

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta

Diplomová práce

2020

Martin Skutil

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Martin Skutil

Školní hodnocení z pohledu studentů učitelství 1.stupně ZŠ

School Assessment from Primary Education Trainees Point of View

Rok předložení práce

2020

Vedoucí práce

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za jeho cenné rady a čas, který mi věnoval při zpracování zvolené problematiky.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 5. 2020

Martin Skutil

Abstrakt v českém jazyce

Hodnocení učitelů umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování a prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jaké typy a formy školního hodnocení studenti učitelství pro 1. stupeň preferují. Sekundárními cíli je identifikovat, co ovlivňuje preference studentů při volbě typů a forem školního hodnocení, a porovnat názory studentů 1., 3. a 5. ročníků na školní hodnocení. Teoretická část práce se věnuje vymezení zkoumané problematiky, funkcí hodnocení, forem a metod hodnocení. Výzkumné šetření je koncipováno jako kvantitativní studie, respondenty jsou studující oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník vlastní konstrukce.

Klíčová slova

Primární vzdělávání; hodnocení; školní hodnocení, pregraduální příprava učitelů

Abstract in English

Assessment allows the teacher not only to assess the success of teaching, but also to plan other teaching objectives and means of their fulfillment, especially the content of teaching, the choice of methods and organizational forms. The diploma thesis aims to find out what types and forms of school assessment are preferred by Primary education teacher trainees. The second objective is to identify what influences students' preferences in choosing the types and forms of school assessment, and to compare the views of 1st, 3rd and 5th grade students on school assessment. The theoretical part of the diploma thesis focuses on defining the researched issues, assessment functions, forms and methods of assessment. The research survey is conceived as a quantitative study, the respondents are students of the Primary education study programme. As a research method was chosen questionnaire of my own design.

Key words

Primary Education; assessment; school assessment; teacher training

Obsah

1	Úvod	8
2	Hodnocení	10
3	Školní hodnocení	12
	3.1 Funkce a smysl hodnocení	14
	3.2 Fáze hodnotícího procesu	17
	3.3 Druhy informací získané hodnocením	19
4	Formy a typy hodnocení	21
	4.1 Sumativní a formativní hodnocení	24
	4.2 Sebehodnocení	28
5	Metodologie práce	32
6	Analýza a interpretace	34
7	Shrnutí a diskuse	56
8	Závěr	60
9	Použité zdroje	62
10	Seznam příloh	65

1 Úvod

Co chceme, aby naši studenti uměli nebo byli schopni udělat na konci vyučování? Co by měli znát na konci tematického bloku v daném předmětu? Znalost odpovědí na tyto otázky je jedním z nejdůležitějších aspektů vyučování. Stanovení cílů a způsobu jejich kontroly na začátku vyučování představuje nezbytný krok k poskytnutí rámce, ve kterém se vyučování bude pohybovat. Pokusy hodnotit kvalitu a kvantitu učení vždy byly, a nejspíš i budou, pravidelným předmětem diskusí. Existuje mnoho cest, jak mohou učitelé hodnotit pokrok, od jednoduchého pozorování přes složitou diskusi, až ke standardizovaným testům. Učitelé ve většině případů vnímají hodnocení jako důležitou součást jejich profese. Stejně tak žáci se rádi dozví něco o tom, jakým způsobem se posouvají kupředu.

Hodnocení studentů získává stále významnější roli ve vzdělávací politice v zemích OECD. Protože většina zemí OECD má decentralizované vzdělávací systémy, aby mohly školy lépe reflektovat podmínky, které vychází z místní tradice, mnoho zemí a regionů rozvinulo také ve velkém měřítku hodnocení pro sledování výkonu studentů a škol. Školy jsou zodpovědné za pomoc studentům, jsou hodnoceny podle naplňování standardů. Tvůrci národních koncepcí a vedoucí pracovníci škol také používají hodnotící údaje k identifikaci silných a slabých stránek studenta a školy pro zlepšení kvality výuky a učení (Looney, 2011).

Vzdělávací cíle jsou de facto souborem dovedností nebo konceptů, u nichž se očekává, že budou studenti ovládat na konci daného období. Obvykle jsou formulovány tak, aby bylo zřejmé, jak bude možné jejich dosažení kontrolovat. A právě zde se dostáváme k propojení vyučování a hodnocení. Hodnocení v tomto případě můžeme vymezit jako jakékoliv měření úrovně dosažených cílů. Jedním z důležitých prvků je, že hodnocení a cíle musí být jasně propojeny (Slavin, 2000). Hodnocení na základní škole ukazuje budování obrazu průběhu učení o pokroku dítěte napříč učebními osnovami. Učitel používá různé způsoby k získání záznamů o tom, jak a co se dítě průběžně učí. Tyto informace pak využívá k podpoře aktuálního učení dítěte, a následně při rozhodování o dalších krocích pro jeho budoucí učení.

Jak uvádí Vališová & Kasíková (2011), hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje důležité informace o vlastním postupu, má zásadní význam pro motivaci žáka k učení a podílí se na vytváření sebepojetí žáka.

Předkládaná diplomová práce je pojata jako kvantitativní šetření, jejímž záměrem je popsat aktuální stav u cílové skupiny. Primárním cílem práce je tedy zjistit, jaké typy a formy

školního hodnocení studenti učitelství pro 1. stupeň preferují. Sekundárními cíli je identifikovat, co ovlivňuje preference studentů při volbě typů a forem školního hodnocení, a porovnat názory studentů 1., 3. a 5. ročníků na školní hodnocení. S ohledem na cíl práce byla zvolena metoda dotazníku vlastní konstrukce.

Výsledky práce mohou přispět ke zlepšení pregraduální přípravy učitelů v oblasti využívání různých forem a typů hodnocení v kontextu požadavků současného školství, které se více zaměřuje na formativní prvky hodnocení přispívající k dalšímu rozvoji žáků.

2 Hodnocení

Hodnocení je nezbytnou a integrální součástí učení a vyučování z toho důvodu, že poskytuje zpětnou vazbu o efektivitě vzdělávacího procesu. Výsledky vzdělávání jsou zároveň nedílnou součástí hodnocení školy jakožto instituce. Učitelé musí zapojovat různou paletu hodnotících forem v průběhu edukačního procesu. Očekává se, že budou schopni realizovat hodnocení jak v podobě formativní, tak v podobě sumativní, tedy že se zaměří nejen na výsledky učení, ale také procesy, které se uvnitř procesu učení realizují.

Hodnocení je komplexním konceptem, jenž pokrývá široké spektrum oblastí, procesů a výsledků. Ve vztahu k individuálním procesům učení se zde jedná o zaměření na zjišťování pokroku v naplňování cílů. Učitelé a žáci spolu sdílejí informace potřebné k identifikaci, jak může být učení a vyučování adaptováno s ohledem na jeho zlepšení. Faktory, které mají vliv na to, zda studenti jsou úspěšní více či méně, jsou odvislé také na prostředí, v němž se učení odehrává, na školním klimatu, ale také na obecném nastavení vzdělávacího systému (Gardner, 2014).

Aby bylo možné procesu hodnocení správně rozumět, nejprve je třeba definovat samotný pojem hodnocení. Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, pozorováním nebo zpochybňováním a kritizováním (Slavík, 1999).

Hodnocení může nabývat různých podob. Proces hodnocení může zabírat více či méně času a snahy, což záleží na cíli i předmětu hodnocení. V rámci třídy hodnotíme učení, jelikož potřebujeme vědět, jak efektivně se žáci učí, abychom mohli poskytnout odpovídající zpětnou vazbu. Pokud fakta nejsou zapamatována, dovednosti či pojmy dostatečně osvojeny, pak musí následovat revize procesu učení. Bez tohoto kroku není možné posunout se dále a na osvojeném učivu stavět. Takovýto přístup zaručí nejen odpovídající osvojení učiva, ale prostřednictvím relevantní zpětné vazby podpoří také další učení žáků vedoucí k dosažení úspěchu. Zároveň může být využito v rámci evaluace samotnými učiteli, čímž do budoucna dojde ke zlepšení vyučování.

Hodnotící akt můžeme podle Koláře & Šikulové (2009) formulovat jako aktivitu, operaci, činnost, která:

- Sleduje nějaký cíl (např. chce ovlivnit nějakou kvalitu osobnosti žáka).
- Děje se ve zcela určitých podmínkách (konkrétní povaha vztahu učitel-žák).
- Realizuje se určitým prostředkem (slovní hodnocení, známka, udělení bodů...).

- Vede k určitému výsledku (žák nějakým způsobem na hodnocení reaguje, zaujímá vnitřní stanovisko, hodnocení přijímám či nepřijímá).

V rámci hodnocení můžeme narazit na různá úskalí. Petty (1996) uvádí, že při hodnocení dochází k porovnávání objektu neboli předmětu hodnocení, prostřednictvím srovnatelného objektu nebo k porovnávání s nějakým ideálním vzorem či normou. Otázkou zůstává, kdo určuje daný vzor či normu, na základě které dochází k hodnocení.

Vysokou náročnost hodnocení můžeme vyvozovat z tzv. Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, kdy hodnocení, dosažení schopnosti realizovat hodnotící soudy, hodnotit situace, činnosti, jevy osobnosti je v nejvyšších patrech hierarchie kognitivních cílů. Navíc procesy (v projevech) hodnocení jsou významně prostoupeny složkami kognitivními i afektivními. Do procesů hodnocení významně zasahují také prožitky, postoje, názory, vztahy, hodnoty hodnotitelů i hodnocených (Kolář & Vališová, 2009).

Proces hodnocení popsal Popham (2000 In Wyse, Wayward & Pandya, 2016) jako jeden ze závěrů o tom, co studenti vědí nebo znají na základě jejich odpovědí v konkrétních situacích. Tyto mohou probíhat buď přirozeně, v rámci běžných činností nebo mohou být uměle vytvořeny, vždy se však jedná pouze o malý vzorek celé situace. Na základě těchto důkazů pak dochází ke zdůvodnění výsledného hodnocení. Harlen (2013 In Wyse, Wayward & Pandya, 2016) popisuje hodnocení jako produkce a sbírání dat, jejich interpretace za účelem následného posouzení, po kterém následuje komunikace vyvozených soudů s jejich příjemci.

3 Školní hodnocení

Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje důležité informace o vlastním postupu, má zásadní význam pro jeho motivaci k učení a podílí se na vytváření sebepojetí žáka. Kratochvílová (2011, s. 21) definuje hodnocení jako „činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnost učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka“.

Školní hodnocení je často spojováno s pedagogickým měřením. Pojem *měření* vyjadřuje svým významem přesnost, jednoznačnost. Podíváme-li se však na tento pojem více do hloubky, zjistíme, že v hodnocení se přesnost a jednoznačnost objevuje spíše zřídka. Neznamená to, že by se v hodnocení nevyskytovaly matematicky definované kroky, jsou však záležitostmi standardizovaných testů či testů vědomostí. Blenkin & Kelly (1992, s. 4) ilustrují rozmanitost hodnocení na jednoduchém příkladu. Když chceme zjistit, kolik žáků ví, že $2 \times 3 = 6$, položíme testovou otázku $2 \times 3 = ?$ a zjistíme, kolik procent žáků odpoví správně. Nicméně nevíme nic o motivaci žáků, o tom, zda chápou otázku nebo jakékoliv jiné faktory ovlivňující jejich výkon. Pokud ovšem chce zjistit, jak žáci *rozumí* tomu, že $2 \times 3 = 6$, *proč* tomu tak je, ani sebelepší měřicí nástroj nám na toto neodpoví. A pokud chceme zjistit, zda je za s žakovým výkonem spojeno také nějaké porozumění konceptu, tak úroveň přesnosti bude ještě nižší. Z toho vyplývá jedna věc, a to, že přesnost hodnocení závisí na tom, jaký jev hodnotíme, jak komplexně a jak sofistikovaně. A jelikož vzdělávání představuje vysoce komplexní a sofistikovaný proces, pedagogické hodnocení lze považovat za měření pouze ve vzdálené metafoře.

Školní hodnocení tedy musí být chápáno jako velmi nepřesná činnost, založená více než na matematické přesnosti na vynášených soudech, které proklamuje vyškolený specialista – učitel. Je tomu tak i z toho důvodu, že doposud nikdo nepřišel s tím, jak by bylo možné přesně vyjadřovat výsledky hodnocení s tím, aby zůstala zachována jeho sofistikovanost a komplexnost. Dalším důvodem je, že hodnocení provádí člověk, jakkoliv profesionálně připravený. Každý člověk je totiž ovlivněn svým osobním postojem, zaujetím. To je ten důvod, proč zatím všechny pokusy o standardizaci školního hodnocení neuspěly. Hodnocení je osobní zkušenost, individuální proces.

Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Jedná se vlastně o zvláštní případ hodnocení. Platí pro něj vše, co pro obecné vymezení hodnocení, má však i svá specifika (Slavík, 1999):

- Týká se jedinečné sociální instituce – školy.
- Vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce.
- Vztahuje se ke zvláštním činitelům výuky – žáků a učitelům.

Hovoříme-li o školním hodnocení, můžeme v odborné literatuře nalézt řadu definic. Průcha, Walterová & Mareš (2013) definují školní hodnocení jako sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj. Slavík, (1999) pod školním hodnocením rozumí všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají. Pasch, M. a kol. (1998, str. 104) vymezuje školní hodnocení jako *„systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků. Tato činnost je systematická, připravená, organizovaná a opakovaně prováděná. Její výsledky jsou podkladem k revizím či opravám.“*

Učitel by měl při hodnocení sledovat, podle povahy jednotlivých předmětů a témat (MŠMT, 2003 In Kosíková, 2011).

- V jaké míře a kvalitě si žák osvojuje poznatky a dovednosti (pevnost a trvalost osvojených poznatků).
- Jak dovede žák používat získané vědomosti a dovednosti při řešení úkolů (aplikace v podmínkách běžného života).
- Jak žák ovládá základní komunikační prostředky (schopnost vyjadřovat myšlenky, slovní zásoba apod.).
- Jak se u žáka projevují rysy samostatného myšlení (souvislosti jevů, fakt, procesů, vyvozování, argumentace).
- Jak ovládá důležité učební postupy a způsoby samostatné práce (vyhledávání a zpracování informací).
- Jak žák chápe a s jakým porozuměním přijímá mravní a občanské hodnoty.
- Jak se žák projevuje a jaké má vlastnosti (spolehlivost, odpovědnost, tolerance).

Školní hodnocení je chápáno jako širší pojem než měření a testování, jelikož zahrnuje různé způsoby pozorování a zjišťování studentských dovedností, znalostí a schopností. Hodnocení může být formální, např. v podobě testů, nebo neformální, třeba v podobě pozorování, kdo se v rámci skupiny profiluje jako lídr (Woolfolk, 2010).

Zajímavé v tomto kontextu je, že pokud se v dnešní době zeptáme učitelů na problematiku hodnocení, mnozí z nich odpoví, že se necítí v této oblasti dostatečně erudovaní a že ani neví, v čem spočívá např. formativní hodnocení. Paradoxem ovšem je, že v rámci výzkumného pozorování vyučovacích jednotek tito učitelé prvky formativního hodnocení aktivně využívají, ačkoliv si toho sami nejsou vědomi (např. Skutil, 2018).

Nicméně je také potřeba si přiznat, že ne každé školní hodnocení je úzce spjato s potřebami vzdělávání. Jsou případy a situace, kdy hodnocení spíše reflektuje potřeby vzdělávací politiky, než potřeby školy a učitelů. Navíc je potřeba si uvědomit, že je rozdíl mezi tím, co je potřeba pro hodnocení kvality školy a jejich vzdělávacích programů, a tím, co je potřeba pro rozvoj učení ve třídě (CERI, 2005).

Školní hodnocení nebude také nikdy zbaveno hodnotících soudů, bez ohledu na to, jaká forma hodnocení bude aktuálně použita. Pedagogická komunita nese morální odpovědnost za to, že bude veřejně vysvětlena provázanost mezi pedagogickým hodnocením a vynášením soudů. Jde o to vysvětlit, jak tato kombinace funguje ve prospěch žákova rozvoje a potenciálu, s ohledem na dosahování stanovených cílů. Týká se to především limitu testování, o kterém byla zmínka výše. Společnost si však žádá objektivní, matematicky ověřitelná data.

V tomto kontextu můžeme využít psychologické a filosofické ospravedlnění používání čísel. Lidská psychika touží po jednoduchosti, po řazení, po uspořádání. Proto přiřazujeme čísla, za účelem hodnocení a porovnávání. Nejedná se však o nic jiného, než třídění podle důležitosti či naléhavosti. Nejprve uděláme toto, pak toto, následně toto... (Mitchel, 1992).

3.1 Funkce a smysl hodnocení

Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k terminologickým přeryvům. Hodnocení žáků má podporovat pedagogicky žádoucí aktivity nebo procedury a naopak tlumit projevy nežádoucí. V závislosti na tom jsou vymezovány příslušné funkce a jim odpovídající typy hodnocení, které učitelé mohou volit s ohledem na své pedagogické záměry (Průcha, 2009). Pravděpodobně nejpoužívanější klasifikaci funkcí hodnocení uvádí Kolář & Šikulová (2009). Zároveň připomínají, že funkce hodnocení vystupují vždy v určitém komplexu a důraz na jednotlivé funkce se mění podle toho, jaký má učitel záměr a hodnocením sleduje:

- **Motivační**

Hodnocením můžeme dosáhnout zvýšení motivace žáka, avšak také demotivace. Na základě učitelova hodnocení zažívají žáci buď pocit úspěchu, nebo neúspěchu, který je motivem k dalším učebním výkonům. Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení. Jak uvádí Čáp & Mareš (2001), motivace je založena

na potřebách člověka, zejména na potřebě sociální povahy. Mezi ně se řadí potřeby osobního vztahu, výkonu, úspěchu, uznání, úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a přijímán. Motivační význam hodnocení je ve školním prostředí tedy značný.

- **Informativní**

Ve vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba. Mareš (2013) ji popisuje jako situaci, kdy žák poté, co něco vykonal, dostává od někoho další informaci o průběhu a výsledku své činnosti. Zpětná vazba může být průběžná nebo souhrnná. Hodnocení učitele slouží žákovi i rodičům jako zpráva, kterou získá informaci a svém správném či chybném výkonu. Aby však hodnocení mělo skutečně informační hodnotu, je třeba provést obsahovou analýzu výkonu, tedy porovnání výkonu se stanovenou normou. Tím je ovlivněn samotný proces žákova učení.

- **Regulativní**

Jedná se o záměrné ovlivňování žákovy práce, zejména práce průběžné. Zaměřuje svoji pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů. Regulativní funkce je naplňována, když učitel provádí obsahovou analýzu výkonu. Pro žáka je hodnocení hlavním regulátorem jeho učení, řídí se podle toho, co a jak učitelé hodnotí.

- **Výchovná**

Výchovná funkce hodnocení je spatřována ve formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samému i k okolí. Pozitivně laděným hodnocením lze ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a oblast žákova sebevědomí.

- **Prognostická**

Na základě důkladné analýzy žákových průběžných výkonů je možné vyslovit předpoklad další žákovy studijní perspektivy. Prognostickou funkci může plnit klasifikace nebo jiné kvantitativní hodnocení.

- **Diferenciační**

Školní hodnocení umožňuje žáky diferencovat do určitých homogenních skupin, které se vyznačují např. různou úrovní zvládnutí učiva. Ve školní praxi ovšem nemusí být diferenciační funkce vždy pozitivní, neboť může docházet k tzv. škatulkování žáků.

Slavin (2000) pohlíží na hodnocení z jiného pohledu. Chápe jej jako:

- Zpětná vazba pro studenty.
- Zpětná vazba pro učitele.
- Informace pro rodiče.

- Informace potřebné pro výběr budoucího povolání.
- Informace jako zpětná vazba o kvalitě učitele a školy.
- Pobídka pro zvýšení zájmu studentů.

Zastavme se u posledního bodu, tedy hodnocení jako pobídky pro zvýšení zájmu studentů. Slavin (2000) jej chápe jako motivační prvek pro to, aby studující dosáhli maxima svých možností. Aby ovšem mohli dojít k naplnění tohoto smyslu, že potřeba respektovat kritéria:

- Poskytnuté hodnocení musí být vnímáno studenty jako užitečné. Znamky budou akceptovány především těmi, kdo chtějí jít na školy, kde hraje roli studijní průměr. Pro ostatní však nemusí takového významu dosahovat.
- Hodnocení musí být úzce spjato se studentovou aktuální činností. Studující musí věřit, že hodnocení je spravedlivé, že je objektivním odrazem jejich úsilí.
- Hodnocení bude úspěšné do té míry, kdy studenti, především v rámci sumativního hodnocení, budou věřit, že kritéria jsou nastavena pro všechny stejně. Musí mít tedy konzistentní standard.
- Jasná kritéria, která budou známa ještě před tím, že dojde k vlastnímu hodnocení.
- Spolehlivá interpretace hodnocení, bez ohledu na vnější okolnosti. Např. pravidelné zpracování domácích úkolů může být vnímáno jako důkaz aktivity a zájmu o předmět.
- Je prokázáno, že pravidelně hodnocení upevňuje zájem studujících o učení. Např. krátké pravidelné kvízy jsou funkčnější než nepravidelné dlouhé testy.
- Hodnocení by mělo být výzvou pro všechny studující, ale zároveň by mělo být pro všechny dosažitelné. V tomto případě jednoznačně vstupuje do hry individuální přístup v hodnocení, který respektuje možnosti každého jedince

Řada autorů se snažila formulovat účel hodnocení, proto by se mohlo jednat o poměrně široký výčet bodů. Poněkud jiný pohled na tuto otázku zvolil Child (1997), který jako hlavní účel hodnocení vymezil čtyři kategorie prostřednictvím typů hodnocení, které ve své podstatě navazují na typy hodnocení (více viz kapitola 4).

