

Obsah slovného hodnotenia na prvom a druhom stupni základnej školy počas pandémie koronavírusu (SARS-CoV-2)

Estera Kövérová, Veronika Pekárová, Lenka Kolcunová, Petra Ferenčíková,
Eva Rajčániová, Robert Tomšík
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Abstrakt: Predkladaná štúdia si kladie za cieľ zistiť, v akej miere sa slovné hodnotenie vyskytovalo na základných školách počas mimoriadnej situácie pandémie SARS-CoV-2 a aké informácie toto slovné hodnotenie obsahovalo. Výskumný súbor tvorilo 296 rodičov a 309 detí. Pre účely výskumu bol zber dát realizovaný prostredníctvom dotazníkovej metódy. Výskumné výsledky naznačujú, že na prvom aj na druhom stupni základných škôl počas mimoriadnej situácie prevládala forma hodnotenia – slovné hodnotenie, ktoré väčšinou obsahovalo informáciu o zvládnutí učiva a v menšej miere informáciu o tom ako zlepšiť výkon v učení sa. Deti väčšinou rozumeli slovám v slovnom hodnotení, pričom viac žiaci druhého stupňa. Pri porovnaní rodičov a detí bol zistený významný rozdiel vo frekvencii výskytu niektorých prvkov v slovnom hodnotení ako zvládnutie učiva, snaha a záujem dieťaťa, ktoré ako častejšie zaznamenali rodičia, kým informácie o tom čo a ako zlepšiť častejšie zaznamenali žiaci. Rozdiel bol taktiež zistený medzi prvým a druhým stupňom základnej školy, kde prvý stupeň základnej školy nachádzal častejšie ako druhý stupeň v slovnom hodnotení informácie o zvládnutí učiva, pokrokoch dieťaťa, snahe a záujme dieťaťa a správaní dieťaťa.

Kľúčové slová: slovné hodnotenie; klasifikácia; primárne vzdelávanie; SARS-CoV-2

Content of formative assessment in the first and second stage of primary school during a coronavirus pandemic (SARS-CoV-2). The present study aims to determine the extent to which teacher's feedback as a form of formative assessment occurred in primary school education during the SARS-CoV-2 pandemic and what is its content. The research group consisted of 296 parents and 309 children. Data collection was carried out using the questionnaire method during the first wave of coronavirus pandemic in Slovakia. Research results suggest that in both the first and second stage of primary school, the formative assessment was a prevailing form of assessment. Information on mastering the curriculum was contained in the assessment most frequently, while suggestions on how to improve learning performance were included least frequently. The majority of children were able to understand the teacher's assessment most of the time, with the second grade pupils understanding it more frequently. When comparing reports obtained from parents and children, a significant difference was found in the frequency of occurrence of some elements in the assessment – information on mastering the curriculum and effort of the child were reported as more frequent by parents, while teachers' suggestions on what and how to improve were more frequently observed by children. A difference was also found between the first and second stage of primary school. Feedback on mastery of the curriculum, the child's progress, the child's effort and behaviour were provided more frequently in the first stage of primary school.

Keywords: formative assessment; grading; primary education; SARS-CoV-2

Úvod

Pandémia nového koronavírusu a dôsledky na verejný život z nej vyplývajúce významne zasiahli do fungovania formálneho systému vzdelávania. Pandémia SARS-CoV-2 sa na Slovensku rozšírila 6. marca 2020, kedy bol potvrdený prvý prípad v Bratislavskom kraji. Počet infikovaných postupne stúpal, a tak Ústredný krízový štáb prijal 12. 3. 2020 ďalšie opatrenia – od 16. 3. 2020 rozhodol o zatvorení všetkých škôl a školských zariadení na štrnásť dní. Dňa 26. 3. 2020 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu (ďalej MŠVVaŠ) vydalo pokyn na prerušenie vyučovania v školách a tiež na prerušenie prevádzky v školských zariadeniach. Riaditelia mali podľa rozhodnutia zabezpečiť, podľa svojich možností, samoštúdium prostredníctvom elektronickej komunikácie (Rozhodnutie MŠVVaŠ SR číslo 2020/10610:1-A1030 zo dňa 26.3. 2020). Slovensko tak muselo prejsť na dištančný spôsob vzdelávania na základných a stredných školách. Vyučovanie prebiehalo elektronickou formou za využitia informačno-komunikačných technológií. Postupne sa začala vynárať otázka priebežného a záverečného hodnotenia. Podľa *Usmernenia na hodnotenie žiakov základných škôl v čase mimoriadnej situácie, spôsobenej prerušením vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020* (ďalej len *Usmernenie*), mali byť zabezpečené princípy spravodlivosti pri hodnotení každého žiaka a rešpektované individuálne podmienky na domácu prípravu a dištančné vzdelávanie.

Učitelia okrem iného mali akceptovať jedinečné podmienky vzdelávania každého žiaka a tiež hodnotiť najmä prostredníctvom slovnej spätnej väzby. Daným *Usmernením* sa ustanovilo, že priebežné hodnotenie sa vo všetkých ročníkoch malo realizovať prostredníctvom slovného hodnotenia. Slovným hodnotením mali byť hodnotené predmety, ktoré „*pôvodne boli hodnotené klasifikáciou, avšak podmienky v čase prerušeného vyučovania neumožňujú naplniť ciele predmetu kvalitnou a plnohodnotnou realizáciou*“. Zároveň sa vďaka tomuto *Usmerneniu* umožnilo vo všetkých ročníkoch základnej školy realizovať záverečné hodnotenie prostredníctvom slovného hodnotenia. O spôsobe hodnotenia jednotlivých vyučovacích predmetov rozhodovalo vedenie školy.

Podľa *Usmernenia* by slovné hodnotenie malo „*mať charakter konštruktívnej spätnej väzby*“, ktorá má byť poskytovaná priebežne počas učenia sa „*Má mať motivačný charakter, pomenovať žiakom chyby, ktoré robia a navrhnúť postup pri ich odstraňovaní*“. Ako píše Kolář a Šikulová (2009) slovné hodnotenie je slovné vyjadrenie žiakovej dosiahnutej úrovne vo vzťahu k cieľu vyučovania a možnostiam konkrétneho žiaka. Takto definovaná spätná väzba alebo slovné hodnotenie je ako forma hodnotenia súčasťou procesu formatívneho hodnotenia. Black a Williams (2010, s. 2) definujú formatívne hodnotenie ako „*všetky tie aktivity vykonávané učiteľom a študentmi, kedy študenti hodnotia samých seba. Tieto aktivity by mali poskytnúť informácie, ktoré je možné využiť ako feedback pre modifikáciu procesu učenia a učenia sa*“.

