

VLIV FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ NA PSYCHICKOU POHODU ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY – STUDIE

THE INFLUENCE OF FORMATIVE ASSESSMENT ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF HIGH SCHOOL PUPILS – A STUDY

LUCIE HAVLOVÁ, MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ

Abstrakt: Příspěvek se zabývá formativním hodnocením a jeho vlivem na psychickou pohodu žáků střední školy. Cílem práce bylo zjistit, zda metody formativního hodnocení využívané ve výuce učitelem ovlivňují psychickou pohodu žáků na střední škole. Výzkumný soubor zahrnoval 33 účastníků společně s paní učitelkou, která se na výzkumu podílela. Před začátkem samotného výzkumu proběhla analýza literárních zdrojů zabývající se formativním hodnocením ve školách a duševním zdravím žáků. Paní učitelka, která splňovala veškeré požadavky pro realizaci výzkumu, byla proškolená v rámci implementace formativního hodnocení a následně ho začala plynule využívat v předmětu Ekonomiky. V této výuce byly prováděny průběžné hospitace, přičemž byly použity metody pozorování a rozhovory. Pro zjištění případné změny psychické pohody žáků, jim byly rozdány před a po implementaci formativního hodnocení dotazníky, zjišťující míru náchylnosti ke stresu. Díky tomuto dotazníku bylo zjištěno, že formativní hodnocení ovlivňuje psychickou pohodu žáků, a především snižuje náchylnost ke stresu u těch jedinců, kteří měli před implementací formativního hodnocení ve výsledcích dotazníku ohledně náchylnosti ke stresu velmi vysoké hodnoty. V České republice se formativní způsob hodnocení teprve rozvíjí a není dohledatelných mnoho studií či odborných článků zabývající se vlivem formativního hodnocení právě na psychickou pohodu žáků. Tento výzkum může sloužit jako fakt, že má smysl využívat formativní hodnocení ve školách, jelikož mimo další pozitiva spojená s lepší motivací žáků ke studiu a budování jejich silnějšího sebevědomí, může toto hodnocení přispět i k jejich lepší psychické pohodě, která ovlivňuje jejich další významné faktory.

Klíčová slova: formativní hodnocení, výuka, psychická pohoda, školní výkon, žák, střední škola

Abstract: The paper deals with formative assessment and its influence on the psychological well-being of secondary school students. The aim of the thesis was to find out whether the methods of formative assessment used in teaching by teachers affect the psychological well-being of secondary school students. The research population included 33 participants together with the teacher who participated in the research. Prior to the actual research, an analysis of literature sources dealing with formative assessment in schools and pupils' mental health was conducted. The teacher, who met all the requirements for conducting the research, was trained in the implementation of formative assessment and subsequently began to use it fluently in her Economics lessons. Continuous observations were conducted in this lesson using observation and interview methods. In order to determine any changes in

the psychological well-being of the students, questionnaires were given to them before and after the implementation of formative assessment to determine the degree of susceptibility to stress. Through this questionnaire, it was found that formative assessment affects the psychological well-being of the students and especially reduces the stress susceptibility of those individuals who had very high values in the results of the questionnaire regarding stress susceptibility before the implementation of formative assessment. In the Czech Republic, formative assessment is still developing and there are not many studies or articles on the impact of formative assessment on pupils' psychological well-being. This research can serve as a fact that it makes sense to use formative assessment in schools, since among other positives related to better motivating students to learn and building their stronger self-esteem, this assessment can also contribute to their better psychological well-being, which affects other important factors of students

Keywords: *formative assessment, teaching, mental well-being, school performance, discipline, High School*

Úvod

Hodnocení žáků ve školách je téma, které je neustále řešeno učiteli, žáky, rodiči i veřejností. Moderní doba klade na žáky vyšší požadavky, než tomu bylo v tradičních školách. Znamka, kterou bývá žák ohodnocen, je často jediná zpětná vazba o jeho výkonu. Někdy nebývá známka ani správně pochopena, a tudíž je její význam pro žáka nedostačující. Tento přístup v hodnocení se již v českých školách začíná postupně měnit. Relativně novým fenoménem, který si dává za cíl poskytnout žákům konstruktivní zpětnou vazbu na základě které mohou zlepšit svou práci, získat motivaci ke studiu a posílit své sebevědomí, je formativní způsob hodnocení. Díky němu nemusí být pro žáky známka jenom informace, zda ve zkoušce uspěli či nikoli, ale společně s učitelem nebo i ostatními žáky je známkování doprovázeno komentářem na základě kterého je známka podrobněji rozebrána. Není pochyb, že pro mnoho žáků je škola velmi psychicky náročná, mohou se zde setkat s neúspěchem, pocitem méněcennosti nebo nepochopením. Formativní hodnocení je založeno na zpětné vazbě, komunikaci mezi žákem, učitelem a ostatními žáky. Zastává myšlenku, že učitel je tzv. průvodcem žáků a směřuje je tak, aby sami úspěšně dosáhli předem stanoveného

cíle. Učitel by se měl především snažit žáky hodnotit kvalitativně, srozumitelně, a hlavně jim pomoci v tom, jak se mohou do budoucna co nejefektivněji zlepšit. Nicméně má formativní hodnocení vliv také na psychickou pohodu žáků?

Řada učitelů používá prvky formativního hodnocení intuitivně, nicméně existuje mnoho publikací, které poskytují informace, jak pedagogům implementaci tohoto hodnocení do vyučování usnadnit a popisují, jak využívat jednotlivé metody.

Obecné pojetí hodnocení

Hodnocení člověka můžeme vnímat jako součást každodenního lidského jednání společně s procesem rozhodování. Rozhodnutí spočívá ve zhodnocení dané situace, ze sumarizování kladů a záporů se dostává závěrečná analýza. Při rozhodování je nutné zhodnotit určitý jev, danou situaci, své možnosti, konkrétní podmínky a jejich vlivy.

Kolář a Šikulová (2009, s. 13) tvrdí, že: *„Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti a je tedy i přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení této učební činnosti učitelem“.*

Člověk je vystaven neustálému rozhodování. Může se jednat o rozhodnutí maličkosti,

ale také o závažné či velmi důležité aktivity, postupy nebo postoje. Využití rozhodnutí tkví v tom, dát přednost jedné určité alternativě před druhou. V první řadě je nutné si uvědomit, že hodnocení je značně subjektivní proces, jedinec většinou hodnotí podle svého zájmu a na základě dalších kritérií. Tím může být jeho prospěch a případně užitek jeho samého, zkušenosti anebo jeho vlastní přesvědčení. Jedná se o tzv. zaujatost člověka. V některých případech by bylo potřeba tuto zaujatost vytěsnit, ale u člověka se tomu nelze vyhnout. Hodnocením člověk mimo jiné uspokojuje svou potřebu být úspěšný a pozitivně oceňovaný.

Pokud rozhodujeme svobodně a pouze podle našeho svědomí, pak nám hodnocení ovlivňují naše zájmy, potřeby a také hierarchie hodnot. Lze tedy chápat, že každé naše rozhodnutí ovlivňují již zhodnocené podmínky a naše hodnotová orientace. Každý si tvoří hierarchii hodnot podle svého uvážení, a proto i za své následné rozhodnutí člověk odpovídá sám za sebe. Veškerá lidská činnost závisí na hodnocení. Také výchovně-vzdělávací činnost je jednou z aktivit cílevědomých a záměrných lidských činností. K této činnosti přesně tak přistupují pedagogové, určitým způsobem formulují výchovu a vzdělání žáků. Využívají procesu záměrného a cílevědomého ovlivňování s cílem dosáhnout změny v poznání, chování, postojích, potřebách atd. Zde se jedná o hodnocení výsledků, ale také o hodnocení celého samostatného procesu výchovy.

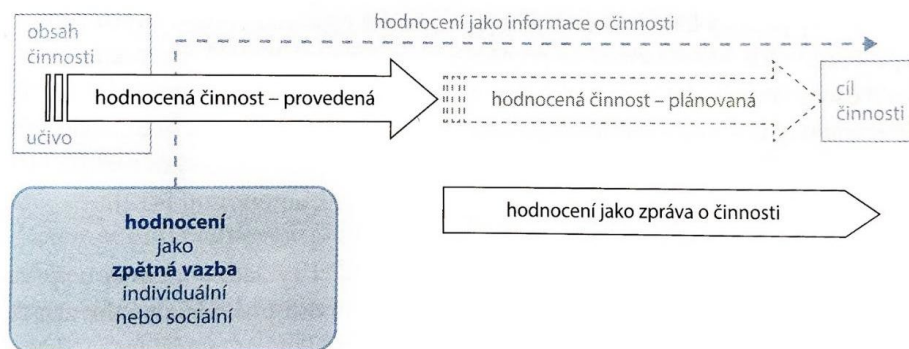
Rozhodujeme se na základě analýzy. Podle Koláře a Šikulové (2009, s. 14) můžeme samotné hodnocení pojímat jako aktivitu, která:

- sleduje určitý *cíl* (např. chceme poskytnout zpětnou vazbu o zvládnutí daného úkolu, vyjádřit někomu uznání apod.);
- probíhá za určitých *podmínek* (např. jaký vztah má mezi sebou učitel a žák);
- se realizuje určitým *prostředkem* (mluvené slovo, školní známka, procento, body, zařazení do pořadí);
- směřuje k *výsledku* – na hodnocení daná osoba určitým způsobem reaguje.

Jakákoliv činnost týkající se hodnocení je určitým výchovným procesem. Ten rozvíjí a obohacuje lidské hodnotící vztahy ke skutečnosti, také poskytuje jedinci předpoklad pro jeho růst a vývoj. Cíl výchovy je samotný seberozvoj jedince, který se neobejde bez sebepoznání a sebehodnocení.