Tab. 1 – Účel hodnocení

Typ hodnocení	Účel hodnocení
Vstupní	Zjistit znalosti a dovednosti, které mají jedinci před vstupem do vzdělávacího cíle
Formativní	Zhodnotit pokrok a vývoj znalostí a dovedností v průběhu procesu učení
Diagnostické	Nalézt konkrétní obtíže při získávání nebo využívání znalostí a dovedností
Sumativní	Změřit výsledky učení

V rámci **vstupní diagnostiky** získávají učitelé povědomí o tom, na základě jakých prekonceptů, které si žáci přináší, mohou stavět své vzdělávací cíle. V řadě případů se jedná o automatickou činnost, využívanou zejména zkušenými učiteli při konkrétním formulování vzdělávacích cílů.

Formativní hodnocení má své místo nejen v průběhu vyučování. Je využíváno zejména jako zpětná vazba s cílem zvýšit efektivitu učení. V této souvislosti se očekává, že žáci budou vystupovat aktivně a budou se sami podílet na zvyšování svých kompetencí. Nezanedbatelná je v tom ovšem úloha učitelé, který musí vytvořit pro tento typ hodnocení ve třídě vhodné podmínky.

Diagnostické hodnocení je zásadní ve chvíli, kdy jsou identifikovány studijní obtíže a studující potřebují podporu ze strany učitele či jiných odborníků.

Sumativní hodnocení představuje poslední krok ve vzdělávacím procesu. Výstupy takového hodnocení jsou jen zřídka využívány přímo ve třídě, slouží především v rámci externího hodnocení a v podobě shrnujících testů, na základě jejichž výsledků dochází k predikci dalšího vývoje studujících.

3.2 Fáze hodnotícího procesu

Aby bylo možné analyzovat potenciaální působení na žáka, je nezbytné zmínit podrobněji jednotlivé etapy hodnotícího procesu a konkrétního hodnotícího aktu. Kolář & Vališová (2009) uvádí následující fáze hodnotícího procesu:

- **Zadání úlohy – pochopení, přijetí úlohy**

Z hlediska hodnocení se zdánlivě jedná o nejjednodušší operaci, protože vyplývá z konkrétního učiva, které je v daném předmětu probíráno. Ovšem do kvality a způsobu

zadání úlohy se promítá vztah mezi učitelem a žákem i pozice konkrétního žáka ve třídě. Je to patrné na tom, jaký způsob zvolí učitel při zadávání úlohy, jejího typu i obtížnosti. Projevuje se zde tedy určitý hodnotící soud učitele a také jeho pedagogický záměr.

V této souvislosti platí, že učitelův postoj ke konkrétním žákům je výrazem hodnotícího vztahu a odráží nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáků. Mareš (2013) uvádí čtyři typy žáků, k nimž učitelé zaujímají rozdílné postoje:

- **Žáci, k nimž učitel zaujímá kladný postoj.** Obvykle se jedná o žáky aktivní, samostatné, ukázněné, plnící požadavky učitele.
- **Žáci, k nimž učitel zaujímá mírně kladný postoj.** Jedná se o žáky přiměřeně aktivní, ale snaživé, kteří s pomocí učitele učivo zvládají.
- **Žáci, k nimž učitel zaujímá neutrální postoj.** Jedná se o žáky pasivní, kteří obvykle odpovídají správně a nejsou s nimi kázeňské problémy.
- **Žáci, k nimž učitel zaujímá záporný postoj.** Zpravidla jde o žáky rušící svými poznámkami, mající kázeňské problémy. Zároveň mají mezery ve vědomostech.

- **Expozice výkonu – průběžná analýza výkonu**

Žák aktivně přijal úlohu, pochopil ji a reaguje na její zadání řešením. Učitel začíná provádět průběžnou analýzu výkonu. V této etapě musí pozorně sledovat výkon žáka, provádí předběžné zhodnocení, sleduje žákův postup, čímž předchází větším problémům. Žák bývá v napjaté situaci a netaktním vstupem lze rozrušit jeho rovnováhu, vědomí, že věci rozumí. Většina učitelů se totiž v průběžné analýze soustřeďuje na chyby, jichž se žák dopouští v projevu. Průběžnou analýzu si učitel dělá i proto, aby o to kvalitněji provedl závěrečnou analýzu, a následně formuloval závěry.

- **Ukončení výkonu žáka – žákovo očekávání, zpětné promítání výkonu**

Po zpracování úlohy se s důvěrou obrací žák na učitele v očekávání hodnotícího posudku. V časově omezené vyučovací hodině má učitel na rozbor jen zlomek času. Žák očekává hodnocení okamžitě po realizaci svého výkonu. V této fázi očekávání žák rekapituluje svůj výkon ve svém vědomí. Může ho porovnávat s předchozím výkonem či s výkony ostatních spolužáků. V této etapě přejímá hodnocení svého výkonu.

- **Závěrečná analýza výkonu – rozhodnutí**

Učitel musí v krátkém časovém úseku provést v poměrně krátkém intervalu a složitou analýzu několika vztahů, Aby získal čas na rozhodnutí, může požádat ostatní žáky o dílčí hodnocení, konkrétně s otázkami tohoto typu: "Je předvedený výkon správný? Dopustil se nějaké chyby? Jaké? Co byste mu vytkli? Co se mu nepovedlo?".

- **Vynesení posudku – přijetí, či nepřijetí posudku**

Učitel vyjádří v posudku výsledky své analyticko-syntetické práce ve vztahu k výkonu žáka a výsledek srovnání konkrétního analyzovaného výkonu jednak s cílovou normou, jednak s předchozími výkony daného žáka, jednak s výkony ostatních žáků. Vyjádřením posudku společně se zdůvodněním učitel předkládá žákům nepřímo kritéria, která použil při hodnocení výkonu. Právě rozdílná kritéria, která používá učitel a žáci, jsou důvodem rozdílného hodnocení. Pro žáka je důležitá především obsahová stránka vyjádřeného posudku. Učitelovy soudy a analýzy jsou pro žáky také určitými podklady pro jejich vlastní sebehodnocení.

- **Uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka**

Tento moment komplexního hodnocení se děje ve vědomí učitele. Každý učitel by si měl propojit vnější projevy hodnoceného žáka, znalost jeho osobnosti a pravděpodobné zpracování daného konkrétního hodnocení.

- **Důsledky, které může mít hodnocení v učební činnosti, ve způsobech učebních činností žáka**

Zde nejde jen o konkrétního žáka, ale také o to, aby ostatní vnímali konkrétní hodnocení a vyvozovali z něho určité závěry, které mohou ovlivnit jejich jednání, resp. chování.

3.3 Duhy informací získané hodnocením

Různými formami hodnocení získáváme různé druhy informací. Shánilová (2010) zmiňuje tři základní kategorie:

- **Konkrétní** – Jen zcela konkrétní informace o dovednostech, znalostech, používaných učebních strategiích a přístupu žáka k úkolům pomáhají učiteli promyšleně plánovat další postup učení a žákovi pomáhají porozumět cílům učení. Na základě toho se pak žák naučí klást si některé učební cíle i samostatně. Informace se týkají jak procesu učení, tak jeho obsahu a výsledku.
- **Včasné** – Včasné (okamžité) a časté (průběžné). Jen včasné a časté informace umožňují, aby je žák použil při zlepšování svého učení. Pokud dostane informace pozdě, snižuje se pravděpodobnost, že je upotřebí. Čím větší je časový odstup, tím víc se platnost informací omezuje, neboť potřeby žáka se poměrně rychle vyvíjejí a proměňují.
- **Kvalitní** – Kvalita získaných informací těsně souvisí s kvalitou úkolu, v jehož průběhu byly získány. Pokud je úkol příliš snadný (nebo naopak náročný), žáci neporozuměli

zadání nebo je pravděpodobné, že vnější okolnosti nepříznivě ovlivní jejich práci, získáme informace, z nichž složíme jen zkreslený obraz toho, čeho jsou doopravdy schopni. Kvalitu informací ovlivňuje osoba hodnotitele, nejčastěji učitele. Může podléhat stereotypům, které způsobují, že vidí jen to, co vidět chce (např. u zlobivého žáka špatný výkon). Vysloveně zhoubný vliv mohou mít nekvalitní informace, pokud se stanou zdrojem pro sumarizující zprávu o žákově výkonu. Takové informace jsou zavádějící také v případě, že se o ně učitel opírá při dalším plánování výuky.

4 Formy a typy hodnocení

Jedná se o vnější projevy probíhajícího hodnotícího procesu, tedy způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. V posledních letech byla v rámci hodnocení přeceňována funkce informativní na úkor funkce formativní. Jedná se o důsledek transmisivního pojetí vzdělávání. V tomto světle byla problematika hodnocení zužována na otázky zkoušení a klasifikace. Zkoušení se stalo základní formou zjišťování výsledků vyučování a známka byla hlavním cílem (Vališová & Kasíková, 2011).

Můžeme rozlišit dvě základní **formy hodnocení** – kvantitativní a kvalitativní (Kolář & Šikulová, 2009).

- **Kvantitativní hodnocení** je v českém školství reprezentováno především **klasifikací**. Problémem bývá, že se jedná o zobecňující informaci, která nebere obvykle na zřetel celou řadu charakteristik žáka, což snižuje její vypovídající hodnotu. Zámka je jen formálním odrazem vyjádření značně složitého hodnotícího procesu.

Nejčastěji je využíváno kvantitativní hodnocení v podobě známek. Přestože je trendem českého školství postupně od tohoto způsobu hodnocení upouštět, stále převažuje tento kvantifikující přístup. Důvodem je relativní jednoduchost jeho využití, ale také tradice českého školství, když známkování vyžadují nejen rodiče, ale také žáci. Tradičně je využívána pětistupňová škála 1-5. Nicméně učitelé přiznávají, že nabízená škála je nedostačující. Tento fakt také reaguje na to, že řada učitelů ve své praxi využívá variant úpravy standardní klasifikace pomocí znamének + a -. Objevují se tedy známky jako např. 3+, což znamená „lepší trojka“ nebo 3- znamenající „horší trojka“. Velmi oblíbené je také kreditové hodnocení. Termín kredity zastřešuje různá razítka, samolepky, emotikony apod. Řada učitelů využívá tuto alternativu známek pro zmírnění dopadu špatné známky na psychiku žáků, principiálně se ovšem jedná o stejný systém hodnotící úspěch či neúspěch v dané aktivitě. Připouštíme ovšem, že zejména pro žáky mladšího školního věku je tento systém někdy přijatelnější než striktní hodnocení prostřednictvím známky (Skutil & Maněnová, 2020).

- **Kvalitativní hodnocení** je obvykle spojováno se **slovním hodnocením**. Slovní hodnocení má obsahovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí, snahu. Jeho výhodou je, že dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout celistvější informace o silných a slabých stránkách. Slovní hodnocení lze využívat jako průběžné i jako závěrečné. Vedle těchto pozitiv je ovšem slovní hodnocení náročné pro učitele, hrozí sklouznutí k užívání klišé nebo jeho užití jako převyprávění známky.

Nejčastěji se objevuje v podobě, kdy učitelé komentují žákovské výkony, čímž jim poskytují zpětnou vazbu. Tento typ hodnocení ještě ale nevykazuje plné parametry formativního hodnocení, resp. nejsou naplňována všechna kritéria, aby tento způsob zpětné vazby bylo možné nazvat formativním. V rámci vyučování se jedná o nejběžnější, bezprostřední způsob vyjádření úspěchu či neúspěchu, avšak obvykle kombinovaný s nějakým základním formujícím prvkem, který má žákům pomoci při uvědomění si případných nedostatků.

Formativní hodnocení, tak jak je obvykle chápáno, je v porovnání se slovním hodnocení využíváno méně často. Je ovšem pravdou, že se v českých školách objevuje čím dál častěji, protože učitelé si uvědomují nutnost formující zpětné vazby pro to, aby se žáci dokázali v rámci učení posouvat dále. Zajímavé je, že při rozborech učitelé často ani neví, že využívají formativní hodnocení. V mnoha případech se jedná o podvědomou aktivitu, potřebu učitelů s žáky aktivně pracovat a vytvářet pomocí relevantní zpětné vazby prostor pro uvědomění si chyb a jejich následnou nápravu ze strany samotných žáků.

Mezi kvalitativní formy hodnocení lze také zařadit **portfolio**, které ukazuje postupný žákův vývoj s ohledem na kvalitu materiálů v portfoliu zařazených. Je však pravdou, že jen velmi málo učitelů využívá portfolio pro posouzení vývoje žáků, resp. s těmito materiály pracují ve velmi omezené míře. Portfolio tak představuje spíše soubor výtvorů žáků, přičemž jeho potenciál z hlediska hodnocení bývá velmi často nevyužit

Učitelé využívají širokou paletu možností, jakým způsobem hodnotit žákovské výkony v rámci vyučování. Zdůvodňují to snahou co nejlépe poskytnout žákům zpětnou vazbu a zároveň respektovat žákovskou individualitu. V neposlední řadě je motivem také snaha podpořit žákovské učení a dodat jim motivaci k dalšímu snažení (Skutil & Maněnová, 2020).

Tab. 2 – Přehled forem a typů hodnocení

Kvantitativní	Kvalitativní
Kredity	Formativní hodnocení
Písmenka	Slovní hodnocení
Bodové škály	Portfolio
Sumativní hodnocení (známky)	Žákovské sebehodnocení
	Peer hodnocení

V české i zahraniční literatuře se můžeme setkat s různými klasifikacemi **typů hodnocení**. Nejčastěji se autoři zmiňují o následujících typech (Slavík, 1999; Kolář & Šikulová, 2009):

- Za **formativní hodnocení** lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, jaká je jeho aktuální úroveň a co je třeba vědět pro to, aby se něčemu dalšímu naučil.
- **Sumativní (finální) hodnocení** stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém úseku, obvykle na konci určitého období vyučování.
- **Normativní hodnocení** je zaměřeno na výkon jednoho žáka ve vztahu k výkonu ostatních žáků. Např. desetina žáků dostane známku 1, bez ohledu na to, jaká byla reálná úroveň výkonu.
- **Kriteriální hodnocení** naopak hodnotí, zda byl konkrétní popis výkonu splněn. Tedy všichni, kdo zadání splnili, budou hodnoceni odpovídající známkou.
- **Diagnostické hodnocení** se do značné míry překrývá s formativním hodnocením, zaměřuje se však více na odhalení učebních obtíží.
- **Interní hodnocení** je prováděno přímo učiteli, kteří ve třídě běžně vyučují.
- **Externí hodnocení** navrhuje a vyhodnocují osoby mimo školu.,
- **Formální hodnocení** následuje po předchozím upozornění žáků, bude prováděno.
- **Neformální hodnocení** je založeno na pozorování výkonů, které žáci provádí jako součást běžných činností ve třídě.
- **Průběžné hodnocení** se zaměřuje na dílčí úroveň prospěchu žáka a je základem pro sumativní hodnocení.
- **Závěrečné hodnocení** je výsledkem konečného zhodnocení stupně prospěchu.
- **Autentické hodnocení** zjišťuje znalosti a dovednosti v situacích blízcích se reálnému životu (výrobky, exponáty...)
- **Portfoliové hodnocení** je prováděno na základě hodnocení různých produktů vytvořených žákem. Poskytuje plastický obraz, jak se dítě učí, jak uvažuje,
- **Vrstevnické hodnocení** podporuje žáky ve snaze naučit se hodnotit výkony své i ostatních. Je základem pro sebehodnocení.
- **Autonomní hodnocení/sebehodnocení** je takové, které je svěřeno žákovi. Předpokladem je práce s formativním hodnocením.
- **Kontraktové učení/smlouva s žákem** – je specifické v tom, že žáci dopředu vědí, čeho mají dosáhnout a znají standardy a požadavky nutné k úspěšnému dosažení cíle.

4.1 Sumativní a formativní hodnocení

V rámci diskusí o tom, co jaké způsoby hodnocení znamenají, dochází někdy k terminologickým nejasnostem, které stojí za vysvětlení. Jednoduchá, ale poněkud zavádějící definice říká, že formativní hodnocení je to, co učitel může dělat v průběhu procesu vzdělávání a sumativní to, co se dělá po něm. Nicméně toto vymezení na základě časové osy je značně nepřesné, protože nerespektuje záměr a obsah hodnocení, a především to, jak se vztahují k vyučovacímu procesu.

Nejdůležitějším argumentem je, že hodnotící aktivita není primárně formativní či sumativní. Jde především o účel a způsob využití, které determinují způsob. Pokud je např. test využit ke zlepšení žákovského učení, technicky se jedná o formativní využití. Jde totiž o hodnocení pro učení (*assessment for learning*). Pokud je ovšem výsledek využit jako zpráva o výsledku nebo skóre, pak je využito sumativně (*assessment of learning*). Z toho tedy vyplývá, že význam výrazu formativní především určuje způsob hodnocení, které podporuje procesy učení. Rozdíl je možné identifikovat také pomocí jednoduchých otázek:

- Jak jsi to udělal? (sumativní)
- Jak to děláte? (formativní)

Hlavním cílem sumativního hodnocení je udělit známky, potvrdit či zamítnout dosažení určité úrovně, klasifikovat výsledky s ohledem na daná kritéria apod. Jelikož daný primární cíl vyžaduje vysoce kvalitní informace o celkovém výkonu, testy jsou obvykle podrobeny testování na svoji validitu a realibilitu. Zjednodušeně řečeno, jakékoliv získávání je sumativní v případě že splňuje následující kritéria (Andrade & Cizek, 2010):

- Je realizováno na konci nějaké vyučovací jednotky.
- Jeho hlavním cílem je kategorizovat výkon studenta nebo systému.

V porovnání se sumativním hodnocením stojí formativní hodnocení. Primárním cílem formativního hodnocení je přitáhnout a podpořit zájem jednotlivců o učení. Formativní hodnocení je takové, pokud splňuje následující kritéria (Andrade & Cizek, 2010):

- Je realizováno v průběhu vyučování.
- Jeho hlavním cílem je identifikovat studentské silné a slabé stránky a podporovat jejich samostatné učení, autonomii a odpovědnost za své vlastní výsledky.

Hodnocení ve škole by mělo vést k nějakému zlepšení učení, hodnocení by mělo poskytovat určitou zpětnou vazbu. Oba tato hodnocení mají své nezastupitelné místo ve školní praxi.

Především je vždy nutné si uvědomit, co je cílem hodnocení. Od toho se pak dále odvíjí, jaké parametry má a co bude jeho výsledkem.

Tab. 3 – Sumativní vs formativní hodnocení (Blanchard, 2009)

Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Nezajímá se o dění kolem, protože posuzovaná aktivita nemá svoji historii	Klíčové otázky jsou „proč to děláme?“ a „co bude nyní?“
Zaměřuje se na výkon a dosažení výsledku	Zaměření na učení a pokrok
Výsledky mají význam pro ostatní	Výsledky mají význam pro individuální studující a pro ty, kdož je vzdělávají
Předvídatelnost a jistota jako ideál	Tolerance nepředvídatelnosti a víceznačnosti
Kontrolované podmínky	Flexibilní podmínky
Vysokou vnitřní validitu	Nízkou vnitřní validitu
Nízkou externí validitu	Vysokou externí validitu

Studující potřebují odpovídající zpětnou vazbu ke svým aktivitám pro udržení svého zájmu. A právě tu nabízí formativní hodnocení. Pokud studující ztrácí zájem, mají tendenci opouštět aktivity. S ohledem na výše uvedené je důležité, aby sami studující vnitřně akceptovali formativní hodnocení jako cestu ke svému rozvoji. Jedním z prvních kroků je schopnost a ochota přijímat svůj pohled na věc.

