třeba nějaký body nebo tak? ... # <řemýšlí> Tak to ne, ale třeba když někdo něco párkrát zapomene, tak má pětku. Když zapomene sešity, úkoly, tak má pětky, ale to musí fakt jako hodně.

Tazatel: Když se zamyslíš nad ostatními učiteli, je tu nějaký učitel, který hodnotí tak, že ti to vyhovuje?

Z_901L1: To je dobrý u všech. Ale třeba pan učitel Zavadil, v hodině si člověk třeba může dělat jako co chce, ale když to pak neumíš. A ředitel má plusy. Za pět plusů je jednička.

Tazatel: A co ty na to říkáš?

Z_901L1: No je to dobrý. On se zeptá na něco a když to víš, tak dostaneš plus a když máš pět plusů, tak dostaneš jedničku.

Tazatel: Když dostaneš špatnou známku, máš možnost si ji opravit?

Z_901L1: Určitě.

Tazatel: A využíváš toho?

Z_901L1: Já mám dobrý známky.

Tazatel: Kdo všechno ve vaší hodině hodnotí?

Z_901L1: Jenom učitelka.

Tazatel: A co říkáš na to, že byste se třeba hodnotili mezi žáky navzájem?

Z_901L1: No, to se stalo, snad nevím asi dvakrát, že jsme si vyměnili sešity.

Tazatel: Máte možnost se hodnotit sami?

Z_901L1: To bejvá.

Tazatel: A je to pro tebe přínosný takový přístup?

Z_901L1: No je to dobrý, aby si dítě uvědomovalo ... v podstatě, aby pak neříkalo, co to je?

Tazatel: A když něco odevzdáte, nějaký test, jak rychle dostanete výsledek?

Z_901L1: Druhej den, nebo druhou hodinu.

Tazatel: A chceš dostat výsledek co nejdřív?

Z_901L1: Co nejdřív, to by bylo lepší.

Tazatel: Tak to je vše, já ti moc děkuji za rozhovor.

Žák: Z_902L2

Tazatel: Souhlasíš s tím, že si náš rozhovor nahraji?

Z_902L2: Ano.

Tazatel: Jaký systém známkování má vaše paní učitelka?

Z_902L2: Tak normální, odpovídá to tak jako všem.

Tazatel: Mohla bys ho popsat trochu ten systém?

Z_902L2: Nepřihlíží k tomu, že je někdo rychlejší nebo tak, prostě na všechny je ten systém stejnej.

Tazatel: A jak probíhá hodnocení nebo známkování?

Z_902L2: Někomu to tolika nejde, zkusí mu to vysvětlit, on to potom příště zkusí a když ne, tak už je to jeho ... prostě chyba.

Tazatel: Za co všechno jste hodnoceni?

Z_902L2: Za testy a nebo práce v hodině, když nám nabídne nějaký rozhovor, tak si to potom můžeme vyzkoušet ve skupince nebo tak, tak za to dostaneme známku. Je to třeba nějaký rozhovor, my se to naučíme a potom řekneme ...potom nějaký překlady.

Tazatel: A mají všechny známky stejnou váhu?

Z_902L2: Myslím si, že ty velký písemky, to je vlastně z celé lekce, tak to je větší známka, než jenom slovíčka.

Tazatel: A to vám paní učitelka řekla, nebo je to jen tvůj vnitřní pocit?

Z_902L2: To si myslím.

Tazatel: Používá paní učitelka nějaké jiné hodnocení než známky?

Z_902L2: Ne.

Tazatel: A přidá ti někdy ke známce komentář, třeba ke známce co se ti povedlo?

Z_902L2: Někdy jo.

Tazatel: A co ty na to?

Z_902L2: Potěší to.

Tazatel: A co ostatní učitelé, je tu třeba učitel, který má takový systém, který tobě vyhovuje?

Z_902L2: Já myslím, že má každý prostě svůj systém a s tím stejně nic neuděláme.

Tazatel: A co třeba, když dostaneš špatnou známku, máš možnost si ji opravit?

Z_902L2: Určitě.

Tazatel: A jakým způsobem?

Z_902L2: Vyzkoušet, ale u paní učitelky Mileny si to nemusím moc opravovat.