Podľa zákona 245/ 2008 Z.z. § 55 je možné hodnotiť žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu tromi možnými spôsobmi, a to slovným hodnotením,

klasifikáciou a kombináciou slovného hodnotenia a klasifikácie. Slovné možno hodnotiť žiakov vo všetkých predmetoch a všetkých ročníkoch základnej školy. O tom, či žiak prospel alebo neprospel s vyznamenaním, určujú v prípade slovného hodnotenia kritériá predmetu určené základnou školou. „*Žiak s mentálnym postihnutím, žiak s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, okrem žiaka odborného učilišťa, sa môže hodnotiť podľa odseku 1 písm. a) slovným komentárom o dosiahnutých vzdelávacích výsledkoch bez vyjadrenia stupňov*“.

V slovenskom školskom systéme prevláda tradičná klasifikácia, teda sumatívne hodnotenie nad formatívnym hodnotením. Slovenskí učitelia vo väčšej miere uplatňujú tradičné metódy diagnostiky vedomostí žiakov ako je skúšanie či testové metódy, pričom stupňu vedomostí zodpovedá konkrétna známka. Spôsob hodnotenia tak nie je podľa zistení OECD na Slovensku dostatočne formatívny - absentuje spätná väzba dôležitá pre pokrok v učení sa a komplexný rozvoj osobnosti. Slovenské školstvo by sa podľa odporúčaní malo zamerať nielen na to, čo učiť a s akými výsledkami, ale aj ako tieto výsledky dosiahnuť (Shewbridge a kol., 2014). Ako uvádza Orosová a kol. (2019) nástroje formatívneho hodnotenia sú na slovenských školách využívané len v približne 30% prípadoch. Podobne je to aj v Českej republike, kde je podľa správy OECD (Santiago a kol., 2012) slovné hodnotenie málo rozvinuté oproti klasickému známkovaniu. Užitočné informácie, ktoré by slovné hodnotenie mohlo obsahovať, sú nahrádzané generovaním sumatívnych výsledkov. Autori preto konštatujú, že z hľadiska evaluácie vo formálnom vzdelávaní je potrebné venovať pozornosť rozvoju formatívneho hodnotenia (Santiago a kol., 2012).

Vo Fínsku má evaluácia alebo inak povedané hodnotenie študijných výsledkov v prvom rade funkciu motivačnú. Cieľom je rozvíjať študentov a tiež zvyšovať úroveň samotných škôl. Neexistuje nič také ako centrálné hodnotenie žiakov (celoštátne testy, rebríčky škôl alebo inšpekcie). Študentov hodnotia učitelia v rámci jednotlivých škôl. Centrálné sú študenti vyšších škôl hodnotení len jednou skúškou na konci štúdia. Takto sa rozvíja v žiakoch zodpovednosť, schopnosť rozhodovať sa a plánovať (Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja).

Hodnotenie ako také je zdôvodneným úsudkom o výkone žiaka, pričom dôvody by mali byť explicitne stanovené vo forme kritérií. Pokiaľ sú vytvorené explicitné kritériá, je možné, aby akýkoľvek iný hodnotiteľ hodnotil výkon učiacich sa. Aj keď chápanie kritérií sa môže interindividuálne meniť, je dobré si tieto pozície vyjasňovať a upresňovať (Taras, 2005, s. 467). Optimálne je do tvorby kritérií hodnotenia zapojiť samotných žiakov (Ferencová, Kosturková, Hromada, 2018). Prvýkrát zavádza do pedagogickej teórie rozdiel medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením Scriven (1967, s. 43). Zo svojej pozície však viac problematizuje hodnotenie formálneho vzdelávania ako systému. Hovorí o systémových zmenách školského vzdelávania, čiže hodnotení kurikula a metód učenia. Bloom, Hastings a Madaus (1971) vidia rozdiel medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením v tom, že formatívne hodnotenie slúži viac k rozvoju osobnosti jednotlivca, pričom sumatívne hodnotenie iba hovorí o tom, kto zo žiakov je lepší a kto horší – zaraďuje ich do určitých vopred definovaných kategórií. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. a 2. stupeň

základných škôl by mal formálny systém vzdelávania „*vyvážene rozvíjať u žiakov spôsobilosti dorozumievať sa a porozumieť si, hodnotiť (vyberať a rozhodovať) a iniciatívne konať aj na základe sebariadenia a sebareflexie*“, osvojiť si „*základy schopnosti sebareflexie pri poznávaní svojich myšlienkových postupov*“ (Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie, s. 7, 8) a „*viest' žiakov k využívaniu efektívnych stratégií učenia*“ (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie, s. 4). Účinným prostriedkom k dosiahnutiu tohto cieľa by mohlo byť slovné hodnotenie ako súčasť formatívneho hodnotenia. Podľa najnovšieho výskumu k projektu „*To dá rozum*“, autori odporúčajú zaviesť systém hodnotenia vzdelávacích výsledkov zdôrazňujúci formatívne hodnotenie poskytované v procese rozvoja žiakov a sumatívne hodnotenie obsahujúce komplexnú reflexiu rozvoja vedomostí, zručností a kompetencií (Hall a kol., 2020).

Formatívne hodnotenie je dynamické hodnotenie všetkých častí procesu učenia sa či podávania výkonu, je preto vhodnejšie pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami (Hagstrom, 2006, s. 25). Formatívne hodnotenie a učenie súvisí s Vygotského (1976) teóriou zóny najbližšieho vývinu. Táto teória bola, podobne ako Bloomova (1968) taxonómia, namierená voči sumatívnemu spôsobu posudzovania štádia vývinu napríklad inteligenčným testom. Dynamické hodnotenie je tak koncept aplikovateľný pri žiakoch napríklad s rečovými poruchami (Hagstrom, 2006, s. 26). Pri formatívnom hodnotení ide viac o proces učenia sa ako o výsledok, ten je cieľom skôr sumatívneho hodnotenia. Žiaci majú pri formatívnom hodnotení partnerskú pozíciu, vzťah s učiteľom je symetrický. Cieľom je dokázať ohodnotiť samého seba a zároveň sa pri tom niečo naučiť. Pri klasifikácii ide o hodnotenie na základe výkonu žiaka, čo slúži konkrétnemu účelu – vytvoreniu úsudku o jeho kompetenciách či efektívite učiteľovej práce (Box, Skoog, Dabbs, 2015, s. 958). Sumatívne a formatívne hodnotenie by mali byť v súlade. Podľa autorov existujú tri typy hodnotenia – hodnotenie učenia, hodnotenie pre učenie a hodnotenie ako učenie. Hodnotenie ako učenie je tzv. rozvíjajúce hodnotenie, ktoré zachytáva proces progresu a rozvoja žiaka (Clark, 2010; Earl, Katz, 2006). Iný pohľad ponúka Taras (2005, s. 466), ktorá nerozlišuje medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením a tvrdí, že všetko hodnotenie začína sumatívnym hodnotením, čiže posúdením výkonu. Formatívne hodnotenie tak redukuje na sumatívne hodnotenie plus spätná väzba, ktorá je využitá učiacim sa na zmenu, či zlepšenie.