Tab.4 – Rozdíly ve zkušenosti žáků (Blanchard, 2009)

	Formativní hodnocení	Sumativní hodnocení
Studentův vnitřní zájem je	Žádoucí, či spíše nezbytný	Dobrovolný, nejspíš je na překážku
Studentova aktivní účast na hodnocení je	Žádoucí, či spíše nezbytná	Zakázaný a nepraktický
Kritéria jsou	Vlastní, a také převzaté z veřejných zdrojů, zaměřený na standard a na osobnost, rozsáhlý,	Převzatá z veřejných zdrojů, garantována standardy, implicitní či explicitní, stabilní, normativní

	dynamický, nezbytně explicitní	
Studentovo porozumění kritériím je	Žádoucí, či spíše nezbytné	Výhodný, ale ne nezbytný
Studentův cíl autonomie je	Implicitní, ne-li explicitní	Irelevantní

Sumativní hodnocení – argumenty založené na učení

Celosvětové rozšíření testování je možné zařadit do kontextu s vyvinutím testů inteligence Alfredem Binetem a jeho kolegy. Binet (1905) byl požádán, aby vytvořil nástroj, pomocí kterého bude možné určit, kteří studenti ve škole uspějí a kteří spíše ne. Na základě úspěchu těchto testů došlo k širokému rozšíření testování ve školách. Na základě požadavků měřitelnosti faktorů a objektivitu testování došlo k tomu, že testování se stalo de facto hlavním hodnotícím kritériem ve školách. Testy mohou být administrovány unifikačně, studenti, učitelé i rodiče mohou dostat kvantifikovatelné údaje, které poukážou na studentův progres (Murphy, 1999).

Předpoklady toho přístupu jsou založeny na behaviorální psychologii, která je založena na modelu stimul-reakce. Testové položky jsou brány jako stimul, odpovědi jako reakce. Protože odpověď je jediným pozorovatelným faktorem, pozornost není věnována žádnému modelu na myšlenkové procesy, které mohou být prostředkem mezi stimulem a reakcí. V tomto případě tedy není možné hovořit o učení s porozuměním, ale o atomizovaném učení, kdy informace jsou uchovány bez širšího kontextu (Murphy, 1999).

Jako reakce na výše uvedené je proto s ohledem na školní hodnocení více přijímána teorie konstruktivistického učení, která věnuje více pozornosti mentálním procesům zapojeným do práce s informacemi. Studující jsou zainteresováni do těchto procesů, ať již analýzy informací nebo jejich transformace. Piaget (2014) ovšem poukazuje na to, že taková transformace je odvislá od myšlenkové kapacity učít se z předchozí zkušenosti, mimo to také zapojením abstraktního myšlení. Nicméně je třeba přiznat, že v současné době je Piagetův model již překonaný, jelikož jeho založení pouze na logickém způsobu uvažování se ukázalo, že je zde celá řada dalších způsobů myšlení, přičemž každý může být rozvíjen jiným způsobem.

Sumativní hodnocení je spojeno především s testováním. Mezi hlavní argumenty jeho zastánců patří objektivita. To je do jisté míry pravda, protože je stejném čase a za stejných podmínek text distribuován všem.

Nicméně i posuzování výsledků je vždy spojeno s trochou subjektivitu. Můžeme například vědět, že zrovna určité dítě je nemocné, jiné má doma problémy apod. To je lidská stránka osobnosti, která nás odlišuje od strojů. Ano, i testy je možné sestavit tak, aby

reflektovaly studentovu kreativitu nebo odhalily porozumění/neporozumění danému tématu. Jenomže takováto formulace otázek již postrádá výhodu výše uvedeného objektivního přístupu. Kde je možné spatřovat výhodu testování je v poznání konceptuálních rámců učení. V duchu Humboldtovských tradic na toto upozorňuje např. Liessmann (2008), který varuje jednak před izolovaným souborem znalostí, ale také před postulátem, že v současné době není třeba znalostmi oplývat.

Přestože jsem výše argumentoval spíše v neprospěch sumativního hodnocení, domnívám se, že jeho místo v současné škole stále je. Přirozeností člověka je porovnávat se s ostatními, dosahovat většího, vyššího, lepšího výsledku než někdo jiný. I když se v mnoha případech snažíme tuto realitu rozporovat, společnost je v dnešní době nastavena velmi kompetitivně. Jestliže tedy chceme pojímat školu jako místo připravující člověka na reálný život, musíme mu zprostředkovat také tuto zkušenost, kdy bude porovnáván s někým jiným (např. při výběrovém řízení na pracovní pozici).

Formativní hodnocení – argumenty založené na učení

Kořeny formativního hodnocení mohou být identifikovány v monografii Americké asociace pedagogického výzkumu, kde v roce 1967 Scriven použil pojem *formativní hodnocení*. Koncept formativního hodnocení přitáhl pozornost široké veřejnosti a v průběhu let doznalo jeho vymezení řady úprav a změn.

V dnešní době chápeme formativní hodnocení jako kolaborativní proces, na kterém se podílí jak studenti, tak učitelé. Přičemž hlavním cílem je u žákovského učení identifikovat silné stránky, diagnostikovat slabé stránky, nalézt oblasti pro zlepšení a společně (učitel-žák) nalézt cestu k úspěchu (Andrade & Cizek, 2010). Tento proces vychází především z aktivní spolupráce mezi oběma činiteli výuky. Zdrojem informací, se kterými se dále pracuje, mohou být výsledky testů, analýzy činností, diskuse, projekty, portfolio, sebehodnocení studentů a řada dalších. Jak definice napovídá, formativní hodnocení je především typické pro hodnocení ve třídě a je na odpovědnosti třídního učitele, jak úspěšně bude naplňováno. Shepardová (2006) popisuje formativní hodnocení jako nástroj pomáhající vést studující a zároveň poskytující učiteli informace, které mohou být použity pro zlepšení jejich vlastní pedagogické praxe.

Formativní hodnocení by mělo být zaměřeno na studenta (student-centered). Jak uvádí Stiggins (2005), klíčovým příjemcem a uživatelem formativního hodnocení je student. Podstatné je, aby zpětná vazba byla student přijímána jako užitečná, čímž dojde k motivaci ke zvýšení žádoucích dovedností, schopností nebo postojů. To je rozdíl oproti externímu hodnocení v podobě známek, které jsou obvykle přijímány jako prostředek odměny nebo trestu.

Formativní hodnocení je často spojováno s konstruktivistickým pojetím, ve kterém studující přebírají odpovědnost za své učení, a v rámci kterého sami de facto konstruují své znalosti, především prostřednictvím kooperativních učebních situací, otevřených otázek, diskusí a smysluplných spojování informací. Konstruktivistické pojetí vyžaduje od učitele přijetí rizika a vzdání se systematické kontroly, což je pro mnoho učitelů nepředstavitelné. Nicméně jakmile studující pochopí, kde se nachází jejich opravdová pozice coby studentů, a role učitele, coby facilitátora, jejich snaha o naplnění učitelových přání nabývá na intenzitě. Za těchto okolností přebírají odpovědnost, ale zároveň očekávají, že učitel jim pomůže při hledání cesty.

Současné pohledy na učení zdůrazňují důležitost aktivní role studujících na rozvoji jejich porozumění myšlenkám, idejím a dovednostem, které mohou vést k jejich dalšímu rozvoji. Pouhé memorování faktů a jejich fixace nevede k tomu, že budou rozvinuty schopnosti dále rozvíjet získané poznatky, k jejichž osvojení došlo, k dalšímu poznání. Ovšem znalost, která je zároveň pochopena, je užitečnou znalostí, jež může být využita k řešení problémů a činění rozhodnutí (Bransford et al., 1999). Učitelova role je v tomto kontextu učinit taková opatření, která povedou ke správné zkušenosti rozvíjející studentovy existující znalosti a dovednosti, přičemž je ale stále v možnostech studujících daného rozvoje dosáhnout (viz např. Vygotského zóna proximálního rozvoje). Učitel tedy činí kroky k pochopení smyslu toho, jaké kroky studující činí, aby vedly k rozvoji učení. Jedna z možností je např. diskuse a reflexe, které nasměřují studující k dalším krokům směřujícím k učení. Z výše uvedeného lze vyvodit několik klíčových oblastí, které jsou pro formativní využití důležité (Gardner et al., 2010):

- Informace o probíhajícím učení jsou využity pro rozhodnutí o tempu a obsahu vyučování
- Učitel se ptá způsobem, který podporuje aktivitu žáků a jejich schopnost rozvíjet jejich ideje, znalosti, dovednosti či postoje
- Studentům se dostává také zpětné vazby, která je podporuje v zaujetí pro další učení
- Studenti přebírají aktivní roli v jejich učení a podílejí se na rozhodování o cílech, na kterých budou pracovat
- Studenti rozumí kvalitativním kritériím aplikovaným na jejich práci a zároveň se podílí na svém sebehodnocení a vrstevnickém hodnocení

4.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení představuje vztah k sobě samému a z toho důvodu je významným faktorem psychické regulace chování a prožívání. Je zároveň produktem i činitelem ovlivňujícím inter- i intrapersonální procesy.

Sebehodnocení poskytuje novou formu zpětné vazby. Vytváří příležitost k dialogu mezi studentem a učitelem o tom, jak probíhá učení. Studentské sebehodnocení je jedna ze strategií rozvoje dovedností sebereflexe, vtahuje studující více do procesu učení, pomáhá jim vybudovat si aktivní a smysluplný vztah k obsahu vzdělávání.

Kvalitní hodnocení učí žáka jeho sebehodnocení. Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení a hodnocení aktivně zapojeni. Základem pro rozvoj sebehodnocení je poznání sebe sama, přičemž důležitou roli sehrává také hodnocení učitele a spolužáků. Sebehodnocení můžeme vnímat jako proces zpětné kontroly, která žáka vede k:

- Přemýšlení o minulých činnostech.
- Znovuvybavení si toho, co se stalo.
- Vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl, čeho dosáhl.
- Formování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl, co mu chybí ke splnění úkolu (Kolář & Šikulová, 2009).

Co si myslíme, že učíme, nemusí vždy korespondovat s tím, co se studenti naučí. Co si myslíme, že je jasné a jednoduché, může být pro studenty komplikované a nepochopitelné. Studentské sebehodnocení tak může být užitečným prvkem nejen pro student, ale také pro učitele, kteří mohou získat užitečné informace o své výuce a zároveň podklady pro další hodnocení.

Z psychologického hlediska vstupují do popředí tři zásady (Helus, 1990 In Kosíková, 2011)

- **Zásada vnitřního přijetí hodnocení**
Hodnocení nemůže výchovně působit a rozvíjet osobnost, není-li žákem vnitřně přijato. K vnitřnímu přijetí dochází, když žák má o ně aktivní zájem jako o účinný prostředek zlepšení svého studia.
- **Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení**
Pokud je splněna podmínka vnitřního přijetí hodnocení žákem, to už je zárodek sebehodnocení. Rozvinuté sebehodnocení však není pouze ztotožněním se s hodnocením učitele, ale také hlubším samostatným hodnocením žáka.
- **Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení**
Hodnocení by mělo být přirozenou součástí celého procesu. Na začátku si žák ujasňuje, co se od něj bude očekávat, což je vlastně převedení cílů do žakových znalostí, dovedností a myšlenkových operací.

Slavík (1999) hovoří o tzv. autonomním hodnocení. Aby jeho implementace byla úspěšná, je nejprve ve škole nezbytné podniknout přípravu, jež má dvě hlavní dimenze.

- **Poznatková dimenze** se týká přípravy žáků k poučenému, analytickému sebehodnocení. Učitel musí žáky postupně naučit, jak kriticky nahlížet na postupy a výsledky své práce, zamýšlet se nad nimi a hodnotit je.
- **Psychosociální dimenze** je přípravou sociálního klimatu ve třídě. Žáci se za pomoci učitele musí naučit zvládat emocionální složku svého hodnocení, být tolerantní k ostatním, umět je vyslechnout a přijmout rozdílný názor.

Rakoušová (2008) připomíná, že smysl sebehodnocení tkví v práci s chybou. Vždy je třeba chybu analyzovat, hledat příčinu. Dle toho je možné volit individuální přístup učitele. Pokud se jedná o práci v hodině, je každá činnost ihned zkontrolována přímo se žákem, který je veden k tomu, aby chybu objevil sám ihned nebo po upozornění. Jestliže ani potom žák chybu neobjeví, poukáže na ni učitel. V případě, kdy ani tehdy není chyba žákem detekována, učitel látku znovu vyloží a navrhne, jak a kdy daný jev opětovně dovysvětlit. Pak je třeba prověřit, zda žák učivo pochopil. Je však nesmírně důležité, aby nedošlo k zafixování chyby, za tímto účelem učitelé pořizují žákům tzv. „taháky na míru“ a pravidelně prověřují jejich porozumění.

Práce s chybou má následující fáze:

- 1) Uvědomění si chyb, slabých stránek, neúspěchů.
- 2) Nalezení příčin – proč se mi daří – nedaří, co můžeme udělat pro další zlepšení, jaký bych chtěl být.
- 3) Utvoření strategie k nápravě.
- 4) Posílení sebevědomí..

Kvalitní sebehodnocení je bezesporu velmi silným nástrojem, nicméně poměrně složitým, takže vyžaduje delší čas na přípravu. Pokud jsou studující nedostatečně připraveni, pravděpodobně se v rámci sebehodnocení zaměří spíše na formální nedostatky své činnosti než ne skutečné procesy, které by měly být postihnuty. Podle Clarke (2005) existují tři stadia, která vedou k úspěšnému využívání sebehodnocení:

- 1) **Studenti identifikují své vlastní úspěchy.** Pozitivní vliv identifikace úspěchu má významný dopad na studentovo sebevědomí a motivaci k další práci.
- 2) **Studenti identifikují prostor pro zlepšení.** Poté, co jsou identifikovány úspěchy, studenti jsou dotazováni, zda by našli ještě nějaký prostor pro zlepšení. Tato jsou

následně diskutována. Na tomto základě učitel napíše doporučení, ke kterému se při další setkání společně vrací.

- 3) **Studenti identifikují své úspěchy a zároveň vytváří prostor pro zlepšení.** Studenti jsou dotazováni, zda by našli nějaký prostor pro zlepšení a aby tato zlepšení sami aplikovali. Prostředkem je obvykle diskuse či skupinová činnost, která je tematicky směřována. Učiteli je pak představen výsledek, kde je nejen zaznamenaný původní úspěch, ale také to, jakým způsobem došlo k jeho dalšímu zlepšení.

5 Metodologie práce

Problematice hodnocení ve vzdělávání je v posledních letech věnována značná pozornost. Důvodem je snaha zefektivnit dopad hodnocení na další učení žáků. Hodnocení pro učení (*Assessment for Learning*) v sobě nese velký potenciál pro transformaci učení a vyučování v tom smyslu, že zlepšuje výsledky učení (Gardner, 2014). Tyto výsledky v sobě zahrnují nejen znalost, ale především schopnost a dovednost studujících aktivně pracovat s výsledky hodnocení ve svůj prospěch. Výsledkem je totiž nejen změna v chování, ale především změna v myšlení, hodnotovém žebříčku či obecném přístupu ke vzdělávání. Právě toto činí hodnocení k učení tím zajímavým konceptem, jehož přínos tkví ve vysoké efektivitě, přičemž základním prvkem je změna myšlení jak u studentů, tak i u učitelů.

Cíl práce a výzkumné otázky

Primárním cílem práce je zjistit, jaké typy a formy školního hodnocení studenti učitelství pro 1. stupeň preferují. Aby bylo možné téma dále více specifikovat, byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Co ovlivňuje preference studentů při volbě typů a forem školního hodnocení?
- Jaké jsou rozdíly mezi názory studujících v 1., 3. a 5. ročníku studia?

Výzkumný přístup

S ohledem na cíl a zaměření práce byl zvolen kvantitativní přístup ke zkoumání. Kvantitativní výzkum vychází z pozitivismu a opírá se o dedukci. Záměrem je popsat jevy pomocí proměnných, které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti (např. Pelikán, 2011; Chráska, 2016).

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen třemi skupinami respondentů studujících obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. První skupinu tvoří studující 1. ročník prezenčního studia, osloveno bylo 54 respondentů, návratnost činila 70,4 %, tedy 38 odpovědí. Druhou skupinu tvoří studující 3. ročník prezenčního studia, osloveno bylo 49 respondentů, návratnost činila 55,1 %, tedy 27 odpovědí. Třetí skupinu tvoří studující 5. ročník prezenčního studia, osloveno bylo 26 respondentů, návratnost činila 55,6 %, tedy 15 odpovědí. Celkově bylo osloveno 129 respondentů. Výběr výzkumného souboru je v tomto případě záměrný (Chráska, 2017). Návratnost činila 62 %, tedy 80 odpovědí.

Metoda sběru dat

V rámci metody sběru dat byl, s ohledem na cíl výzkumu, zvolen dotazník vlastní konstrukce. Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně (Chráška, 2016). Konstrukce dotazníku je komplexním postupem, není tedy jen jednoduše sestaveným souborem otázek. Vytvoření konečné verze dotazníku vyžaduje řadu ověření, že otázky, které jsou uvedeny, jsou srozumitelné a zjišťují opravdu to, co zjišťovat mají (Hall, Hall 2004 In Skutil, 2011).

Dotazník celkem obsahuje 21 otázek, včetně jedné demografické. Jedná se o kombinaci škálovacích, testových a otevřených otázek (Pelikán, 2011). Výzkumný nástroj byl podroben předvýzkumu, aby byla zajištěna validita a celková smysluplnost výzkumného nástroje. Tento krok byl realizován na souboru pěti respondentů. Následně došlo k úpravě vybraných položek.

Aby byla zvýšena výpovědní hodnota výzkumného nástroje, byla vypočítána u položek, kde to bylo možné, reliabilita. S ohledem na strukturu otázek nebylo možné počítat reliabilitu celého dotazníku, tato byla spočítána pouze pro otázky 3 a 20, kde lze pracovat s mírou vnitřní konzistence položek. V případě otázky č. 3 (Graf 8) je hodnota Cronbachova alfa 0,4, což není hodnota vypovídající o vysoké reliabilitě otázky. Naproti tomu u otázky č. 20 (Graf 6) dosáhla hodnota Cronbachova alfa 0,8 což naznačuje vysokou spolehlivost této otázky.

Hlavní sběr dat byl dalším krokem. Dotazník byl převeden do elektronické podoby a poté elektronicky administrován zvolené skupině respondentů.

Záznam a analýza dat

V rámci kvantitativní metodologie byla získána data analyzována standardními metodami. Byla spočítána absolutní četnost a relativní četnost. Relativní četnosti byly využity k porovnávání více datových souborů různých velikostí.

V případě porovnávání mezi jednotlivými ročníky jsou data zpracována do sloupcových grafů, ze kterých je zřejmé, jaký je rozdíl mezi odpověďmi. Získané údaje jsou prezentovány v podobě relativních četností, u kterých se domnívám, že mají dostatečnou vypovídající hodnotu. Vyšší statistické analýzy by podle mého názoru, s ohledem na nereprezentativnost výzkumného souboru a relativně nízký počet respondentů, neměly dostatečnou vypovídající hodnotu. U otevřených otázek, které byly součástí dotazníkového šetření, jsou data uspořádána do výšečových grafů, které považuji s ohledem na typ dat za přehlednější. Údaje jsou zde prezentovány v podobě procentuálního zastoupení četností odpovědí, jelikož bylo možné uvést v otevřené odpovědi více pojmů najednou.

Limity studia a etické otázky výzkumu

Limitů realizovaného výzkumu je možno identifikovat několik. V první řadě se jedná o nereprezentativnost výběru výzkumného souboru, jelikož nejsou zastoupeny všechny fakulty připravující v České republice budoucí učitele a učitelky 1. stupně ZŠ. S ohledem na autorovy předchozí výzkumné zkušenosti, kdy návratnost dotazníků z ostatních fakult byla velmi nízká, byla zvolena aktuální strategie výběru výzkumného souboru. Na základě výše uvedeného nelze, přes možnosti kvantitativního šetření, získané výsledky zobecnit na celou Českou republiku.

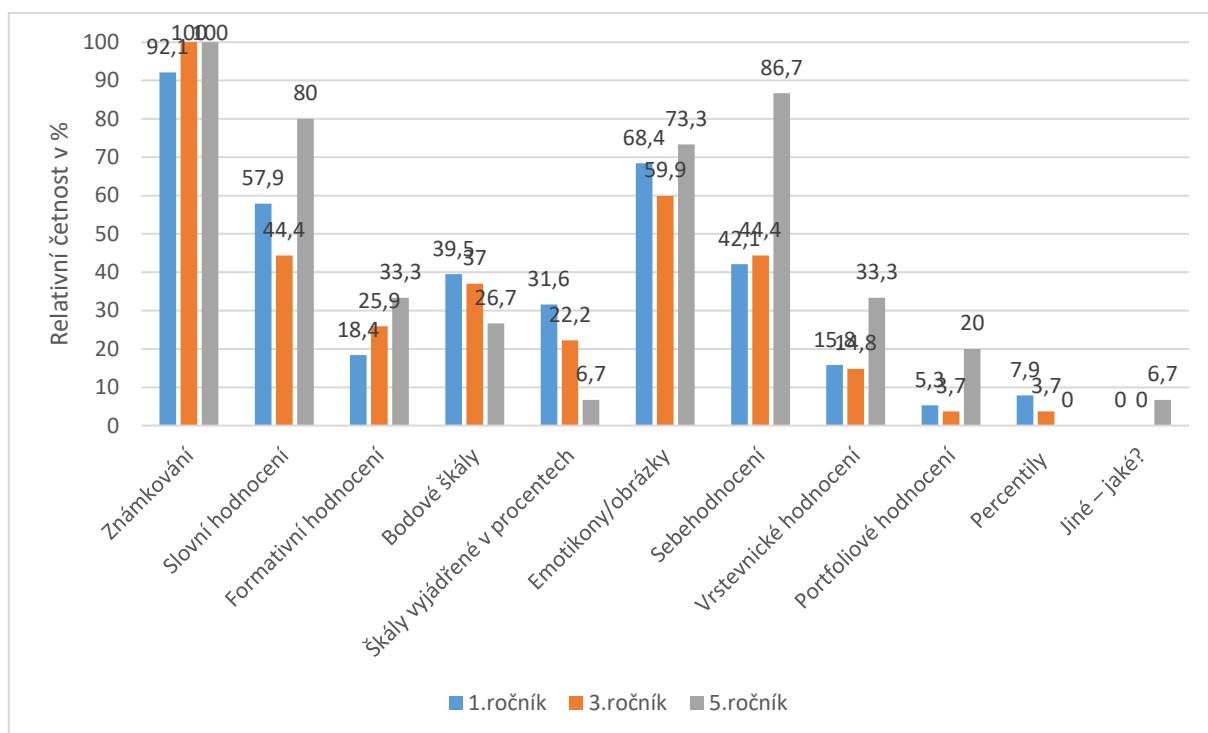
Limity použité metody byly eliminovány v rámci realizovaného předvýzkumu, kterým byla alespoň částečně zajištěna obsahová validita nástroje. Reliabilita nástroje počítána nebyla, vnitřní míra konzistence otázek byla testována u dvou otázek (Pelikán, 2008).