Tazatel: A co ostatní žáci?

Z_902L2: Nechtěj si to moc opravovat.

Tazatel: Kdo všechno ve vaší hodině známkuje nebo hodnotí?

Z_902L2: Jenom učitel.

Tazatel: Proběhlo někdy, že jste se třeba ohodnotili navzájem?

Z_902L2: Nenene, to ne.

Tazatel: A co říkáš na to, že byste měli možnost se hodnotit mezi žáky navzájem?

Z_902L2: Tak @bylo by to asi dobrý@, protože by se hodnotili. Ale hodnotili by se podle toho, jak se maj rádi, protože aby na něho potom ten druhý nebyl naštvanej.

Tazatel: A co třeba, kdyby si učitel někdy k sobě vybral žáka, jako poradce?

Z_902L2: No já si myslím, že by k tomu ten učitel neměl tolik přihlížet.

Tazatel: A když něco odevzdáte, napíšete, za jak dlouho dostanete výsledek.

Z_902L2: Většinou příští hodinu.

Tazatel: A chceš vědět výsledek raději co nejdřív a nebo je to jedno?

Z_902L2: Co nejdřív, abych si to třeba mohla opravit, kdyby to bylo špatný.

Tazatel: Tak to je vše, tak děkuji moc za rozhovor.

Žák: Z_601L2

Tazatel: Takže souhlasíš s tím, že si náš rozhovor nahraji?

Z_601L2: Ano, souhlasím.

Tazatel: Jaký systém hodnocení má vaše paní učitelka? Paní učitelka Milena?

Z_601L2: No ona jako hodnotí chování ve škole, při hodinách a potom normálně podle toho, jak se učíme a pak už normálně jako podle těch chyb a tak.

Tazatel: A jak hodnotí chování paní učitelka?

Z_601L2: Chování ... # no tak jako když se chováme tak nějak blbě tak to nám dává poznámky nebo nějaký tresty, když se chováme jako už hůř.

Tazatel: A třeba jaký trest?

Z_601L2: Třeba nějaký slovíčka anglický.

Tazatel: Takže nějaký testík?

Z_601L2: No.

Tazatel: A jak hodnotí paní učitelka vaší práci třeba z nějakých testů nebo domácích úkolů?

Z_601L2: ...

Tazatel: Známkuje je to vždycky?

Z_601L2: No jo.

Tazatel: A jenom známkuje nebo vám třeba někdy napíše něco?

Z_601L2: No třeba nám tam někdy dá známku i nám to jako ohodnotí, když to je hodně hezký, tak nám tam jako něco napíše a třeba někdy nám dá i pochvalu do žákovský.

Tazatel: Když třeba dobře pracujete?

Z_601L2: &

Tazatel: A ty známky co dostáváte za písemky, za testíky, za slovíčka, mají všechny stejnou váhu? Jakože jednička ze slovíček je jako jednička z nějakého testu?

Z_601L2: No ne, no ne ... jako z toho testu je to lepší no ...

Tazatel: A jak to víš, že to je lepší?

Z_601L2: Protože i máma to chce, jako ať z těch slovíček klidně mám jako horší, ale z těch testů ať mám jako dobrý, no ...

Tazatel: A to ti třeba i paní učitelka řekla, že ty testy, ty jsou dobrý, nebo jste na to tak nějak přišli s mámou?

Z_601L2: No přišli jsme na to s mámou, že mě ty slovíčka nejdou a testy právě jo.

Tazatel: Aha, takhle. A co třeba jiní učitelé? Je tu nějaký učitel, který známkuje a hodnotí tak, že se ti to líbí, že ti to vyhovuje?

Z_601L2: No to je tak u všech skoro stejný. Ale nejlepší je to asi u paní učitelky Kláry, to je takový dobrý a nedává nám jako ty testy hned za sebou, že jako se něco naučíme, nechá nám prostor, velké, ať se to naučíme dobře a pak nám z toho teprve dá test.

Tazatel: Takže je tam odstup mezi těma testama?

Z_601L2: &

Tazatel: Když třeba dostaneš špatnou známku, něco se ti nepovedlo, máš možnost si to u paní učitelky Mileny si to nějak opravit? Že třeba se můžeš nechat vyvolat, že si tu známku můžeš nechat opravit.