Pokud chceme, aby hodnocení bylo informativní, je nutné ho formulovat do konkrétní srozumitelné podoby ve formě zprávy. „Zpráva je nositelem informace, kterou musí uživatel ze zprávy interpretovat – vyložit“ (Slavík 2018, s. 261).

Při hodnocení žáků, se mohou s tzv. interpretací vyskytnout určité problémy. Může se stát, že žák si ze zprávy neumí vyložit potřebné informace nebo ji svou interpretací zkreslí. Čím je náročnější hodnocená činnost, tím obtížnější je vyznat se v samotném hodnocení. Obrázek 1 popisuje složitost vztahů mezi hodnocením, činností, kterou hodnotíme, již zmiňovanou zprávou a také cílem činnosti.



Obr. 1 Vztah mezi hodnocením, hodnocenou činností, hodnotící zprávou, cílem a obsahem činnosti

(Zdroj: Jedlička a kol. 2018, str. 261)

Při hodnocení žáka je žádoucí spolupráce, a hlavně komunikace mezi učitelem, žákem, rodiči a v závěru také i s celou společností. Hodnocení, kterému je žák při studiu vystaven má primárně funkci informativní zpětné vazby a vypovídá o úspěšnosti žáka ve škole. Na úkor tohoto hodnocení může žák změnit pohled na sebe sama, může ovlivňovat celkové mínění o žákovi a také jeho motivovanost k učení a následně může ovlivňovat jeho celou budoucnost (Slavík 2018, s. 262).

Hodnocení působí na mnoho faktorů žáka, jako například na jeho motivaci ke studiu a výkon, na průběh jeho psychických procesů, působí také na budoucí průběh studia a jeho chování, ovlivňuje vlastnosti jeho osobnosti a také poskytuje mnoho citlivých údajů při začleňování do skupiny. Slavík (1999, s. 87) uvádí, že má být pedagogické hodnocení „cílené, systematické, efektivní a informativní“.

„Hodnocení je významná komponenta interakce a utváření vztahů učitele k jednotlivcům ve třídě, protože ovlivňuje hierarchii hodnot a klima třídy“. (Hrabal, 2002, s. 88)

Kolář a Šikulová (2009, s. 46) zmiňují šest funkcí školního hodnocení, které považují za významné ze strany řízení učební činnosti žáků a z rozvoje žákovy osobnosti. Jsou to

funkce motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická, a diferenciativní.

V České republice se diskutuje o školním hodnocení, a hlavně o známkování a slovním hodnocení již od devadesátých let 20. století. Slavík (2018, s. 263) ve své publikaci zmiňuje, že tyto dva pojmy mají společně jednu velkou nevýhodu. Chybí zde zamyšlení nad tím, jaký je smysl hodnocení ve vzdělávacím systému a také co je pro žáky nejdůležitější v dosažení vzdělávacích a výchovných cílů.

Školní hodnocení je pojato tzv. jednostranně, při hodnocení se pohlíží na učitele jako hodnotitele. Hodnocení můžeme brát jako výchovný a vzdělávací prostředek, který slouží pouze učitelům, nikoli žákovi. Sebehodnocení je považováno za nejvyšší formu hodnocení. Pokud žák sám není tvůrcem svého hodnocení, jedná se o tzv. heteronomní hodnocení (Dvořáková, 2015, s. 114).

Formativní hodnocení

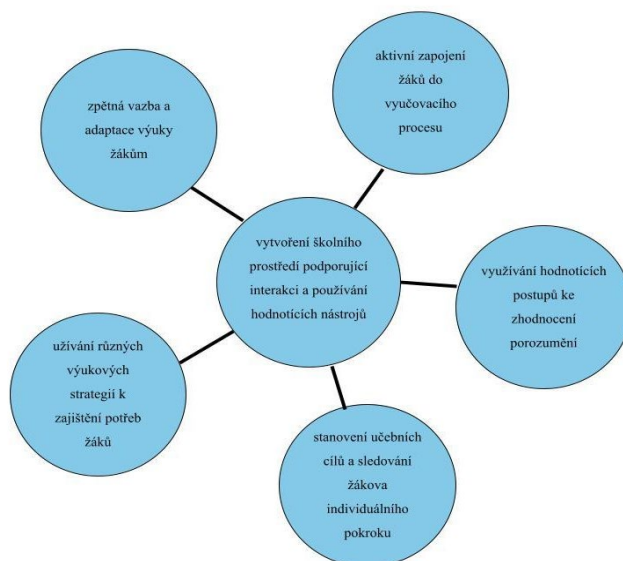
Tento typ hodnocení má především diagnostickou funkci, poskytuje zpětnou vazbu jak učitelům, tak i žákům. Využívají se zde cílené rady, záměrné vedení žáka k sebereflexi odhalování a poučení z předešlých chyb a pracování na jejich odstraňování. Ve výuce je formativní hodnocení nepostradatelné.

Historie v oblasti formativního hodnocení je poměrně krátká. Podle Bennetta (2011, s. 6, vlastní překlad) se první zmínky a náznaky tohoto hodnocení objevily v roce 1967 v publikaci od filozofa Michaela Scrivena *The Methodology of Evaluation*. Byl to ale pouze náznak formativního hodnocení, jelikož Scriven pracoval s formativním hodnocením (formative evaluation) v kontextu školních programů. Bennett (2011, s. 6, vlastní překlad) dále tvrdí, že Scriven chápal termín „summative evaluation jako nástroj k posouzení celkové hodnoty vzdělávacího programu, zatímco formative evaluation jakožto formu k usnadnění tohoto programu“. Stejnou terminologii zastával o dva roky později i americký psycholog zaměřený na oblast výchovy a vzdělávání Benjamin Bloom. Ten popsal již zmíněné termíny velmi podobně, jako Scriven, ale s ohledem na žáky. Největší přínos ve formativním hodnocení Bloom viděl v poskytnutí zpětné vazby a oprav v každé fázi vzdělávacího procesu.

Formativní hodnocení každý autor popisuje jinak, ale základem jsou si všechny definice velmi podobné. Dvořáková (in Vališová a Kasíková, 2011, s. 261) zastává názor, že formativní hodnocení je průběžné a poskytuje žákům potřebný čas pro osvojení látky. *„V praxi to znamená nabízet co nejpestřejší formy zkoušení od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených, rychlých forem zkoušení po celoroční úkoly, od písemných testů s uzavřenými otázkami po práci s vlastními pomůckami.“*

The Organisation for Economic Cooperation and Development (ve zkratce OECD) sdíleli velmi obsáhlou definici formativního hodnocení v publikaci *Formative Assessment* (2005, s. 21). Autoři zde uvádí, že formativní hodnocení využívá hodnocení žákova pokroku a jeho porozumění učivu. Také pomáhá učitelům nacházet a zjišťovat žákovy potřeby, případné potíže s probíranou látkou a následně se snaží těmto potřebám výuku přizpůsobit. V projektu OECD autoři vytvořili šest složek, o které se mohou jedinci opřít při využívání formativního hodnocení, mezi ně patří:

- vytvoření školního prostředí, které bude podporovat interakci mezi žáky a učitelem a používání hodnotících nástrojů;
- stanovení učebních cílů a sledování individuálních pokroků žáků směřujících ke splnění předem stanovených cílů;
- využívání výukových strategií k zajištění potřeb všech žáků;
- využívání různých hodnotících postupů ke zhodnocení žákova porozumění;
- zpětná vazba a adaptace výuky žákům;
- aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu – využívání zpětných vazeb, sebehodnocení, práce ve skupině apod. (*Formative Assessment*, 2005, s. 44)



Obr. 3 Šest základních složek formativního hodnocení

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Formativní hodnocení by mělo být nedílnou složkou ve vyučování. Jedná se o tzv. „*vnímavé učení*“ (responsive teaching), velmi důležitou roli zde hraje zpětná vazba jako základ efektivní výuky. Toto hodnocení vychází z plánování určitých cílů, kompetencí výuky a stanovení postupů, jak se bude dosažení kompetencí hodnotit.

Dle Slavíka (2018) jde ve formativním způsobu hodnocení především o tyto aspekty:

- zájem o žáky a jejich názory (pohled žáků na výuku, vzájemná důvěra);
- nepřetržitý popis žákovy práce s jasnou zpětnou vazbou;
- hodnocení je společnou aktivitou mezi žákem, učitelem a případně spolužáky;
- sledování a napomáhání v činnosti vedoucí k cíli;
- soulad výukových metod a metod hodnocení.

Pokud chceme, aby bylo školní hodnocení pro žáka prospěšné, užitečné a zkrátka aby se stalo ukázkovým modelem pro jeho vlastní hodnocení, musí být především

informativní a zaměřovat se na samotný průběh žákova učení. To vše nalezneme ve formativním hodnocení, plní funkci *zpětnovazební, korektivní a průběžnou*. Díky němu má žák možnost se dozvědět a sám ohodnotit co je v jeho práci správně a co má případně dál rozvíjet a na čem dále pracovat. Neformují se zde pouze závěry po uplynulém období, formativní hodnocení probíhá během učení neustále a informuje žáka o jeho kvalitách během činnosti, kdy může případně rovnou svou práci změnit k lepšímu (Pasch, 2005, s. 104).

Ve formativním hodnocení učitel žákům ukazuje, že je přirozené, když tápou, přemýšlí, hledají další kroky k řešení problému a rozhodují se jak dál. Dle Košťálové (2008) si společně modelují provádění činností a s pomocí učitelova komentáře (tzv. „*přemýšlí nahlas*“) nacházejí ideální řešení. Takto může probíhat i hodnotící a sebehodnotící činnost. Způsob formativního hodnocení pomáhá žákům v hodinách s:

- jejich samostatnou aktivní kontrolou během práce;
- hledání chyby;

- opravení chyby;
- učením se vlastní reflexi práce;
- prováděním činností bez strachu z neúspěchu.