Etická rovina výzkumného šetření je zabezpečena striktní anonymností při vyplňování dotazníků. Této skutečnosti napomáhá také to, že dotazník byl administrován v elektronické podobě, tedy nedocházelo ani k jeho osobní administraci, resp. návratnosti, ani nebyl vrácen prostřednictvím e-mailu. Samozřejmostí byla dobrovolnost při jeho vyplňování.

6 Analýza a interpretace

Z důvodu přehlednosti a logické návaznosti analyzovaných okruhů jsou, na rozdíl od výzkumného nástroje, otázky řazeny podle obecnosti. Nejprve jsou zpracovány otázky obecnějšího charakteru, v závěru jsou zařazeny otázky, které vykazují vyšší míru konkrétnosti.

Nejprve byla studentům položena otázka, s jakými typy hodnocení se setkali v průběhu svého vlastního studia na 1. stupni ZŠ (Graf 1).

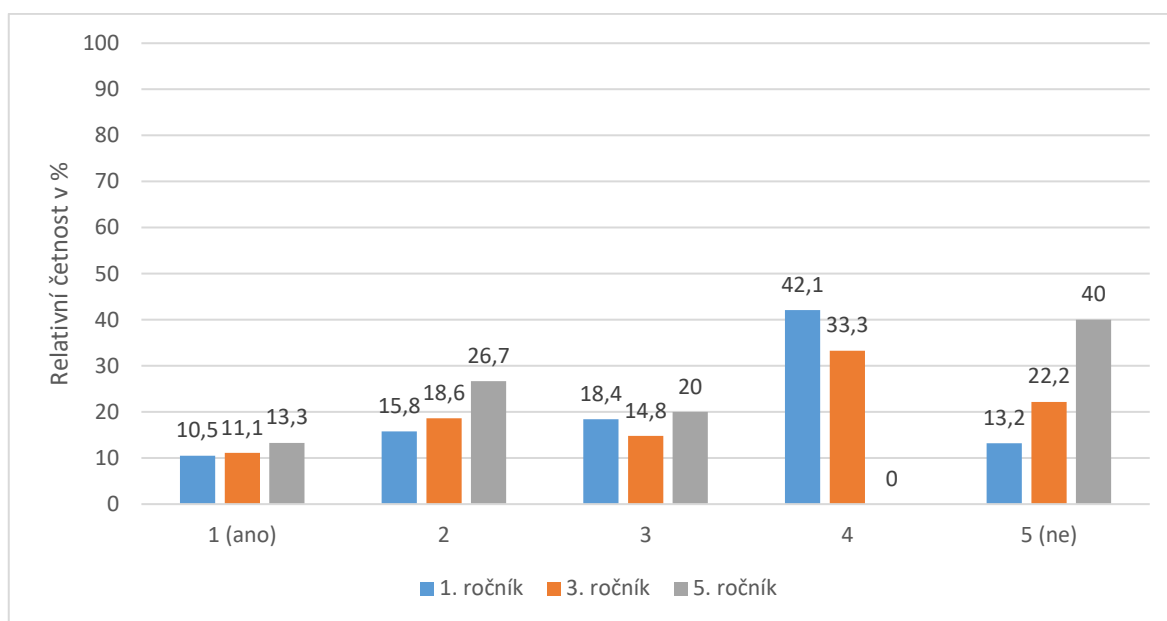


Graf 1 – Zkušenost s typy hodnocení ze studia na 1. stupni ZŠ

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že respondenti mají v naprosté většině případů zkušenost se známkováním, jakožto nejčastějším typem hodnocení v českých školách. Respondenti z 1. ročníku, kteří zkušenost nemají, jsou absolventy alternativních typů škol. Vzhledem k tomu, že otázka byla položena pouze na absolvování 1. stupně ZŠ, není překvapující, že více než polovina všech dotazovaných má zkušenosti s využitím emotikonů či obrázků. Následuje zkušenost se slovním hodnocením a sebehodnocením, což jsou typy hodnocení, které se v českých školách v posledních desetiletích objevují stále častěji. V tomto kontextu je poněkud překvapující, jaký je procentuální rozdíl u studujících v 5. ročníku pedagogické fakulty, kteří v případě sebehodnocení uvedli dvakrát větší zkušenost než studující 1., resp. 3. ročník. Podobně překvapivý je rozdíl také u slovního hodnocení. Na druhé straně spektra, tedy pouze malou zkušenost, vykazují respondenti se škálami a percentily, ale také s využitím portfolia.

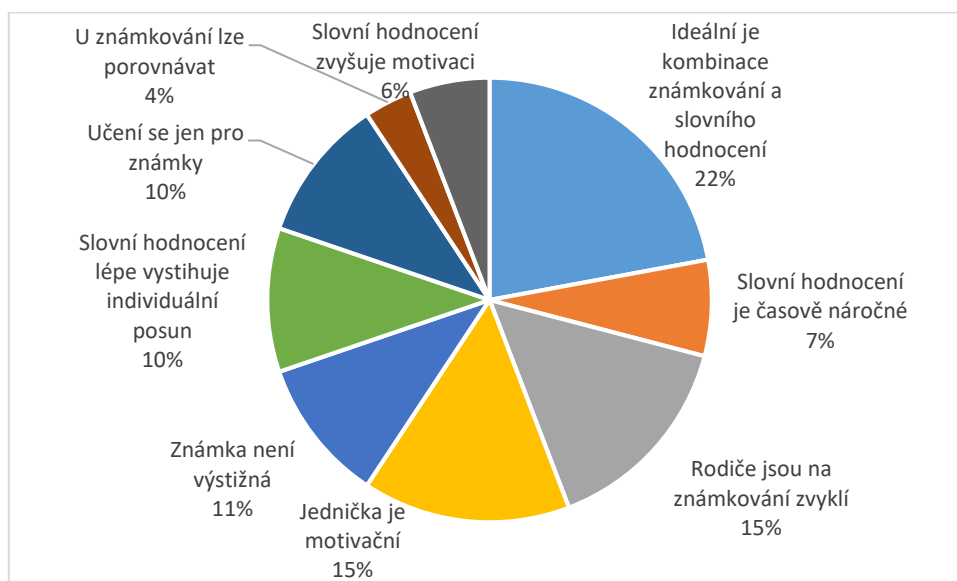
Vzhledem k tomu, že portfolio je v současné době považováno za běžný standard v primárním vzdělávání, tyto výsledky jsou neočekávané.

Další otázka se týkala stále aktuální diskuse, zda na 1. stupni ZŠ využívat známkování nebo pouze slovní hodnocení (Graf 2, Graf 3). V širší odborné i laické veřejnosti jsou zmiňovány argumenty pro **a** proti známkování v primárním vzdělávání. V mezinárodním kontextu je tato diskuse také stále otevřená, proto se domnívám, že znát názor budoucích učitelů je důležité.



Graf 2 – Hodnocení na 1. stupni ZŠ bez známkování

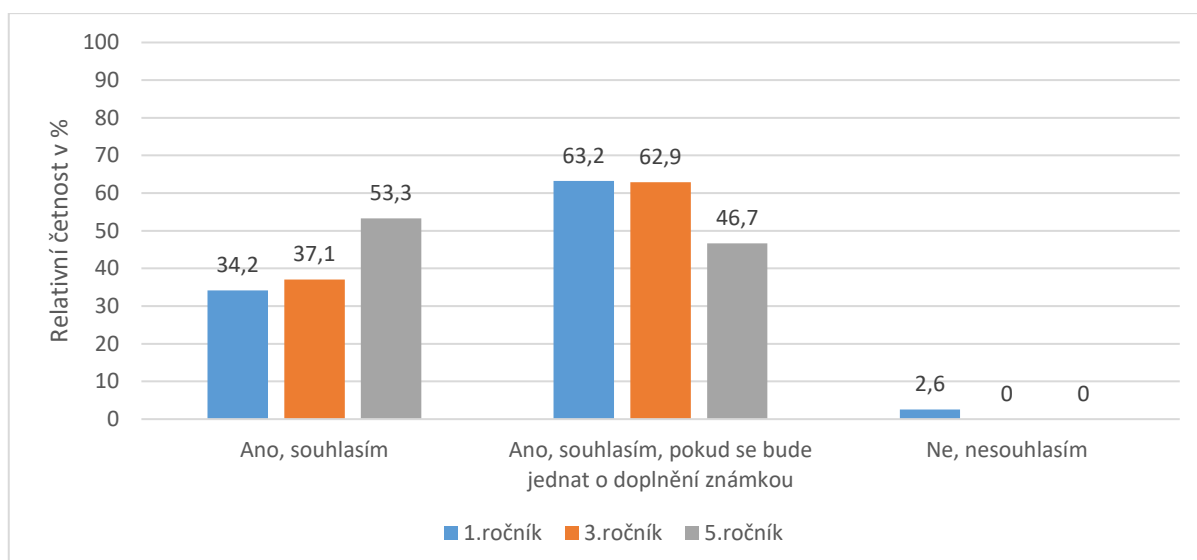
Uvedené výsledky nelze považovat za překvapivé. Vyjdeme-li z výsledků uvedených v grafu 1, pak naprostá většina respondentů má ze svého studia na 1. stupni ZŠ zkušenosti s klasifikací. Proto je očekávané, že tuto zkušenost budou přenášet do svého pedagogického působení. Jako mírně překvapující vnímám ze svého pohledu vysoké procento studentů z 5. ročníku, kteří si nedovedou představit, že by na celém prvním stupni probíhala výuka bez použitých známek. Přestože na jedné straně studenti posledního ročníku dosahují nejvyšší hodnoty v odpovědích, že si dovedou představit 1. stupeň bez známek, rozdíl od ostatních ročníků je minimální. Naopak v tom, že si nedovedou 1. stupeň bez známek, představit procentuální zastoupení odpovědí výrazně převyšuje jak 1. tak 3. ročník. Zda je za touto strukturou odpovědí větší zkušenost ze školního prostředí nebo např. tlak tradice, to bohužel není zřejmé. Jako možné vysvětlení se nabízí, že zatímco studenti 1. a 3. ročníku ještě nemají tolik zkušeností, a tím pádem ani nemají tolik vyhraněný názor, studenti posledního ročníku, z nichž většina již v posledním roce studia aktivně v pedagogickém procesu působí, tuto vyhraněnost mají.



Graf 3 – Zdůvodnění odpovědí v Grafu 2

Respondenti ve svých výpovědích nejčastěji zvolili vyhýbavou variantu, kdy zmínili, že pro primární vzdělávání je nejvhodnější kombinace klasifikace a slovního hodnocení. Dále ale zmínili argumenty, které omezení klasifikace na 1. stupni podporují, ale také vyvrací. Jako nejčastější podpora pro využívání klasifikace byly uvedeny dva tradiční argumenty, totiž to, že rodiče jsou na známkování zvyklí, což lze zejména v běžných školách akceptovat. Druhým argumentem, opět vycházejícím z tradice českého školství je, že jednička je motivující, což taktéž nelze v běžných školách v mnoha případech zpochybnit. Pokud by výzkum probíhal ve školách alternativních, pravděpodobně by oba tyto argumenty dosáhly nižší úrovně. Z hlediska podpory hodnocení bez vyžití známky se na podobné rovině ukázala trojice argumentů, které říkají, že známka není výstižná, a s tím spojené vyjádření, že nedokáže přesně popsat, jaký je individuální vývoj výkonu u žáka. Dále je zmiňován faktor, který kontrastuje s výše uvedeným zájmem o jedničku, a tím je učení se pro známku, což je vnímáno jako nesprávná cesta ve vzdělávání.

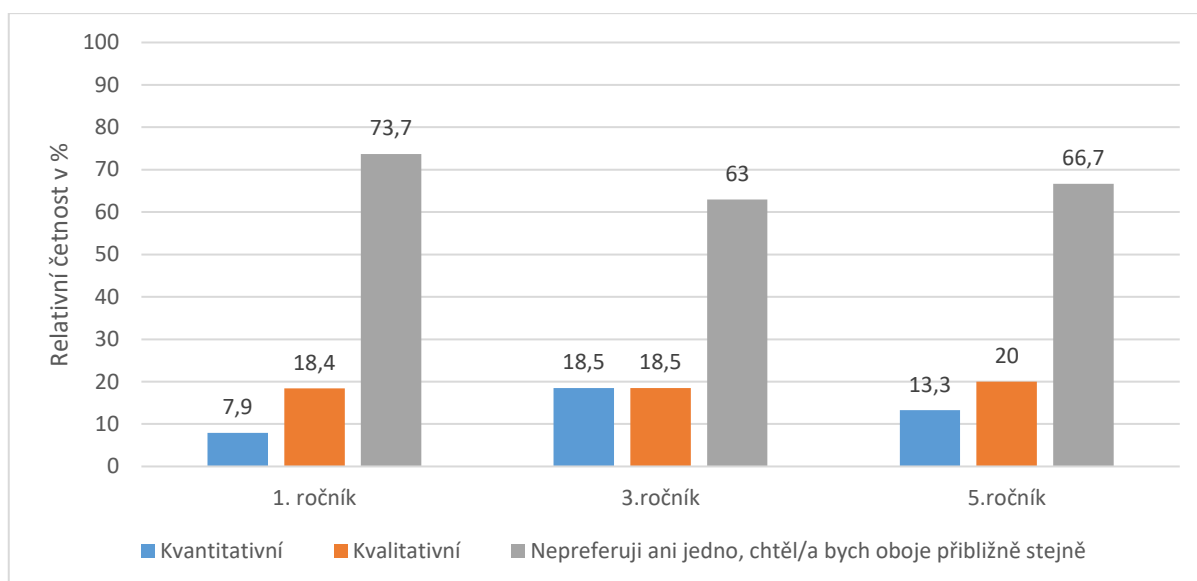
V kontextu výše uvedeného byla respondentům položena otázka, co si myslí o tom, že v první třídě jsou děti hodnoceny pouze slovně? Tato otázka vychází ze dvou východisek. Prvním z nich je veřejná diskuse, zda a jaké míře má známkování své místo v primárním vzdělávání. Druhým východiskem je skutečnost, že v řadě škol pouze v první třídě děti nejsou známkovány.



Graf 4 – Názory na využití pouze slovního hodnocení v 1. třídě

Výše uvedená zjištění potvrzují předpoklad, že studenti učitelství budou otevřeni využití slovního hodnocení. S hodnocením za použití pouze slovního hodnocení souhlasí více než polovina respondentů z pátého ročníku. Naopak studující v prvním a třetím ročníku se vyslovují ve větší míře pro kombinaci známky a slovního hodnocení. Přestože otázka nebyla dále rozklíčována, na základě vlastní zkušenosti se domnívám, že s pokračující délkou studia a zvyšující se zkušenosti studentů s pedagogickým působením dochází k většímu pochopení významu slovního hodnocení pro rozvoj žáků. V návaznosti na předchozí otázku, která se týkala neznámkování na celém prvním stupni, a kde studující posledního ročníku uvedli, že si nedovedou představit první stupeň bez známkování, u pouze prvního ročníku převažuje snaha zejména podnítit zájem dítěte o školu, naučit dítě učit se a vypěstovat pozitivní vztah ke škole. Když jsem před časem vedl na toto téma rozhovor, jedna z respondentek reagovala následovně: „Stejně v první třídě všichni dostanou hvězdičku, aby se jim tak škola neznechutila“. Přestože s tímto výrokem nesouhlasím, akceptuji jej jako podpůrný argument pro výše uvedené výsledky.

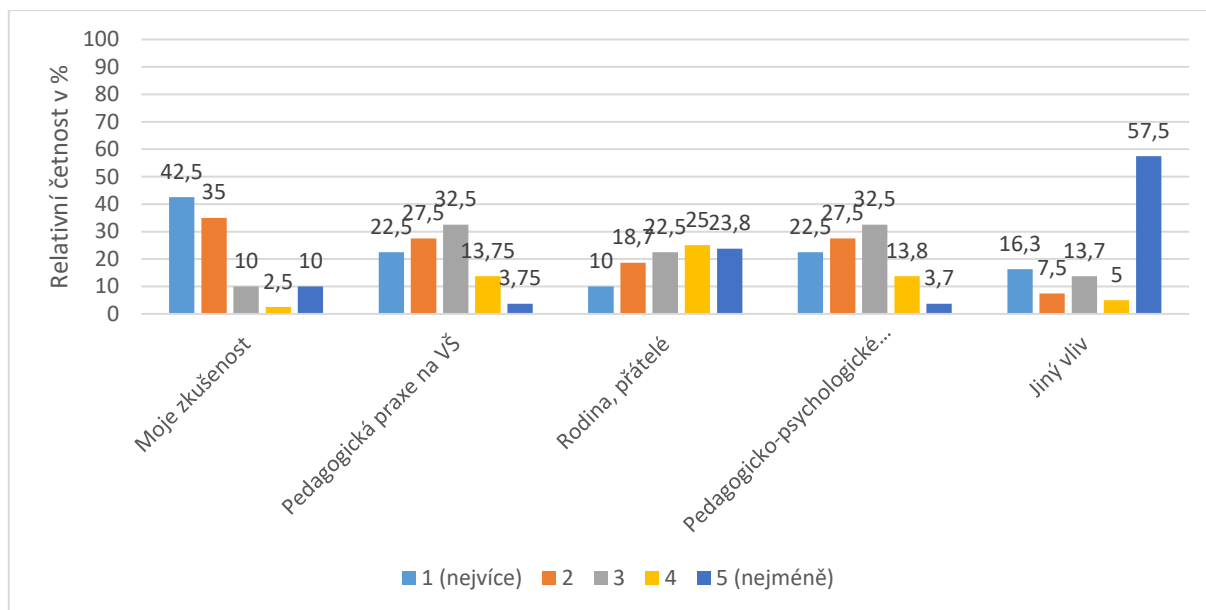
S ohledem na diskuse o tom, zda v současné škole využívat spíše kvantitativní formy hodnocení či kvalitativní, byla studentům položena otázka, jaké formy hodnocení by chtěli ve své praxi využívat (Graf 5).



Graf 5 – Preference forem hodnocení v praxi

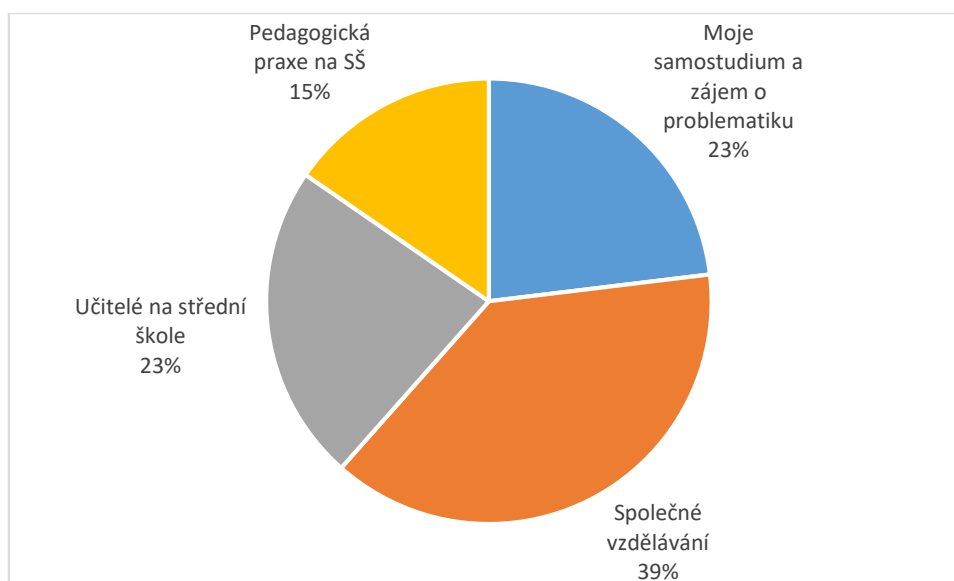
Výsledky uvedené v Grafu 5 jsou podle očekávání. Ve všech ročnících respondenti výrazně preferují využití kombinace kvantitativního a kvalitativního hodnocení namísto příklonu k pouze jedné z variant. Mírná převaha kvalitativní formy nad kvantitativní koresponduje s trendy v současném školství, nicméně rozdíly jsou pouze marginální. Studenti kombinaci kvantitativní a kvalitativní formy vnímají jako průsečík klasického přístupu, který je v českém školství tradiční a novějšího trendu, který více akcentuje individuální přístup k žákům

Aby došlo k lepšímu pochopení důvodů, které respondenty vedly k odpovědím v předcházející otázce, byl jim položen dotaz, co je nejvíc ovlivnilo při preferenci forem hodnocení v praxi. Ze zkušenosti vím, že řada budoucích učitelů si preference nejen svého stylu učení, ale také způsobů hodnocení utváří v návaznosti na své předchozí zkušenosti (Graf 6).