Z_601L2: No to nám dává a já většinou du. Když dostanu nějakou blbou, třeba trojku.

Tazatel: A můžeš hned další hodinu?

Z_601L2: Jo, to se můžem jako zeptat, jestli můžem a ona nám řekne klidně, že jo. A většinou můžem už tu další.

Tazatel: Dobře a pak mám tady: Kdo všechno ve vaší hodině hodnotí známkuje?

Z_601L2: # Jak jako?

Tazatel: Jestli se třeba hodnotíte mezi sebou navzájem?

Z_601L2: Ne to ne, jenom paní učitelka.

Tazatel: A když něco napíšeš, nějaký test, jak rychle se dozvíš známku?

Z_601L2: Příští hodinu.

Tazatel: Tohle ti vyhovuje? Máš rád, když tu známku dostaneš co nejdřív?

Z_601L2: Jo, no.

Tazatel: Tak to je všechno, děkuji moc.

Výpovědi žáků učitelky Lenky

Žák: Z_702M1

Tazatel: Takže souhlasíš s tím, že si náš rozhovor nahraji?

Z_702M1: Ano

Tazatel: Jaký systém známkování má vaše paní učitelka?

Z_702M1: No ona jako většinou známkuje spravedlivě, jako ten systém přesně nevím, jako třeba ... když jako vidí tu snahu, tak dá jako lepší a nebo když ví, že jsme se na to jakoby vykašlali, tak dá jakoby to horší, ale je to vždycky spravedlivý.

Tazatel: Za co všechno dostáváte známky?

Z_702M1: Za testy, někdy i za domácí úkoly a někdy i za nějaký cvičení, ale to nám vždycky řekne jestli je to na známky.

Tazatel: A mají známky mezi sebou stejnou váhu?

Z_702M1: jo.

Tazatel: A používá paní učitelka nějaké jiné hodnocení než známky?

Z_702M1: Ani ne.

Tazatel: A známkuje třeba nějaký učitel jinak, kdy ti to třeba víc vyhovuje?

Z_702M1: ne@ <negativní odpověď>

Tazatel: A když dostaneš špatnou známku, máš možnost si ji opravit?

Z_702M1: Jo vždycky.

Tazatel: A jakou formou to probíhá?

Z_702M1: No když třeba si mám z testu něco opravit, tak něco vyzkouší, nebo někdy si to můžeme napsat i znova.

Tazatel: A je to tak, že se ti ta známka potom nepočítá?

Z_702M1: & <neverbalizované ne>

Tazatel: Kdo všechno ve vaší hodině hodnotí, známkuje?

Z_702M1: Jako kdo všechno z učitelů?

Tazatel: Ne ve vaší hodině angličtiny, jestli se třeba hodnotíte navzájem?

Z_702M1: No někdy se paní učitelka zeptá, jestli s tím třeba jako souhlasíme co ten druhý řek, nebo jestli to bylo správně, ale jako hodnotit jako že i známky tak to ne.

Tazatel: A co třeba sebehodnocení, hodnotíte si třeba vlastní práci?

Z_702M1: Jo třeba na konci pololetí, se nás ptá paní učitelka co si jako myslíme, jak jsme pracovali za to pololetí a jak by jsme se hodnotili

Tazatel: A když něco odevzdáte, kdy se od paní učitelky dozvíte výsledek?

Z_702M1: Do příští hodiny.

Tazatel: A tobě osobně vyhovuje nejvíc co?

Z_702M1: Co nejdřív.

Žák: Z_702M2

Tazatel: Takže souhlasíš s tím, že si náš rozhovor nahraji?

Z_702M2: Ano

Tazatel: Jaký systém známkování má vaše paní učitelka?

Z_702M2: Takže naše paní učitelka má hodnocení určitě spravedlivý, protože # jako je to vidět, že ona jako požaduje, aby jsme se hodně učili. A taky že když # se jakoby někdo právě že naučí na, tak je to vidět. Dává i nějaký ten odstup (za ty chyby prostě) že si třeba někdo nemusí vzpomenout, ale přijde mi to prsitě, že je to spravedlivý.