Jednou z nedílných součástí při využívání formativního hodnocení je zpětná vazba. Díky ní může učitel žákovi předat konkrétní informace o jeho činnosti (co už zvládl, co dobře splnil a na co by se měl naopak zaměřit). Zpětná vazba udává směr určité činnosti či chování. Tento žákův směr může ovlivnit jak učitel, tak i on sám na základně průběhu či výsledku dané činnosti. Zde je podstatné to, že se zaměřujeme na činnost nebo chování, a ne na hodnocení. Kvalitní *funkční zpětná vazba* by neměla souviset se vztahy mezi dotýčnými osobami. V ideálně případě by měla být poskytována okamžitě, aby mohl žák v průběhu činnosti změnit případně postup a hned se poučit z chyby. Aby mohla být zpětná vazba žákovy co nejvíce nápomocná, měl by chápat její podstatu, proto by ji učitel měl podávat stručně, jasně a co nejsrozumitelněji. Při poskytování zpětné vazby chceme zjistit:

- jakou mají žáci úroveň cíle, ke kterému se dostali;
- kam se potřebují posunout dále;
- jakým nejlepším způsobem mohou daného cíle dosáhnout (Kolář, Šikulová, 2009, s. 145).

Při poskytování zpětné vazby je nutné si především ujasnit, čeho chceme dosáhnout. Popisná zpětná vazba se týká toho, co souvisí s cílem žákovy učení. Prvně začneme tím, co se žákovi povedlo, v čem jsou jeho silné stránky, co na první pohled vidíme. Dále se snažíme porozumět jeho postupu, můžeme si pomoci třeba otázkou, tím dáváme žákovy prostor k odhalení chyb, případně rovnou k vylepšení jeho činnosti. Využíváme jasné a zřetelně strukturované myšlenky a zpětnovazební připomínky. Měli bychom se vyvarovat interpretaci a nevhodnému hodnocení (např. ty jsi zase nedával pozor

apod.). Žáka chceme přesvědčit, že v nás má důvěru a my věříme jemu, že si zvládne s úkolem poradit lépe. Díky využívání formativního hodnocení ve školách může u žáků docházet ke snižování úzkosti z výkonu a celkově snížení obavy z chyby. Žák si tímto způsobem může vybudovat přirozeného sebepojetí a pevné sebevědomí, jelikož formativní hodnocení podporuje tzv. *self-efficacy* (důvěra v sebe sama). Pod správným vedením učitele, žáci získávají motivaci k činnosti a celkově chuť k učení a poznání něčemu novému (Slavík, 2018, s. 287).

Možné problémy formativního hodnocení

Formativní hodnocení má mnoho výhod ať pro učitele, tak hlavně pro žáky, potýká se ale také s určitými potížemi. O problémech, které mohou nastat hlavně při zavádění formativního hodnocení informují Black a William (1998 b, vlastní překlad) v pilotní studii *Inside the Black Box*. Ti je shrnuli do tří kategorií: efektivní učení (*effective learning*), negativní dopad (*negative impact*) a řídicí úloha hodnocení (*the managerial role of assessments*).

První kategorie pojednává o *efektivním učení* takto:

- přes to, že učitelé tvrdí, že se snaží u žáků rozvíjet porozumění, využívají testy, které podněcují mechanické a povrchní učení (někteří učitelé si nevěšují rozdíl mezi mechanickým zvládnutím učiva a jeho porozuměním);
- postupy, otázky a jiné další metody, které jsou učiteli využívány, nejsou sdíleny dalším učitelům dané školy ani nijak posuzovány s tím, co se opravdu hodnotí;
- především učitelé, kteří vyučují na prvním stupni, mají sklony klást důraz na kvantitu, provedení práce a také mají tendenci zanedbávat kvalitu práce vzhledem k učení žáka.

Druhá kategorie se věnuje *negativním dopadům*:

- funkce klasifikace a známkování jsou přeceňovány, a naopak funkce učení a udělování užitečných rad jsou přeceňovány;
- přístup ve srovnávání žáků mezi sebou tkví spíše v podporování žákovy soutěživosti než v jeho osobním zlepšení (taková hodnotící zpětná vazba u žáků s nízkými vědomostmi může vyvolat pocit, že postrádají schopnost učit se a na základě toho se tak mohou i skutečně vnímat).

Ve třetí kategorii se autoři zabývají řídicí úlohou hodnocení a obsahuje tyto fakta:

- může se zdát, že zpětná vazba plní funkci sociální a řídicí, to se ovšem děje na úkor vzdělávací funkce hodnocení;
- v externích testech mohou učitelé často předvídat výsledky žáků, příčinou může být nízká vědomost učitelů o vzdělávacích potřebách žáků nebo nápodoba externích testů s testy, které učitel žákům sám tvoří;
- známkám, které jsou na vysvědčení, je připisována větší váha než podrobné analýze práce žáka za účelem odhalení jeho vzdělávacích potřeb.

Ve shrnutí těchto problematických bodů můžeme dojít k závěru, že jsou to právě učitelé, kteří se dopouštějí chyb. Další překážkou, se kterou se mohou učitelé při zavádění formativního hodnocení setkat je sumativní hodnocení. V České republice je nejrozšířenější způsob hodnocení školní známkování. Známkování je stále důležité pro ukončení základního vzdělání, hraje velkou roli při přijetí na střední školu a aby žák řádně ukončil středoškolské vzdělání, musí získat maturitní vysvědčení (to má také podobu známek). Na vysokých školách tomu není jinak. Ideální stav by nastal, pokud by došlo ke změně celého vzdělávacího systému, na jehož základě je i přístup učitelů.

Výsledky formativního hodnocení jsou viditelné až po určité době, je to svým způsobem určitý dlouhodobý proces. Při implementaci formativního hodnocení je vhodné zprvu propojovat sumativní hodnocení s formativním. Příkladem tohoto plynulého procesu může sloužit známkování se slovním komentářem. Učitel může k oznámkované práci přiložit svůj komentář nebo okomentovat danou známku slovně. Slovní hodnocení může žákům poskytnout další informace ohledně jejich práce, pokroku a pomoci najít další správné postupy. Nováčková (in Stará, 2006, s. 1) uvádí, že by takový slovní komentář: „*měl být jen výpovědí (popisem) o činnosti, o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka.*“

Podle Starého (2006) je největší hrozbou slovního hodnocení časová náročnost. Učitelé dle něho tvrdí, že se nemohou věnovat slovnímu hodnocení individuálně u každého žáka, jelikož by pak neměli dostatek času probrat veškeré učivo, které je na určité období naplánováno.

Během výzkumné studie Blacka a Williama (1998 a, s. 28, vlastní překlad) bylo prokázáno, že další potencionální potíže mohou vycházet ze zpětné vazby. Zpětná vazba může často působit negativně, proto by měla dle autorů obsahovat:

- údaje o úrovni určité měřitelné vlastnosti;
- údaje o referenční úrovni této vlastnosti;
- mechanismus porovnávající dvě úrovně a mechanismus generující informace o zásadním rozdílu mezi těmito dvěma úrovněmi;
- mechanismus jímž je informace využita ke změně rozdílu mezi úrovněmi.

Je nutné žákům podávat zpětnou vazbu tak, aby pochopili její základ, myšlenku a aby jim byla co nejvíce přínosná. V některých výzkumných studiích totiž autoři uvádějí, že

žáci nemusí formativní zpětnou vazbu chápat jako užitečnou pomoc a radu.

Formativní hodnocení má mnoho pozitivních faktorů, největšími pozitivy jsou včasnost, efektivita a zvyšování úspěšnosti žáků jak ve škole, tak celkově v jejich životě. Formativní hodnocení nabízí žákům získávat nové informace, chuť objevovat, vzdělávat se a také celkově podporuje spravedlnost školy. Na první pohled ideální forma hodnocení ve svém nitru ukrývá také nepřehlédnutelná negativa. Pro učitele je často důležitá kvantita než průběh práce a také kladou důraz na mechanické zvládnutí učiva. Formativní hodnocení je velmi časově náročné, komplikace spojené s časovou náročností mohou být spojené hlavně s třídami, kde je vysoký počet žáků. Učitel potřebuje mnoho času na přípravu vyučování. Může se stát, že učitel nezná vzdělávací potřeby svých žáků, na čemž je formativní hodnocení velmi závislé. Po implementaci formativního hodnocení nejsou výsledky viditelné ihned, jako tomu je při sumativním hodnocení, to může řadu učitelů demotivovat a zapříčinit návrat k předchozímu typu hodnocení, na které je učitel zvyklý.

Abychom se vyhnuli alespoň některému procesu z těchto negativních skutečností formativního hodnocení je nutné při implementaci formativního hodnocení zprvu plynule propojovat sumativní hodnocení s formativním a dále pak přidávat další formativní aktivity a procesy (Slavík, 2018, s. 277).

Metody a implementace formativního hodnocení

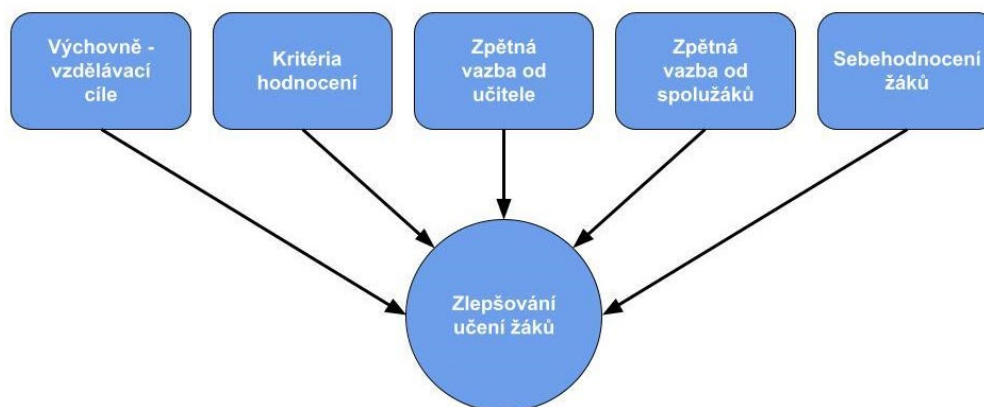
Metod formativního hodnocení je opravdu mnoho. Existuje mnoho studií a publikací,

kteří radí, jak začít při vyučování s formativním hodnocením, ale mnoho autorů v tomto ohledu není jednotných. Z charakteristik formativního hodnocení jsou odvozeny metody a techniky, které implementaci formativního hodnocení podporují.