Graf 6 – Vliv na volbu způsobu hodnocení v praxi

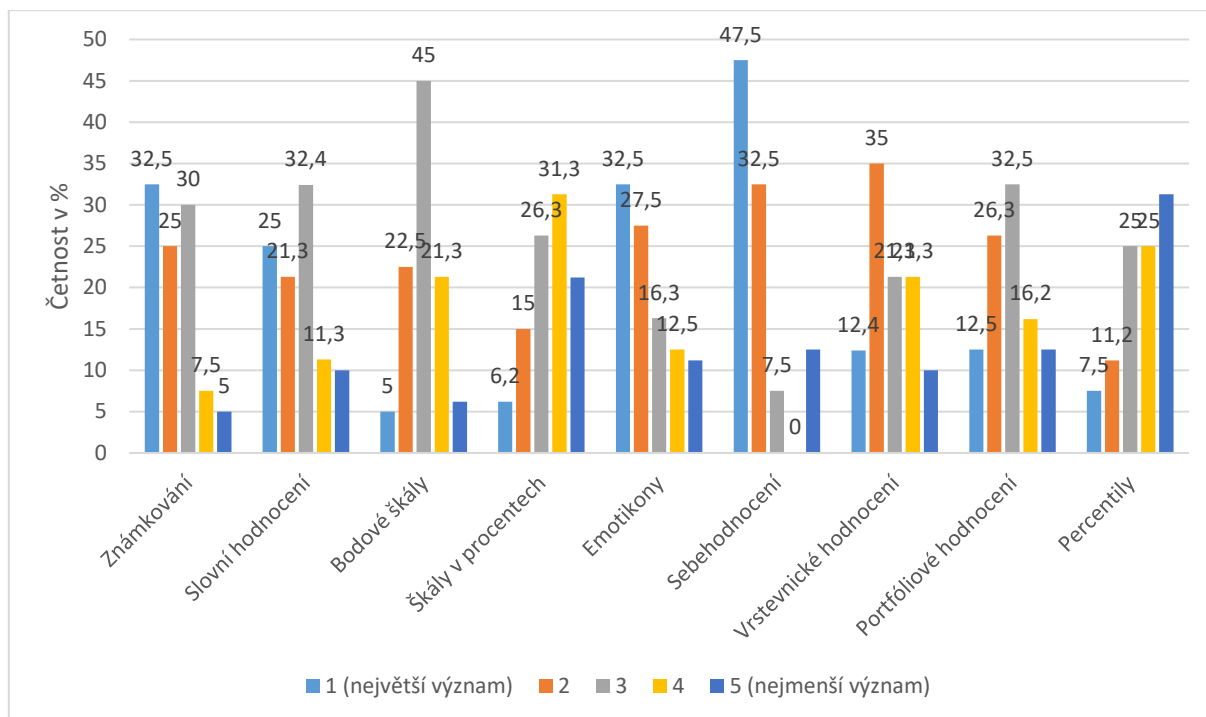
Výsledky ukazují, že nejvíce respondenty ovlivňuje jejich vlastní zkušenost, která je podpořena zkušeností z pedagogické praxe vykonané v rámci pregraduální přípravy. V tomto kontextu je ovšem zajímavý také jiný vliv, který respondenti uvádí. Sice v procentuálním vyjádření nemá až tak velké zastoupení, avšak obsahově je zde zastoupena také složka pedagogické praxe absolvované v rámci středoškolské pedagogické přípravy. Jelikož mnoho ze studujících obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ absolvovalo středoškolské pedagogické studium, nelze tento aspekt v interpretaci pomíjet. Tyto dva faktory se ukazují pro utváření představy o tom, jak budou studenti ve své budoucí praxi hodnotit, jako stěžejní. Pozitivně ze svého pohledu vnímáme také to, že poměrně významný podíl na rozhodování zaujímají také pedagogicko-psychologické disciplíny, která respondenti absolvují v rámci vysokoškolského studia. Jedním z obsahu zprostředkovaným právě v rámci těchto disciplín je teorie hodnocení ve škole. Tento výsledek ukazuje, že právě kvalita pregraduální přípravy může mít svůj nezanedbatelný vliv na utváření postojů studentů učitelství ke své budoucí učitelské praxi. Výsledky jsou z mého pohledu o to zajímavější, že při výpočtu reliability této otázky bylo dosaženo vysokého skóru Cronbachova alfa, což předpokládá dobrou spolehlivost výsledků.



Graf 7 – Zdůvodnění varianty Jiné v Grafu 6

Možná překvapivě nejčastěji zmíněný důvod, který ovlivňuje volbu způsobu hodnocení, jež by chtěli respondenti ve své budoucí praxi využívat, je myšlenka společného vzdělávání. Na druhou stranu, jelikož se v rámci pregraduální přípravy s touto problematikou setkávají často, možnost ovlivnění jejich postoje ze strany pedagogické fakulty je opravdu velká. Dalším významným faktorem je inspirace ze strany učitelů na střední škole, která v kombinaci s odpověďmi uvedenými v Grafu 6 ukazuje na významný vliv učitelů, kteří svým chováním a jednáním utváří náhled na realizaci učitelské profese u studentů učitelství. Téměř čtvrtina odpovědí poukazuje na vliv samostudia či vlastního názoru, který si respondenti utváří s ohledem na vlastní hodnotový systém či vlastní pohled na principy vzdělávání. Posledním faktorem, který je zmíněn, je praxe na střední škole. Tento fakt, opět v kombinaci s odpověďmi z předchozí otázky, poukazuje na velký význam vlastní zkušenosti respondentů a čerpání praktických zkušeností, které se projevují v utváření postojů k pedagogickému hodnocení.

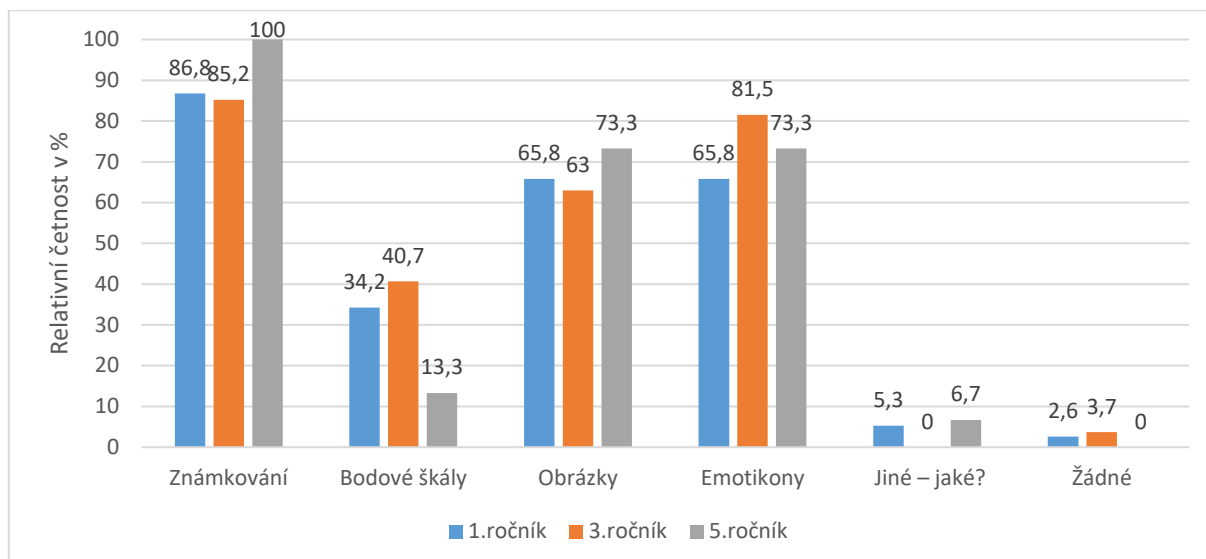
Další otázka se týkala významu jednotlivých typů hodnocení na 1. stupni ZŠ. Respondentům byla položena z toho důvodu, že v dnešní době probíhá aktivní veřejná diskuse o tom, jaké formy a typy hodnocení by měly být v primárním vzdělávání využívány. Na jedné straně jsou zastánci tradičního kvantitativního způsobu hodnocení, na straně druhé je zde neméně početná skupina, která preferuje kvalitativní způsoby hodnocení. Z tohoto důvodu považují za zajímavé zjištění, jaké jsou preference studentů učitelství (Graf 8).



Graf 8 – Význam typů hodnocení pro primární vzdělávání

Zjištění v Grafu 8 ukazují, že respondenti za nejvýznamnější typ hodnocení považují sebehodnocení, známkování, emotikony a slovní hodnocení. Jedná se o zajímavou kombinaci, jelikož je proporcionálně zastoupena jak kvantitativní, tak kvalitativní forma hodnocení. V rámci známkování a emotikonů se může jednat o příklon k tradičnímu hodnocení, které je založené na jednoznačnosti a srozumitelnosti. V případě emotikonů lze navíc uvažovat o alternativním způsobu hodnocení, které se využívá především v první třídě. U slovního hodnocení a sebehodnocení lze usuzovat na složku kvalitativní, která akcentuje důraz na individuální přístup a možnost pochopit, v čem se lze v rámci učení dále zlepšovat a jakým způsobem. Poměrně vysoký význam je připisován také vrstevnickému hodnocení, které je chápáno jako formující a rozvíjející složka osobnosti žáků. Naopak nejmenší význam uvádí respondenti v případě percentilů a škál, které vnímají pro žáky na prvním stupni jako složité na pochopení, ale také jako typy hodnocení, které nemají příliš velký formativní charakter.

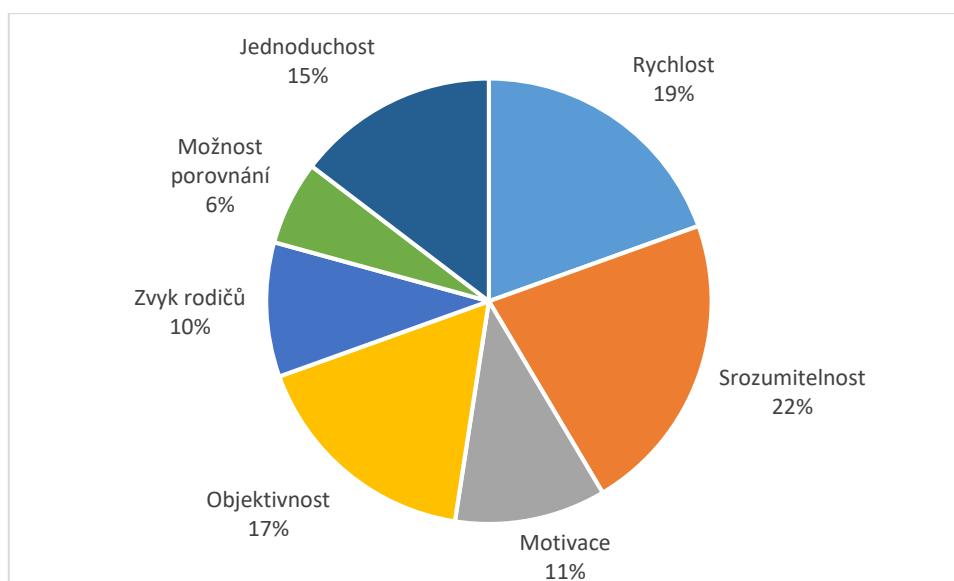
Následující otázka se již konkrétněji zaměřuje na jednotlivé typy hodnocení, které mohou učitelé ve své pedagogické praxi využívat. Aby bylo možné lépe rozklíčovat jednotlivé kategorie, v rámci dotazníku byly otázky záměrně rozděleny. První okruh otázek byl věnován kvantitativní formě hodnocení (Graf 9).



Graf 9 –Využití kvantitativní formy hodnocení

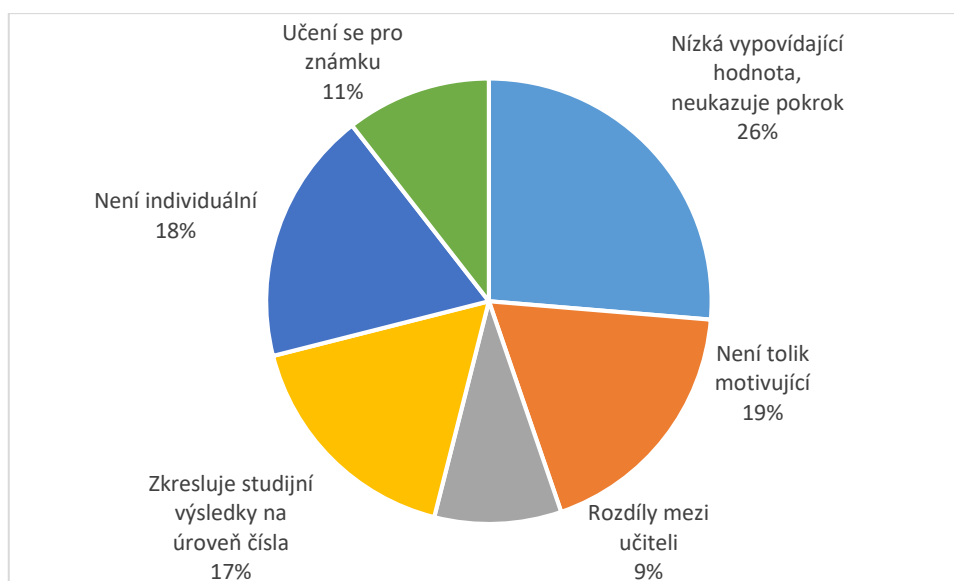
Z hlediska zájmu o využití některých typů hodnocení v rámci kvantitativní formy hodnocení respondenti bez ohledu na ročníky studia zvolili známkování a emotikony spolu s obrázky. Všechny tři možnosti jsou očekávané, jelikož známkování je tradiční způsob hodnocení využívaný v českých školách a zároveň emotikony či obrázky jsou typické svým využitím na nižších stupních primárního vzdělávání. Bez využití kvantitativního hodnocení by si školu dovedlo představit pouze velmi malé procentu studujících v 1. a 3. ročníku pedagogické fakulty. V těchto případech se jedná o zastánce alternativních vzdělávacích systémů, kde je kvantitativní hodnocení vnímáno jinak než v běžné škole. U odpovědí Jiné respondenti uvedli např. razítka nebo nálepky, což je ale možné zařadit do kategorie obrázků/emotikon.

Respondenti také odpovídali na otázky, jaké výhody (Graf 10) a nevýhody (Graf 11) využití kvantitativní formy hodnocení v praxi shledávají. Jelikož se odpovědi respondentů napříč ročníky shodovaly, v rámci grafického znázornění zdůvodnění došlo k jejich spojení, jelikož rozdělení by bylo bezpředmětné.



Graf 10 – Výhody kvantitativní formy hodnocení

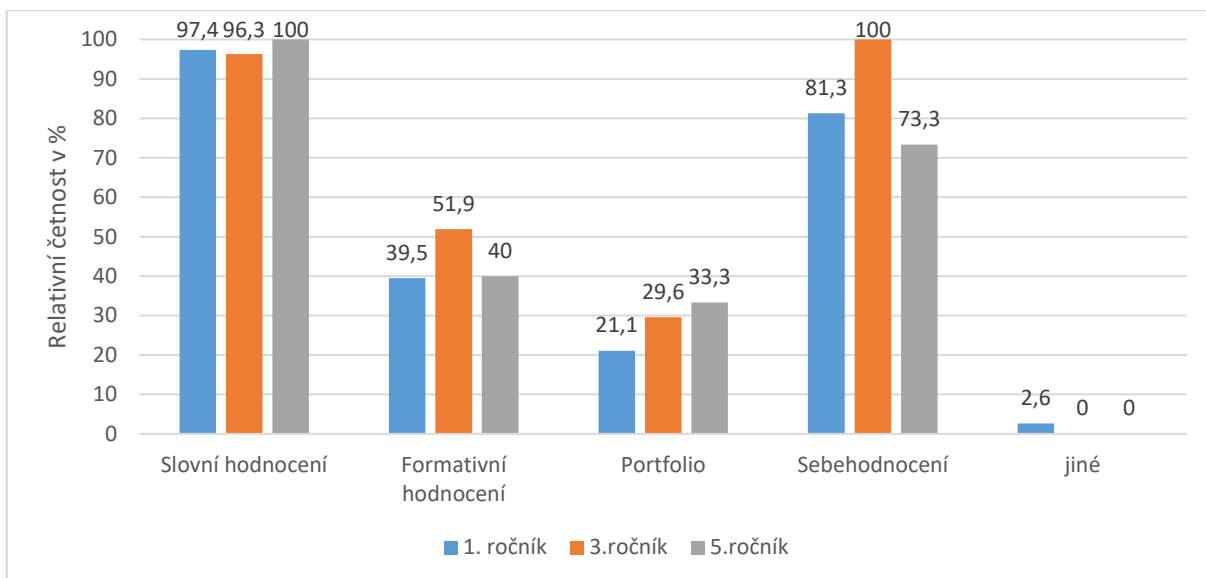
Za výhody kvantitativní formy hodnocení respondenti považují především srozumitelnost. Jelikož je v českém školství tato forma tradiční, vyjádření výsledku na stupnici 1-5 či v podobě emotikonu nebo sluníčka/mráčku je srozumitelná nejen pro žáky, ale tak také pro rodiče i samotné učitele. Mezi další hlavní výhody studenti zařadili rychlost a objektivnost. Udělení známky či emotikonu nevyžaduje delší čas na vysvětlení, neboť význam, jak bylo výše uvedeno, je adresátům zřejmý. Objektivnost je s ohledem na kvantitativní formy hodnocení zmiňována často, je však diskutabilní, zda je skutečně např. známka skutečně objektivním faktorem při hodnocení výkonu jednotlivců. V tomto kontextu je 15 % odpovědí vyzdvihující jednoduchost kvantitativního hodnocení opět poněkud sporná, nicméně mnoho učitelů tuto formu hodnocení jako jednoduchou chápe. 11 % odpovědí uvádí, že výhodou kvantitativní formy hodnocení je její motivace, která spočívá v zájmu dětí získat jedničku, usmívajícího se smajlíka nebo třeba razítko sluníčka.



Graf 11 – Nevýhody kvantitativní formy hodnocení

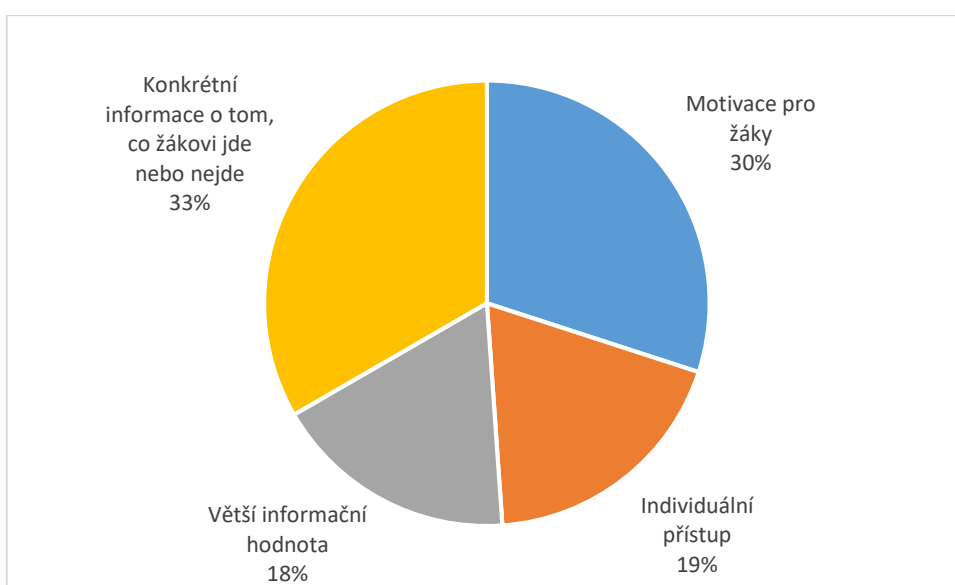
Mezi největší nevýhody kvantitativní formy hodnocení respondenti ve více než čtvrtině odpovědí zařadili nízkou vypovídající hodnotu, která neukazuje reálný pokrok žáka. Tento fakt vnímám jako pozitivní, neboť reprezentuje zájem budoucích učitelů o to, jakým způsobem se učí žáci jako individuality. Mezi další faktory jsou zařazeny dvě spolu související kategorie, kterými je to, že studijní výsledek je zkreslený pouze na číslo, které samo o sobě není příliš motivující. Respondenti se domnívají, že pokud bude žákům slovně vysvětleno, v čem se mohou ve studiu zlepšit, nejen že tuto informaci pochopí, ale bude je také více motivovat. Výtku respondenti směřují také k tomu, že není respektována individualita jedince, který je při kvantifikujícím hodnocení srovnáván buď s kritérii, nebo s ostatními žáky. V neposlední řadě je jako negativum vnímán fakt, že žáci se učí tzv. pro známku, nikoliv kvůli reálnému zájmu o obsah vzdělávání.

