

Práce učitele s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy

Aneta Němcová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Aneta Němcová**
Osobní číslo: **H18684**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Práce učitele s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o významu hodnocení žáků na 1. stupni základní školy.
Vymezení teoretických východisek týkajících se využití formativního hodnocení na základní škole.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovorů s učiteli na 1. stupni základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and Practices Towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161–175.
- Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. London: Sage.
- Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. New York, NY; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na práci učitele s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy. V rámci teoretické části jsou popsána teoretická východiska formativního hodnocení na základní škole. Cílem empirické části je popsat, jak učitelé pracují s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy. Výzkum byl proveden na základě kvalitativního šetření prostřednictvím metod pozorování a rozhovoru na vzorku čtyř učitelů základních škol. Zjištění ukazují, že podstata formativního hodnocení tkví v přístupu učitele k výuce. Žákovi jsou poskytnuty možnosti, díky kterým se může stát aktivním participantem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Na základě cesty, kterou si žák zvolí, je možné naplnit potenciál formativního hodnocení.

Klíčová slova: školní hodnocení, formativní hodnocení, zpětná vazba učitele, sebehodnocení žáků, hodnocení pro učení

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on teacher's work with formative assessment in primary school. The theoretical part describes the theoretical basis of formative assessment at elementary school. The aim of the empirical part is to describe how teachers work with formative assessment in primary school. The research was conducted in framework of qualitative research methods through observation and interview methods on a sample of four elementary school teachers. The findings show that the essence of formative assessment lies in the teacher's approach to teaching. Pupils are provided with options that allow them to become an active participant in the educational process. Based on the path that the pupil chooses, it is possible to fulfill the potential of formative assessment.

Keywords: formative assessment, classroom assessment, feedback, self-assessment, assessment for learning

V první řadě bych touto cestou ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., za skvělé vedení a přínosné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám, které se zapojily do výzkumu, za jejich ochotu a čas, který mi věnovaly. Na závěr bych chtěla poděkovat své rodině za trpělivost a podporu, kterou mi poskytovala nejen při psaní diplomové práce, ale i v rámci celého studia.

Svou cestu studiem na vysoké škole bych shrnula citátem od Aristotela, který říká: „*Kořeny vzdělání jsou hořké, ale ovoce je sladké.*“

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HODNOCENÍ JAKO PRVEK KAŽDODENNÍHO ŽIVOTA	13
2 ÚLOHA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1 FUNKCE HODNOCENÍ.....	16
2.2 FORMY HODNOCENÍ.....	19
3 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	22
3.1 VYMEZENÍ POJMU FORMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	22
3.2 PŘÍSTUPY K FORMATIVNÍMU HODNOCENÍ.....	23
3.2.1 Data-Based Decision Making (Rozhodování na základě dat).....	23
3.2.2 Assessment for learning (Hodnocení pro učení).....	24
3.3 KLÍČOVÉ STRATEGIE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ.....	25
4 ROLE UČITELE PŘI REALIZACI FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ	37
4.1 PROČ JE FORMATIVNÍ HODNOCENÍ DŮLEŽITÉ PRO UČITELE?.....	37
4.2 PŘEDPOKLADY UČITELE PRO REALIZACI FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 ÚVOD K EMPIRICKÉ ČÁSTI	42
5.1 VÝCHODISKA EMPIRICKÉHO VÝZKUMU.....	42
6 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	43
7 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
7.1 SBĚR DAT.....	44
7.2 ANALÝZA DAT.....	46
7.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	46
7.4 ETIKA VÝZKUMU.....	48
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	49
8.1 DIVERZITA HODNOCENÍ.....	50
8.2 DÍTĚ JAKO SPOLUAKTÉR VÝUKY.....	56
8.3 OSOBNOSTNÍ PŘÍSTUP UČITELE K VÝUCE.....	64
SHRNUTÍ A DISKUSE	68
LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	73
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
SEZNAM OBRÁZKŮ	84

SEZNAM TABULEK.....	85
SEZNAM PŘÍLOH	86

ÚVOD

Hodnocení tvoří v běžném životě jeho neodmyslitelnou součást. Lidé se schylují k hodnocení zcela běžně a vyplňují jím svůj každodenní život. Školní hodnocení je už specifičtější činnost, která se zaměřuje na zhodnocení konkrétních výstupů daného jedince ve výchovně-vzdělávacím procesu. V rámci školního hodnocení je možné uplatňovat mnoho typů a forem hodnocení. Jedním z nich je formativní hodnocení, které se stalo předmětem této diplomové práce.