Hodnotenie sa stáva formatívnym vtedy, keď je využité na to, aby saturovalo potreby učiacich sa. Clark (2010, s. 344) vymedzuje formatívne hodnotenie ako také, do ktorého sú zapojení učiaci sa a je zamerané na metakognitívne stratégie – čiže odpovedá na otázku ako sa učiť. Udáva vzťah medzi predchádzajúcim výkonom a kritériami úspechu – čiže žiak vie, či a nakoľko zvládol úlohu. Podobne ako Ferencová, Kosturková a Hromada (2018) tiež tvrdia, že slovné hodnotenie má obsahovať nielen informácie o dosiahnutých výsledkoch učenia, ale zahŕňa aj postoje žiakov, ich úsilie a snahu. Thurlings (2013, s. 11) uvádza, že správne formulovaná spätná väzba by mala byť zameraná na cieľ alebo úlohu a mala by byť špecifická

a neutrálna. Slovom špecifická má na mysli, že by nemala obsahovať príliš všeobecné výrazy, ale konkrétne popisovať správanie žiaka. Neutrálne znamená, že by nemala obsahovať hodnotiace súdy. Súčasťou slovného hodnotenia by mala byť jasná informácia o prednostiach a nedostatkoch každého žiaka vo vzťahu k zvládnutiu úlohy, zároveň by slovné hodnotenie malo obsahovať jasnú informáciu o tom, čo treba zlepšiť a ako to treba zlepšiť, aby proces učenia mohol byť modifikovaný. Slovné hodnotenie by malo taktiež zahŕňať informáciu o úsilí a snahe jednotlivých žiakov.

Metodológia výskumu

Ciele výskumu

Štúdiá realizovaná na školách v druhom polroku školského roku 2019/2020 si kladie za cieľ zistiť, v akej miere sa slovné hodnotenie vyskytovalo u žiakov základných škôl a ktoré formy hodnotenia u žiakov prevládali v rámci priebežného hodnotenia v druhom polroku školského roku 2019/2020. Na základe *Usmernenia MŠVVaŠ*, ktoré popisuje základné princípy a zásady hodnotenia, je cieľom výskumu identifikovať obsahovú stránku a formativnosť slovného hodnotenia na základe získaných výpovedí rodičov a žiakov základných škôl. Čiastkovým cieľom je porovnanie výskytu slovného hodnotenia a jeho obsahu medzi žiakmi 1. a 2. stupňa základnej školy (ďalej ZŠ) a porovnanie výpovedí rodičov a ich detí k obsahu slovného hodnotenia.

Metóda

Pre účely výskumu bol autormi, vychádzajúc z existujúceho výskumu na danú tému (Glatznerová, 2015; Maxwell, 2005), vytvorený online dotazník pozostávajúci zo 64 položiek, z ktorých časť bola určená pre rodiča a časť pre dieťa – žiaka na 1. alebo 2. stupni ZŠ. V úvode dotazníka boli respondenti informovaní o účele výskumu, spôsobe zaobchádzania s dátami a následne boli požiadaní o vyjadrenie svojho súhlasu s účasťou vo výskume, pričom súhlas sa týkal účasti rodiča i žiaka. Ďalšia sekcia dotazníka bola venovaná základným sociodemografickým údajom (vek, pohlavie, vzdelanie rodiča, vek, pohlavie dieťaťa, bydlisko), otázkam o type školy, ktorú dieťa navštevuje, ročníku, prítomnosti špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb u dieťaťa, či o jeho materinskom jazyku.

Nasledujúca časť dotazníka bola určená pre rodičov a zameriavala sa na zisťovanie spôsobu hodnotenia ich dieťaťa v priebehu posledných troch mesiacov a obsahu slovného hodnotenia (príklad položky: *Čo z nasledovného zoznamu bolo obsiahnuté v slovných hodnoteniach Vášho dieťaťa? - odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť*, respondenti odpovedali na 4-stupňovej škále *áno vždy – väčšinou áno – väčšinou nie – nie nikdy*).

Posledná časť dotazníka bola určená pre žiakov. Tvorilo ju 23 položiek, zameraných na zisťovanie zrozumiteľnosti a obsahu slovného hodnotenia (príklad položky: *Dočítal/a si sa v slovnom hodnotení, ako sa môžeš zlepšiť?*; žiaci a žiačky odpovedali na 4-stupňovej škále *áno vždy – väčšinou áno – väčšinou nie – nie nikdy*).

Zber dát

Zber dát prebiehal v období od 22. 6. 2020 do 28. 9. 2020. Dotazník bol šírený v online priestore prostredníctvom webových a facebookových stránok Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, online newslettera tejto inštitúcie a prostredníctvom facebookových skupín združujúcich rodičov, ktorí sa zaujímajú o problematiku školstva a dištančného vzdelávania.

Výskumný súbor

Výskumný súbor bol tvorený 296 rodičmi, z čoho bolo 13 mužov (4,4 %) a 281 žien (94,9 %), dvaja rodičia pohlavie neuviedli. Rodičia boli zastúpení vo veku od 28 do 58 rokov, pričom priemerný vek bol 40,05 rokov ($SD = 5,30$). V rámci bydliska, 24,3 % ($N = 72$) rodičov a detí pochádzalo z krajského mesta, 22,3 % ($N = 66$) z okresného mesta, 18,6 % ($N = 55$) z menšieho mesta a 33,8 % ($N = 100$) z obce, 3 rodičia bydlisko neuviedli. Vo výskumnom súbore boli vo väčšej miere zastúpení rodičia s vysokoškolským vzdelaním ($N = 179$; 58,7 %), potom rodičia bez vysokoškolského vzdelania ($N = 126$; 41,3 %), 4 rodičia vzdelanie neuviedli. Respondenti sú rodičmi 1 až 4 detí, pričom deti, ktoré sú žiakmi ZŠ vyplňali dotazník s rodičmi. Vo výskumnom súbore bolo zastúpených 309 žiakov, 154 (49,8 %) chlapcov a 155 (50,2 %) dievčat. Vek žiakov sa pohyboval od 6 do 16 rokov, pričom priemerný vek bol 10,52 rokov ($SD = 2,44$). V rámci navštevovaného stupňa ZŠ, 52,1 % ($N = 161$) uvádzalo 2. stupeň a 47,6 % ($N = 148$) 1. stupeň ZŠ. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí uvádzalo 12,9 % ($N = 40$) rodičov, medzi ktoré patrilo intelektové nadanie, poruchy učenia, ADD/ADHD, Aspergerov syndróm, oneskorený vývin reči a viacnásobné postihnutie a iné zdravotné znevýhodnenie.