Tazatel: Za co všechno dostáváte známky?

Z_702M2: Hodnocení jsme vždycky # vždycky za známky a někdy i třeba ... nějak mi nepřišlo, že by hodnotila paní učitelka práci v hodině spíš to potom shrne, že si vždycky vzpomene, že jsem se hlásili, když se má rozhodnout o známce.

Tazatel: A za co všechno dostáváte známky?

Z_702M2: Za slovíčka, potom píšeme diktát, testy a tak to je asi tak všechno

Tazatel: A mají známky mezi sebou stejnou váhu?

Z_702M2: No já myslím .. no vlastně za ty větší testy je tam větší jako rozhraní třeba těch známek, ale oni jsou o to víc náročnější, no je to podstatě, mě to přijde vyrovnaný, že je tam ještě větší to rozmezí

Tazatel: A používá paní učitelka nějaké jiné hodnocení než známky?

Z_702M2: Nene.

Tazatel: A známkuje třeba nějaký učitel jinak, kdy ti to třeba víc vyhovuje?

Z_702M2: Myslím, že všichni známkuje vlastně stejně, akorát jde o to, jak vlastně ten člověk učí, myslím, že známkuje stejně jak učí

Tazatel: A když dostaneš špatnou známku, máš možnost si ji opravit?

Z_702M2: Já vždycky se potom už na to jako připravím a ... já si to opravím tím, že se naučím na příští test nebo třeba když zkouší z nějakého textu. Nebo se někdy můžu přihlásit, že zkoušela nějaký text, že jsme popisovali obrázek a někomu se to nepovede, tak se určitě přihlásí, že by si to chtěl příště ještě opravit.

Tazatel: Kdo všechno ve vaší hodině hodnotí, známkuje?

Z_702M2: # ... #

Tazatel: Kdo hodnotí někoho nebo dává známky?

Z_702M2: Jenom paní učitelka.

Tazatel: A hodnotíte se třeba mezi sebou navzájem?

Z_702M2: # Teď se teda nevzpomínám.

Tazatel: A sebehodnocení?

Z_702M2: No někdy jo, někdy si pamatuji, že jsme se hodnotili, třeba, že se nás paní učitelka zeptala, třeba jako jestli si myslíme, že jsme to udělali dobře, nebo se nás ptá, v čem si myslíme, že děláme ty chyby a proč. Že se jakoby, že musíme říct co děláme špatně a jak to potom, jak to opravíme.

Tazatel: A jak často tohle probíhá?

Z_702M2: Je to někdy u nějakého testu, já si myslím, že to není každou hodinu.

Tazatel: A když něco odevzdáte, kdy se od paní učitelky dozvíte výsledek?

Z_702M2: Záleží, většinou se to dozvíme hned další hodinu a nebo když je to krátký test a paní učitelka má volno, tak to hned opraví, ale většinou se to dozvíme jako příští hodinu. Ale ona má hodně těch testů ještě z jiných tříd

Tazatel: A tobě osobně vyhovuje nejvíc co?

Z_702M2: Já bych to chtěla co nejdřív, abych zjistila, jak jsem na tom byla.

Výpovědi žáků učitelky Tiny

Žák: Z_601C1

Tazatel: Souhlasíš s tím, že bude náš rozhovor nahrán na diktafon?

Z_601C1: Ano.

Tazatel: Jaký systém hodnocení - známkování má vaše paní učitelka?

Z_601C1: To znamená jako, jestli jedna chyba je dvojka a tak?

Tazatel: třeba &

Z_601C1: No tak záleží pokud je v tom testu, třeba když děláme nepravidelná slovesa, tak když je tam čtyřicet pět slovíček, tak to samozřejmě není, že co chyba to stupeň známky dolů, ale podle toho co, paní učitelka bere, že dvacet devět procent to už je třeba čtyřka a tak. Většinou je to podle procent, ale když jsou to takové testíky, kde je třeba deset otázek, tak je to podle chyby stupeň dolů většinou.

Tazatel: Za co všechno dostáváte známky?

