

Školní hodnocení z pohledu žáků¹

Veronika Laufková, Kateřina Novotná

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Školský zákon (561/2004 Sb., změna 472/2011 Sb.) umožňuje školám hodnotit výsledky vzdělávání žáků klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. Kromě sumativního hodnocení na konci pololetí jsou žáci hodnoceni rozmanitými způsoby průběžného hodnocení (verbální, nonverbální, číselné či grafické). Pro popis forem a metod hodnocení používaných na třech školách jsme zvolily dotazování žáků a učitelů a doplnily ho pozorováním výuky a obsahovou analýzou dokumentů. Vzorek tvořili žáci a učitelé 2. stupně ZŠ, hloubkové rozhovory byly dělány se čtyřmi učiteli a 28 žáky. Za použití kvalitativních postupů analýzy dat jsme představily pro žáky důležitá témata školního hodnocení, zejména spravedlivost hodnocení (do známky z předmětu nepromítat kázeňské prohřešky a být důsledný) a problematiku různých forem a metod hodnocení (žáci věnují větší pozornost sumativnímu než formativnímu hodnocení).

Klíčová slova: školní hodnocení, klasifikace, spravedlivost hodnocení, formy hodnocení, slovní hodnocení, vícečetná případová studie

Pupil Perspectives on School Assessment

Abstrakt: ACT No. 561/2004 Collection of Law, the Education Act, allows schools to assess pupil's learning outcomes by marks, verbal assessment or a combination of both. In addition to this summative evaluation, pupils are assessed by various forms of continuous assessment (verbal, non-verbal, numerical or graphical) at the end of each semester. To describe the forms and methods of assessment used at three schools we interviewed students and teachers, observed lessons and analyzed school documents. The sample consisted of 28 pupils and four teachers of a lower secondary school. The article presents issues of school assessment that pupils considered important (especially equity of assessment: not to project disciplinary issues in summative assessment, consistency of assessment) and issue of various assessment forms and methods (pupils pay more attention to summative assessment than to formative).

Keywords: school assessment, classification, equity of assessment, forms of assessment, verbal assessment, multiple case study

Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory kladou nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Jsou formulována nová očekávání směrem ke škole, jejím rolím a funkcím, cílům, obsahu i strategiím výuky, a k práci klíčových aktérů školního vzdělávání. Mění se požadavky na školní vzdělávání je třeba reflektovat také v kontextu charakteristik současných žáků. Výzkumy dokládají významné změny v mnoha aspektech žakovské populace: změny v postojích ke škole,

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Nerovné podmínky škol – nerovné šance žáků (číslo P407/11/1559).

112 motivaci k učení, ve vnímání významu školního vzdělávání a jeho použitelnosti v životě (Rendl & Škaloudová, 2005 in Straková et al., 2013). V souvislosti s kurikulární reformou se začala prosazovat nová kultura vyučování a učení, která klade důraz na individualizaci učebních procesů, kognitivní aktivizaci žáků, zavádění autentických učebních úloh vyžadujících transfer naučeného do nových kontextů apod. (Knecht & Lokajíčková, 2013). Do popředí se dostalo osobnostně rozvíjející pojetí školního vzdělávání (Rogers, 1998; Helus, 2004) a sociokonstruktivistické přístupy k poznávání a učení (Štech, 1992).

Tyto změny si vyžádaly nové přístupy rovněž ve způsobech hodnocení. Začalo být preferováno kvalitativní, formativní, zpětnovazební, individualizované a diagnostické hodnocení a pozitivní přístup k chybě žáka – specifické téma představují poznatky týkající se práce s chybou a neúspěchem tak, aby neúspěch neoslaboval sebevědomí a nevedl k úzkostem či rezignaci (Spilková, 2012). Hodnocení je vnímáno jako interpretační a komunikační proces, který závisí na hodnotících zprávách. Jejich účelem je zprostředkovat adresátovi zpětnou vazbu, která umožní zlepšit jeho rozhodování, a přispěje tak ke kvalitě učení. Informační přínos zpětné vazby záleží jednak na její kvalitě, jednak na schopnostech adresáta zprávě porozumět (Průcha, 2009). Je tedy kladen důraz na informačně-formativní funkci hodnocení, přičemž je preferováno vedení žáků k aktivnímu podílu na hodnocení, dochází tak k přechodu od heteronomního hodnocení k autonomnímu hodnocení (Slavík, 2003). Cílem vzdělávání se stalo usilování o dosažení maxima v rozvoji každého žáka vzhledem k jeho individuálním možnostem. To vyžaduje výraznou individualizaci a diferenciaci v obsahu učiva, v metodách učení, v přiměřených nárocích na žáky apod. (Spilková, 2012).

Zahraniční výzkumy se studiem různých podob hodnocení velmi intenzivně věnují (souhrnně např. Koenig, 2011; Santiago et al., 2012; OECD, 2013). V domácím výzkumu tato snaha ještě není příliš zřetelná, jak konstatují Straková a Slavík (2013, 280): „vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezaměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků“.

V soudobém českém prostoru víme zejména o formách, jakými lze žáky hodnotit (více viz Hansen Čechová, 2009; Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Košťálová & Straková, 2008; Kratochvílová, 2011, 2012; Shánilová, 2010; Slavík, 1999). Ale nevíme mnoho o tom, jak hodnocení vnímají sami čeští žáci. Jak by mělo vypadat hodnocení z pohledu žáků? Jak je pro žáky zpětná vazba srozumitelná? Které hodnocení jim přijde spravedlivé a proč? Cílem našeho textu je proto nahlédnout na školní hodnocení optikou žáků a zprostředkovat jejich názory, postoje a postřehy na tři specifické způsoby školního hodnocení. Považujeme za důležité vědět, co si žáci myslí o formě, účelu a účincích hodnocení, protože názory, hodnoty a postoje jedince jsou důležitými predikátory jeho chování. Tyto názory totiž mohou pozitivně, či negativně ovlivnit následný přístup žáka nejen k hodnocení, ale k učení obecně (Brown, 2012). Zhao (2011) zdůraznil, že proces učení ovlivňuje souhra tří faktorů: pozornost, motivace a kognitivní zdroje. Motivační zdroje předurčují, kolik, kde a jak dlouho budou kognitivní zdroje využívány, tedy kolik se toho žák v daný moment na daném

místě naučí. Přičemž jedním z motivačních zdrojů mohou být emoce, které nás pohání k tomu, abychom vnímali, mysleli nebo jednali určitým způsobem. Tedy i emoce, které v žácích hodnocení vyvolává, můžou zásadně ovlivnit jejich přístup k učení. K tomu, aby se žák cítil dobře, je potřeba vytvoření vhodných podmínek: psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka (Slavík, 1999). Podívejme se pozorněji na jednu z těchto podmínek, a tou je způsob hodnocení.