Spracovanie výskumných dát

Získané dáta boli spracované prostredníctvom matematicko-štatistického programu SPSS ver. 23. K spracovaniu dát boli využité metódy deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. V rámci inferenčnej štatistiky bol pre posúdenie normality distribúcie dát použitý Kolmogorovov-Smirnovov test (hladina významnosti p bola pri všetkých premenných $< 0,05$), vzhľadom k tomu boli následne použité neparametrické komparačné analýzy – Mann-Whitneyov U test a Wilcoxonov párový test. Grafy boli tvorené prostredníctvom programu MS Excel. Odpovede respondentov na otvorené otázky boli podrobené konceptualizácií a následnej kategorizácií. Na analýze otvorených otázok sa podieľali dvaja výskumníci. Za účelom zvýšenia reliability boli jednotlivé kategórie následne podrobené komparácií.

Výsledky

Ako prvé bolo zisťované, aké formy priebežného hodnotenia prevládali na ZŠ v priebehu posledných troch mesiacov. Štatistickej analýze boli podrobené odpovede rodičov na otázku, ktorá bola zameraná na zisťovanie formy priebežného hodnotenia ich dieťaťa. Rodičia uviedli nasledovné formy hodnotenia: slovné hodnotenie ($N = 115$; 37,46 %), hodnotenie známkami ($N = 32$; 10,42 %), kombinácia slovného hodnotenia a známok ($N = 157$; 51,14 %) a percentuálne hodnotenie ($N = 3$; 0,98 %). Na 1. stupni ZŠ prevládalo slovné hodnotenie ($N = 72$; 48,98 %), za ním nasledovala kombinácia slovného hodnotenia a známok ($N = 60$; 40,82 %), hodnotenie známkami ($N = 14$; 9,52 %) a percentuálne hodnotenie ($N = 1$; 0,68 %). Na 2. stupni ZŠ najviac prevládala kombinácia slovného hodnotenia a známok ($N = 97$; 60,62 %), za ňou nasledovalo slovné hodnotenie ($N = 43$; 26,88 %), hodnotenie známkami ($N = 18$; 11,25 %) a percentuálne hodnotenie ($N = 2$; 1,25 %). V ďalšom kroku boli analyzované odpovede detí na otázku, či dostávali v priebehu posledných troch mesiacov od učiteľa slovné hodnotenie. Prítomnosť slovného hodnotenia uviedlo 86,84 % ($N = 264$) detí. Po rozdelení žiakov na 1. a 2. stupeň ZŠ, na 1. stupni uviedlo 84,25 % ($N = 123$) detí prítomnosť slovného hodnotenia, zatiaľ čo na druhom stupni to bolo 89,24 % ($N = 141$) detí.

V druhej časti sa výskum zamerával na obsahovú stránku slovného hodnotenia. Deskriptívnej analýze boli ako prvé podrobené odpovede rodičov a detí na otázky, ktoré boli zamerané na frekvenciu výskytu nasledujúcich premenných: zvládnutie učiva; pokroky dieťaťa; snaha a záujem dieťaťa; správanie dieťaťa; odporúčanie, čo by malo dieťa zlepšiť; odporúčanie ako je to možné zlepšiť (Tabuľka 1; Tabuľka 2). Na základe odpovedí rodičov slovné hodnotenie ich dieťaťa najčastejšie obsahovalo informácie k zvládnutiu učiva, pričom 89,79 % ($N = 264$) rodičov uviedlo, že tieto informácie boli v slovnom hodnotení zahrnuté vždy alebo väčšinou. Najmenej často boli zahrnuté odporúčania, ako by sa mohlo dieťa zlepšiť, kde 60,08 % ($N = 164$) rodičov uviedlo, že slovné hodnotenie tieto informácie nikdy alebo väčšinou neobsahovalo (Tabuľka 1). Podobne ako rodičia, tak aj deti uvádzali, že ich slovné hodnotenie najčastejšie obsahovalo informácie o tom, ako zvládli učivo, kedy 88,47 % ($N = 261$) detí uviedlo, že tieto informácie sa nachádzali v ich slovnom hodnotení väčšinou alebo vždy. Informácie k odporúčaniam, ako by sa dieťa mohlo zlepšiť sa ukázali ako najmenej časté aj v odpovediach detí (49,31 %; $N = 143$), ktoré uviedli, že ich slovné hodnotenie tieto informácie väčšinou alebo nikdy neposkytovalo (Tabuľka 2).

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika pre odpovede rodičov k obsahu slovného hodnotenia

Odpovede		Rodičia žiakov na 1. stupni ZŠ		Rodičia žiakov na 2. stupni ZŠ		Spolu	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Zvládnutie učiva	Nie nikdy	6	4,17	8	5,33	14	4,76
	Väčšinou nie	4	2,78	12	8,00	16	5,44

	Väčšinou áno	31	21,53	62	41,33	93	31,63
	Áno vždy	103	71,53	68	45,33	171	58,16
Pokroky dieťaťa	Nie nikdy	11	7,97	14	10,14	25	9,06
	Väčšinou nie	14	10,14	28	20,29	42	15,22
	Väčšinou áno	37	26,81	65	47,10	102	36,96
	Áno vždy	76	55,07	31	22,46	107	38,77
Snaha a záujem dieťaťa	Nie nikdy	12	8,51	9	6,25	21	7,37
	Väčšinou nie	10	7,09	10	6,94	20	7,02
	Väčšinou áno	33	23,40	68	47,22	101	35,44
	Áno vždy	86	60,99	57	39,58	143	50,18
Správanie dieťaťa	Nie nikdy	18	13,33	28	20,90	46	17,10
	Väčšinou nie	31	22,96	38	28,36	69	25,65
	Väčšinou áno	31	22,96	26	19,40	57	21,19
	Áno vždy	55	40,74	42	31,34	97	36,06
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	Nie nikdy	23	16,91	27	19,57	50	18,25
	Väčšinou nie	41	30,15	40	28,99	81	29,56
	Väčšinou áno	36	26,47	43	31,16	79	28,83
	Áno vždy	36	26,47	28	20,29	64	23,36
Odporúčania, ako je to možné zlepšiť	Nie nikdy	30	21,90	30	22,06	60	21,98
	Väčšinou nie	54	39,42	50	36,76	104	38,10
	Väčšinou áno	26	18,98	34	25,00	60	21,98
	Áno vždy	27	19,71	22	16,18	49	17,95

Poznámka: N – počet.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika pre odpovede detí k obsahu slovného hodnotenia