Z_601C1: Dostáváme známky za práci v hodině, když třeba hezky pracujem nebo taky naopak špatně. A různé testy, domácí úkoly někdy a většinou taky když pracujeme v hodině, když paní učitelka nám zadá nějakou práci, tak za to dostáváme známky.

Tazatel: A mají známky mezi sebou stejnou váhu?

Z_601C1: Ne, to ne. Některé jsou malé a některé jsou zase velké. Není stejná známka z ústního rozhovoru s paní učitelkou a písemkou.

Tazatel: A to vám paní učitelka řekla?

Z_601C1: To nám říkala, že tohle je třeba malá známka, ale z těch testů je to většinou velká známka.

Tazatel: A používá paní učitelka nějaké jiné hodnocení než známky?

Z_601C1: Ano, když třeba uděláme dobrou věc nebo když přineseme dobrovolný domácí úkol, tak si udělá plus, což rozhoduje třeba kdybychom měli známky mezi jedničkou a dvojkou a ona u nás měla třeba pět plusů, tak nám dá jedničku, a naopak zase za špatné věci mínusy a to by bylo spíš k té dvojce.

Tazatel: A píše paní učitelka třeba ke známce nějaké komentáře?

Z_601C1: To, pokud je tam třeba něco špatně, tak nám to paní učitelka vysvětlí u toho testu.

Tazatel: A to je ústně nebo písemně?

Z_601C1: Že nám paní učitelka rozdá ty testy a řekne, co jsme tam nejčastěji dělali za chyby.

Tazatel: A známkuje třeba nějaký učitel jinak, kdy ti to třeba víc vyhovuje?

Z_601C1: # ... asi paní učitelka Dana, to mě vyhovuje, tam když, vlastně paní učitelka Tina to má taky, jen mi přijde takové divné s těma procentama, že musíme mít šedesát pět procent a to je docela těžký u těch nepravidelných sloves.

Tazatel: Že musíte mít šedesát pět procent?

Z_601C1: No tak nějak, já si to moc nepamatuju, paní učitelka nám říkala myslím jednou.

Tazatel: A když dostaneš špatnou známku, máš možnost si ji opravit?

Z_601C1: Jak kdy a jak co. Když je to třeba z testu, tak to ne, ale když je to v nějaké ústní podobě, tak je to možné většinou. Ale spíš ne.

Tazatel: Kdo všechno ve vaší hodině hodnotí, známkuje?

Z_601C1: # většinou jenom paní učitelka.

Tazatel: A hodnotíte se třeba někdy navzájem mezi sebou?

Z_601C1: To ne, ale u naší paní učitelky Dany, u třídní, se většinou hodnotíme u každé práce.

Tazatel: A jak se hodnotíte u paní učitelky Dany?

Z_601C1: Že když paní učitelka třeba někoho vyvolá a vlastně zkouší ho, a pak se paní učitelka zeptá, tak třeba Dominiko, co bys dala Tomášovi, a ona řekne třeba známku, třeba dvojku a řekne důvod, proč, a paní učitelka vyvolá třeba další dva a ti řeknou, já třeba souhlasím s Dominikou, protože tam Tomášovi chybělo tohle a tohle a dám mu teda tu dvojku.

Tazatel: A co učí paní učitelka?

Z_601C1: Český jazyk a dějepis.

Tazatel: A líbí se ti taková forma hodnocení?

Z_601C1: Jo, mě se docela líbí, protože je to vlastně takové, že vidíte, jak se spolužáci k vám chovají a vlastně paní učitelka podle toho potom pozná, kdo dával pozor.

Tazatel: A když něco odevzdáte, kdy se od paní učitelky dozvíte výsledek?

Z_601C1: Většinou do příští hodiny, pokud to není nějaká čtvrtletní písemka nebo pololetky, ta je do tejdne.

Tazatel: A tobě osobně vyhovuje nejvíc co?

Z_601C1: No tak podle toho, když vím, že mi to dopadlo dobře, tak co nejdřív a když ne, tak doufám, že na to paní učitelka @zapomene@

Tazatel: Dobře. Tak já moc děkuji za rozhovor.

Žák: Z_602C2

Tazatel: Takže souhlasíš s tím, že si náš rozhovor nahraji?

Z_602C2: Ano.

Tazatel: Jaký systém známkování má vaše paní učitelka?