1 Teoretická část: pohled žáků na hodnocení v zahraničních a domácích zdrojích

Otázka aktivního zapojení žáků do života různých oblastí školy není nová, ale až v posledních dvou desetiletích se dostala do centra pozornosti jak výzkumníků, tak politiků (Vidláková, 2012). Důsledkem těchto změn byl vznik nového konceptu, který bývá v zahraničí označován jako *pupil/student voice/s* (hlas/y žáků). V odborných textech se začalo zohledňovat také to, zda dospělí naslouchají žákům a jejich hlasům při vzájemné spolupráci a spolurozhodování (Fielding, 2001; Holdsworth, 2000; Mitra, 2007 in Vidláková, 2012). V zahraničí bývá tato forma participace žáků chápána jako účast žáků na školním vzdělávání, v procesech výuky i v procesech rozhodování. Z výzkumů víme, že aktivní zapojení žáků do výuky, sociální participace a vzájemná spolupráce podporuje žákovské učení a školní výsledky (Efektivní učení ve škole, 2005).

Značná část zahraničních studií se věnuje hodnocení z pohledu vysokoškolských studentů, kteří mají bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem, jsou schopni srozumitelně popsat systém hodnocení a zároveň reflektovat své zkušenosti, na rozdíl od žáků primárních či sekundárních škol (např. Struyven, Dochy, & Janssens, 2005; Willey & Gardner, 2009; Xiao & Carless, 2013; McCann & Saunders, 2012). Přesto existují studie věnující se pohledu žáků sekundárních i primárních škol (např. McInerney, Brown & Liem, 2009), ale často svou pozornost zaměřují na výzkum formativního hodnocení.² To zejména proto, že k úspěšné implementaci formativního hodnocení je kromě jiného zapotřebí aktivního zapojení žáků do výuky. Tyto výzkumy, které se snažily vnést světlo do problematiky sdílení kritérií s žáky, dotazování, poskytování zpětné vazby a celkového zapojení žáků do výuky prostřednictvím sebehodnocení či vrstevnického hodnocení, ukázaly, že žáci si všímají aspektů hodnocení v každém věku (McInerney, Brown, & Liem, 2009). Blackův výzkum (2005) potvrdil, že žáci prožívali formativní hodnocení jako aktivitu, ve které jsou aktivními participanty. Ve výzkumu prováděném v Severním Irsku žáci primárního i nižšího sekundárního stupně vzdělávání (Key Stage 2 a 3) označovali formativní hodnocení za atraktivní a přátelské, písemnou zpětnou vazbu za čitelnou a srozumitelnou a jazyku hodnocení rozuměli (Leitch, 2008)

Další zahraniční texty věnovaly pozornost jedné z metod formativního hodnocení, a to zpětné vazbě. Ve výzkumu Petersonové a Irvinga (2008) středoškolští žáci prefe-

² Formativní hodnocení zde chápeme jako synonymum k „assessment for learning“, tedy hodnocení pro učení. Blíže jsme se formativnímu hodnocení věnovaly v jiném textu (Novotná & Krabsová, 2013).

114 rovali spravedlivou a konstruktivní zpětnou vazbu, která by měla obsahovat informaci nejen o tom, co je třeba zlepšit, ale i jak toho docílit. Stejně tak přiznali, že slovní komentáře k práci mnohdy ignorovali, pokud byly komentáře poskytovány společně se známkou, kterou žáci nahlíželi jako přehlednější a spravedlivější. Podobně uvádí ve svém výzkumu Smith (2008), že žáky nejvíce iritovaly následující čtyři způsoby podávání zpětné vazby: a) minimální nebo žádná zpětná vazba, žádné vysvětlení známky; b) poskytnutí pouze negativní zpětné vazby a kritiky; c) neposkytnutí návo- du, jak se zlepšit; d) neposkytnutí kritérií pro hodnocení ani pro jednotlivé známky. Leeová (2007) k formám zpětné vazby uvádí, že žáci věřili, že si lépe zapamatují obsah zpětné vazby, pokud ji získají různými formami (ústní, psanou, během dis- kuze apod.). Výzkum mezi žáky primárního vzdělávání (Nový Zéland) prezentovaný Cowieovou (2005) poukázal na fakt, že žáci si přejí interakci s učitelem a preferují zhodnocení výkonu popisným jazykem, kterým učitel nejen zhodnotí jejich práci, ale podá jim zpětnou vazbu doplněnou doporučením (učitel by měl používat jazyk, kterému žáci rozumí; zpětná vazba by měla mít formu návrhu, doporučení). Zároveň se ukázalo, že žáci preferují individuální interakci mezi nimi a učitelem, protože ta jim umožní lepší porozumění a zacílení na problematiku oblasti.

Častým tématem pro žáky je rovněž spravedlivost školního hodnocení. Spravedli- vé hodnocení není jasně definováno, ale existují metody hodnocení, které přispívají ke spravedlivému hodnocení žáků, např. formativní hodnocení, slovní hodnocení, sebehodnocení či kritériální hodnocení. Odborná literatura dále konstatuje, že sprave- dlivé hodnocení je hodnocení komplexní (postihuje celou žákovu osobnost i s jeho vývojovými tendencemi). Učitel by měl spravedlivé hodnocení vnímat jako pedago- gicky hodnotné hodnocení – tedy takové hodnocení, které pomáhá žákovi a které žák chápe jako učitelovu pomoc. Zároveň se ukázalo, že žáci často pojem „spravedlivé hodnocení“ ztotožňují s pojmem „objektivní hodnocení“ (Kolář & Šikulová, 2009). Parker a Rennie (1998) vypočítávají tři nezbytné předpoklady pro spravedlivé hod- nocení: 1. Musí zde být shoda mezi kurikulem, výukou a hodnocením; 2. Hodnocení by mělo nabídnout všem žákům možnost ukázat, co ví, čemu rozumějí a co umí; 3. Výsledky hodnocení různých metod mají mít stejnou váhu. Spravedlivé hodnocení proto vyžaduje rozmanité hodnotící nástroje (Borg, 2001).

Z výzkumů zahraničních i domácích je dále patrné, že žáci mají zájem aktivně se účastnit školního života. V zahraničí se tématu participace žáků věnuje v současnosti značná pozornost, v českém pedagogickém výzkumu není toto téma zatím dostateč- ně reflektováno. Mitrová (2007) však podotýká, že má smysl zabývat se žakovským pohledem zejména proto, že žáci mají na školu a život v ní jedinečný pohled, který učitelé nemohou plně postihnout (Vidláková, 2012).