Odpovede	Žiaci na 1. stupni ZŠ		Žiaci na 2. stupni ZŠ		Spolu		
	N	%	N	%	N	%	
	Zvládnutie učiva						
	Nie nikdy	2	1,42	7	4,55	9	3,05
	Väčšinou nie	7	4,96	18	11,69	25	8,47
	Väčšinou áno	57	40,43	71	46,10	128	43,39
	Áno vždy	75	53,19	58	37,66	133	45,08
Pokroky dieťaťa	Nie nikdy	6	4,29	18	11,84	24	8,22
	Väčšinou nie	17	12,14	36	23,68	53	18,15
	Väčšinou áno	49	35,00	58	38,16	107	36,64
	Áno vždy	68	48,57	40	26,32	108	36,99
Snaha a záujem dieťaťa	Nie nikdy	8	5,67	12	7,79	20	6,78
	Väčšinou nie	14	9,93	24	15,58	38	12,88
	Väčšinou áno	41	29,08	69	44,81	110	37,29
	Áno vždy	78	55,32	49	31,82	127	43,05
Správanie dieťaťa	Nie nikdy	20	14,18	28	18,30	48	16,33
	Väčšinou nie	25	17,73	42	27,45	67	22,79
	Väčšinou áno	36	25,53	53	34,64	89	30,27
	Áno vždy	60	42,55	30	19,61	90	30,61

Odporúčania , čo by malo dieťa zlepšiť	Nie nikdy	8	5,76	22	14,47	30	10,31
	Väčšinou nie	30	21,58	27	17,76	57	19,59
	Väčšinou áno	46	33,09	62	40,79	108	37,11
	Áno vždy	55	39,57	41	26,97	96	32,99
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	Nie nikdy	13	9,35	36	23,84	49	16,90
	Väčšinou nie	50	35,97	44	29,14	94	32,41
	Väčšinou áno	39	28,06	44	29,14	83	28,62
	Áno vždy	37	26,62	27	17,88	64	22,07

V rámci ďalšej explorácie boli vykonané komparačné analýzy. Ako prvé bolo skúmané, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi výpoveďami rodičov a detí v obsahu slovného hodnotenia. Pre štatistickú analýzu bol použitý neparametrický Wilcoxonov test, ktorého výsledky sú uvedené v Tabuľke 3. Komparačnou analýzou odpovedí rodičov a detí k obsahu slovného hodnotenia bol zistený signifikantný rozdiel medzi týmito odpoveďami v premenných: zvládnutie učiva; snaha a záujem dieťaťa; odporúčania čo by malo dieťa zlepšiť; odporúčania ako je to možné zlepšiť ($p < 0,05$). Rodičia uviedli, že v obsahu slovného hodnotenia sa častejšie nachádzalo zvládnutie učiva ($AM = 2,43$ oproti $AM = 2,31$) a snaha a záujem dieťaťa ($AM = 2,28$ oproti $AM = 2,17$). Na druhej strane deti uvádzali, že v obsahu slovného hodnotenia sa častejšie nachádzali odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť ($AM = 1,93$ oproti $AM = 1,57$) a odporúčania, ako je to možné zlepšiť ($AM = 1,56$ oproti $AM = 1,36$). Signifikantný rozdiel medzi odpoveďami rodičov a detí nebol zaznamenaný v premenných pokroky dieťaťa a správanie dieťaťa ($p > 0,05$).

Tabuľka 3 Porovnanie odpovedí rodičov a detí k obsahu slovného hodnotenia

		<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Zvládnutie učiva	Rodič	294	2,43	3159	-2,80	0,005
	Dieťa	295	2,31			
Pokroky dieťaťa	Rodič	276	2,05	4394	-0,77	0,441
	Dieťa	292	2,02			
Snaha a záujem dieťaťa	Rodič	285	2,28	3151	-2,52	0,012
	Dieťa	295	2,17			
Správanie dieťaťa	Rodič	269	1,76	3051	-0,84	0,402
	Dieťa	294	1,75			
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	Rodič	274	1,57	6852	-5,27	< 0,001
	Dieťa	291	1,93			
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	Rodič	273	1,36	5521	-2,56	0,011
	Dieťa	290	1,56			

Poznámka: *N* – počet; *AM* – aritmetický priemer; *T* – testová štatistika; *Z* – *Z* skóre; *p* – štatistická významnosť.

Ďalšou komparáciou bolo skúmané, či existuje štatisticky významný rozdiel v obsahu slovného hodnotenia v závislosti od stupňa navštevovanej ZŠ. Pre štatistickú analýzu bol použitý neparametrický Mann-Whitney U test, ktorého výsledky uvádzame v Tabuľke 4 a Tabuľke 5. Analýzou odpovedí rodičov k obsahu slovného hodnotenia bol zistený signifikantný rozdiel medzi 1. a 2. stupňom ZŠ v premenných zvládnutie učiva, pokroky dieťaťa, snaha a záujem dieťaťa, správanie dieťaťa ($p < 0,05$), pričom vo všetkých prípadoch častejší výskyt danej premennej uvádzali rodičia žiakov 1. stupňa. Pri odporúčaní, čo by malo dieťa zlepšiť a odporúčaní ako je to možné zlepšiť nebol zistený signifikantný rozdiel ($p > 0,05$) medzi odpoveďami rodičov žiakov 1. a 2. stupňa (Tabuľka 4). Analýzou odpovedí detí k obsahu slovného hodnotenia bol zistený signifikantný rozdiel medzi 1. a 2. stupňom vo všetkých premenných ($p < 0,05$). Tak ako pri výpovediach rodičov, tak aj vo výpovediach detí bol častejší výskyt danej premennej u žiakov 1. stupňa (Tabuľka 5).

Tabuľka 4 Porovnanie odpovedí rodičov k obsahu slovného hodnotenia na základe stupňa ZŠ

	Stupne ZŠ	N	AM	U	Z	p
Zvládnutie učiva	1. stupeň	144	2,60	7991,00	-4,39	< 0,001
	2. stupeň	150	2,27			
Pokroky dieťaťa	1. stupeň	138	2,29	6508,50	-4,83	< 0,001
	2. stupeň	138	1,82			
Snaha a záujem dieťaťa	1. stupeň	141	2,37	8428,00	-2,72	0,006
	2. stupeň	144	2,20			
Správanie dieťaťa	1. stupeň	135	1,91	7717,00	-2,17	0,030
	2. stupeň	134	1,61			
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	1. stupeň	136	1,63	8880,50	-0,80	0,426
	2. stupeň	138	1,52			
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	1. stupeň	137	1,37	9315,00	-0,00	0,999
	2. stupeň	136	1,35			

Poznámka: N – počet; AM – aritmetický priemer; U – Mann-Whitney U test; Z – Z skóre; p – štatistická významnosť.

Tabuľka 5 Porovnanie odpovedí detí k obsahu slovného hodnotenia na základe stupňa ZŠ

	Stupne ZŠ	N	AM	U	Z	p
Zvládnutie učiva	1. stupeň	141	2,45	8771,50	-3,14	0,002
	2. stupeň	154	2,17			
Pokroky dieťaťa	1. stupeň	140	2,28	7571,00	-4,50	< 0,001
	2. stupeň	152	1,78			
Snaha a záujem	1. stupeň	141	2,34	8338,50	-3,70	< 0,001

dieťaťa	2. stupeň	154	2,01			
Správanie dieťaťa	1. stupeň	141	1,97	8314,00	-3,53	< 0,001
	2. stupeň	153	1,56			
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	1. stupeň	139	2,07	9062,50	-2,20	0,028
	2. stupeň	152	1,80			
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	1. stupeň	139	1,72	8789,50	-2,48	0,013
	2. stupeň	151	1,41			

Poznámka: *N* – počet; *AM* – aritmetický priemer; *U* – Mann-Whitney U test; *Z* – *Z* skóre; *p* – štatistická významnosť.