Reformní skupina pro hodnocení (Assessment Reform Group založená při Cambridgeské univerzitě) zdůraznila 5 klíčových cílů vycházejících z kognitivní a konstruktivistické teorie:

- výuka ovlivňuje poznání, velký vliv má také na motivaci a sebeúctu žáků;
- učení zohledňuje výsledky hodnocení;
- žákům je poskytována ve vyučování zpětná vazba;
- žáci se aktivně podílejí na výuce;
- žáci se učí hodnotit svůj výkon a porozumět tomu, jak se zlepšovat.

Assessment Reform Group na základě těchto 5 bodů došla k závěru, že při implementaci formativního hodnocení je vhodné držet se určitých metod. Ve výuce stanovit určitý *cíl*, ke kterému chceme směřovat (je vhodné ho sdělit i žákům). Předem určit *kritéria hodnocení* a také je uvedeno, jako nezbytnost, poskytování *zpětné vazby* žákům během aktivit a rozvíjet schopnost jejich *sebehodnocení*. Pro větší efektivitu je vhodné využít *zpětné vazby od ostatních žáků* nebo mezi žáky navzájem společně se sdílením určitých *kritérií*. Při implementaci formativního hodnocení by také nemělo být opomíjeno kladení otázek tzv. *questioning*.



Obr. 4 Souhrn metod formativního hodnocení

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Obrázek 4. znázorňuje, jak 5 hlavních kritérií týkající se formativního hodnocení přispívá ke zlepšování učení žáků ve školách. Jsou jimi – výchovně-vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, zpětná vazba od učitele, zpětná vazba od spolužáků a žákovo sebehodnocení.

Formativní hodnocení je proces hledání a interpretování žákovských výkonů, které žáci a jejich učitelé využívají při učení. Leahyová, Lyon, Thompson a William (2005) doporučují přemýšlet nad formativním

hodnocení jako na spolupráci tří procesů propojených v čase: *od minulosti* (kam vede žákovo počínání) *přes přítomnost* (kde se žák nachází nyní) až k *budoucnosti* (jak se dostane k určitému cíli). Při využití jednotlivých metod u implementace formativního hodnocení se můžeme řídit těmito třemi základními otázkami: Kam směřuji? Kde se právě nacházím? Jak se dostanu k cíli? Během těchto procesů zastává určitou pozici učitel, žák a jeho spolužáci. Společnou souvislost žáka a spolužáků ve formativním hodnocení shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1 Pět klíčových strategií formativního hodnocení

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se dostane k cíli
Spolužák	objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	
Žák		aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Pokud chceme co nejlépe formativní hodnocení při vyučování využít, informace v tabulce 1 shrnují jakým aktivitám žákovské spolupráce ve třídě věnovat co nejvíce pozornosti. Strategie tohoto souhrnu by

měli postupně vést k autonomnímu hodnocení žáka (schopnost porozumět obsahu a činnostem, které se měli učit, samostatně plnit úkoly bez pobídek učitele). Tímto postupem se žáci mohou dobrat ke stavu,

kdy se v určité míře dokáží vzdělávat sami (Slavík, 2018, s. 290).

Pro detailnější pochopení strategií formativního hodnocení z pohledu *učitele* můžeme využít obrázek 5, který byl zhotoven dle

Laufové (2016, s. 25), zaměřující se na tři hlavní otázky, jejichž zodpovězení jsou nápomocné při výuce. Při implementaci formativního hodnocení se učitel může, za pomoci těchto tří hlavních otázek, lépe orientovat v jeho aktivitách a procesech.



Obr. 5 Tři základní otázky v implementaci formativního hodnocení

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Ohledně implementace formativního hodnocení se zabývá mnoho publikací, odborných článků, výzkumů a diskusí. Učitel sám si musí určit postupy, které mu budou vyhovovat a dávat největší smysl. Valášková Vincejová (2020) doporučuje implementovat formativní hodnocení do výuky za pomoci 4 hlavních aktivit, kterými jsou: *stanovení jasných cílů, stanovení kritérií, zpětná vazba a využití různých metod hodnocení*. Tyto aktivity mohou pomoci učiteli vyznat se ve svém vlastním postupu při formativním hodnocení. Dle nich může sám kontrolovat, jak svůj daný postup dodržuje, případně se ve svém plánování může k určité aktivitě zpětně vrátit. Nyní si blíže vysvětlíme podstatu a význam jednotlivých bodů.

Stanovení jasných cílů

Tím, že si učitel stanoví jasný cíl, přesně ví, co od žáků očekává, a naopak žáci jsou informováni, co je očekáváno od nich. Valášková Vincejová odkazuje na Laufkovou (2017), která tvrdí, že z cíle by měl být formulován tak, aby z něho mohl být sledován výkon a pokroky žáků. Za pomoci výchovně-vzdělávacího cíle je možné určit druhy změn, které by měly u žáka nastat, podle těchto změn potom učitel plánuje vzdělávací proces, díky kterému bude možné daného cíle dosáhnout. Vzdělávací cíle jsou konceptualizovány prostřednictvím kritérií hodnocení, které shrnuje tabulka 2.

Tabulka 2 Úrovně cílů ve vzdělání

Cílové kategorie	Co hodnotíme	Jak hodnotíme
Zapamatování specifických informací	reprodukcí, určení, seřazení, výběr	oceněním úplnosti, výzvou k doplnění, návratem k lepšímu seřazení, oceněním výběru důležitého
Pochopení, porozumění	vypočítat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, opravit	diskusí o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrací, požadavkem odůvodnění výpočtu, řešení, smysluplnými opravami
Aplikace	návrh řešení podle vzoru	diskusí o postupu při řešení nové situace, oceněním volby nové situace pro řešení, pochvalou, správnou a přesnou demonstrací
Analýza	rozbor na prvky s vymezením jejich významů a vztahů	oceněním přesnosti nejen rozboru, ale i zachováním posloupnosti a vztahů (známkou nebo body)
Syntéza	obecnější závěry kombinace v klasifikaci	obecný poznatek se shoduje (známka)
Hodnotící posouzení	porovnává, kritizuje, zařadí do širších souvislostí, osobní názor, ocenění významu smyslu	učitel společně se žáky provádí korekturu, žáci hodnotí vzájemně své práce, probíhá diskuse

(Zdroj: Kolář, Šikulová, 2009)

Stanovení kritérií

Dle Valáškové Vincejové (2020) je základním rysem formativního hodnocení právě stanovování kritérií. Díky těmto kritériím žák přesně zná a uvědomuje si očekávání učitele.

Požadavky, úrovně či již zmíněná kritéria jsou učitelem veřejně dostupné, žáci by s nimi měli být pravidelně seznamováni a měli by podle nich pracovat. Žáci vědí, co

je od nich přesně očekáváno a požadováno, tím pádem by neměli být ničím zaskočení a mohou se na daná kritéria předem připravit.

Ve své publikaci odkazuje Valášková Vincejová (2020) na příklad krátkodobé smlouvy zaměřené na zvládnutí konkrétní učební látky nebo zpracování konkrétního úkolu.

Smlouva s:

A. Jak se společně dohodli podepsaný žák a podepsaný učitel, žák se zavazuje:

1.
2.
3.
4.

B. Žák a učitel se dohodli, že žák práci zvládne do dne

C. Pokud žák splní uvedené úkoly dle podmínek, na nichž se společně dohodli, učitel ho bude hodnotit známkou

D. Žák navrhuje, že se pokusí každý den zvládnout jeden dílčí krok práce:

Den a postup:

Den a postup:

Den a postup:

Podpis žáka: _____ Podpis učitele: _____

Obr. 6 Příklad krátkodobé smlouvy zaměřené na zvládnutí konkrétní učební látky nebo zpracování konkrétního úkolu

(Zdroj: Vlastní tvorba)

Díky této smlouvě mezi učitelem a žákem jsou jasně daná kritéria, ve kterých se žák vyzná a může si je přesně vyložit. Smlouva zde plní závazný slib žáka a podpisem potvrzuje, že daný úkol či aktivitu bere na vědomí a splní.

Zadání kritérií žákům se velmi osvědčuje při následném známkování. Kritéria předem určuje učitel a žáky s nimi vždy před začátkem aktivity (testu, práce ve skupině, atd) seznámí. Žáci ví, na co si musí dát pozor a dle kritérií si mohou práci průběžně kontrolovat, zda na nějakou část nezapomněli nebo něco nepřeskočili. Kritéria hodnocení se nejčastěji odvíjí od určitého předmětu, nelze využívat stejná kritéria např. při zeměpisu a v matematice.

Zpětná vazba

Je potřeba si uvědomit, že zpětná vazba, není hodnocení. Díky zpětné vazbě může učitel během vyučování monitorovat a analyzovat výskyt chyb u žáků a přímo

se zaměřit na jejich příčiny. Může zjistit, zda za slabým výkonem u některých jedinců stojí např. nepochopení učiva nebo nepozorností při zadání. Na základě těchto poznatků může učitel přizpůsobit své výukové metody a docílit zlepšení žáků při práci. Zpětná vazba napomáhá při vyučování eliminovat určité problémy, se kterými se žáci potýkají a snaží se žáky nasměrovat k úspěchu.