V domácích teoretických studiích je téma hodnocení zpracováno komplexně v ně- kolika publikacích a studiích (např. Slavík, 1999; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Košťálová & Straková, 2008; Kolář & Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011), avšak pohled žáků, tedy těch, kterých se hodnocení týká nejvíce, těch, na které má hod- nocení největší dopady, bývá často opomíjen.

2 Metodologie výzkumu

2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo popsat, jak vnímají a reflektují žáci formy a metody hodnocení³ používané na jejich školách. Na základě cíle výzkumu jsme si stanovily následující výzkumné otázky: 1. Jaké formy a metody hodnocení využívají námi zkoumané školy a zkoumaní vyučující?; 2. Jaký je názor žáků na tyto formy a metody hodnocení?; 3. Jaké otázky školního hodnocení jsou pro žáky podstatné?

Tento text vychází částečně z dat rozsáhlejšího výzkumu, jehož cílem bylo zmapovat metody formativního hodnocení využívané učiteli na vybrané škole. Navazuje tak na již publikovanou studii (Novotná & Krabsová, 2013).

2.2 Získávání a analýza dat

Vzhledem k výše popsanému cíli jsme zvolily design kvalitativního výzkumu, konkrétně vícečetnou případovou studii. Jako případ (tzv. case) v tomto textu chápeme podobu hodnocení na vybrané škole. Sběr dat probíhal v několika fázích. Nejdříve jsme analyzovaly způsoby hodnocení škol v příslušných dokumentech (zejména ve školních vzdělávacích programech a klasifikačních řádech). Druhou fází bylo přímé pozorování ve školních třídách na 2. stupni ZŠ v hodinách českého a anglického jazyka.⁴ Toto pozorování bylo zaznamenáno do pozorovacích archů i na diktafon a doplněno terénními poznámkami. V další fázi jsme vedly hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s vybranými učiteli českého a anglického jazyka a poté skupinové rozhovory s žáky daných učitelů (v jednom případě byl veden s žákem individuální rozhovor).⁵ Samozřejmě bylo získání souhlasu od zákonných zástupců žáků k provedení rozhovoru.

Při sběru dat bylo kombinováno několik metod tak, aby byla zajištěna metodologická triangulace. Vzhledem k výzkumným otázkám vycházíme především z rozhovorů s žáky a učiteli, konkrétně z rozhovorů se 4 učiteli a 28 žáky.⁶ Zaznamenané rozho-

³ Formy hodnocení zde chápeme ve smyslu Školského zákona (561/2004 Sb.), tj. jako způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek, a rozeznáváme tři formy hodnocení (klasifikace, slovní hodnocení a kombinace klasifikace a slovního hodnocení). Metodami hodnocení rozumíme veškeré způsoby, postupy, techniky a strategie, kterými lze hodnotit žáka (učitelem, spolužáky či žákem samým).

⁴ Na ZŠ Slovní jsme se celkem zúčastnily 6 hodin výuky (tři hodiny českého jazyka a tři hodiny anglického jazyka) a projektového dne. Na ZŠ Písmenkové jsme byly přítomny na 5 vyučovacích hodinách českého jazyka a literatury včetně účasti na konferenci týkající se čtenářské gramotnosti, které se účastnili i vyučující dané školy, a na ZŠ Stupnicové 4 hodiny českého jazyka a literatury. Ve všech školách jsme měly možnost sledovat chod školy o přestávkách, přípravy učitelů na hodiny, komunikaci učitelů mezi sebou v kabinetech apod.

⁵ Délka rozhovoru s vyučujícími se pohybovala kolem 60 minut, délka skupinových rozhovorů s žáky se pohybovala mezi 20 a 50 minutami, záleželo na časových možnostech, ochetě žáků a jejich výřečnosti.

⁶ Při tvorbě tazatelských otázek byl vždy použit pyramidový model otázek, kde základem byla základní otázka rozložená na specifické výzkumné otázky, které byly konečně rozpracovány do otázek tazatelských (Švaříček, Šedová et al., 2007). Koncepte tazatelského schématu se odvíjela od specifík vybraných škol.

116 vory byly přepsány podle transkripční konvence (Leix, 2006) a následně analyzovány otevřeným kódováním za pomoci softwaru pro kvalitativní výzkum, MAXQDA 2007. Při další analýze jsme se soustředily zejména na názory žáků k jednotlivým specifickým způsobům hodnocení. Kategorie označující nejčastěji komentovaná témata ze strany žáků nám posléze vytvořily kostru výzkumného sdělení tohoto příspěvku.

2.3 Výběr vzorku

Při výběru vzorku jsme se soustředily na školy, které mají blízko ke specifickým způsobům hodnocení a pro které zařazení méně tradičních prvků hodnocení není jen otázkou přesvědčení jednotlivých učitelů, ale záležitostí celé školy, tj. s podporou vedení. Na základě studia školních vzdělávacích programů, informací uvedených na webových stránkách škol a na základě doporučení (metodou sněhové koule) jsme postupně vybraly tři školy, které mají zaveden specifický systém hodnocení. Tento systém hodnocení nás natolik zaujal, že jsme o něm chtěly získat hlubší informace. Pověštinou jsou autory daného systému učitelé a vedení školy, hodnotící systém je podroben několikaleté praxi a stále vylepšován na základě zpětné vazby od všech účastníků procesu hodnocení.

Vzhledem k našemu vzdělání jsme se soustředily na hodiny anglického a českého jazyka (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace), jiné předměty bychom nebyly schopné, vzhledem k naší aprobaci, správně posoudit z didaktického hlediska. Kritériem pro výběr vyučujících byla především ochota s námi spolupracovat a skutečnost, zda vyučují anglický či český jazyk v některé ze tříd v sedmých, osmých či devátých ročnících. Žáky sedmých, osmých a devátých ročníků jsme zvolily záměrně proto, že jsou schopni reflektovat systém hodnocení dané školy nejlépe, vzhledem ke svému psychologickému vývoji a délce zkušenosti s daným systémem. Z důvodu zachování anonymity jsme pro školy, které byly zapojeny do výzkumu, vytvořily nová pojmenování vystihující jejich specifický systém hodnocení: ZŠ Slovní, ZŠ Písmenková a ZŠ Stupnicová.

3 Výzkumná zjištění

3.1 Tři přístupy k hodnocení žáků

Nejprve přiblížíme systém hodnocení na námi vybraných školách, aby bylo možné interpretovat výroky žáků v následujících podkapitolách.

Jedná se o plně organizované městské školy s velmi dobrou dopravní dostupností. Jejich společnými znaky jsou důraz na individuální přístup k žákovi a na rozvoj sebehodnocení žáků. Všechny tři školy systematicky uplatňují kromě klasifikace i další formy a metody hodnocení, které v jednom případě dokonce zcela klasifikaci nahradily. Zároveň všechny školy přizpůsobily vzhled a formu vlastních žakovských knížek danému hodnotícímu systému.