Další okruh otázek se věnoval kvalitativní formě hodnocení. Jedná se o druhou nejčastěji využívanou kategorii hodnocení v českých školách, proto je jí věnována stejná pozornost jako formě kvantitativní (Graf 12). Podobně jako v předchozím případě, také zde bylo zdůvodnění napříč ročníky podobné, proto bylo spojeno do jednoho, resp. dvou grafů pro výhody (Graf 13) a nevýhody (Graf 14).



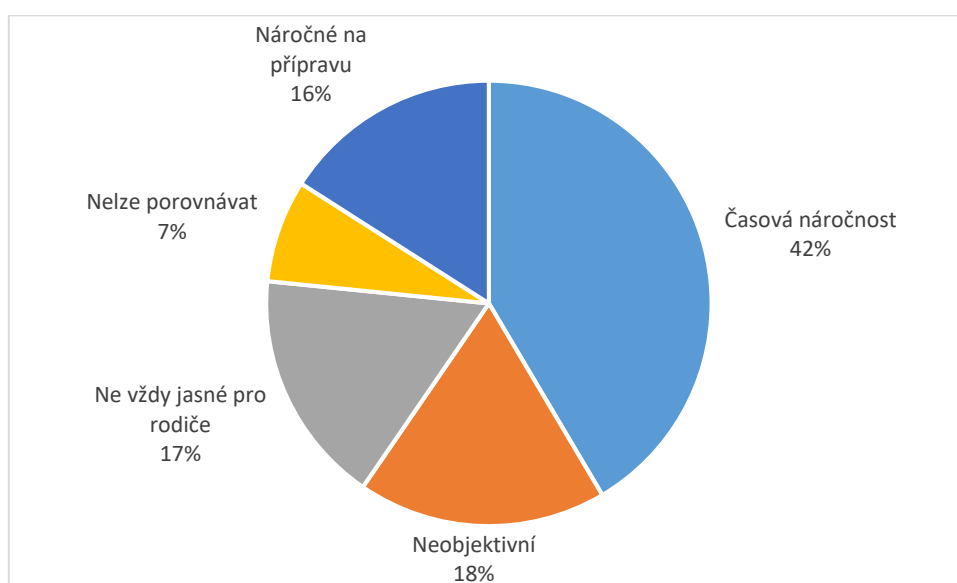
Graf 12 - Využití kvalitativní formy hodnocení

V rámci zájmu o využití kvalitativních forem hodnocení se bezmála 100 % všech respondentů napříč ročníky shodlo na tom, že by chtěli využívat ve své praxi slovní hodnocení. Tato odpověď je očekávaná, neboť jak ukazují další otázky z tohoto výzkumu (Graf 5), zájem o propojení známkování a slovního hodnocení je u respondentů výrazně akcentovaný. Podobně je tomu u zájmu o využití žákovského sebehodnocení, jelikož respondenti kladou velký důraz na osobnostní rozvoj žáků a sebehodnocení (viz Graf 22) je považováno za jeden z důležitých aspektů tohoto rozvoje. Necelá polovina dotazovaných má zájem o využití formativního hodnocení a přibližně třetina by chtěla využívat portfoliové hodnocení.



Graf 13 – Výhody kvalitativní formy hodnocení

V rámci hodnocení výhod kvalitativní formy hodnocení respondenti jako dvě nejčastější charakteristiky uvedli konkrétní informace o tom, co žákům jde nebo nejde. Vedle toho pak také to, že se jedná o více motivující formu hodnocení pro žáky. V zásadě spolu obě uvedené kategorie souvisí za předpokladu, že pokud žák bude mít jasnou informaci o svém výkonu, tato pro něj bude intenzivnější motivací ať již v tom ohledu, že bude vědět v čem se zlepšit nebo naopak v čem se může dále rozvíjet. S tím souvisí třetí charakteristika, která za pozitivum označuje vyšší informační hodnotu této formy hodnocení. Shodně také respondenti uvedli důvody, že považují kvalitativní formu hodnocení za více individuální, respektující možnosti každého žáka.



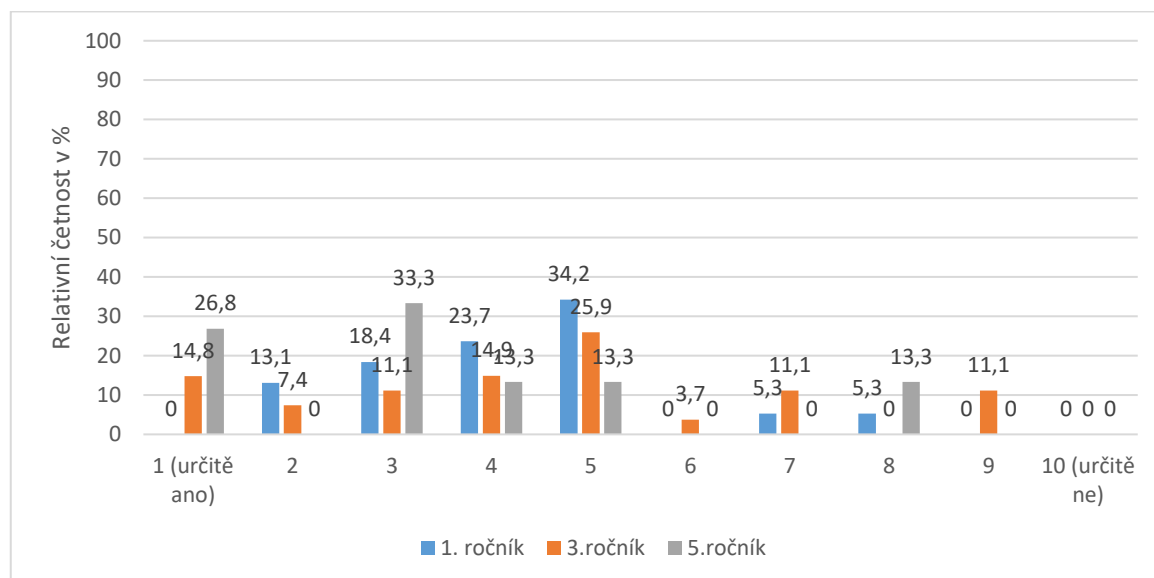
Graf 14 – Nevýhody kvalitativní formy hodnocení

Z výpovědí respondentů je s velkou převahou nejčastěji zmíněna nevýhoda časové náročnosti. Studenti učitelství se domnívají, že využití kvalitativních forem hodnocení v souladu s jejich podstatou je časově náročné, neboť přistupuje-li učitel tímto způsobem individuálně ke každému žákovi, množství času věnované této zpětné vazbě je násobně větší, než při využití např. klasifikace. S tím částečně souvisí také druhá nevýhoda, kterou je náročnost na přípravu. Kvalitní kvalitativní hodnocení vyžaduje ze strany učitele odpovídající kompetence, ale také promyšlenost využití. Poslední významnější nevýhodu shledávají respondenti v tom, že kvalitativní forma hodnocení nemusí být vždy pochopitelná pro rodiče, kteří jsou zvyklí na tradiční kvantitativní vyjádření výkonu.

Aby došlo ke konkretizaci výše uvedených výpovědí, byli respondenti osloveni s dotazy na konkrétní typy hodnocení. S ohledem na vyrovnanost využívání těchto forem v pedagogické

praxi bylo pro kvantitativní formu hodnocení zvoleno sumativní hodnocení, pro kvalitativní formu hodnocení bylo zvoleno formativní hodnocení a jako samostatná kategorie bylo vyčleněno sebehodnocení.

V rámci kvantitativní formy hodnocení byl respondentům položen dotaz, zda by chtěli ve své praxi využívat sumativní hodnocení (Graf 15).

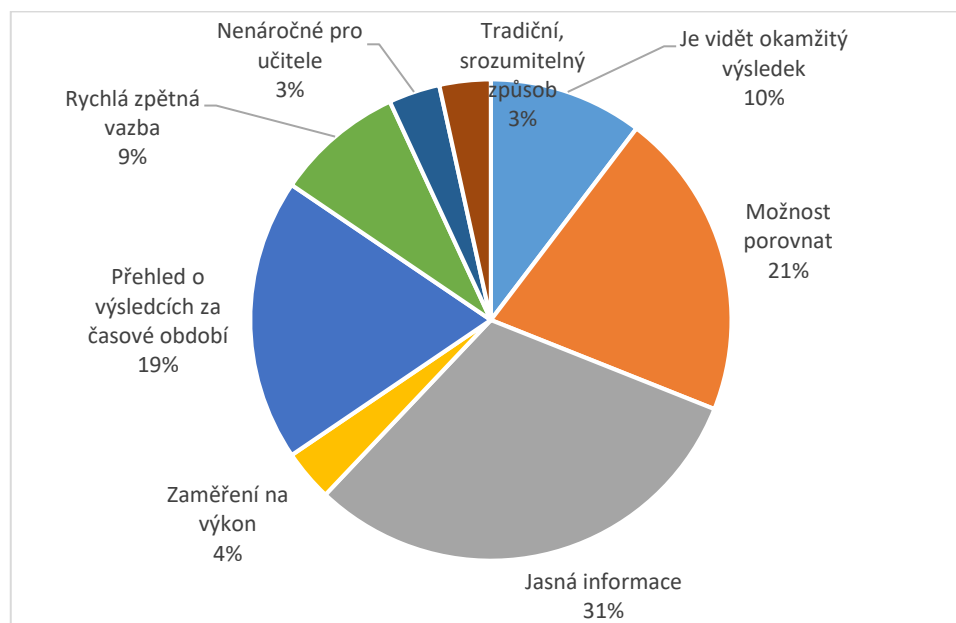


Graf 15 – Zájem využívat sumativní hodnocení v praxi

Zájem o využívání sumativního hodnocení v praxi koresponduje podle mého názoru s aktuální rozpolcenou situací v českém školství. Přestože v zásadě jsou respondenti napříč ročníky otevření jeho využití, jednoznačnost odpovědí není dominantní, jako např. u odpovědí týkajících se formativního hodnocení (Graf 18) a sebehodnocení (Graf 21). Přesto lze konstatovat, že naprostá většina respondentů s využitím sumativního hodnocení počítá, přestože je zde i skupina respondentů, kteří by si dokázali představit, že sumativní prvky ve své pedagogické praxi využívat nebudou. Nejvíce patrné rozdíly mezi ročníky jsou v jednoznačném přijetí sumativního hodnocení v případě studujících 5. ročník a naproti tomu nulovému absolutnímu přijetí v pohledu studujících 1. ročník. K celkovému vyrovnání dochází až s blízkým středem škály, kde naopak převažují procentuální zastoupení studentů 1. a 3. ročníku. Z mého pohledu se může jednat o určitou míru idealismu ze strany nižších ročníků studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, případně o větší tlak na individualizaci ve vzdělávání, který je patrný v souladu se změnou legislativy týkající se vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, kde je využití sumativního hodnocení složitější. Naopak u studujících 5.

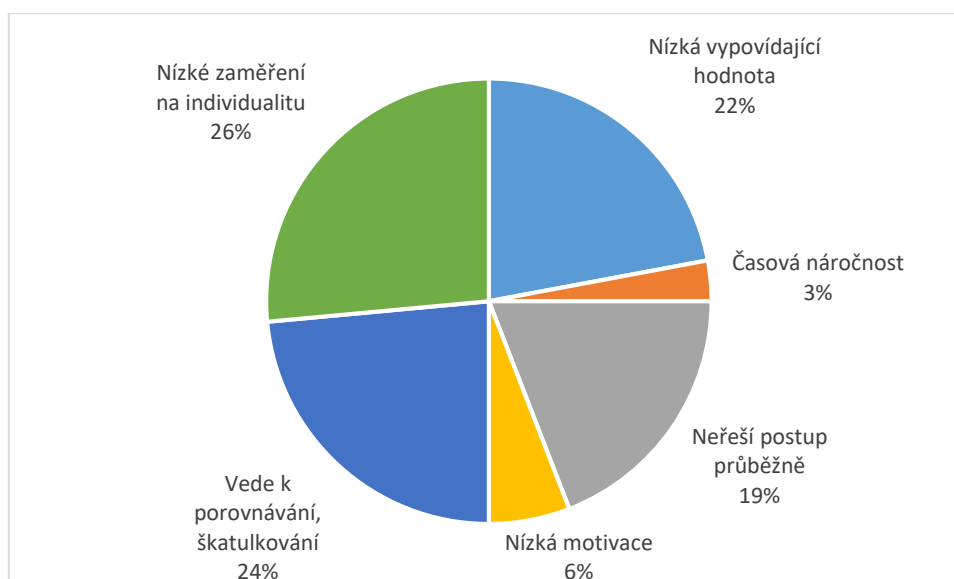
ročník výsledky korespondují se zjištěními prezentovanými výše (Grafu 2), podle kterých si nedovedou představit hodnocení na 1. stupni ZŠ bez známkování.

Aby bylo možné lépe porozumět předchozí otázce, byli respondenti vyzváni, aby svoji volbu zdůvodnili. Podobně jako v předchozích případech, také zde došlo ke sdružení odpovědí napříč ročníky. Pozitiva sumativního hodnocení jsou uvedena v Grafu 16, negativa v Grafu 17.



Graf 16 – Pozitiva sumativního hodnocení

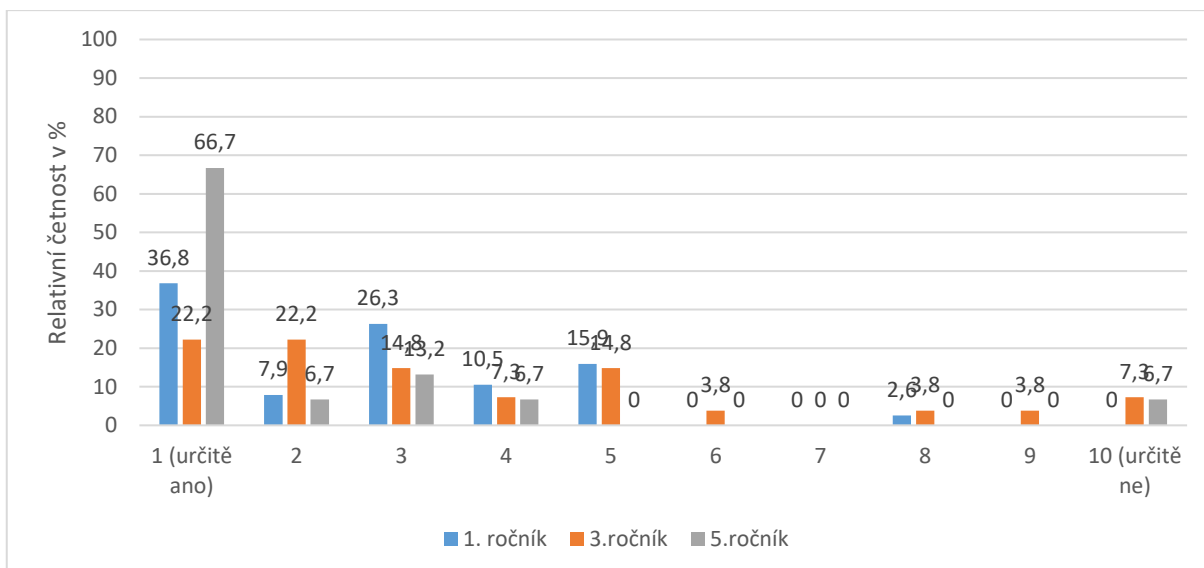
Za největší pozitivum sumativního hodnocení považují respondenti (31 % odpovědí) jasnost sdělené informace. Tento výsledek není překvapivý, jelikož české školství je tradičně založeno na sumativním vyjádření výkonu, a proto naprostá většina zúčastněných rozumí vyjádření výsledku v podobě známky. V rámci kompetitivního přístupu ke vzdělávání je akcentována možnost porovnávat výsledky mezi žáky, mezi třídami či mezi školami, kdy sumativní hodnocení nabízí jednoznačné vyjádření. Třetí nejčastější charakteristikou je možnost využít přehledu výsledků za určité časové období. Nejedná se pouze o výsledky v rámci vysvědčení, ale také o průběžné výsledky zkoušení a testů, které žáci v průběhu školního roku absolvují. Na hranici 10 % odpovědí se pohybují dva spolu související výsledky, kterými jsou okamžitá zpětná vazba a okamžitý výsledek. Důraz na rychlou zpětnou vazbu je z didaktického hlediska akceptovatelný a v kontextu toho, že známka je všeobecně akceptovaným výsledkem, nabývá tento faktor také na důležitosti.



Graf 17 – Negativa sumativního hodnocení

Za největší nevýhodu sumativního hodnocení označili respondenti nízké zaměření na individualitu. S tímto souvisí také nízká vypovídající hodnota. Jakkoliv je sumativní hodnocení vztaženo k nějakému jasnému kritériu, faktor žákovské individuality se v něm neobjevuje, resp. objevuje se pouze rámcově v podobě např. úprav hodnocení na základě doporučení ze Školských poradenských zařízení. Obvykle je ale tento typ hodnocení hromadným pro celou třídu společný. Další oblastí, která je respondenty vnímána jako nevýhoda, je tzv. škatulkování žáků na základě jejich známek, což je chápáno v kontextu akcentu na rovné příležitosti ve vzdělávání jako diskriminující. V neposlední řadě je výtka směřována k tomu, že sumativní hodnocení neumí poskytnout průběžnou zpětnou vazbu tak, aby žáci konkrétně věděli, v čem a jak se mohou v rámci školního vzdělávání zlepšovat.

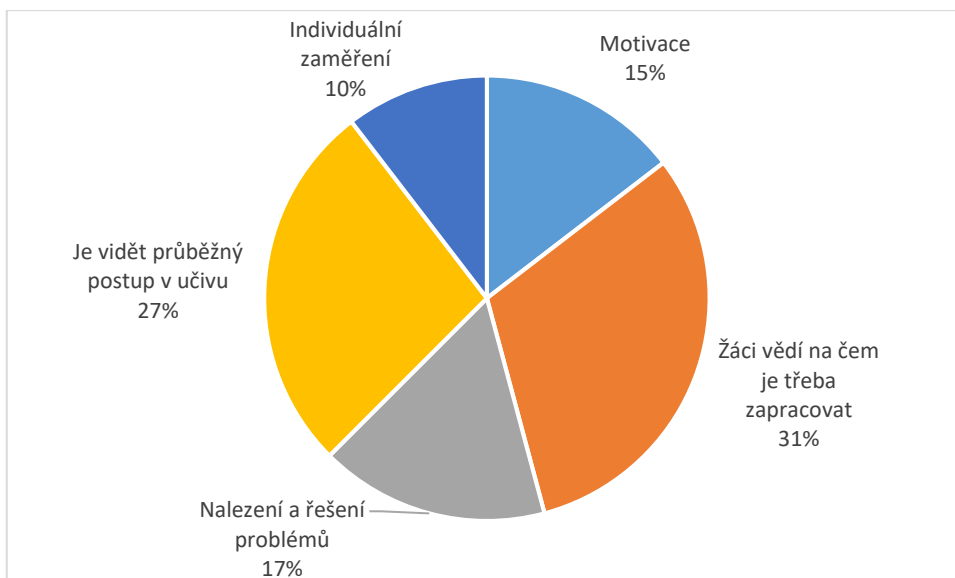
Jako zástupce kvalitativní formy hodnocení bylo zvoleno formativní hodnocení, jelikož je v posledních letech nejčastěji zmiňována jako způsob poskytování zpětné vazby, který by měla být ve školách preferován. Respondentům byl položen dotaz, zda by chtěli ve své pedagogické praxi využívat formativní hodnocení (Graf 18).