Valášková Vincejová (2020, str. 12) odkazuje na Kulhavého a Stocka (1989), kteří sestavili detailní typologii písemné zpětné vazby písemného projevu žáka. Podle jejich výzkumu by měla účinná korektivní zpětná vazba vždy obsahovat dvě složky: *informaci o správnosti odpovědi* (verifikace) a *komentář k odpovědi* (elaborace). Tyto složky by měli ideálním způsobem žáka navést ke správné odpovědi.

Jednotlivé složky mají více variant provedení:

A) Nulová zpětná vazba – není přítomna žádná odezva.

B) Informace o správnosti odpovědi – mohou být poskytnuty několika způsoby:

- *verifikace* – poskytnutí informace ohledně správnosti;
- *poskytnutí správné odpovědi* – není doplněna žádnými dalšími údaji;
- *poskytnutí dalšího pokusu* – učitel informuje žáka o špatné odpovědi a dá mu další pokus pro napravení chyby;
- *identifikace špatné odpovědi* – žák je informován o špatné odpovědi, ale není mu poskytnuta odpověď správná.

C) Komentář k odpovědi – je známo mnoho komentářů, které se dají k odpovědi využít:

- *komentář k odpovědi* – identifikace špatné odpovědi nebo tzv. opětovné zamyšlení nad odpovědí, pokud je odpověď správná, poskytnutí odůvodnění;
- *komentář orientovaný na vlastnosti učiva* – může se také zaměřovat na dovednosti žáků, které jsou probírány;
- *komentář orientovaný na téma učiva* - např. zopakování učiva;
- *komentář orientovaný na vysvětlení odpovědi* – zamyšlení nad tím, proč je odpověď správná anebo nesprávná;
- *nápověda* – nutné je neposkytovat správnou odpověď ale pouze informace, které k ní mohou žáka dovést;
- *vysvětlení* – učitel s žákem analyzuje chybné odpovědi;
- *informační zpětná vazba* – tento typ zpětné vazby je nejrozvinutější, obsahuje verifikaci, identifikaci chyby a nápovědu pro dosažení správné odpovědi.

Formativní hodnocení je především interaktivní proces mezi žákem a učitelem případně mezi žáky navzájem. Během tohoto procesu je žák seznámen s chybou

a učitel ho konstruktivně navádí v práci tak, aby s chybou dále pracoval a příště se jí vyvaroval.

Využití různých metod hodnocení

Čím dál žádanější je nahrazování tradičních způsobů hodnocení za další formy hodnocení a různé alternativy. Učitelé jsou v poslední době vyzýváni, aby se více než na školní známkování zaměřili na poskytování zpětné vazby žákům. V rámci zpětné vazby by měli učitelé hodnotit nejen faktické vědomosti, ale také se snažit o to, aby dokázali postihnout širší spektrum výsledků vzdělávání Valášková Vincejová (2020, s. 15).

Před implementací formativního hodnocení do vyučování je žádoucí, aby byl učitel obeznámen alespoň se základní terminologií a principy formativního hodnocení. Pokud si najde svůj určitý postup a cíl, který mu bude vyhovovat, může postupně prvky tohoto hodnocení přidávat, navazovat na předešlé a tím pomáhat žákům v jejich cestě za poznáním a podporovat jejich duševní zdraví ve školním prostředí.

Metodika výzkumného šetření

Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem šetření bylo zjistit, zda metody formativního hodnocení využívané ve výuce učitelem ovlivňují psychickou pohodu žáků na střední škole. Zavádění formativního hodnocení do škol je velmi probírané a aktuální téma.

VO1: Ovlivňuje formativní hodnocení psychickou pohodu žáků střední školy?

VO2: Co z formativního hodnocení žáci považují za přínosné pro svou psychickou pohodu?

Vzorek

Na výzkumu se podílela třída střední školy čítající 32 žáků a jejich paní třídní učitelka. Pro zachování anonymity není uveden název školy, jméno paní učitelky ani jména žáků.

Garantem správného postupu v implementaci formativního hodnocení do vyučování byla spoluautorka příspěvku.

Metody

Před zahájením formativního hodnocení a po určité době používání formativního hodnocení byl žákům rozdán dotazník zaměřený na duševní pohodu, abychom tímto způsobem mohli znázornit rozdíl mezi dvěma formami výuky a způsoby hodnocení. Během výzkumného šetření byly realizovány pravidelné hospitace ve výuce. Na těchto hospitacích byla použita metoda pozorování, během kterého byly nové poznatky zapisovány do předem připravených pozorovacích protokolů. Dále byly provedeny individuální rozhovory s žáky a také průběžné rozhovory a konzultace s paní učitelkou.

Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo 5 měsíců (od listopadu roku 2022 do března 2023). V říjnu 2022 se realizovala organizace a příprava na výzkum. Po e-mailu a na konzultaci jsme společně s vedoucí práce, která působí zároveň školní psycholožkou a paní učitelkou Alenou projednaly očekávání od výzkumu a další postupy. S realizací výzkumu byla seznámena také výchovná poradkyně působící v dané střední škole a ředitelka krajské PPP a SPC. Před implementací formativního hodnocení byl žákům rozdán dotazník *Inventář projevů syndromu vyhoření*. Tento dotazník se žákům dal k vyplnění na začátku hodiny Ekonomiky, kterou vyučuje paní učitelka

Alena. Před rozdáním jsem byla paní učitelkou žákům představena a byli také stručně seznámeni se spoluprací mezi mnou a paní Alenou. Bylo jim zaručeno, že veškeré informace, které budou zjištěny, zůstanou anonymní. Žáci byli obeznámeni, proč dotazník vyplňují a jaký je jeho účel, časově nebyli při vyplňování nijak omezeni.

Od listopadu 2022 začala formativní hodnocení paní učitelka Alena v hodinách Ekonomie postupně implementovat. V jejích hodinách byly realizovány hospitace, rozhovory s ní i žáky a ohledně jejího počítání nás informovala také po e-mailu. V březnu 2023, kdy výzkum vyvrcholil, byly žákům rozdány opět dotazníky *Inventář projevů syndromu vyhoření*. Vyplňování dotazníků probíhalo za stejných podmínek jako minule. Po ukončení výzkumu jsem paní učitelce Aleně děkovala za spolupráci, ochotu a důvěru, kterou ve mě měla. Po sběru dotazníků a veškerých chybějících informací proběhla analýza dat. Data z dotazníků byla zpracována do tabulky, abychom dle jejich intervence, rozhovorů a pozorování mohli zjistit, zda formativní hodnocení při vyučování mělo na psychickou pohodu žáků vliv či nikoli.

Výsledky

Dotazníkové šetření

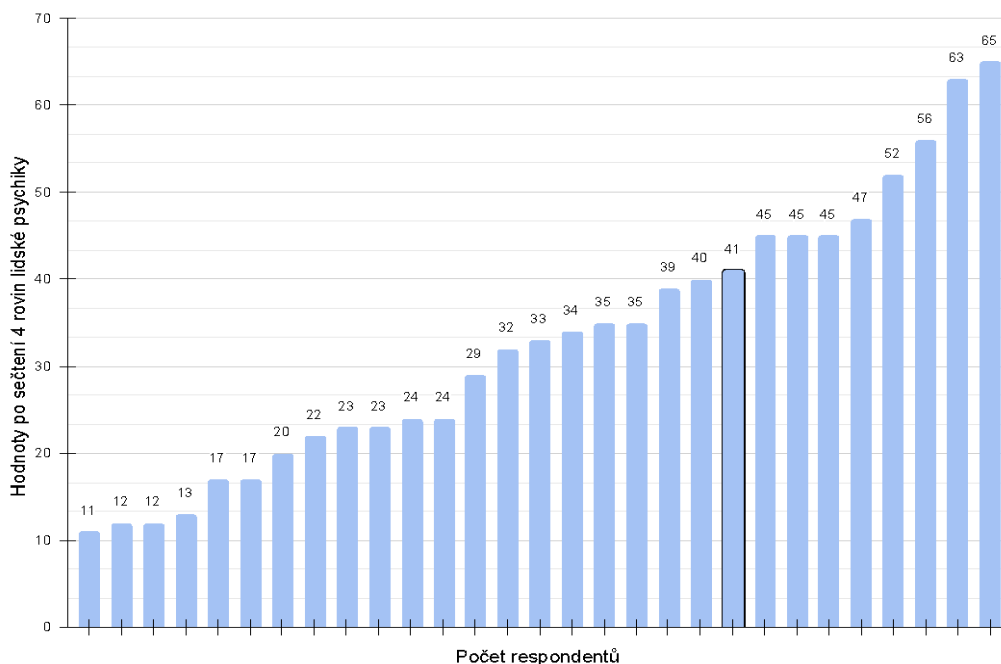
Tohoto šetření se zúčastnilo 29 respondentů ze třídy druhého ročníku střední školy. Celá třída sice čítá 32 žáků, ale z důvodu nemoci či dalších situací se někteří žáci dotazníkového šetření zúčastnit nemohli. První dotazníkové šetření proběhlo ještě před implementací formativního hodnocení do výuky. Tímto byla získána vstupní data o psychické pohodě žáků. Žáci vyplňovali dotazník *Inventář projevů syndromu vyhoření* od J. a T. Tošnerových samostatně, odpovědi volili dle svého svědomí a přesvědčení. Získaná vstupní data z dotazníku byla následně přepsána do tabulky 3, kde je

detailně rozepsáno vyhodnocení jednotlivých rozumových, emocionálních, tělesných a sociálních rovin lidské psychiky. Dle těchto rovin můžeme detailněji pozorovat, které potíže spojené se stresem u žáků převládají. Na konci řádku je v tabulce součet všech čtyř rovin, díky kterému získáme celkovou míru náchylnosti ke stresu. Minimální hodnota součtu je 0 a maximální dosaženou hodnotou může být 96. Tento dotazník není hodnotícím testem, ale jde zde pouze o orientační zjištění daných hodnot. Vysoké hodnoty nemusí hned znamenat, že je jedinec extrémně náchylný

ke stresu, spíše mohou být určitým podnětem k dalšímu zkoumání ohledně životního stylu jedince a vypořádávání se s problémy. Lze tímto orientačně zjistit, které složky osobnosti u žáků nejsou zcela v pořádku. Vysoké hodnoty u některých složek mohou naznačovat, které z nich se více věnovat. Pro lepší přehlednost je termín formativní hodnocení dále označován zkratkou FH.