ZŠ Slovní. Učitelský sbor prochází školením, každý z učitelů je veden k sebevzdělávání a musí si vést své portfolio, které konzultuje se svými nadřízenými stejně jako výsledky své práce apod. Velký důraz se klade na týmovou spolupráci učitelů, partnerský přístup mezi učitelem a žákem a na spolupráci školy s rodiči. Naplnění této charakteristiky školy je zřejmé již po několika minutách pobytu v areálu školy. Školní vzdělávací program umožnil škole integrovat výuku předmětů se záměrem usnadnit žákům chápat vztahy v souvislostech. Na vysvědčení jsou žáci hodnoceni ve všech ročnících slovním hodnocením, které dle slov zástupce školy lépe postihuje individuální pokrok žáka. V průběžném hodnocení žáka učitelé využívají slovní hodnocení, grafické hodnocení (emotikony, znaménka – plusy a minusy) či hodnocení číselné (body či procenta). Kromě toho jsou žáci třikrát ročně (v říjnu, prosinci a dubnu) hodnoceni graficky (na schodech). Tento druh grafického hodnocení, které je součástí žákovské knížky, vytvořilo vedení školy za pomoci vyučujících. Žákovská knížka vždy obsahuje soubor několika „schodišť“ pro každý předmět. Každé schodiště představuje jeden očekávaný výstup v daném předmětu.⁷ Celkem je deset schodů a desátý schod většinou označuje úroveň, kterou by měl žák dosáhnout na konci školního roku. S grafickým hodnocením se zpravidla pracuje následovně: nejprve učitel vyznačí úroveň, kterou by si měl žák osvojit k datu, ke kterému je průběžně hodnocen; poté učitel vyznačí úroveň, které žák skutečně dosahuje. Hodnocení žáka je tak vyjádřeno vzdáleností mezi úrovní očekávanou a skutečně dosahovanou (Novotná & Krabsová, 2013). Důraz je též kladen na sebehodnocení žáků (podklady pro sebehodnocení jsou obsahem žákovské knížky, sebehodnocení je součástí vyučovacích hodin).



Obrázek 1 Schéma grafického hodnocení používané ZŠ Slovní. Obrázek převzat z Novotná & Krabsová, 2013

⁷ „Písemně, gramaticky správně tvoříš a obměňuješ jednoduché věty a krátké texty (čas přítomný a minulý)“, Anglický jazyk, 9. ročník.

ZŠ Písmenková. Jedná se o školu, jejíž pedagogický sbor je systematicky vzděláván, učitelé absolvovali kurzy RWCT⁸, kurzy na podporu čtenářské, matematické a finanční gramotnosti či kurzy zaměřené na inovativní přístupy ve vyučování na základních školách. Pozitivní dopady těchto kurzů lze pozorovat ve vyučování, ale také na chodbách a nástěnkách školy. Školní vzdělávací program deklaruje orientaci na žáka, respekt k jeho osobnímu maximu a individuální potřeby. Vedle klasifikace škola vyvinula hodnocení úrovně přístupu žáka k výuce. Žák tak v každém klasifikačním období kromě známky obdrží ještě písmeno, které odráží jeho přístup k výuce: např. písmeno A – žák je aktivní, má zájem o předmět, včas a řádně plní své povinnosti jako je pravidelná domácí příprava, pečlivé vedení sešitu či portfolia apod.; písmeno C – žák pracuje bez většího zájmu, často je pasivní, ale neruší práci druhých, mívá výkyvy v pozornosti i přístupu k výuce, např. nedbale vede sešit či portfolio; písmeno E – žák má naprostý nezájem o předmět, neplní své povinnosti, opakovaně neodevzdává zadané práce, nejeví zájem o domluvu. V takovém případě je nutná konzultace vyučujícího s rodiči a žákem. Tento systém slouží nejen žákům samotným, ale také rodičům, kteří mají snadnou kontrolu nad tím, jaké úsilí vyvíjí jejich dítě proto, aby se naučilo probírané učivo. Nedochází tak ke směšování výsledku s oceněním úsilí a motivace. Aby škola podnítila rozvoj sebehodnocení, využívá týdenní plány, žákovské diáře, uzpůsobené žákovské knížky a předmětová portfolia.

Předmět	Hodnocení za:		
	1. čtvrtletí	2. čtvrtletí	3. čtvrtletí
<i>Český jazyk a literatura</i>	1-2 A	1-2 A	2+ A

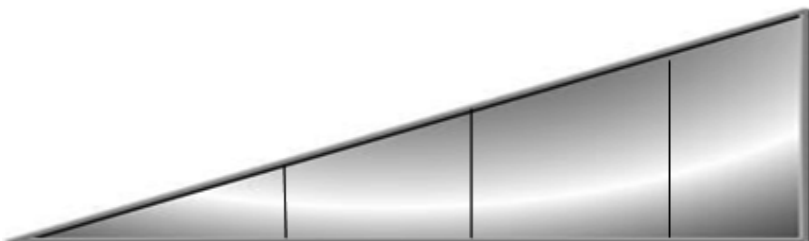
Obrázek 2 Ukázka hodnocení na ZŠ Písmenkové, kde je klasifikace tvořena kombinací známky a písmene, které odráží přístup žáka k výuce

ZŠ Stupnicová. Celý učitelský sbor prošel systematickým vzděláváním (např. RWCT), škola byla zapojena do mnoha projektů, např. Spolupráce a inspirace či SKAV⁹, jehož cílem bylo vytvořit promyšlený systém hodnocení žáků. Škola vyvinula systém, kterým je do klasifikace jednotlivých předmětů zahrnuto také hodnocení míry zvládnutí jednotlivých výstupů (dovedností), které mají žáci formulovány v žákovských knížkách. Míra osvojení dovedností je v nich znázorněna graficky, stupnicí o čtyřech stupních, které jsou popsány následovně: a) žák si začíná dovednost osvojovat; b) žák si dovednost procvičuje; c) žák s dovedností pracuje cíleně; d) žák má dovednost již osvojenou.¹⁰

⁸ Reading and Writing for Critical Thinking, tj. Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

⁹ Stálá konference asociací ve vzdělávání.

¹⁰ Příklady dovedností pro druhý stupeň ZŠ v předmětu Český jazyk a literatura: má kultivovaný projev; formuluje otázku; čte plynule, správně člení čtený text; připraví si samostatný mluvený projev.