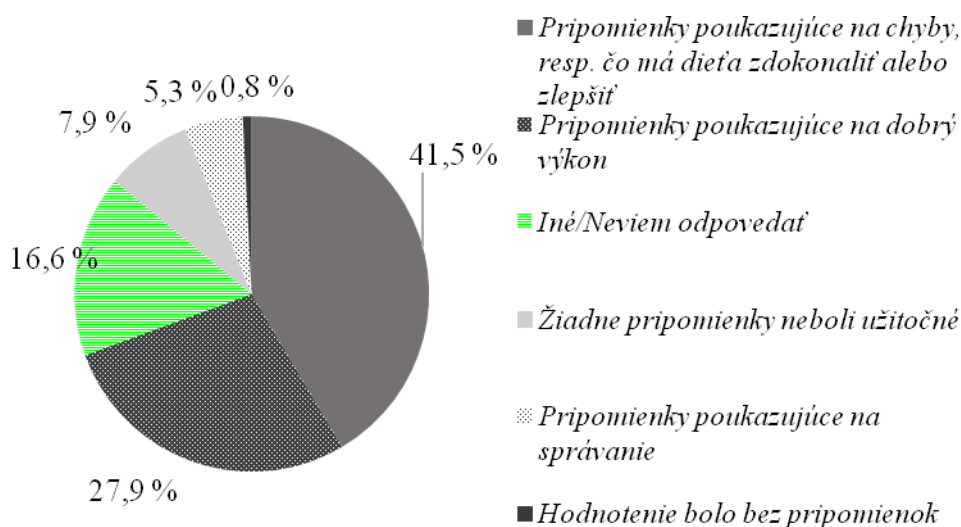
V rámci obsahu slovného hodnotenia, bola deťom takisto položená otázka: „*Rozumieš všetkým slovám v slovnom hodnotení?*“. Až 90,17 % (*N* = 266) detí uviedlo, že slovám v slovnom hodnotení rozumie vždy alebo väčšinou (Tabuľka 6). V rámci tejto otázky bola následne vykonaná komparácia medzi žiakmi 1. a 2. stupňa, kedy bol zistený signifikantný rozdiel medzi týmito skupinami (*U* = 9125,5; *z* = -2,66; *p* = 0,008). Častejšie slovnému hodnoteniu rozumeli žiaci 2. stupňa (*AM* = 2,34) v porovnaní so žiakmi 1. stupňa (*AM* = 2,14).

Tabuľka 6 Deskriptívna štatistika miery porozumenia obsahu slovného hodnotenia

Odpovede	Žiaci na 1. stupni ZŠ		Žiaci na 2. stupňa ZŠ		Spolu	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Nie nikdy	1	0,71	0	0,00	1	0,34
Väčšinou nie	19	13,57	9	5,81	28	9,49
Väčšinou áno	80	57,14	84	54,19	164	55,59
Áno vždy	40	28,57	62	40,00	102	34,58

Poznámka: *N* – počet.

Na záver prebehla analýza otvorenej otázky, ktorá zisťovala aké pripomienky deti považovali za najužitečnejšie pri slovnom hodnotení. V rámci deskriptívnej analýzy boli odpovede detí podrobené konceptualizácii a následnej kategorizácii. Z výpovedí detí sa javili ako najviac užitočné tie pripomienky, ktoré poukazovali na chyby dieťaťa prípadne na to, čo by mohlo dieťa zlepšiť (41,51 %) a pripomienky poukazujúce na dobrý výkon (27,92 %). Grafické znázornenie všetkých odpovedí detí sú uvedené na Obr. 1.



O

br. 1. Pripomienky, ktoré považovali deti za najužitočnejšie pri slovnom hodnotení.

Diskusia

Podľa našich zistení prevládalo počas prvej vlny pandémie na školách slovné hodnotenie a kombinácia slovného hodnotenia a klasifikácie. Väčšina detí uviedla, že boli v posledných mesiacoch hodnotené slovné (výskum prebiehal od 22. 6. 2020 do 28. 9. 2020). Z uvedeného možno usúdiť, že školy nasledovali vládne *Usmernenie*. Orosová a kol. (2019) uvádzajú, že počas bežného školského roka sa slovné hodnotenie využíva na školách iba v 30 % prípadoch.

Ďalším zistením je, že slovné hodnotenie bolo pre žiakov zrozumiteľné, pričom pre žiakov na 2. stupni bolo slovné hodnotenie zrozumiteľné viac ako pre žiakov na 1. stupni ZŠ, čo môže vypovedať o nedostatočnej vekovej primeranosti formulácií v slovnom hodnotení. Toto zistenie je možné interpretovať aj tak, že žiaci v nižších ročníkoch nie sú zvyknutí reflektovať a regulovať svoje učenie sa. Práve zahraniční autori poukazujú na to, že existuje významný vzťah medzi formatívnym hodnotením, samo-reguláciou v učení a zlepšením výkonu podaného v škole (Meusen -Beekman, Brinke, Boshuizen, 2015; Ruiz-Primo, 2011).

Na základe vyššie spomenutého *Usmernenia*, by po obsahovej stránke mal učiteľ v slovnom hodnotení poukazovať na chyby, ktoré žiaci robia a navrhnúť spôsob ako ich odstrániť. Zároveň by mal zohľadňovať individuálne osobitosti a špecifické podmienky učenia. Podobne podľa Clarka (2010) obsahom formatívneho hodnotenia je vzťah medzi kritériami hodnotenia a výkonom, teda z jeho obsahu by malo byť jasné, nakoľko žiak zvládol úlohu. Podľa našich výskumných zistení slovné hodnotenie, ktoré žiaci dostávali počas prvej vlny pandémie obsahovalo vždy alebo väčšinou informáciu o zvládnutí učiva.

Informácie o úsilí a snahe sú podľa Ferencovej, Kosturkovej a Hromadu (2018) žiaducou súčasťou slovného hodnotenia, pretože motivujú žiakov k lepším výsledkom. Podobná informácia ohľadne motivácie ako súčasť slovného hodnotenia sa nachádza aj vo vyššie spomínanom *Usmernení*. Úsilie a snaha ako súčasť slovnej spätnej väzby sa v našom výskume vyskytovali v dosť vysokej miere, kedy viac ako polovica rodičov a skoro polovica detí odpovedala, že túto položku nachádzali v slovných hodnoteniach vždy.