Pro přehlednější popis získaných dat, byl vytvořen graf zobrazující výsledné sečtené hodnoty rozumové roviny, emocionální roviny, tělesné roviny a sociální roviny.

Výsledné hodnoty dotazníku před implementací FH



Graf 7 Výsledné hodnoty z dotazníku Inventář projevů syndromu vyhoření před implementací FH

Nejnižší získaná hodnota je 11 bodů, tento jedinec je dle výzkumu velmi málo náchylný ke stresu. Oproti tomu nejvyšší získanou hodnotou je 65 bodů. Jedinec s touto vysokou hodnotou je dle vyhodnocení velmi náchylný ke stresu a může často trpět určitou formou psychického rozladění. Výzkumu se účastnilo 29 respondentů, přičemž průměrná hodnota výsledného součtu čtyř

rovin lidské psychiky je 32,89 bodů, zaokrouhleně 33 bodů.

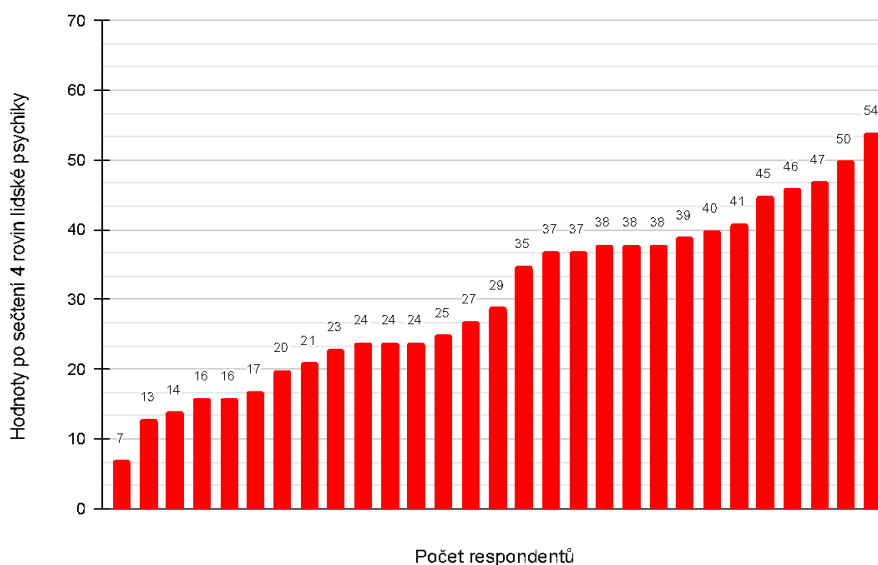
Dále následuje graf 8 s údaji, které byly získány 5 měsíců po implementaci formativního hodnocení. Žákům byl k dispozici opět dotazník Inventář projevů syndromu vyhoření od J. a T. Tošnerových se stejným zadáním, jako u předchozího vyplňování. Žáci pracovali bez časového omezení a bylo na ně

apelováno, ať pracují co nejvíce samostatně a volí ty odpovědi, které sami uznají za nejvíce vystihující jejich osobu.

Pro lepší orientaci v získaných hodnotách byl opět vytvořen graf, v tomto případě

zbarvený do červena, pro odlišení od předchozího grafu. Jsou zde uvedeny pouze výsledné sečtené hodnoty čtyř rovin lidské psychiky.

Výsledné hodnoty dotazníku po implementaci FH



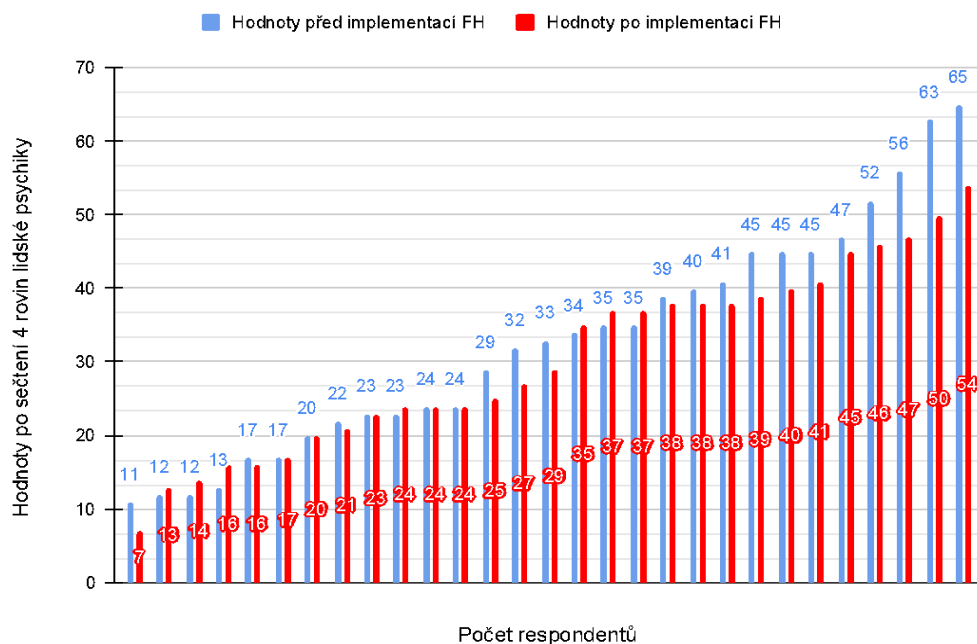
Graf 8 Výsledné hodnoty z dotazníku Inventář projevů syndromu vyhoření po implementaci FH

Data získána po implementaci formativního hodnocení se určitým způsobem liší od dat, která žáci uváděli před implementací formativního hodnocení. Nejnižší počet bodů je zde 7 a naopak nejvyšší hodnota je zde 54 bodů. Dotazník vyplnilo 29 žáků. Průměr všech získaných hodnot je 30,51 bodů, zaokrouhleně bude uvedeno 31 bodů.

Pro porovnání získaných hodnot před implementací formativního hodnocení a po implementaci formativního hodnocení byl vytvořen graf 3, na kterém jsou znázorněny hodnoty grafu 1 i grafu 2. Hodnoty před implementací formativního hodnocení jsou znázorněny modrou barvou a hodnoty po implementaci formativního hodnocení mají barvu červenou.

Na grafu je viditelný pokles velmi vysokých hodnot 65 bodů na 54 bodů, 63 bodů na 50 bodů, 56 bodů na 47 a 52 bodů na 46. V tomto výzkumu se dle průměru nemůžeme zcela řídit, nicméně pokud porovnáme průměr hodnot před implementací formativního hodnocení, který je 33 bodů a po implementaci formativního hodnocení činí 31 bodů, změna je zde o 2 body. Dle grafu se 7 žákům počet bodů po implementaci formativního hodnocení mírně navýšil, přičemž navýšení proběhlo maximálně o 3 body. Dalším 22 žákům počet bodů klesl. Největší pokles hodnot je z 63 bodů na 50 bodů, což činí výsledný rozdíl 13 bodů.

Porovnání hodnot dotazníku před a po implementaci FH



Graf 9 Porovnání výsledných hodnot dotazníků před a po implementaci FH

Pozorování

Další výzkumná metoda byla metoda pozorování. Průběh první hodiny, kde proběhlo pozorování, byl zaměřen především na paní učitelku Alenu, její styl vyučování a zda používá dostatek metod formativního hodnocení. Detailní informace z tohoto pozorování byly sepsány do záznamového archu. Další jednotlivá pozorování byla vždy zaměřena na určitá specifika. Záměr pozorování se ve většině případů odvíjel od předem připravených pozorovacích protokolů.

Pro další pozorování byly již využívány pozorovací protokoly. Každý pozorovací protokol zkoumal něco jiného a měl své určité zaměření. Některé protokoly byly zaměřené na žáky, některé na paní učitelku a další také na klima třídy a prvky formativního hodnocení, jejich názvy jsou: *Realizace vyučovací jednotky*, *Průběh a řízení výuky*, *Klima třídy*, *Přístup žáků k vyučování a Hodnocení prospěchu žáků*. Při pozorování byly v hodině dané činnosti a poznatky průběžně zapisovány do

protokolů, které se následně přepsaly do elektronické formy.

Pozorovací protokoly uvedeny v příspěvku kvůli rozsahu textu nejsou, záznamy sloužily jen ke kvalitativní analýze.

Pozorovací protokol s názvem *Realizace vyučovací jednotky* byl zaměřen především na paní učitelku Alenu. Tento protokol také obsahuje informace ohledně formativního hodnocení. Využívání prvků formativního hodnocení při vyučování většinou dle protokolu spíše souhlasí. Nicméně v pár bodech bylo nutné zaškrtnout políčko *spíše nesouhlasí*, jelikož pár prvků formativního hodnocení nebylo příliš využito, jako např. *Žáci mají možnost organizovat si práci sami (práce ve dvojicích, skupinách atd.)*.

Další pozorovací protokol, který byl využit, má název: *Průběh a řízení výuky*. Bylo zkoumáno, jaký je celkový průběh vyučovací hodiny a jak paní učitelka Alena pracuje v hodině s časem a plánováním různých aktivit. Většina bodů v tomto protokolu *spíše*

souhlasí nebo *naprosto souhlasí* až na bod 7. Tento bod pozoroval, zda jsou žákům průběžně připomínány cíle výuky. V tomto případě byly cíle výuky žákům připomínány pouze na začátku nebo na konci výuky.