Obrázek 3 Schéma grafického hodnocení používaného v ZŠ *Stupnicové*

S tímto grafickým hodnocením by se ideálně mělo pracovat čtyřikrát ročně. Každý žák by si měl ve čtvrtletí a v pololetí zakreslit, na jaké úrovni se nachází. Totéž by měl udělat jeho učitel. Ovšem v praxi toto hodnocení probíhá kvůli nedostatku času pouze v pololetí. Pokud se neshodne hodnocení žáka a učitele, měli by si společně promluvit na konzultacích. Tento systém prošel evaluací a v současnosti se pracuje na jeho zlepšení. Pokud shrneme systém hodnocení této školy: kromě průběžného hodnocení se ve výročním hodnocení berou na zřetel čtvrtletní písemné práce (srovnání výkonů s očekávanými výstupy), čtvrtletní hodnocení očekávaných výstupů v žákovské knížce, čtvrtletní hodnocení klíčových kompetencí (hodnotí žák ve spolupráci s učitelem) a sebehodnocení žáka v žákovské knížce („Jak se vidím já“).

V následujících podkapitolách se zaměříme na témata týkající se hodnocení, ke kterým se žáci nejčastěji vyjadřovali. Ukázalo se, že pro žáky jsou dominantními tématy formy a metody hodnocení a spravedlivost hodnocení. Nejčastěji se vyjadřovali k sumativnímu hodnocení, stranou nezůstalo ani téma autonomního hodnocení (což bylo nejspíše způsobeno typem škol, na nichž probíhal výzkum). Téma formativního hodnocení zůstávalo upozaděno. To je jedním z důvodů, proč v následujících odstavcích interpretujeme výsledky zejména ve vztahu k sumativnímu hodnocení.

3.2 Způsoby hodnocení výsledků vzdělávání žáků: klasifikace a slovní hodnocení

Pro užití slovního hodnocení ve všech ročnících se rozhodla ZŠ Slovní. Přestože je zákonem povinná převádět vysvědčení na známky až na konci devátého ročníku,¹¹ na žádost rodičů škola vytváří převod na známky již od sedmých ročníků. Na převodu slovního hodnocení na známky se podílí více učitelů jednoho předmětu. Sporné převody jsou konzultovány na pedagogické radě. Výsledné známky jsou předloženy žákům, kteří mají možnost se k nim vyjádřit (*si nestěžoval na převod ani jeden osmák ani jeden deváták... oni rozuměj tomu systému hodnocení*, zástupce, ZŠ Slovní). Výhody tohoto systému hodnocení z výpovědi žáků převažují: *když máš z něčeho*

¹¹ Školský zákon umožňuje školám hodnotit výsledky vzdělávání žáků klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, je potom škola povinná převést slovní hodnocení do klasifikace a naopak. Rovněž je škola, která hodnotí slovně, povinná převést slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 51).

120 *dvojku tak přesně nevíš prostě v čem se máš zlepšovat a přesně v jakých oblastech; jako z té známky člověk nepozná jako jak je na tom přesně (žák 8. ročníku). Přínos slovního hodnocení žáci spatřují především v lepší srozumitelnosti hodnocení dosažených výkonů, v jasném poukázání na jejich nedostatky v učení a v naznačení způsobu, jak se zlepšit. Slovní hodnocení poskytované žákům této školy se řídí všemi náležitostmi slovního hodnocení: je jednoznačně adresováno žákovi; napsáno popisným jazykem; říká žákovi, zda dospěl stanoveného cíle; dotýká se i vyvinutého úsilí žáka a snaží se najít příčiny v případě neúspěchů; př. Anno, (...) v tomto pololetí jsme se věnovali převážně literatuře. K jednotlivým osobnostem, textům i tématům jsi splnila všechny zadané úkoly. Na základě svých zkušeností z četby dokážeš celkem přehledně reprodukovat umělecký text. Popsat strukturu a jazyk literárního díla Ti činí drobné potíže. (...) Anno, zasloužíš si pochvalu za práci, kterou jsi předmětu věnovala (vysvědčení žákyně 9. ročníku v pololetí, předmět Český jazyka a literatura).*

Další výroky žáků ze ZŠ Slovní naznačují, že slovní hodnocení je nestresuje, ale naopak je může povzbudit k další práci. Variabilita slovního hodnocení umožňuje ctít individualitu žáka: *pro ty malý děti mi slovní hodnocení přijde asi lepší že jako se toho neděje že máj třeba dvojku že jako jim to přijde dobrý že to neřešej a pak jako až když jsou rozumnější (...) se dává převod na známky (žákyně 9. ročníku, ZŠ Slovní). Když jsme těmto žákům položily otázku týkající se hodnocení v jejich škole, téměř vždy nejprve komentovali aspekty hodnocení vážící se k vysvědčení: začali nám nejprve vysvětlovat systém slovního hodnocení a převod na známky. Naopak grafické hodnocení, které je považováno vedením školy za přednost systému, žáci vysvětlí, ale pokud nejsou vyzváni, nijak ho nekomentují. Zdá se dokonce, že je žáky opomíjeno. O důvodech lze jen spekulovat. I přesto, že grafické hodnocení považujeme za jakýsi návod žákům (který jim říká, kde se nalézají na cestě k cíli) nebo za určité shrnutí průběžného hodnocení pomocí jednotlivých výstupů daných předmětů, neposkytuje jim možná více informací, než které získávají ze závěrečného a průběžného hodnocení, a tudíž jim přijde nadbytečné.*

Složité hodnotící systém ZŠ Slovní zahrnuje mnoho způsobů hodnocení a každý z těchto způsobů hodnocení má sloužit jinému účelu a žák i rodič z *každýho to pochopí trošku jinak (žák 8. ročníku). Domníváme se, že česká společnost ještě stále klade důraz na sumativní hodnocení a pro využívání formativního hodnocení není dosud připravena půda (viz výrok žáka 8. ročníku ZŠ Slovní: Je stará škola táta takže ty známky má radši). Z výpovědi jednoho rodiče se dá předpokládat, že rodiče si známky přejí především proto, aby mohli své dítě výkonnostně porovnat s ostatními žáky a pomoci mu vybrat vhodnou střední školu. Oslovení žáci ze ZŠ Slovní sice chtějí mít možnost srovnání s žáky z jiných škol, ale uvědomují si riziko určité nejednotnosti hodnocení na jednotlivých školách: Když někde napíšete test třeba na čtyřku, tak jiná škola vám ho ohodnotí na pětku jiná na trojku (žák 8. třídy ZŠ Slovní).*

Slovní hodnocení stále zůstává spíše alternativou, která se snaží odstranit nedostatky klasifikace. Ale jelikož kvalitní slovní hodnocení má vysokou informační hodnotu a může žáka pozitivně motivovat (Kašpárková, 2009), námi vybrané školy slovní hodnocení používají alespoň pro své nejmladší žáky: ZŠ Písmenková hodnotí na

vysvědčení slovně své žáky v prvním a druhém ročníku, od třetího ročníku je klasifikuje. Na ZŠ Stupnicové jsou žáci hodnoceni slovně pouze v 1. ročníku, ve 2. ročníku dochází ke kombinaci a od 3. ročníku se přechází ke klasifikaci.