Graf 18 – Zájem využívat formativní hodnocení v praxi

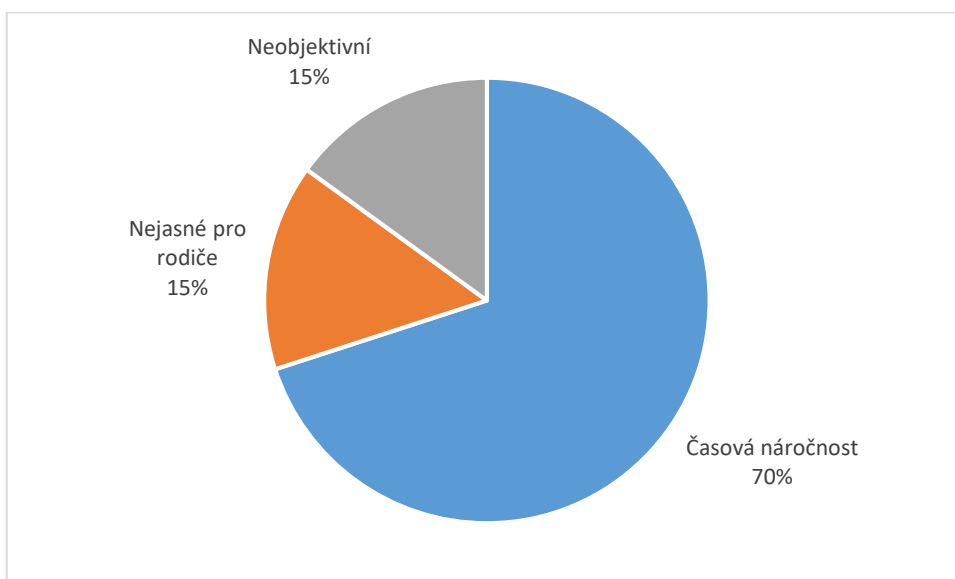
Formativní hodnocení je jako preferovaný typ hodnocení akceptován všemi respondenty. Výraznější rozdíl se ukazuje v případě jednoznačné preference, kdy studující v 5. ročníku vyjádřili svůj zájem o využití formativního hodnocení téměř dvojnásobně oproti studujícím v 1. ročníku a téměř trojnásobně oproti studujícím ve 3. ročníku. Domnívám se, že tento rozdíl je způsobem větší praktickou zkušeností s výukou na školách a větším uvědoměním si významu formativního hodnocení pro rozvoj učení u žáků primární školy. Jako pozitivum lze nicméně vnímat skutečnost, že naprostá většina respondentů svůj zájem vyjádřila v první polovině škály, což znamená, že vy využití formativního hodnocení v praxi zaujímají pozitivní postoj. Na druhé straně spektra bylo vyznačeno pouze velmi málo odpovědí, které jsou spojeny s negativy formativního hodnocení, jak jsou dále rozklíčovány v Grafu 20.

Aby bylo možné lépe porozumět předchozí otázce, byli respondenti vyzváni, aby svoji volbu zdůvodnili. Podobně jako v předchozích případech, také zde došlo ke sdružení odpovědí napříč ročníky. Pozitiva formativního hodnocení jsou uvedena v Grafu 19, negativa v Grafu 20.



Graf 19 – Pozitiva formativního hodnocení

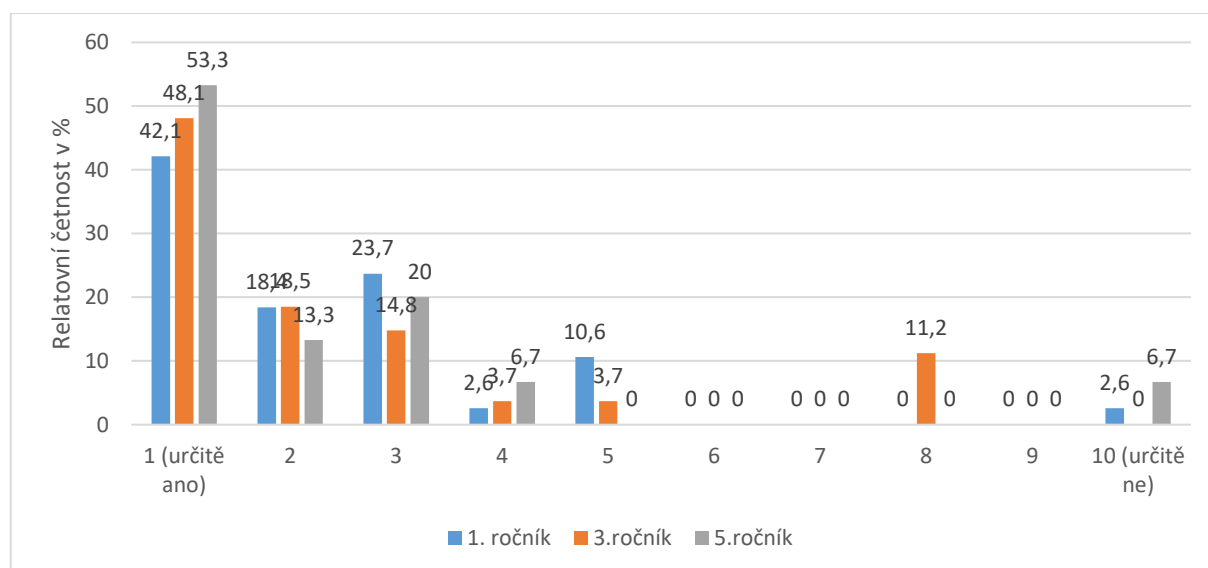
Formativní hodnocení je všeobecně chápáno jako dobrý způsob, jak ukázat žákům, v čem se mohou zlepšit a jakou cestu pro to zvolit. Toto se ukázalo také v rámci výpovědí respondentů, kdy největší množství odpovědí koresponduje právě s tímto faktorem. Za druhé nejčastější pozitivum respondenti označili to, že je možné dobře identifikovat průběžný postup v učivu, že žáci i rodiče vidí, v čem došlo ke zlepšení. 17 % respondentů vnímá formativní hodnocení jako diagnostický nástroj, který pomůže nalézt a vyřešit problémy v učení. Tato kategorie je chápána spíše z pohledu učitele, zatímco nejvíce zmiňovaná charakteristika je pojímána spíše z pohledu žáků. Právě pochopení toho, co žákům jde (i nejde) může být z pohledu studentů učitelství motivačním faktorem pro žáky samotné.



Graf 20 – Negativa formativního hodnocení

Formativní hodnocení je obecně přijímáno jako pozitivní faktor v rámci školního hodnocení. Tím se dá vysvětlit, že respondenti uvedli pouze tři negativa ve spojení s tímto typem hodnocení. Za nejvýraznější negativum označuje 70 % odpovědí to, že formativní hodnocení je časově náročné. Nejedná se o časovou náročnost jen v rámci jeho přímé aplikace ve třídě, ale také v rámci jeho přípravy. Na stejné procentuální úrovni odpovědí se umístily zbývající dva faktory. Prvním z nich je neobjektivita, kdy učitelé hodnotí výkony individuálně, tedy u každého žáka zvlášť a jinak. Druhým faktorem je nejasnost verbálních informací pro rodiče, kteří jsou tradičně zvyklí na vyjádření výkonu v podobě známky a neumí s tímto typem informace pracovat, resp. nejsou ztotožnění s tím, že výkon nebude hodnocen známkou. Mnoho rodičů, kteří obdrží např. slovní hodnocení, často své dotazy doprovází otázkou „*A co za známku to vlastně je?*“

Posledním okruhem otázek, na které byli respondenti dotázáni, byla oblast sebehodnocení. Sebehodnocení je chápáno jako jeden z trendů současného školství, které může významným způsobem pomoci formovat osobnost žáků. Zároveň vytváří příležitost k dialogu mezi studentem a učitelem o tom, jak probíhá učení. Respondentům byl tedy položen dotaz, zda by chtěli ve své pedagogické praxi využívat sebehodnocení (Graf 21).

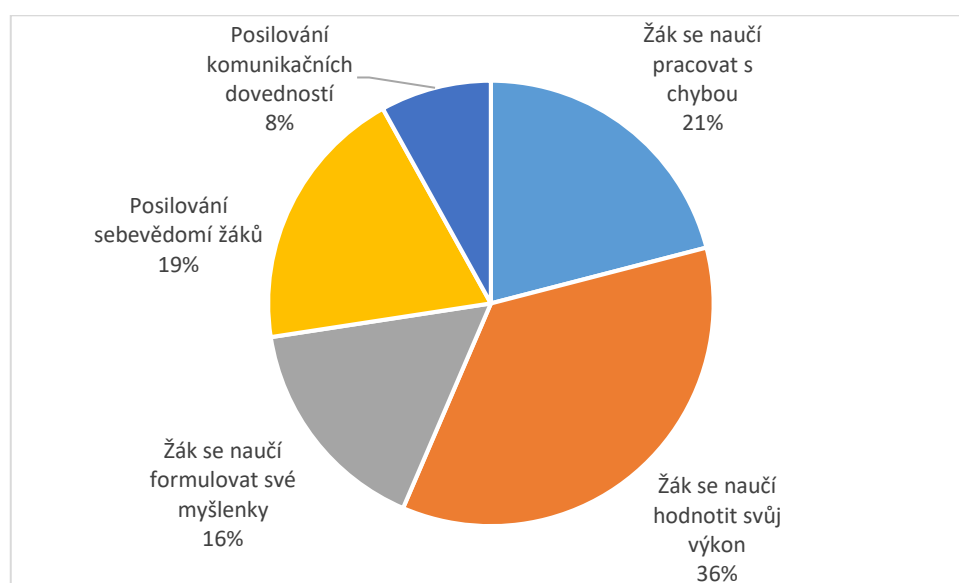


Graf 21 – Zájem využívat žákovské sebehodnocení v praxi

Výsledky ukazují, že všichni respondenti mají zájem ve své praxi využívat sebehodnocení. Nejvíce naklonění jsou tomuto typu hodnocení studující v pátém ročníku, kde oproti studujícím v prvním ročníku lze identifikovat rozdíl 10 % ve prospěch starších kolegů, kteří odpověděli na

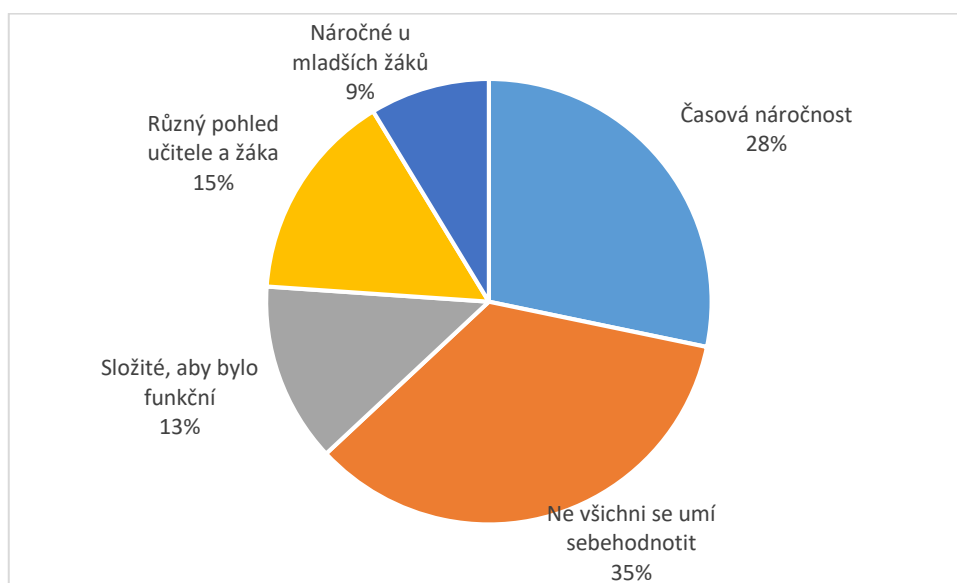
úrovni „určitě ano“ ve více než v 50 %. Nicméně v dalších nižších hodnotách v dalších nižších hodnotách se všichni respondenti shodují v pozitivním postoji k využívání sebehodnocení ve výuce. Určitě ne odpovědělo pouze 6,7 % respondentů v posledním ročníku studia. Spíše negativní postoj zaujalo 11,2 % respondentů ze třetího ročníku. Výsledky je z mého pohledu možné chápat velmi pozitivně, jelikož naznačují, že respondenti jsou si vědomi nejen toho, že škola je institucí vzdělávací, ale také výchovnou.

Stejně jako v předchozích případech, také zde byli respondenti požádáni o zdůvodnění svých odpovědí. A podobně jako v předchozích případech zde byly sdruženy odpovědi napříč ročníky. Pozitiva žakovského sebehodnocení jsou uvedena v Grafu 22, negativa v Grafu 23.



Graf 22 – Pozitiva žakovského sebehodnocení

Respondenti napříč celým spektrem zmínili pět oblastí, které považují za pozitivní z hlediska využívání sebehodnocení ve školní praxi. Více než jedna třetina odpovědí vyzdvihuje jako hlavní přínos to, že se žáci naučí hodnotit svůj výkon. Tuto situaci často doprovází poznámkou, že tato dovednost je užitečná nejen v době působení žáků ve škole, ale především s ohledem na jejich další studium či pracovní pozice. Jako druhý přínos je zmiňováno, že se žáci naučí pracovat s chybou. To respondenti označují za důležitý prvek s ohledem na progres ve vzdělávání, kdy se domnívají, že pokud jsou žáci schopni poučit se z chyb, budou se také schopni následně lépe a více naučit. Jako další významný faktor je uváděna podpora komunikativních kompetencí, především v podobě schopnosti formulovat své myšlenky, ale také je následně prezentovat. S tím může souviset i další uváděná výhoda, kterou je podpora sebevědomí žáků.



Graf 23 – Negativa žákovského sebehodnocení

Z pohledu negativ implementace sebehodnocení do výuky je nejčastěji zmiňována obava z toho, že ne všichni jsou schopni sebehodnocení. Na tento bod nahlíží respondenti ze dvou úhlů pohledu. Jednat tak, že žáci nemají dostatečné kompetence k tomu, aby dokázali správně ohodnotit svůj výkon. Ale také v té podobě, že ne každý má zájem a vnitřní odvahu sebehodnocení podstoupit. Výše uvedené překážky lze ovšem překonat tím, že učitelé žáky postupně naučí, jak správně sebehodnocení využívat. Na to jsou ovšem navázány další výtky, jako velká časová náročnost, kdy naučit se sebehodnocení může trvat i více než rok, a to zejména u žáků, kteří teprve nastupují povinnou školní docházku.

Přestože respondenti si jsou vědomi rizik spojených s implementací sebehodnocení do školy, pozitivně vnímám především skutečnost, že naprostá většina dotazovaných má zájem tento typ hodnocení zařadit. O to důležitější je, že jsou si vědomi rizik souvisejících se začleňováním sebehodnocení do výuky a budou tak lépe připraveni těmto rizikům předcházet.

7 Shrnutí a diskuse

V českém prostředí není výzkum různých podob hodnocení příliš častý. V zahraničních zdrojích se ovšem jedná o relativně častý výzkumný záměr, avšak ani ten se příliš nevěnuje problematice hodnocení z pohledu studentů učitelství. Jak uvádí Laufková & Novotná (2014), z českých výzkumů víme především o typech a formách, jakými lze žáky hodnotit, avšak nevíme mnoho o tom, jak hodnocení vnímají sami žáci nebo případně studenti učitelství. Díky této skutečnosti není možné realizovat standardní diskusi výsledků, avšak pokusím se dospět k závěrům na základě interpretací alespoň příbuzných výzkumných šetření. Do diskuse záměrně nebyly zahrnuty výsledky empirických šetření diplomových a bakalářských prací, které se tomuto tématu poměrně často věnují.

Realizovaný výzkum ukazuje, že studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy mají zkušenosti s širokou paletou forem a typů školního hodnocení v rámci svého primárního vzdělávání. Téměř všichni odpověděli, že se setkali se známkováním, což není překvapivé zjištění. Stejně tak, vzhledem k zaměření výzkumu na první stupeň, není překvapující, že téměř tři čtvrtiny respondentů mají zkušenost s využitím obrázků či emotikonů. Vysoká míra zkušenosti je prokázána také při využití slovního hodnocení. To ukazuje na realitu českého školství, kde stále převládají kvantitativní formy hodnocení.

Z pohledu využívání známkování na 1. stupni ZŠ nejsou odpovědi překvapivé. Podle očekávání, a v návaznosti na vlastní zkušenosti respondentů, si většina dotazovaných neumí představit, že by celý první stupeň využíval pouze kvalitativní formy hodnocení, bez známkování. Rozdílný je ovšem pohled, pokud se zaměříme pouze na první třídu. Zde jsou odpovědi také ve prospěch kvantitativního hodnocení, nicméně respondenti se hodují v tom, že ideální kombinace je známkování doplněné o slovní hodnocení. v tomto přístupu nelze vyzorovat rozdíl ani mezi jednotlivými ročníky, průřezově je přístup totožný. Důvody, které respondenti uvádí, jsou ve shodě se závěry Laufkové & Novotné (2014), které zmiňují, že slovní hodnocení žáky nestresuje, ale naopak motivuje k další práci. Také z hlediska využití sumativního hodnocení jsou závěry autorek ve shodě s výsledky tohoto výzkumu, neboť jej prezentují jako výsledek, který je pro žáky srozumitelný a jednoznačný. Obdobně nahlíží na tento typ hodnocení také respondenti tohoto šetření a tento důvod zmiňují jako jeden z faktorů, kvůli kterým chtějí sumativní hodnocení ve své praxi realizovat. Kombinaci sumativního a formativního hodnocení podporují také Finamor, Santos, Nunes & Pacheco (2016), kteří dospěli k závěru, že spojení sumativního a formativního hodnocení pomáhá zlepšit studijní výkony v rámci studia. Podstatou tohoto spojení je zachování standardního hodnocení s tím, že studenti budou lépe identifikovat své nedostatky a v návaznosti budou schopni se s nimi lépe

vypořádat. Ke stejným závěrům dospěla také Glazer (2016), která říká, že kombinace těchto dvou forem hodnocení je nezbytná, aby učitelé mohli poskytnout formativní hodnocení pro učení a sumativní hodnocení pro zajištění toho, že formativní hodnocení je prováděno náležitě. Ve svých závěrech tento kombinovaný přístup potvrzují také Broadband, Panadero & Boud (2017), kteří uvádí, že kombinace sumativního hodnocení umožňuje studentům utvářet dovedností v průběhu času, ale také příležitost využít poskytnutou zpětnou vazbu ke zlepšení výkonu. Ve svých závěrech tvrdí, že zpětná vazba, navržená správně se musí týkat nejen aktuálního výkonu, ale měla by se také zaměřit na zlepšení budoucího výkonu. Domnívám se tedy, že na základě výše uvedeného se avizovaný přístup budoucích učitelů jeví jako vhodný.

Není překvapující, že z hlediska vlivu na volbu způsobu hodnocení školních výkonů jsou respondenti nejvíce ovlivněni svoji vlastní zkušeností. To je pochopitelné, protože si v průběhu života vyzkoušeli různé formy typy hodnocení. Druhým nejčastějším faktorem je pedagogická praxe na vysoké škole, respondenti ale doplňují, vzhledem k tomu, že řada z nich absolvovala střední pedagogickou školu, také zkušenosti z praxí na střední škole. Ukazujete se tedy, že osobní prožitek a zkušenost jsou nejpodstatnějšími faktory, které volbu forem a typů školního hodnocení ovlivňují.

V návaznosti na výše uvedená zjištění není překvapující, že největší význam přisuzují respondenti známkování, slovnímu hodnocení a sebehodnocení. Jedná se o průřez mezi kvantitativní a kvalitativní formou hodnocení, který již v předchozích otázkách budoucí učitelé označili jako způsob, který nejvíce ve své budoucí praxi preferují. K obdobným závěrům dochází také Pastore & Pantassuglia (2016), přestože v rámci jejich zjištění je ze strany italských studentů učitelství kladen větší důraz na využití kvantitativních forem hodnocení, oproti českým studentům, kteří na využití kvantitativního a kvalitativního hodnocení pohlíží v zásadě vyrovnaně.

Z hlediska kvantitativní formy hodnocení je jednoznačná preference známkování, které je těsně následováno využitím emotikonů a obrázků, které jsou de facto expresivním vyjádřením známek, ale učitelé je vnímají jako přívětivější především pro děti v první a druhé třídě. Kvantitativnímu hodnocení je přisuzován význam především ten, že dokáže poskytnout rychlou a srozumitelnou zpětnou vazbu o úspěšném či neúspěšném výkonu. Vyčítána mu je naopak nízká individualizace a nízká vypovídající hodnota, která se schová za známku, resp. symbol. S ohledem na stále časté využívání sumativní hodnocení, realizovaný výzkum upozorňuje, že česká škola, včetně rodičů, je stále historicky ukotvena v systému, který zde platil v posledních desetiletích. Je stále určitou překážkou, že společnost nevnímá kvalitativní formy hodnocení jako rovnocenné, že jim nerozumí, a proto od školy vyžaduje jednoduché,

resp. srozumitelné vyjádření výkonu. Jak se ukazuje, nejedná se o ryze české specifikum, tento problém lze identifikovat také v dalších postsovětských zemích. Jak uvádí Harro-Loit & Neeme (2017) na příkladu estonského školství v rámci retrospektivní narativní studie, v „sovětské éře“ žádný z příběhů každopádně neobsahoval žádné náznaky formativního typu postupů hodnocení a pozitivní podpory individuálních výsledků.