Formativní hodnocení je v současné době poměrně diskutovaným trendem, který zasluhuje své místo v dnešní společnosti. Zájem o tento typ hodnocení neustále roste, a proto je pravděpodobné, že povědomí o formativním hodnocení bude v budoucnu stále stoupat. Přestože na většině škol stále převažuje klasické hodnocení známkou, tak postupně začínají učitelé stále více tíhnout k tomu, že by se chtěli zajímat i o jiné typy hodnocení. Formativní hodnocení je v tomto směru ideální volbou, jelikož se jedná o typ hodnocení, který nejenom podporuje žákovu učení, ale především poskytuje učitelům důležité informace o pokroku v učení daného žáka.

Cílem teoretické části diplomové práce je popsat teoretická východiska formativního hodnocení na základní škole. První kapitola pojednává o hodnocení využívaném v každodenním životě. Druhá kapitola navazuje na první kapitolu, s tím rozdílem, že hodnocení je specifikováno ve školním prostředí. Třetí kapitola se již věnuje jádru diplomové práce, tudíž formativnímu hodnocení. V rámci této kapitoly je formativní hodnocení vymezeno prostřednictvím definic od různých autorů. Dále jsou v kapitole konkretizovány přístupy k formativnímu hodnocení a na závěr jsou popsány klíčové strategie formativního hodnocení. Poslední kapitola teoretické části je věnována učitelům. Konkrétně se zaměřuje na jeho roli při realizaci formativního hodnocení. V této kapitole jsou představeny hlavní předpoklady učitele pro realizaci formativního hodnocení.

Na teoretické vymezení následně navazuje část praktická. Praktická část diplomové práce se zabývá prací učitele s formativním hodnocením ve výuce. V návaznosti na vymezený cíl vznikla hlavní výzkumná otázka, která se skládá ze tří dílčích otázek. Vzhledem k výzkumnému charakteru práce byl volen kvalitativně orientovaný design. Na úvod empirické části je vymezena metodologie výzkumného šetření. Výzkumný vzorek výzkumu tvořili čtyři učitelé na 1. stupni základní školy.

Pro sběr dat byly využity dvě metody, kterými jsou nezúčastněné pozorování a hloubkový rozhovor. Analýza dat byla provedena prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě této metody analýzy dat byly vytvořeny kódy, které byly seskupeny do kategorií a podkategorií. Výsledná zjištění byla interpretována ve formě souvislého textu, kde v dané kapitole byla každá kategorie popisována zvlášť. Závěr praktické části je věnován shrnutím výsledků, diskuzi, limitům výzkumu a doporučením pro učitele na 1. stupni základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ JAKO PRVEK KAŽDODENNÍHO ŽIVOTA

Hodnocení tvoří přirozenou součást našeho života a využíváme jej neustále. Každý den hodnotíme druhé lidi prostřednictvím různých pocitů, myšlenek, rozumu a zároveň jsme i my sami hodnoceni (Tišťanová, 2016).

Na hodnocení můžeme nahlížet z pohledu hodnocení lidské činnosti. Lidské činnosti se skládají z různých etap jako je například mapování podmínek, plánování činnosti, ale také právě vyhodnocení výsledků dané činnosti. Při hodnocení se zaměřujeme především na srovnávání dosaženého jevu s naší cílovou představou (Kolář & Šikulová, 2009).

Slavík (1999, s. 22) definuje hodnocení jako „*dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.*“

Podle tohoto tvrzení je podstatné umět rozlišit, co je správné, a co naopak není. Během každodenních činností se setkáváme se situacemi, kdy je potřebné zhodnotit, jak je daná činnost pro nás prospěšná a důležitá. Hodnocení spočívá na nás a jen my rozhodujeme o tom, jak budeme dál postupovat.

Je důležité si uvědomit, že hodnocení provádí každý člověk téměř pořád. Neustále spontánně něco hodnotí slovy, jako například „*To je pěkné, to se mi líbí!*“ „*Tohle je nesmysl!*“ Nejčastěji se takhle vyjadřuje k nějaké aktivitě nebo činnosti. Hodnocení člověka je ovšem subjektivní a řídí se pomocí svých aktuálních pocitů a prožitků, které v něj daná činnost vyvolává. Ve svém životě je člověk neustále staven před různá rozhodnutí. Může se jednat o zdánlivé maličkosti nebo naopak závažnější aktivity a postupy. Samotné rozhodnutí v sobě skrývá i procesy hodnocení, které provádíme na základě hodnotící analýzy (Kolář & Šikulová, 2009).

Hodnocení je považováno hlavně za problém pedagogický a je tak nutné na něj nahlížet komplexně. Kosová (1997a, s. 4) předkládá následující rozměry hodnocení. Jako první definuje rozměr filozofický a etický, neboť se obrací na smysl lidské činnosti a jeho dosah na člověka. Dalším rozměrem je filozoficko-výchovný, protože poukazuje na problém výchovy k hodnotám, a jejich hierarchii. Rozměr psychologický, neboť se projevuje jako funkce psychiky. A již zmiňovaný rozměr pedagogický, který sleduje cílevědomé ovlivňování rozvoje člověka (Tišťanová, 2016, s. 9).