3.3 Srozumitelnost hodnocení pro žáky

Na jednu stranu se zdá být klasifikace dostatečně srozumitelná, na druhou stranu není dostatečně informačně bohatá. Například v českém jazyce, který obsahuje tři složky: jazykovou, komunikační a literární, známka bývá často průměrem výkonu žáka ze všech složek. Vyučující českého jazyka na ZŠ Slovní komentuje výhody slovního hodnocení: *A jelikož například mám žáky, kteří vynikají v literatuře, ale nejde jim jazyková složka předmětu, tohle vše se do slovního hodnocení dá napsat, ale ze známky se to nedozvíte.*

Přesto z rozhovorů vedených s žáky ze ZŠ Slovní vyplynulo, že někteří z nich považují slovní hodnocení za nepřehledné: *trochu se v tom ztrácím* (žák 8. ročníku). Někteří žáci se dokonce přiznali, že vysvědčení mnohdy nečtou: *asi do sedmý třídy* (smích) *jsem ho nikdy nečetla protože mi to přišlo strašně dlouhý takže to četla jenom babička od nás z rodiny a rodiče* (žákyně 8. ročníku). Kromě toho se ve slovním hodnocení na vysvědčení objevují výrazy, kterým nerozumí ani žáci, ani jejich rodiče: *do pátý třídy jsem tam měl vždycky napsaný že zvládám hru na orffovy nástroje* (smích) *a nevěděl jsem co to ty orffovy nástroje sou* (žák 8. ročníku).¹² Ve světle těchto komentářů by se dalo předpokládat, že žáci budou považovat za srozumitelné a informačně bohaté grafické hodnocení, oproti slovnímu hodnocení, které nečtou, nicméně právě grafickému hodnocení věnovali nejméně pozornosti ze všech způsobů hodnocení. Jako zdroj informací pro možnost zlepšení svého výkonu ho téměř neuváděli. Na ostatních školách srozumitelnost hodnocení žáci nijak nekomentovali.

3.4 Autonomní hodnocení

V praxi škol rozvoj autonomního hodnocení zahrnuje podporu jak vrstevnického hodnocení (žák je schopen hodnotit druhého), tak sebehodnocení žáků. Pro úspěšnost autonomního hodnocení musí být však nastaveny dobré podmínky, mezi něž patří zejména otevřené klima třídy. Pokud tomu tak není, žákům se jeví vrstevnické hodnocení jako nespravedlivé, jelikož *někdy že je to kamarád si napíše že to bylo docela dobrý i když to dobrý nebylo a tak* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Stupnicová).

Oslovené školy přistupují k sebehodnocení velmi podobně, sebehodnocení žáků je zde běžnou součástí výuky. Na ZŠ Písmenkové žáci automaticky po svém ústním projevu nejprve ohodnotí sami sebe, potom dostane slovo jeden ze spolužáků a nakonec učitel. Po vzoru učitele žáci používají popisný jazyk a znají kritéria, dle kterých je jejich projev posuzován. Podobně je tomu i v ZŠ Stupnicové, v níž dokonce

¹² Tzv. Orffovy nástroje jsou zvonkohry, xylofony, metalofony a malé bicí nástroje, které spolu se zobcovými flétnami a smyčcovými nástroji doprovázejí dětský zpěv a tanec (Dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/O/Orffova_metoda).

122 žáci používají speciálně vytvořené sebehodnotící listy. Na ZŠ Slovní je sebehodnocení součástí grafického hodnocení.

Ačkoliv školy mají systém sebehodnocení vytvořený, konečná realizace sebehodnocení žáků vždy závisí na individuálním přístupu učitele: *ono jako je to na tom učiteli jestli máme čas nebo jestli sme hodně pozadu* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Slovní). Kromě takovéto podoby sebehodnocení jsou sebehodnotící listy běžnou součástí žákovských knížek ve všech zkoumaných školách.

V rozhovorech se názory na sebehodnocení velmi lišily – pro žáky s lepšími studijními výsledky *je to jen formalita* (žák 9. ročníku, ZŠ Písmenková), nicméně si uvědomují, proč se po nich tato dovednost žádá: *no abychom si uměli říct jak na tom sme* (tentýž žák). Žáci si tedy uvědomují, že sebehodnocení pomáhá analyzovat jejich současný stav. Jiné výhody v sebehodnocení nespátřují. Naopak z pohledu slabších žáků je sebehodnocení vnímáno velmi pozitivně, protože jim pomáhá uvědomit si, kde dělají chyby (*to pomáhá, spíš víme v čem děláme chyby*, žákyně 9. ročníku, ZŠ Stupnicová) a zároveň reflektují, jak je složité se sám ohodnotit (*ještě si to musím rozmyslet já a to je to nejtěžší*, žákyně 9. ročníku, ZŠ Písmenková).

Problematické okamžiky mohou nastat v případě, pokud se liší hodnocení vyučujícího od sebehodnocení žáka. V tomto případě jsme v ZŠ Slovní zaregistrovaly, že po „reklamaci výkonu“ se žáci se svým výsledkem, navrženým učitelem, ztotožnili, o čemž svědčí i následující komentář: *to pak vyřeší téma výsledkama z těch testů, mi to ukáže v tý jejich tabulce, tady ten výstup si ten test napsala na tolik a tolik* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Slovní). Učitel jim je vždy schopen jejich výsledky vysvětlit, zdůvodnit i doložit. A žáci často dané hodnocení přijmou. Ačkoliv vyučující na ZŠ Slovní podotýká, že *většinou mi vyšlo, že nevidí své neúspěchy. A nebo nemají pocit, že by za to mohli oni*, námi oslovení žáci zdůvodnění výkonem akceptují. Naopak jako neadekvátní chápou zdůvodnění, které není podložené výkonem, ale výchovnými problémy (viz následující podkapitola).