V rámci využití kvalitativních forem hodnocení je nejvíce preferováno slovní hodnocení, které plánují využít prakticky všichni respondenti. V menší míře projevují zájem využívat také formativní hodnocení, které je ovšem někdy nesprávně směřováno právě se hodnocením slovním. Při samostatné otázce na formativní hodnocení jsou však odpovědi respondentů jednoznačné, jelikož většina respondentů se kloní k jeho využití. Zde je patrný rozdíl mezi odpověďmi studentů v posledním ročníku a mezi nižšími ročníky, kdy studenti v 5. ročníku mají výraznější zájem o práci s formativním hodnocením. Tento výzkum tedy ukázal zájem studentů učitelství o začlenění formativního hodnocení do pedagogické praxe. Respondenti nejčastěji jako výhody zmiňovali, že se jedná o způsob, jak nalézt problém a zároveň cestu jeho řešení, jak žáky motivovat k další práci nebo jak podpořit žákovskou zainteresovanost na tvorbě edukačního procesu. Tyto závěry korespondují se zjištěními Laufkové (2017), která uvádí, že žáci na tomto typu hodnocení oceňují především to, že je hodnocen jejich výkon a že tím také získají vodítko pro svoji další práci. O využití výhodách formativního hodnocení, především o motivační funkci, tak jak jej uvádí výsledky tohoto výzkumu, hovoří např. Gijbels & Dochy (2006), kteří zmiňují důležitost pochopení cílů vzdělávání a učiva samotného pro hlubší zájem o studium. Autoři uvádí, že způsob, jakým studenti vnímají a chápou svůj učební kontext a způsob, jakým přistupují ke svému učení, je hlavním faktorem ovlivňujícím výsledky učení. Celkově studenti učitelství projeví ve svých výpovědích zájem o realizaci formativního hodnocení ve výuce, kdy v průměru přes 60 % respondentů vyjádřilo na škále nejvyšší možnou hodnotou vůli realizovat formativní hodnocení. To však příliš nekorresponduje se zjištěními Yan & Chenga (2015), kteří uvádí, že podle názoru učitelů primární školy není formativní hodnocení v jejich hodinách využíváno příliš často. Je ovšem možné, že výsledky jsou odlišné nejen díky rozdílné metodologii, ale také díky odlišným postojům studentů učitelství a učitelů, případně také kvůli odlišnému sociokulturnímu prostředí, kde byl výzkum realizován.

Z hlediska sebehodnocení jsou závěry realizovaného výzkumu ve shodě s tím, k čemu došly Laufková & Novotná (2014). Autorky došly k závěru, že sebehodnocení je běžnou součástí hodnocení ve školách a že i žáci si uvědomují, že sebehodnocení pomáhá analyzovat jejich současný stav. Zde je tedy shoda se závěry mého šetření, kde studenti učitelství přijímají

sebehodnocení jako cestu osobnostního rozvoje žáků, které jim zároveň pomáhá uvědomit si své chyby. Tichonova & Soroškiene (2013) zároveň zjistily, že většina žáků prvního stupně je schopna své výsledky hodnotit a že právě tento způsob hodnocení, kdy je zodpovědnost za posouzení svých vlastních výkonů přenesena na děti, patří k těm efektivním ve školním vzdělávání. Autorky dále dodávají, že většina učitelů i rodičů chápe sebehodnocení jako proces žákovského rozvoje, přičemž ale rodiče oproti učitelům daleko méně akceptují roli žáka jako rovnocennou s učitelem v otázce hodnocení výkonů.

Z celkového pohledu se prokázaly zásadní rozdíly v pohledu studentů učitelství napříč ročníky – studující 1. ročník, 3. ročník a 5. ročník. Přestože v některých odpovědích došlo k dílčím rozdílům, principiálně, přestože toto tvrzení není statisticky ověřeno, se domnívám, že oslovení respondenti zaujímají přibližně stejná stanoviska k využití typů a forem hodnocení ve své budoucí pedagogické praxi. Tento závěr také podporují zjištění Pastore & Pantassuglia (2016), které došly ve svém výzkumu k závěru, že pro studenty učitelství jsou data téměř jednotná napříč jejich studiem. Stejně jako v rámci tohoto výzkumu, také v rámci výzkumu realizovaném v Itálii byly respondentky především ženy studující obor učitelství. Podle autorek se ukázalo, že mezi odpověďmi studentů nebyly zjištěny žádné významné rozdíly.

8 Závěr

Oblast školního hodnocení je v současné době velmi diskutovaným tématem. Záměrem této práce bylo přispět k poznání, jak na tuto problematiku nahlíží studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, kteří jsou de facto prvními, kdo v rámci školního vzdělávání vybrané typy a formy hodnocení využívají. Požadavky ze strany škol, odborné veřejnosti, ale také rodičů jsou v mnoha případech různorodé, budoucí učitelé by tedy měli být na různé alternativy hodnocení v pedagogické praxi již v rámci svého pregraduálního studia připravováni. A právě poznání toho, jaké jsou jejich názory a jaké vlivy se promítají do jejich pohledu na školní hodnocení, mohou být jedním z klíčů, jak je na výkon jejich budoucí profese připravit.

Aby bylo možné širokou kategorii školního hodnocení lépe zkoumat, byly stanoveny primární a sekundární cíle pokrývající pouze dílčí oblasti. Primárním cílem práce bylo zjistit, jaké typy a formy školního hodnocení studenti učitelství pro 1. stupeň preferují. Sekundárními cíli identifikovat, co ovlivňuje preference studentů při volbě typů a forem školního hodnocení, a porovnat názory studentů 1., 3. a 5. ročníků na školní hodnocení. Jsem si vědom limitů, které tento výzkum má, přesto se domnívám, že výsledky mohou být zajímavým příspěvkem do diskuse o podobě přípravy budoucích učitelů v oblasti školního hodnocení.

Na základě zjištění prezentovaných v empirické části práce a následně konfrontovaných v rámci diskuse se domnívám, že stanovené cíle práce se podařilo naplnit. V první řadě se ukazuje, že budoucí učitelé vnímají školní hodnocení jako velmi důležitou součásti edukačního procesu. Nepojímají jej totiž pouze jako zpětnou vazbu hodnotící vzdělávací výkon, ale očekávají, že hodnocení bude zastupovat také složku výchovnou. To se projevuje v jejich názorech, kdy jako nejvhodnější variantu volí kombinaci kvantitativního a kvalitativního hodnocení, které dokáže pokrýt oba uvedené aspekty. Za pozitivní zjištění považuji, že jsou si respondenti vědomi jak silných stránek různých typů a forem hodnocení, ale také jejich slabin. To podporuje úvahy, že respondenti berou školní hodnocení velmi vážně a snaží se uvažovat nad tím, který způsob bude pro jejich budoucí žáky nejvhodnější. V tomto kontextu přeci jen mírně převažuje příklon ke kvalitativním formám hodnocení, které sice respondenti charakterizují jako náročný a méně objektivní, avšak pro žáky prvního stupně celkově za přínosnější, více respektující jejich individuální možnosti a potřeby. Na druhou stranu je zde poměrně významně akcentován prvek tradice kvantitativního hodnocení, které je svým pojetím zaměřeno na měření aktuálního výkonu. Je zajímavé, že toto jako překážku nevnímají budoucí učitelé pouze u rodičů, ale také sami u sebe, kdy otázku tradice české školy ve svých odpovědích často zmiňují.

Tradice vstupuje i do pohledu studentů na to, zda známkování patří do primárního vzdělávání či nikoliv. V rámci prvních tříd je otevřenost respondentů poměrně velká, umí si představit, že zde známkování nebude probíhat. Ve vyšších ročnících však považují známkování za něco, co je úzce spjato se školou, co k ní neodmyslitelně patří.

Nejen tradice však ovlivňuje názor studentů učitelství na to, jaké metody a formy ve své budoucí praxi budou chtít používat. Nevýznamnějším faktorem, je pedagogická praxe. To ukazuje na velký význam výběru fakultních škol a učitelů, kde budou studenti vykonávat své pedagogické praxe. Přestože velkou roli bude sehrávat vlastní názor respondentů, domnívám se, že kvalitní mentoring ze strany fakultních učitelů může významným způsobem ovlivnit pohled na školní hodnocení. Dále vystupuje do popředí výuka pedagogicko-psychologických disciplín, ve kterých se studenti seznamují s možnostmi školního hodnocení. To chápu jako pozitivní signál pro pedagogické fakulty, které mohou budoucí učitele v rámci výuky formovat.

Možná trochu paradoxně k výše uvedenému ale z výzkumu vyplývá, že mezi názory studentů 1., 3. a 5. ročníků na školní hodnocení nejsou významné rozdíly. Přestože se u studentů v posledním ročníku pregraduální přípravy dají vyzorovat více vyhranění názory, které pravděpodobně souvisí s větším množstvím absolvované pedagogické praxe i s celkově větší pedagogickou přípravou a zkušeností, předpokládal jsem, že rozdíly mezi ročníky budou výraznější. Je otázkou, zda je vlivem to, že problematika hodnocení je v rámci vybraného souboru respondentů probírána již v prvním ročníku, čímž jsou ovlivněni všichni respondenti. Anebo zda se jedná o skutečnost, že tento obor si volí ti, kdož mají reálný zájem o výkon povolání učitelů na prvním stupni základní školy.

9 Použité zdroje

- ANDRADE, H.L. & CIZEK, G.J. (eds). (2010). *Handbook of Formative Assessment*. New York and London: Routledge.
- BLANCHARD, J. (2009). *Teaching, Learning and Assessment*. Glasgow: McGrawHill
- BLENKIN, G.M. & KELLY, A.V. (1992). *Assessment in Early Childhood Education*. London: Paul Chapman Publishing
- BRANSFORD, J.D., BROWN, A.L. & COCKING, R.R. (1999). *How People Learn*. Washington D.C.: National Academy Press.
- BROADBAND, J., PANADERO, E. & BOUD, D (2017). Implementing summative assessment with a formative flavour: a case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), pp. 307-322.
- CERI – Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Formative Assessment*. OECD.
- CLARK, S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary School*. Manchester: Hodder Murray
- ČÁP, J. & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- FINAMOR, A.C., SANTOS, A.M., NUNES, B.P. & PACHECO, A. (2016). Case Study: Improving Students' Performance with Formative Assessment. *3rd Workshop on Technology-Enhanced Formative Assessment (TEFA)*. Lyon, France.
- GARDNER, J. (2014). *Assessment in Education*. London: SAGE.
- GARDNER, J., HARLEN, W., HAYWARD, L. & STOBART, G. (2010). *Developing Teacher Assessment*. Glasgow: McGraw Hill, Open University Press.
- GIJBELS, D. & DOCHY, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, vol. 32, no. 4, pp. 399-409.
- GLAZER, N. (2014). Formative Plus Summative Assessment in Undergraduate Science Courses: Why Both? *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), pp.276-286.
- HARRO-LOIT, H. & NEEME, M. (2017). School assessment – The past within us. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences* 21(71/66), 4, 313–326.
- CHILD, D. (1997). *Psychology and the Teacher*. London: Cassel.
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál.

- KOLÁŘ, Z. & VALIŠOVÁ, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- KOLÁŘ, Z. & ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- KOSÍKOVÁ, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
- LAUFKOVÁ, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, roč. 67, č. 2, s. 162-146.
- LAUFKOVÁ, V. & NOVOTNÁ, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, 8 (1), s. 111-127.
- LIESSMANN, K.P. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- LOONEY, J. W. (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing.
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MITCHEL, R. (1992). *Testing for Learning*. New York: The Free Press.
- MURPHY, P. (ed.) (1999). *Learner, learning & assessment*. London: SAGE.
- PASCH, M. a. (1998). *Od vzdělávacího procesu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- PASTORE, S. & PANTASSUGLIA, M. (2016). Teachers' and students' conceptions of assessment within the Italian higher education system. *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 10(1), pp. 109-120.
- PELKÁN, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- PIAGET, J. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RAKOUŠOVÁ, A. (2008). Sebehodnocení žáků [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 21. 12. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>
- SHÁNILOVÁ, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae*, roč. 4, č. 1, s. 41–53.

- SHEPARD, L.A. (2006). Classroom assessment. In BRENNAN, R. (2006). *Educational measurement*. Westport, CT: PPraeger.
- SKUTIL M. (2018). Evaluation as One of the Key Aspects of Primary School Education. *3rd International Conference on Education and Development (ICED 2018)*. Paris: Atlantis Press, s. 55-61.
- SKUTIL, M. & MANĚOVÁ, M. (2020). Current Forms Of Assessment In Primary Education with a Focus on Formative Assessment. *6th International Conference on Education – ICEDU 2020* (v tisku)
- SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- SLAVIN, R.E. (2000). *Educational Psychology*. Boston: Ally&Bacon.
- STARÝ, K, LAUFKOVÁ, V. a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- STIGGINS, R.J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Upper Sadler River, NJ: Prentice Hall.
- TICHONOVA, R. & SCHOROŠKIENE, V. (2013). Primary School Pupils' Self-Assessment: the Attitude of Students, their Parents and Teachers. *Pedagogika*, vol. 109, no. 1, pp. 127-133.
- VALIŠOVÁ, A. & KASÍKOVÁ, H. (eds). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Portál.
- WYSE, D., WAYWARD, L. & PANDYA, J. (2016). *Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE.
- WOOLFORK, A. (2010). *Educational Psychology*. New Jersey: Pearson.
- YAN, Z. & CHENG, E. CH. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, pp. 128-136.

10 Seznam příloh

Příloha A – Dotazník	66
Příloha B – Výsledky testu reliability	71

Příloha A – Dotazník

Pojetí školního hodnocení u studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Milé studentky, milí studenti, prosím vás tímto o spolupráci při realizaci výzkumného šetření, které se zaměřuje na pojetí školního hodnocení u studujících obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Všechna data budou zpracována anonymně a nebudou jakkoliv zneužita. Vyplnění dotazníku vám zabere maximálně 10 minut. Pokud si nejste zcela jisti terminologií u problematiky hodnocení, doporučuji před vyplněním projít tento krátký text:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/sumativni-a-formativni-hodnoceni.html/>

V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat (martin.skutil@uhk.cz)

S poděkováním

Martin Skutil

* Required

1. Ročník studia *

Mark only one oval.

1. ročník

3. ročník

5. ročník

2. S jakými typy hodnocení jste se setkal/a v rámci svého vlastního studia na 1. stupni ZŠ? (možno zvolit více odpovědí) *

Check all that apply.

Znamkování

Slovní hodnocení

Formativní hodnocení

Bodové škály

Škály vyjádřené v procentech

Emotikony/obrázky

Sebehodnocení

Vrstevnické hodnocení

Portfoliové hodnocení

Percentily

Other: _____

3. Vyznačte z Vašeho pohledu význam typů hodnocení pro 1. stupeň ZŠ (1= největší význam; 5= nejmenší význam) *

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Klasifikace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slovní hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formativní hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bodové škály	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Škály vyjádřené v procentech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Emotikony/obrázky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sebehodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vrstevnické hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfoliové hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percentily	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Ve své praxi bych chtěl/a používat *

Mark only one oval.

- Kvantitativní/sumativní hodnocení (známky, škály apod.)
- Kvalitativní hodnocení (slovní, formativní apod.)
- Nepreferuji ani jedno, chtěl/a bych oboje

5. Jaké kvantitativní formy hodnocení byste chtěl/a ve své praxi využívat (možno zvolit více odpovědí) *

Check all that apply.

- Známkování
- Bodové škály
- Obrázky
- Emotikony
- Žádné

Other: _____

6. Jaké kvalitativní formy hodnocení byste chtěl/a ve své praxi využívat (možno zvolit více odpovědí) *

Check all that apply.

- Slovní hodnocení
 Formativní hodnocení
 Portfolio
 Sebehodnocení
 Žádné

Other: _____

7. U KVANTITATIVNÍCH forem hodnocení prosím uveďte z vašeho pohledu největší VÝHODY: *

8. U KVANTITATIVNÍCH forem hodnocení prosím uveďte z vašeho pohledu největší NEVÝHODY: *

9. U KVALITATIVNÍCH forem hodnocení prosím uveďte z vašeho pohledu největší VÝHODY: *

10. U KVALITATIVNÍCH forem hodnocení prosím uveďte z vašeho pohledu největší NEVÝHODY: *

11. Chtě/a byste využívat SUMATIVNÍ hodnocení ve výuce? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Určitě ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Určitě ne

12. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody využití sumativního hodnocení ve výuce? *

13. Chtě/a byste využívat FORMATIVNÍ hodnocení ve výuce? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Určitě ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Určitě ne

14. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody využití formativního hodnocení ve výuce? *

15. Chtě/a byste využívat SEBEHODNOCENÍ ve výuce? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Určitě ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Určitě ne

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody využití sebehodnocení ve výuce? *

17. Co si myslíte o tom, že v první třídě děti nedostávají známky, ale jsou hodnoceny slovně? *

Mark only one oval.

- Ano, souhlasím
- Ano, souhlasím, pokud se bude jednat o doplnění známkou
- Ne, nesouhlasím

18. Umíte si představit, že byste na 1. stupni vůbec nepoužíval/a známkování? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ne

19. Vaši odpověď z předchozí otázky prosím zdůvodněte *

20. Co Vás ovlivnilo při preferenci předpokládaného způsobu hodnocení v praxi?

(1=nejvíce, 5=nejméně) *

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Moje vlastní zkušenost z doby, kdy jsem chodil/a do školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium na VŠ (pedagogické/psychologické disciplíny)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogická praxe v rámci studia na VŠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodina/přátelé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiný vliv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď "Jiný vliv", uveďte jaký.

Příloha B – Výsledky testu reliability

Item Analysis Report

Dataset Význam forem hodnocení pro 1. stupeň ZŠ

Reliability Section

Variable	Item Values		If This Item is Omitted			
	R2	Standard Deviation	Total Mean	Total Std.Dev.	Coef Alpha	Corr Total
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Klasifikace_	0,0257	0,9700	16	10,29563	14434,14674	
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Slovní_hodnocení_	0,4542	0,0715	16	19,31321	14438,40573	
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Formativní_hodnocení_	37,47666	0,1717	0,8656	16	7,582875	144
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Bodové_kály_	0,4016	0,0931	16	12,94218	14441,07919	
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__kály_vyjádřené_v_procentech_	48,88763	0,5607	-0,6508	16	7,81025	144
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Emotikony_obrázky_	38,51623	0,2217	0,7070	16	7,582875	144
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Sebehodnocení_	0,2848	0,3176	16	15,6205	14436,68787	
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Vrstevnické_hodnocení_	41,44273	0,3455	0,2692	16	7,842194	144
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Portfoliové_hodnocení_	40,55244	0,3047	0,4433	16	7,17635	144
Vyznačte_z_Va_eho_pohledu_význam_forem_hodnocení_pro_1__stupeň_Z__1__největ_í_význam__5__nejmen_í_význam__Percentily_	0,5997	-0,8226	16	8,093207	14450,62114	
Ve_své_praxi_bych_chtěl_a_pou_ívat	0,4032		0	0	16044,20407	
Total			160	44,20407	0,3991	
Cronbach's Alpha	0,399130	Std. Cronbachs Alpha				

Item Analysis Report

Dataset Vliv na volbu způsobu hodnocení v praxi

Reliability Section

		----- Item Values -----		----- If This Item is Omitted -----		
		R2	Standard	Total	Total	Coef Corr
Variable	Other	Mean	Deviation	Mean	Std.Dev.	Alpha Total
		Items				
Co_Vás_ovlivnilo_při_preferenci_předpokládaného_způsobu_hodnocení_v_praxi___1_nejvíce___5_nejméně___Moje_vlastní_zku_enost_z_doby_kdy_jsem_chodil_a_do_koly_		15,57895	14,19663	0,7309	0,6035	2,7052634,474214 0,7069
Co_Vás_ovlivnilo_při_preferenci_předpokládaného_způsobu_hodnocení_v_praxi___1_nejvíce___5_nejméně___Studium_na_V__pedagogické_psychologické_disciplíny_		14,50526	13,37263	0,7367	0,5925	3,7789475,573835 0,6448
Co_Vás_ovlivnilo_při_preferenci_předpokládaného_způsobu_hodnocení_v_praxi___1_nejvíce___5_nejméně___Pedagogická_praxe_v_rámci_studia_na_V__		14,30071	0,7034	0,7288	0,7431	3,105263 3,80222115,17895
Co_Vás_ovlivnilo_při_preferenci_předpokládaného_způsobu_hodnocení_v_praxi___1_nejvíce___5_nejméně___Rodina_přátelé_		0,6374	0,6232	4,494737	13,78947	4,719524 13,87397 0,7181
Co_Vás_ovlivnilo_při_preferenci_předpokládaného_způsobu_hodnocení_v_praxi___1_nejvíce___5_nejméně___Jiný_vliv_		0,3194	0,3045	4,2	14,08421	4,8237 15,11281 0,8207
Total				18,28421	17,26925	0,7844
Cronbach's Alpha 0,784393		Std. Cronbachs Alpha 0,795889				