Ukázalo sa, že žiaci za najužitočnejšie pripomienky v slovnom hodnotení považujú pripomienky, ktoré sa týkajú ich chýb a následných odporúčaní, čo by mohli zlepšiť, prípadne zdokonaľiť. Priekopníci koncepcie o formatívnom hodnotení Black a Wiliam (2010) okrem spomínaného zdôrazňujú, že slovné hodnotenie by malo obsahovať nielen informácie o tom, čo zlepšiť ale aj ako to zlepšiť, čo môže jedine prispieť k modifikácii procesu učenia sa. To je v pravom slova zmysle využitie formatívneho potenciálu slovného hodnotenia. Avšak, podľa výpovedí rodičov a detí, slovné hodnotenia obsahovali len veľmi zriedkavo alebo vôbec odporúčania, ako chyby napraviť. Dokonca aj odporúčania čo by malo dieťa zlepšiť boli zriedkavé a skoro polovica rodičov (47,81 %) uvádzala, že tam boli len zriedkavo alebo nikdy. Dôvodom by mohol byť nedostatok skúseností zo strany učiteľov so slovným hodnotením, pričom známkovanie, ktoré je v našich školách viac bežné, hovorí len o výkone, nie o tom ako byť výkonnejší. Učitelia tak v konečnom dôsledku neboli schopní využiť formatívnu silu slovného hodnotenia a pracovať so žiakmi na ich rozvoji. Čiže formatívny aspekt, ktorý najmä odlišuje formatívne hodnotenie od sumatívneho, v slovných hodnoteniach chýbal. Aj napriek tomu, že v školách v spomínanom období prevládalo slovné hodnotenie nad známkovaním, chýbala tu informácia, ktorá má potenciál formovať výkon a zručnosti žiakov.

V aktuálnej štúdii bolo tiež skúmané, či existuje rozdiel v obsahu slovného hodnotenia v závislosti od stupňa navštevovanej ZŠ. Ukázalo sa, že v slovných hodnoteniach na 1. stupni sa podľa rodičov v obsahu častejšie objavovali informácie o zvládnutí učiva, o pokrokoch dieťaťa, o jeho správaní a informácie o snahe a záujme dieťaťa. Žiaci na 1. stupni uvádzali, že v obsahu ich slovného hodnotenia sa vyskytovali častejšie nielen vyššie spomenuté premenné, ale tiež aj odporúčania, čo by mali zlepšiť a ako to môžu zlepšiť. Tak ako pri výpovediach rodičov, tak aj vo výpovediach detí sa častejšie vyskytovali dané premenné u žiakov 1. stupňa, čo by mohlo indikovať, že učitelia na 1. stupni ZŠ majú viac skúseností so slovným hodnotením, a vedia tak lepšie využiť jeho formatívny potenciál.

Porovnanie odpovedí rodičov a detí prinieslo tiež zaujímavé výsledky. Kým rodičia tvrdili, že slovné hodnotenia častejšie obsahujú informácie o zvládnutí učiva a snahe a záujme dieťaťa, deti v slovných hodnoteniach viac nachádzali odporúčania čo a ako by mali zlepšiť. Tento výsledok mohol determinovať aj odlišný pohľad rodičov a detí na to, čo je v škole dôležité. Kým rodičia si všímali najmä kategórie spojené s výkonom a motiváciou k výkonu, deti zaujímalo, čo by mali zlepšiť a akým spôsobom. Výskum českých autoriek poukázal na predpoklad, že rodičia by sa mohli viac prikláňať k známkam, práve z dôvodu výkonnostného porovnávania ich detí s ostatnými žiakmi (Laufková, Novotná, 2014). To by mohlo vysvetľovať skutočnosť,

prečo si rodičia v slovnom hodnotení viac všimli práve tieto informácie v porovnaní s deťmi, ktoré viac zaujímal skôr návod na učenie.

Predkladaný výskum poukázal na prevahu výskytu slovného hodnotenia na ZŠ v období prvej vlny pandémie SARS-CoV-2. Dáta ukazujú, že slovné hodnotenie obsahovalo najmä informácie o úrovni zvládania učiva a snahe dieťaťa, ale absentovala veľmi podstatná informácia o tom, ako môžu žiaci svoj výkon v učení zlepšiť.

Limity výskumu

Pri interpretácií výsledkov je nevyhnutné brať do úvahy limity výskumu. Jedným z obmedzení sa javí výber výskumného súboru, ktorý nie je reprezentatívny, kedy spôsob zberu dát prostredníctvom virtuálneho priestoru mohol limitovať zloženie výskumného súboru na rodičov, ktorí sa o problematiku zaujímajú, čiže sú určitým spôsobom motivovaní. Nedostatkom je skutočnosť, že položky dotazníka neboli pilotne overované, čo môže mať vplyv na validitu údajov. Pilotné overovanie neprebehlo z dôvodu promptného reagovania na vzniknutú mimoriadnu situáciu. Problematické sa môže javiť aj samotné administrovanie dotazníka, keďže časť detí vyplňala dotazník s pomocou rodiča, čo mohlo spôsobiť, že názor dieťaťa bol rodičom ovplyvnený. Zároveň v otázkach absentovalo explicitné sledovanie typu hodnotenia na konci školského roka, čiže tento údaj v analýze chýba.

Záver

Aj napriek tomu, že v období mimoriadnej situácie na ZŠ prevládalo slovné hodnotenie, zdá sa že určité, veľmi podstatné informácie v ňom chýbali, a to najmä informácia o tom ako zlepšiť školský výkon, teda spôsob akým má žiak postupovať, aby dosiahol lepšie výsledky. Podľa výskumných zistení si deti práve tieto informácie v slovnom hodnotení všimli viac ako rodičia. Informácia o tom, aké chyby dieťa robí alebo čo robí dobre predsa nestačí a pre korekciu správania je nevyhnutné pracovať na tom, ako možno tieto chyby odstrániť, aby to bolo nabudúce lepšie. To je podľa teórie dôležité pre využitie formatívneho potenciálu slovného hodnotenia. Známkovanie je tradičnejší spôsob hodnotenia, a preto je pochopiteľné, že s ním majú učitelia viac skúseností. Výhodou formatívneho hodnotenia je rozvoj metakognitívnych zručností, sebareflexie a sebaregulácie, čo v konečnom dôsledku nevedie len k zlepšeniu školských výkonov, ale aj ku komplexnému rozvoju osobností žiakov. Vzhľadom na to, že slovné hodnotenie u nás nemá tradíciu, bolo by užitočné viesť učiteľov k tomu, aby nielen hodnotili školské výkony z hľadiska ich dostatočnosti či nedostatočnosti, ale aby zároveň viedli žiakov k reflexii svojej činnosti, k tomu ako lepšie zvládnuť úlohu, či ako napraviť chyby. Dôležité sú tiež informácie o tom, v čom by sa študenti mali zlepšiť a ako by sa v tom mali zlepšiť, pretože sa ukázalo, že tieto informácie žiaci najviac oceňovali a zároveň v slovných hodnoteniach najviac absentovali.