3.5 Spravedlivost hodnocení

Vedle jednotlivých způsobů hodnocení je pro žáky jedním z nejdůležitějších aspektů hodnocení jeho spravedlivost. ZŠ Písmenková proto vyvinula výše popsany systém, v němž jsou výkony žáků a jejich snaha a úsilí hodnoceny odděleně. Tak se v hodnocení výkonu neodráží případné problémy s chováním či špatný vztah učitele a žáka, na což si stěžovali někteří žáci ZŠ Slovní, jak ukazuje komentář hyperaktivního žáka 7. třídy: *jako když třeba dělám kraviny a pak učim se pak hodně dobře... tak mi daj třeba trojku i když mam samejch stoprocent; A to je hodně typický že přijdete za učitelem a proč ste mi nedal jedničku když já mám všechny testy nad třiadevadesát procent... ty je máš nad devadesát procent ale v hodině se chováš takhle a takhle proto ti k tomu kázeňskému postupu ještě dám zhoršení z toho předmětu*. Připomeňme, že daný žák mluví o závěrečném slovním hodnocení. Dalo by se předpokládat, že případné neshody budou ve slovním hodnocení eliminovány, ale další výrok stejného žáka (*že i to slovní hodnocení dokáže být dost jedovatý*) poukazuje na fakt,

že nezáleží na způsobu hodnocení, ale především na přístupu učitele a účelu, který forma hodnocení naplňuje.

Vedle zahrnování chování do závěrečného hodnocení předmětu námi oslovení žáci považují za nespravedlivou nedůslednost a nerovný přístup učitele ke kázeňským prohřeškům, tedy případy, které se netýkají výkonu či hodnocených znalostí a schopností, například nedůslednost v zapisování pozdních příhodů, nedůslednost týkající se zapominání pomůcek či přístup k neadekvátnímu chování apod. Jak dokládá výrok učitelky angličtiny: *tak to se mi stalo u těch domácích úkolů a u těch pomůcek ale nestalo se mi to u testu že by nějaký dítě řeklo že tohle je nespravedlivý.*

Naopak jako spravedlivou žáci vnímají možnost opravit si svůj výkon či napsat práci navíc. Na ZŠ Písmenkové hovoří žáci o možnosti opravy špatně napsané písemné práce jako o druhé šanci: *když to má někdo blbý tak ona jako nabízí že si může napsat jeden nebo dva testy a měl by je na jedničku tak se mu to hned jako zlepší; to je jako taková druhá šance.* Na ZŠ Slovní žáci využívají spíše tzv. poslední šance, což popisují jako písemky (slohové práce) na konci pololetí, které píšou navíc ze své vlastní vůle většinou mimo vyučování, na téma, které si vyberou z několika nabízených okruhů, a v termínu stanoveném učitelem. Kromě opravy či poslední šance žáci na ZŠ Slovní využívají systém „žolíků“ (tj. mohou žolíka odevzdat místo písemky, testu apod., a známka se jim potom nepočítá do celkového hodnocení). Nicméně možnosti opravy, poslední šance či podmínky využití žolíka většinou nejsou zakotveny v systému hodnocení dané školy a záleží na individuálním přístupu učitele. Všichni námi oslovení učitelé umožňují svým žákům opravit si jejich výkon. Jejich cílem totiž je, aby žáci probírané učivo zvládli, a pokud se jim nezdaří dosáhnout cíle hned napoprvé, dávají často druhou šanci, někdy i třetí. Oslabení důrazu na známky zvyšuje důraz učitele na učení a znalosti samé. Oprava testu je jednou ze šesti základních strategií formativního hodnocení založeného na webových aplikacích (Wang, 2007).

Ke spravedlivějšímu hodnocení přispívá také formulace kritérií, podle kterých bude žákova práce hodnocena. Tato kritéria pomáhají učitelům i žákům konkretizovat jejich výkon a výsledky, žákům poskytují oporu pro autonomní hodnocení a vedou žáky k odpovědnosti za své výsledky. Písemná formulace kritérií předložená žákům předem jim pomáhá dosahovat lepšího výkonu: *můžeme si pak zkontrolovat jestli máme všechno a tak...* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Písmenková). Kromě toho žáci považují kritériální hodnocení za spravedlivé: *je to spravedlivější; no jakože víme za co máme horší známku a tak* (žákyně 9. ročníku, ZŠ Písmenková).

4 Diskuse a závěr

Tato studie měla za cíl popsat tři systémy hodnocení na vybraných školách a zjistit, jak vnímají a reflektují žáci druhého stupně základních škol tyto formy a metody hodnocení. Na problematiku školního hodnocení jsme se pokusily nahlédnout skrze optiku žáků tří základních městských škol. Vycházely jsme z nového konceptu, který bývá v zahraničí označován jako *pupil/student voice/s* (hlas/y žáků).

Výzkum ukázal dominantní témata hodnocení tak, jak je vidí žáci – a to formy a metody hodnocení a spravedlivost hodnocení. Formy a metody hodnocení jsou specifikem daných škol, což si žáci uvědomují, pravděpodobně jsou vyzýváni vysvětlovat a komentovat způsoby hodnocení jejich školy svým kamarádům, rodinám a dalším. Je to pro ně přirozeně první téma, které začnou komentovat, bez ohledu na to, zda cítí vnitřní potřebu se k němu vyjádřit.

Naproti tomu spravedlivost hodnocení se zdá být pro ně osobně důležitým a citlivým tématem. Další témata – srozumitelnost, možnost opravení svého výkonu a autonomní hodnocení – nahlíželi povětšinou skrze spravedlivost, která se z rozhovorů zdála být důležitější než sama forma či metoda hodnocení. Z rozhovorů vyplynulo, že učitel by nikdy neměl své žáky hodnotit za něco jiného, než co bylo mezi ním a žáky domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení. Na nespravedlivé aspekty hodnocení z pohledu žáků poukázalo také dotazníkové šetření Gregera (2007): učitelé při hodnocení a známkování žákovských prací přihlížejí nejen k výkonu, ale též ke snaze, kterou žák musel při řešení úkolu či učení vynaložit. Námi oslovení žáci navíc upozorňovali, že by učitelé do hodnocení dosaženého výkonu neměli zahrnovat chování. Kromě toho si stěžovali na nedůslednost a nerovný přístup učitele v případě kázeňských prohřešků (zapomínání pomůcek, sankce za neodevzdaný domácí úkol, pozdní příchody atd.). Naopak oceňovali možnost opravit či zlepšit svůj výkon dodatečnou prací, aniž by preferovali určitý způsob opravy (jako například ústní zkoušení před písemnou prací apod.). Možnost opravit si nepovedený výkon naplňuje formativní funkci hodnocení, a podněcuje tak žáka k dalšímu poznávání a lepšímu výkonu.

Na základě výsledků řady výzkumů bychom očekávaly, že žáci ocení množství způsobů poskytování zpětné vazby, protože například výzkum Leeové (2007) ukázal, že žáci si zapamatují obsah zpětné vazby lépe tehdy, pokud ji získávají různými formami (ústní, psanou, během diskuze apod.). Z komentářů žáků na ZŠ Slovní bylo zřejmé, že informačně bohatému grafickému hodnocení ve svých výpovědích věnovali minimum pozornosti. Naopak nejvíce se vyjadřovali k slovnímu hodnocení a převodům slovního hodnocení na známky.