Z_602C2:#

Tazatel: Za co všechno dostáváte známky? Za co všechno jste hodnoceni?

Z_602C2: No jako třeba když si povídáme, tak nám dá mínus a taky máme přinášet novinky a prostě, když to někdo nepřinese a vona ho vyvolá, tak taky dává mínus. Nebo když dobře pracujeme v hodině, tak dostáváme za to plus.

Tazatel: A to je všechno?

Z_602C2: Tak trochu nám i přelepší anglická olympiáda jak byla. Pak za ty testy, když máme olympiádu, tak nám to může jenom přilepšit a pak různě tu práci v hodině a tak.

Tazatel: A mají známky mezi sebou stejnou váhu?

Z_602C2: Nemají, jako jsou lepší známky, třeba z velkejch testů a k těm víc přihlíží.

Tazatel: A to vám paní učitelka řekla?

Z_602C2: No tak já si to myslím.

Tazatel: A používá paní učitelka nějaké jiné hodnocení než známky?

Z_602C2: Plusy a mínusy. ... <ticho>

Tazatel: A jak to je, mohla by jsi to popsat?

Z_602C2: No jako třeba když někdo zlobí, tak ona si že jo, to zapisuje, tak do té své knihy nebo co to má si napíše mínus. A když pracuje třeba dobře v hodině, tak si tam zapíše plus a myslím, že za tři plusy nebo tak nějak, se jako dává jednička, ale to je spíš u těch mínusů, to se pak napíše do žákovský.

Tazatel: A známkuje třeba nějaký učitel jinak, kdy ti to třeba víc vyhovuje?

Z_602C2: # tak já nevím ...

Tazatel: Třeba nějaký jiný učitel?

Z_602C2: tak já nevím mě to vyhovuje i u paní učitelky Tiny.

Tazatel: A když dostaneš špatnou známku, máš možnost si ji opravit?

Z_602C2: No podle toho z čeho ta známka je.

Tazatel: A z čeho si můžeš známku opravit?

Z_602C2: # ... to nevím # ale nám se ještě nestalo, že by jsme se mohli jako # ... že zas taková špatná známka nebyla, ale nevím možná nějaký ti kluci měli špatnou známku, tak jestli si to mohli opravit ... nevím

Tazatel: Kdo všechno ve vaší hodině hodnotí, známkuje?

Z_602C2: ... no tak @paní učitelka@

Tazatel: A hodnotíte se třeba někdy navzájem? Mezi sebou? Nebo třeba i v jiným předmětu?

Z_602C2: No vlastně na češtině, paní učitelka Dana nám dává známky vlastně i z toho jak hodnotíme.

Tazatel: Hodnotíte koho?

Z_602C2: No že paní učitelka řekne třeba někomu, aby něco shrnul a my mu to ohodnotíme třeba jaký to měl, jakou by měl známka a paní učitelka a paní učitelka ještě řekne jaký bylo to hodnocení a pak nám dá známku, ale paní učitelka tu známku upraví třeba, jako jak si myslí ona spíš bude lepší.

Tazatel: A co ty říkáš na takovou formu hodnocení, kdy se hodnotíte navzájem?

Z_602C2: No tak aspoň se naučíme někoho ohodnotit.

Tazatel: A dělá ti to problém hodnotit někoho?

Z_602C2: No @trošku@.

Tazatel: A v čem je to těžký třeba?

Z_602C2: No jestli to měl jako dobrý, nebo jestli to mohlo být ještě lepší.

Tazatel: A na závěr tu mám, když něco odevzdáte, kdy se od paní učitelky dozvíte výsledek?

Z_602C2: No tak do příští hodiny, a asi se nikdy nestalo, že by to bylo třeba do pozdějc.

Tazatel: A tobě osobně vyhovuje nejvíc co?

Z_602C2: Když se to odevzdá dřív jako ty známky za testy, třeba tu hodinu další ... ale někdy nám řekne známky i v té hodině co jsme to psali, protože třeba už to začala opravovat zatímco my jsme něco dělali, ale neopraví to třeba všem, ale někdy jo.

Tazatel: Tak to je všechno. Děkuji moc za rozhovor.