Realizovaný výskum nám ukázal ako na slovné hodnotenie nazerajú žiaci a rodičia a čo bolo podľa nich jeho súčasťou. Zaujímavé by bolo do budúcnosti, pozrieť sa na samotný proces tvorby slovného hodnotenia zo strany učiteľov, prípadne analyzovať

z čoho slovná spätná väzba pozostáva, či identifikovať čo robí učiteľom najväčšie problémy. Takto by bolo možné zistiť možnosti uplatnenia slovného hodnotenia v bežnej praxi škôl.

LITERATÚRA:

- BLACK, P. J.– WILIAM, D. 2010. Inside the black box Raising Standards Through Classroom Assessment. In *Phi Delta Kappan*, vol. 92, no. 1, p. 81 – 90.
- BLOOM, B. S. 1968. Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. In *Evaluation Comment*, vol. 1, no. 2, p. 1 – 12.
- BLOOM, B. S.– HASTINGS, J. T.– MADAUS, G. F. 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill. 923 p. ISBN 978-0070061149.
- BOX, C.– SKOOG, G.– DABBS, J. M. 2015. A case study of Teacher Personal Practice Assessment Theories and Complexities of Implementing Formative Assessment. In *American Educational Research Journal*, vol. 52, no. 4, p. 956 – 983.
- CLARK, I. 2010. Formative Assessment: “There is nothing so practical as a good theory“. In *Australian journal of education*, vol. 54, no. 3, p. 341 – 352.
- EARL, L. M.– KATZ, S. 2006. *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. California: Corvin Press. 152 p. ISBN 978-1412906463.
- FERENCOVÁ, J.– KOSTURKOVÁ, M.– HROMADA, M. 2018. Hodnotenie ako integrálna súčasť učenia (sa) a rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov. In: J. MALACH, D. VICHERKOVÁ, M. CHMURA (Eds.). *Diagnostika výsledků vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencií* (s. 63 – 82). Ostrava: Ostravská univerzita, 124 s. ISBN 978-80-7599-025-9.
- GLATZNEROVÁ, D. 2015. *Slovné hodnotenie žiakov v geografii. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 37 s.
- HAGSTROM, F. 2006. Formative Learning and Assessment. In *Communication Disorders Quarterly*, vol. 28, no. 1, p. 24 – 36.
- HALL, R. a kol. 2020. *Odporúčania pre skvalitnenie školstva na Slovensku. To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. 265 s.
- KOLÁŘ, Z.– ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- LAUFKOVÁ, V.– NOVOTNÁ, K. 2014. Školní hodnocení z pohledu žáků. In *Orbis scholae*, roč. 8, č. 1, s. 111-127.
- MAXWELL, B. 2005. Feedback as a tool to develop professional capability: students' perceptions, experiences and use of feedback on a post-compulsory education and training initial teacher education programme. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Conference, University of Edinburgh, 13-15 December 2005.
- MEUSEN-BEEKMAN, K. D.– BRINKE, D. J.– BOSHUIZEN, H. P. A. 2015. Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective. In *Cogent Education*, vol. 51, p. 126 – 136.
- OROSOVÁ, R. a kol. 2019. Hodnotenie prírodovedných predmetov v podmienkach slovenského školstva. In *Scientia in Educatione*, roč. 10, č. 1, s. 17 – 32.
- Rozhodnutie MŠVVaŠ SR číslo 2020/10610:1-A1030 zo dňa 26.3. 2020.
- RUIZ-PRIMO, M. A. 2011. Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. In *Studies in Educational Evaluation*, vol. 37, p. 15 – 24.

SANTIAGO, P. et al. 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD Publishing. 162 p. ISBN 978-92-64-11675-7.

SCRIVEN, M. 1967. The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne a M. Scriven (1967) *Perspectives on Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series - Curriculum Evaluation) Chicago: Rand McNally and Co.

SHEWBRIDGE, C. et al. 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*. Paris: OECD Publishing. 164 p. ISBN 978-92-64-11703-7.

Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja [online]. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2013 [cit. 5.11.2020]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/5252.pdf>>

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie [online]. Štátny pedagogický ústav [cit. 2020-11-05]. Dostupné na: <<https://www.statpedu.sk/sk/>>

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie [online]. Štátny pedagogický ústav [cit. 2020-11-05]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/>

TARAS, M. 2005. Summative and Formative: Some Theoretical Reflections. In *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, no. 4, p. 466 – 678.

THURLINGS, M. et al. 2013. Understanding feedback: A Learning theory perspective. In *Educational Research Review*, vol. 9, p. 1 – 15.

Usmernenie na hodnotenie žiakov základných škôl v čase mimoriadnej situácie, spôsobenej prerušením vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020 [online]. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2020 [cit. 12.10.2020]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/usmernenie-na-hodnotenie-ziakov-zakladnych-skol-doplnenie/>>

VYGOTSKYJ, L. S. 1976. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 295 s.

Zákon 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Mgr. Estera Kövérová, PhD. pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Výskumne sa venuje otázkam práce s rizikovou mládežou a problematike reprodukcie sociálnych nerovností v školskom systéme.

Mgr. Estera Kövérová, PhD.
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava
e-mail: estera.koverova@vudpap.sk

Mgr. Veronika Pekárová študovala na katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Aktuálne pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie.

Mgr. Veronika Pekárová
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava
e-mail: veronika.pekarova@vudpap.sk

Mgr. Lenka Kolcunová vyštudovala psychológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Aktuálne pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie.

Mgr. Lenka Kolcunová
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava
e-mail: lenka.kolcunova@vudpap.sk

***PhDr. Petra Ferenčíková** pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Okrem iného sa zaujíma aj o psychológiu zdravia, psychosomatiku a kvalitu života diabetikov na Slovensku.*

PhDr. Petra Ferenčíková
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava
e-mail: petra.ferencikova@vudpap.sk

***Mgr. Eva Rajčániová** pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie a zároveň je externou doktorandkou na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Výskumne sa venuje témam ako intelektové nadanie a čitateľská gramotnosť.*

Mgr. Eva Rajčániová
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava
e-mail: eva.rajcaniova@vudpap.sk

***PaedDr. Robert Tomšík, PhD.** pracuje ako výskumný pracovník na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Svoju výskumnú činnosť centruje na problematiku výberu povolania, pedeutológiu, štatistiku a metodológiu v sociálnych vedách.*

PaedDr. Robert Tomšík, PhD.
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava
e-mail: robert.tomsik@vudpap.sk

Afiliácia k projektu:

Výskum bol realizovaný v rámci národného projektu NFP312011APV4 - Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek v systéme poradenstva a prevencie.