Třetí pozorovací protokol *Klima třídy* sledoval atmosféru panující při vyučování. Je nutno podotknout, že v průběhu každé vyučovací hodiny, byla atmosféra ve třídě velmi příjemná a ve většině času pozitivní až kamarádká. Paní učitelka žákům vykala, ale i přes to je vždy oslovila křestním jménem. Většina bodů v protokolu *spíše souhlasí* nebo *naprosto souhlasí* až na bod 2 (Během výuky nemusí učitel zvyšovat hlas) a 7 (Žáci mají možnost dát zpětnou vazbu učiteli). Tyto dva body jsou označeny jako *spíše nesouhlasí*. Občas byl ve třídě mírný hluk, a proto musela paní učitelka zvýšit hlas a tím třídu ztišit. Bohužel žáci nemají při vyučování příliš mnoho prostoru dát paní učitelce Aleně zpětnou vazbu – v tomto směru má implementované formativní hodnocení ještě rezervy.

Následující protokol se zabýval tématem: *Přístup žáků k vyučování*. Byl zaměřen především na žáky a jejich aktivitu při vyučování a interakci s paní učitelkou Alenou. Zde je většina bodů také označena *spíše souhlasí* nebo *naprosto souhlasí*, jako u předchozích protokolů, ale bod 15 (žáci dokážou pracovat ve skupinách) a 16 (žákům je dán prostor k hodnocení učitele) bylo nutné označit *spíše nesouhlasí* a *naprosto nesouhlasí*. Žáci neměli ve vyučování moc příležitostí pracovat společně ve skupinkách. Bod 16. byl zaměřen na to, zda mají žáci prostor k hodnocení učitele. V tomto případě bylo nutné označit za *naprosto nesouhlasí*, jelikož tento prostor žákům při žádném pozorování dán nebyl.

Formativní hodnocení se také zabývá hodnocením prospěchu žáků. Paní učitelka Alena k hodnocení využívá školní známkování s komentářem. Pouze dva *spíše nesouhlasí*

nebo *naprosto nesouhlasí*. Při vyučování měli žáci málo příležitostí ohodnotit svoji práci a také při pozorování bohužel neměli žádnou příležitost se ohodnotit navzájem.

Ve výuce probíhaly pravidelné hospitace, díky kterým bylo možné pozorovat všechny tyto jevy a události. Nyní si shrneme, co bylo díky této metodě pozorování zjištěno a jaké jsou výsledky hospitací. Ve třídě panovala celkově příjemná a pohodová atmosféra, žáci dokázali s paní učitelkou velmi dobře spolupracovat a vzájemně interagovat. Tato příjemná atmosféra je z velké části tvořena paní učitelkou Alenou, jelikož její výuka působí energicky a při všech hospitacích se k žákům chovala mile a s pokorou. Bylo zřejmé, že paní učitelka má s žáky dobrý vztah, zná jejich potřeby a přistupuje k nim, jako k sobě rovným. Co se týče formativního hodnocení, paní učitelka Alena se snažila v každé hodině o co nejčastější využití určitých metod, jako např.: práce s chybou, zpětná vazba, slovní komentování postupů a brainstorming. Ne vždy k použití těchto metod byl však prostor. Důvodů bylo několik, jako např.: testy, zkoušení, nedostatek času nebo zařizování třídnických povinností. Většinu času žáci na první pohled při vyučování působili klidně bez větších známek stresu či nervozity, avšak náznaky stresu byli pozorovatelné např. když byl vyvolán některý žák k tabuli nebo při práci, která se hodnotila či známkovala. Bohužel za celé sledované období žáci neměli příležitost pracovat ve skupinkách nebo nějakým způsobem mezi sebou spolupracovat či hodnotit svoji práci navzájem. Paní učitelka Alena využívala často metodu zpětné vazby, která skvěle fungovala, avšak žáci neměli příliš mnoho prostoru poskytnout svoji zpětnou vazbu ostatním nebo přímo paní učitelce.

Shrnutí výsledků

Výsledky výzkumu ukázaly, že formativní hodnocení opravdu má na psychickou pohodu žáků vliv.

Díky implementaci formativního hodnocení žákům, kteří měli velmi vysoké hodnoty v dotazníku náchylnosti ke stresu, tyto hodnoty klesly až o 13 bodů. Některým žákům se hodnoty změnila pouze velmi mírně a pár jedincům se tyto hodnoty nepatrně zvýšily.

Z metod formativního hodnocení za nejprůnosnější pro svoji psychickou pohodu žáci uvedli zpětnou vazbu. Velmi jim vyhovovalo, že pokud v hodině něčemu nerozumí, mohou se kdykoli obrátit na paní učitelku, a ta jim vše ochotně vysvětlí a pomůže. Paní učitelka používala zpětnou vazbu velmi často během plnění různých úkolů a pracování při hodině. Několik žáků zmínilo také pozitivní vliv práce s chybou.

Diskuse

Formativní hodnocení je velmi rozsáhlé téma, kterému je věnována stále větší pozornost především v zahraničí, ale dle studií je možno tvrdit, že se formativním hodnocení zabývají již výzkumníci a pedagogičtí pracovníci i v České republice. Tento příspěvek se celkově zabývá formativním hodnocením a tomu, jaký vliv má na psychickou pohodu žáků střední školy. Jelikož studie zabývající se tímto tématem jsou zaměřeny spíše na obecné jevy jako např. různé techniky, metody a postupy formativního hodnocení, je velmi obtížné porovnat naše výsledky s výsledky jiných výzkumníků. Ohledně vlivu na psychickou pohodu žáků bylo zatím uskutečněno v České republice velmi málo výzkumů, které by vyhovovaly svou kvalitou a obsahem. Z těchto důvodů bylo pro účely diskuse čerpáno především ze zahraničních studií.

V rámci výzkumu jsme měli příležitost detailně komunikovat jak s žáky, tak i s paní učitelkou, která ve vyučování používala různé prvky a metody formativního způsobu hodnocení, na základě kterého se pozorovaly případné změny psychické pohody žáků. Odborné studie uvádí, že jednou z mnoha pozitivních vlastností spojených s formativním hodnocením je určitý pozitivní vliv právě na psychiku žáků, avšak tento jev ve studiích není nijak rozveden, např. jaké prvky formativního hodnocení ovlivňují psychickou pohodu žáků nejvíce nebo v jaké míře dokáže toto hodnocení psychickou pohodu žáků ovlivnit. Výsledky výzkumu ukazují, že formativní hodnocení na psychickou pohodu žáků určitý vliv má, a tedy odpovídá výsledkům jiných studií zabývajících se formativním hodnocením a jejím vlivem na žáky. Změna je patrná především u těch žáků, kteří v dotazníku ohledně náchylnosti ke stresu měli nadprůměrně vysoké hodnoty. Po implementaci formativního hodnocení tyto hodnoty klesly až o 13 bodů. Je ovšem nutné počítat s faktory, které mohly dotazníkové šetření ovlivňovat. Žáci mohli při plnění dotazníků čelit jak vnějším faktorům, tak hlavně těm vnitřním jako např. stres, rodinná situace, únava, špatná soustředěnost apod.

Na základě rozhovorů s žáky se potvrdilo, že většina z nich má školu spojenou s učením a stresem z neúspěchu při testech a zkoušení. Mnoho autorů odborných publikací a také studií zabývajících se metodami formativního hodnocení uvádí, že jednou z nejdůležitějších metod, je zpětná vazba. Naše studie tento fakt potvrdila, jelikož v rozhovorech většina žáků uvedla, že jednou z metod, která jim ve výuce nejvíce vyhovovala, byla právě zpětná vazba od paní učitelky. Tento fakt je nejspíše zapříčiněn tím, že paní učitelka Alena zpětnou vazbu využívala nejčastěji ze všech jejích používaných metod formativního hodnocení, proto ji žáci

vnímali nejvíce. Není pochyb o tom, že psychickou pohodu žáků velmi ovlivňovala tato zpětná vazba, jelikož díky ní mohli mít pocit, že se o jejich úspěch někdo aktivně snaží a zajímá, soucítí s nimi a má chuť jim s čímkoli pomoci. Díky pozorování můžeme potvrdit, že zpětná vazba od paní učitelky Aleny byla používána opravdu kvalitně a promyšleně. Další metoda, která byla ve vyučování často a aktivně používána byla práce s chybou. Tuto metodu si velmi chválila především paní učitelka Alena. Před naší spoluprací na výzkumu tuto metodu používala velmi málo, avšak po vhodném proškolení ohledně formativního hodnocení si k ní našla cestu a nyní je součástí skoro každého vyučování. Tato metoda jistě také velmi přispívá k větší psychické pohodě žáků, jelikož uvedli, že po implementaci formativního hodnocení již nemají tak velký strach z toho, že udělají chybu.

Z výzkumu Novotné a Krabsové (2013), zabývající se formativním hodnocením, vyplývá, že učitelé často používají strategie formativního hodnocení spíše intuitivně. Abychom měli jistotu, že paní učitelka Alena dokáže implementovat metody a strategie formativního hodnocení do vyučování správně a efektivně, bylo pro ni vytvořeno školení, které jí na tuto implementaci připravilo. Výzkum trval 5 měsíců a ve výuce byly prováděny pravidelné hospitace, avšak nemůžeme s jistotou tvrdit, že byly metody formativního hodnocení opravdu celou dobou aktivně využívány. Možná kdyby se hospitace prováděly každou vyučovací hodinu ve třídě, kde výzkum probíhal, mohli bychom si na základě poznatků být naprosto jistí, že paní učitelka Alena celou dobu aktivně a efektivně formativní hodnocení uplatňovala, avšak z časových důvodů toto nebylo možné.