Přestože slovní hodnocení splňuje informačně-formativní funkci, žákům ke spokojenosti nestačí. Na jednu stranu uznávali, že jim poskytuje konkrétní informace o jejich výkonu a rady, jak svůj výkon zlepšit. Na druhou stranu někteří žáci vysvědčení považovali za dlouhé a nepřehledné, což označovali jako jeden z hlavních důvodů, proč ho ani nečtou. Zato grafické hodnocení je ze stran žáků opomíjeno, přičemž ZŠ Slovní ho považuje za přednost svého systému hodnocení.

Ačkoliv se učitelé snaží zprostředkovat žákům informace o jejich výkonech, znalostech a dovednostech rozmanitými formami a metodami hodnocení (které mají žákům umožnit jejich pokrok), zdá se, že žáci tyto informace neumí vytežit a soustředí se především na známky. Zámka totiž od žáků nevyžaduje příliš aktivity, zatímco při užití jiných forem a metod hodnocení (grafické, autonomní apod.) je požadována žákova participace. Domníváme se, že se žákům ve spolupráci s učiteli nedaří využít příslušnou hodnotící informaci pro vlastní rozhodování o činnosti. Důvodem může

být nejspíše součinnost nedostatečné ochoty reagovat na dané hodnotící informace ze strany žáků a určitá nesystematičnost při práci s hodnocením na straně učitelů.

Největší rozptyl názorů byl zaznamenán u autonomního hodnocení. Výkonnostně lepší žáci ho považovali za formalitu, zatímco jiní ho oceňovali proto, že je donutí se zamyslet na jejich výkony, hledat samostatně chyby a možnosti ke zlepšení svých výkonů.

Interpretace výzkumných nálezů umožňují usuzovat na jisté problémy ve zkoumané oblasti. Přestože existuje klasifikační řád, učitelé mají relativně volnou ruku při výběru metod a forem hodnocení, promyšlený systém hodnocení však z důvodu nedostatku času vyučujících nemusí být vždy doveden zdárně do konce a plnit očekávaný účel. Podle názoru žáků ani slovní hodnocení není zárukou, že získají výstižnou a motivující zpětnou vazbu ke svým výkonům.

Přesto žáci na všech zkoumaných školách považovali dané způsoby hodnocení za srozumitelné a dostatečně informačně bohaté. Zdá se, že slovnímu či grafickému hodnocení na vybraných školách se podařilo vykompenzovat omezené možnosti klasifikace, protože žáci necítili nedostatek informací o svém výkonu. Naopak kladně hodnotili užívání více způsobů hodnocení. Hledat rozmanité způsoby hodnocení má tedy smysl, protože žákům pomáhají ve zlepšení jejich výkonu. Z výroků některých žáků dokonce vyplynulo, že by se rádi sami podíleli na vylepšování systému hodnocení: *jako záměr byl dobřej ale ono se to potom nějak nedotáhlo* (výrok žáka 9. ročníku, ZŠ Slovní, debata o funkčnosti portfolií); *teď se ten systém hodnocení bude zase měnit, taky se nás mohli zeptat že jo co si o tom jako myslíme* (výrok žáka 9. ročníku, ZŠ Stupnicová).

Ačkoliv tato studie nepodává detailní obraz školního hodnocení, ukazuje nám, že z pohledu žáků můžeme čerpat cennou zpětnou vazbu o používaných formách a metodách hodnocení. Díky ní je možné systémy hodnocení na školách neustále zkvalitňovat. Protože platí, že „kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce“ (Slavík, 1999, 15).

Naše poděkování patří zejména účastníkům výzkumu, RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D., a recenzentům.

Literatura

- Black, P. (2005). Formative assessment: views through different lenses. *The Curriculum Journal*, 16(2), 133–135.
- Borg, J. (2001). Equitable assessment. *Australian Senior Mathematics Journal*, 15(2), 46–58.
- Brown, G. (2013) Student conceptions of assessment across cultural and contextual differences: University student perspectives of assessment from Brazil, China, Hong Kong, and New Zealand. In G. Liem & A. Bernardo (Eds.), *Advancing Cross-cultural Perspectives on Educational Psychology: A Festschrift for Dennis McInerney* (s. 143–167). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137–151.
- Efektivní učení ve škole.* (2005). Praha: Portál.

- 126 Greger, D. (2007). Spravedlivost evropských školských systémů očima žáků. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 187–206). Praha: Karolinum.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 63(3), 355–371.
- Kašpárková, S. (2009). *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Knecht, P., & Lokajčíková, (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Koenig, J. A. (Ed.). (2011). *Assessing 21st Century Skills*. Dostupné z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK84218/pdf/TOC.pdf>.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, 12(3), 180–198.
- Leix, A. (2006). *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/55871/fss_d/.
- McCann, L., & Saunders, G. (2012). *Exploring student perceptions of assessment feedback*. The Higher Education Academy. SWAP. Dostupné z http://www.swap.ac.uk/docs/projects/rpt_mccann_online.pdf.
- McInerney, D., Brown G. T. L., & Liem, G. A. D. (Eds.). (2009). *Student Perspectives on Assessment. What Students Can Tell Us About Assessment for Learning*. IAP.
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238–250.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rogers, C. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: www.msmt.cz/file/20716_1_1/.
- Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41–53.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5–25.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Smith, L. (2008) Grading written projects: What approaches do students find most helpful? *Journal of Education for Business*, July/August, 325–330.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 41–70). Praha: Asociace waldorfských škol.

- Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, 53(3), 277–284.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331–347.
- Švaříček, Šed'ová et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vidláková, J. (2012). Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. *Pedagogická orientace*, 22(1), 5–22.
- Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 171–186.
- Willey, K., & Gardner, A. (2009). Changing student's perceptions of self and peer assessment. *Proceedings of the Research in Engineering Education Symposium*, Palm Cove. Dostupné z http://rees2009.pbworks.com/f/rees2009_submission_75.pdf.
- Xiao, Y., & Carless, D. R. (2013). Illustrating students' perceptions of English language assessment: Voices from China. *RELC Journal*, 1–22. Dostupné z http://web.edu.hku.hk/staff/dcarless/Xiao_and_Carless_2013.pdf.
- Zhao, B. (2011) Learning from errors: The role of context, emotion and personality. *Journal of Organizational Behaviour*, 32, 435–463.

PhDr. Veronika Laufková, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
veronika.laufkova@pdf.cuni.cz

Mgr. Kateřina Novotná, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
katerina.novotna@pdf.cuni.cz