Je nutné brát v potaz, že tento výzkum je orientován na hodiny Ekonomiky. Mnoho studií poukazuje na fakt, jako např. přehledová studie Suchánka (2021), že ve

využívání formativního hodnocení při hodinách českého jazyka, přírodovědných věd, matematiky, anglického jazyka apod. se nachází mnoho rozdílů, ať už v sebehodnocení žáků, stylu výuky nebo metod tohoto hodnocení. Na výzkumu spolupracovala pouze jedna paní učitelka, tedy postřehy a názory jsou pouze od jedné nezávislé osoby. Bohužel nebylo jednoduché najít vhodnou paní učitelku nebo učitele, který by chtěl na tomto výzkumu spolupracovat a zároveň by vyhovoval předem určeným standardům této práce. V příštím šetření by bylo vhodné zvolit více učitelek/učitelů, aby byl výzkum více rozsáhlý a mohlo se pracovat s více typy učitelů. Není totiž pochyb, že každý pedagog má svůj osobitý styl vyučování a s implementací formativního hodnocení by si poradil trochu jinak.

Výzkumné šetření si kladlo za cíl poukázat na to, že díky formativnímu hodnocení se žáci mohou lépe orientovat ve výuce, mít celkově k učení lepší vztah, ale také jim forma tohoto hodnocení může pozitivně ovlivnit jejich psychickou pohodu. Jak již bylo v práci zmíněno, formativní hodnocení je velmi aktuální téma. Mnoho škol po celé České republice se snaží tento typ hodnocení implementovat do vyučování. Výzkum tedy přispěje dalšími novými poznatky a informacemi do již tak aktuálního případu. K dohledání je mnoho studií zabývajících se formativním hodnocením, avšak studie, které by se zabývaly výhradně vlivem formativního hodnocení na psychickou pohodu a celkově se věnovaly duševnímu zdraví žáků, jsou především zahraniční a je jich velmi málo. Tato práce může sloužit, jako inspirace k rozvinutí dalších výzkumů ohledně tohoto tématu a být námětem k dalším rozšiřujícím šetřením ohledně vlivu formativního hodnocení na psychiku žáků.

Závěr

Formativní hodnocení je relativně nový fenomén v oblasti hodnocení žáků. Má vliv na mnoho aspektů, ať už se jedná o větší srozumitelnost výuky, školní hodnocení, spolupráci žáků a učitele, tak lze hovořit i o podpoře sebevědomí žáků, komunikace nebo také získání větší motivace ke studiu a celkově učení se něčemu novému. Práce byla zaměřena na školní hodnocení a dále především na implementaci formativního hodnocení. Jedna celá kapitola se věnovala duševnímu zdraví žáků, jelikož hlavním cílem šetření bylo zjistit, zda má formativní hodnocení vliv na psychickou pohodu žáků střední školy. Dále bylo zkoumáno, co z formativního hodnocení žáci považují za přínosné pro svou psychickou pohodu a jaké metody tohoto typu hodnocení se nejvíce osvědčily paní učitelce.

Výsledky výzkumu ukázaly, že formativní hodnocení opravdu má na psychickou pohodu žáků vliv. Žáci vyplňovali dotazník ohledně náchylnosti ke stresu před a následně po implementaci formativního hodnocení, díky kterému šlo nejlépe zjistit, zda se určitá změna u žáků objeví. Pro detailnější a přesnější informace o tomto jevu byl výzkum doplněn také metodou pozorování a rozhovoru jak s žáky, tak i s paní učitelkou, která se výzkumu účastnila (výsledky rozhovorů s ohledem na rozsah příspěvku publikovány nejsou). Díky implementaci formativního hodnocení žákům, kteří měli velmi vysoké hodnoty v dotazníkú náchylnosti ke stresu, tyto hodnoty klesly až o 13 bodů. Někteřým žákům se hodnoty změnili pouze velmi mírně a pár jedincům se tyto hodnoty nepatrně zvýšily. Za nejpřínosnější pro svoji psychickou pohodu žáci uvedli zpětnou vazbu. Velmi jim vyhovovalo, že pokud v hodině něčemu nerozumí, mohou se kdykoli obrátit na paní učitelku a ta jim vše ochotně vysvětlí a pomůže. Paní učitelka používala zpětnou vazbu velmi často

během plnění různých úkolů a pracování při hodině. Několik žáků zmínilo také práci s chybou. Paní učitelce se nejvíce osvědčila také právě tato metoda učení se na chybách a jejich rozbor. Dále pak analýza pokroku žáků. Největší překážkou, se kterou se paní učitelka během výzkumu potýkala, byla časová náročnost. Příprava a používání metod formativního hodnocení zabralo paní učitelce velké množství času a na úkor toho nebyly ani výsledky příliš uspokojivé.

Implementaci formativního hodnocení je žádoucí provádět plynule a průběžně si stále více osvojovat různé metody a postoje. Abychom mohli zaznamenat určitou změnu psychické pohody žáků, bylo nutné tomu věnovat také určitý čas. Právě z těchto důvodů výzkum probíhal 5 měsíců. Jednoznačně je tento typ hodnocení pro žáky velmi atraktivní a motivující. Psychický stav žáků ovlivňuje velké množství faktorů, jedním významným faktorem je škola, ve které žáci tráví mnoho času. Je proto nutné věnovat ve škole pozornost mimo jiné i psychické pohodě žáků a jejich wellbeingu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ATKINSON, Rita. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001, 436 s. ISBN 80-7178-550-4.
- CARR-GREGG, Michael. *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál, 2012, 142 s. ISBN 978-80-262-0062-8.
- COTTERELL, John. Social Networks in Youth and Adolescence. In: KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- BLACK, Paul a Dylan WILLIAM. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Online. Phi Delta Kappan, vol. 92 (2001), no. 1, p. 81-90. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>. [Citováno 25. 2. 2023].
- CLARK, Ian. *Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning*. *Educational Psychology Review*, vol. 24 (2012), p. 205-249. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- FRIEDMANN, Zdeněk. *Didaktika technické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-2641-3.
- HARLEN, Wynne. *Assessment & Inquiry-Based Science Education: Issues in Policy and Practice*. The Global Network of Science Academies (IAP). Science Education Programme (SEP), 2013. ISBN 978-1-291-33214-8.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Grada, 2005.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HLADKÝ, Aleš. a kol. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum, 1993, 173 s. ISBN 80-7066-784-2.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- CHAPPUIS, Stephen and Jan CHAPPUIS. *The Best Value in Formative Assessment*. Online. Educational Leadership, vol. 65 (2007), no. 4. ISSN-0013-1784. Dostupné z: https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD130C001/media/Leadership_Implementing-the-CCCSS_Module3_Reading1.pdf. [Citováno 2022-02-07].
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253.
- KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov. Nové rozšířené a upravené vydání*. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3149.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-022-7.
- LEAHY, Siobhan, Christine LYON, Marnie THOMPSON and Dylan WILLIAM. *Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day*. Educational Leadership, vol. 63 (2005), no. 3, p. 18-24. ISSN-0013-1784.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-17178-747-7.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, J., ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-273-1.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1600-1.
- MIOVSKÝ, Michal. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie, 2015. ISBN 978-80-7422-393-8.
- MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-543-1.
- NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ. *Formativní hodnocení – případová studie*. Online. [Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi](#), roč. 63 (2013), číslo 3, s. 355-371. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing, Paris. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- O'NEILL, Hal. (Ed.) *Wellbeing in our schools: International Perspectives*. CIDREE Yearbook 2017. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, 2017. ISBN: 978-1-5272-1578-8. Dostupné z: http://www.cidree.org/wpcontent/uploads/2018/07/cidree_yearbook_2017_wellbeing.pdf
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-262-9.
- SPURNÁ, Michaela. *Well-being a kultura školy*. Online. Metodický portál: Články, 25. 01. 2022. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html> ISSN 1802-4785. [Citováno 2023-08-23].
- STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. Online. In: Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů, 11. 23. 2006. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-%20HODNOCENI.html>. [Citováno 10.11.2022]
- STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3097-9.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Nejčastější psychologické faktory ovlivňující používání výmluv, pokles osobní odpovědnosti v edukačním procesu a možnosti preventivního působení*. In: KRIŠTOF, Pavol, Anna SÁMELOVÁ a Katarína M. VADÍKOVÁ. *Tekutá výhovorka na Slovensku*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, 2021. ISBN 978-80-568-0402-5.
- ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- PASCH, Marvin. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047.
- URBANOVSÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VALÁŠKOVÁ VINCEJOVÁ, Eva. *Jak na formativní hodnocení*. Online. Národní pedagogický institut české republiky, 2020. Dostupné z: https://www.nidv.cz/bulletiny?task=bulletins.download_pdf&id=38
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VINGSLE, Charlotta. *Formative assessment: Teacher knowledge and skills to make it happen*. Sverige: Umeå, 2014. ISBN 978-91-7601-104-1.
- VLACH, František a Renata HEČKOVÁ. *Metodická příručka pro úpravu odborných prací*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r. o., 2020. ISBN 978-80-904815-4 -1.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-998-4.
- WILLIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: Čtení pomáhá, Edukační laboratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.
- WILLIAM, Dylan. Innovation that works: research – based strategies that raise achievement. In: Dylanwilliam.org [online], 2010. Dostupné z : http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Presentations.html
- WILLIAM, Dylan. Innovation that works: research – based strategies that raise achievement. SSAT 18th National Conference 22-24 November 2010. Dostupné z: http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Presentations.html
- ZHÁNĚL, Jiří, Vladimír HELLENBRANDT a Martin SEBERA. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6696-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7178-544.

Kontakt

Lucie Havlová

Vysoká škola tělesné výchovy a sportu
PALESTRA, spol. s r. o.
e-mail: havlova.luc@seznam.cz

Markéta Švamberk Šauerová

Karlova univerzita, Pedagogická fakulta
e-mail: marketa.svamberksauerova@pedf.cuni.cz

Jitka Jirásková

Soukromá praxe
e-mail: robin.jirasko@centrum.cz