Kromě již zmiňovaných aspektů nesmíme opomenout ani aspekt společenský. Hodnocení má ve společenském životě neodmyslitelný význam. Může se jednat o možnosti společenského uplatnění člověka, neboť každý z nás touží po tom být uznávaný a vážený ve společnosti. Prosperující společnost by měla svou pozornost upínat na vyřešení otázky hodnocení a pokusit se sestavit životní hodnoty člověka. Zároveň by neměla zapomínat ani na hodnocení žáka. Hodnocení je stanoveno v každé oblasti společenského života a mělo by tomu tak být i ve škole. Seberozvoj žáka totiž nemůže nastat, pokud hodnocení neuspokojí základní potřeby žáka, žák se nebude ve škole cítit bezpečně, a pokud nebude cítit důvěru ke svému učiteli. Hodnocení jako takové spadá z větší části do kompetence učitele, a proto závisí na jeho odborném úsudku (Tišťanová, 2016).

Závěrem je možné říci, že hodnocení provází náš život neustále. Využíváme jej během každodenních situacích, aniž bychom si toho byli vědomi. Tvoří důležitou součást především společenského života člověka. Je významné v situacích, kdy je nutné činit nějaké rozhodnutí. A zároveň jej uplatňujeme i ve školním prostředí, kdy je pozornost směřována na hodnocení žáka.

2 ÚLOHA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se již budu věnovat konkrétnímu vymezení pojmu školní hodnocení. Představím definice od různých autorů, které nám přiblíží jejich pohled na školní hodnocení.

V odborných publikacích je možné nalézt rozmanité vymezení školního hodnocení od různých autorů. Pro ukázkou jsem zvolila následující:

Slavík (1999, s. 23) považuje za školní hodnocení „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“

Podle Skalkové (1995, s. 95) je školní hodnocení chápáno jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu atd.*“ (Skalková, 1995, s. 95, podle Tišťanová, 2016, s. 12)

Novější definice v publikaci od Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 74) vymezuje hodnocení následovně. Jde o „*oznámení určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích a jiné.*“

Z vymezených definic jsou patrné rozdíly v chápání pojmu školní hodnocení v závislosti na autorovi publikace. Slavík se zaměřil především na širší vymezení tohoto pojmu, kdy na něj pohlíží z obecného hlediska. Oproti tomu Skalková dopodrobna popisuje vše, co je školním hodnocením v procesu výuky. Nenahlíží tedy na něj z obecné roviny, ale vymezuje tento pojem z užšího pohledu. Poslední a zároveň nejaktuálnější definice od autorů Průchy, Walterové a Mareše je spojením obou úhlů pohledu. Díky tomu vznikla komplexní definice, která má jasné a zároveň výstižné vymezení pojmu školní hodnocení.

U školního hodnocení tvoří podstatu určitý druh porovnávání, který v učebním procese zahrnuje následující dimenze: porovnávání se standardizovanou normou, porovnávání se subjektivní učitelovou normou, porovnávání s ostatními žáky a porovnávání se samotným žákem (Tišťanová, 2016, s. 14–15).

Školní hodnocení je považováno za nedílnou součást výuky a je úzce spjato s cílem vyučování. Bez formulovaného cíle výuky by hodnocení ve výuce postrádalo smysl. Na tomto základě je učitel schopen si sestavit plán výuky a dokáže prověřovat dosáhnuté

výsledky výuky. Školní hodnocení v podstatě představuje zpětnou vazbu, pomocí které učitel získává přehled o tom, zda dosáhl předpokládaných cílů výuky (Kolář, Šikulová, 2009; Tišťanová, 2016).

V současné praxi nalezneme mnoho slabin hodnocení. Jak vyplynulo z průzkumů běžné praxe, tak mezi klíčové slabiny lze zařadit například postupy hodnocení ve třídě podporují povrchní učení, soustředí se na pouhé vybavování si izolovaných detailů, obvykle se jedná o znalosti, které žáci brzy zapomenou. Učitelé většinou nekontrolují hodnotící otázky, které ve výuce využívají a kriticky o nich nediskutují se svými žáky. Dále je možné zaznamenat, že existuje tendence používat spíše normativní než kritériální přístup, který klade důraz spíše na soutěživost mezi žáky než na osobní zlepšování se. Při těchto praktikách zpětná vazba vede k tomu, že učí slabší žáky tomu, že jim chybí schopnosti. Tudíž jsou žáci poté demotivováni a ztrácejí důvěru ve vlastní schopnost učit se (Black & Wiliam, 1998).

V ideálním případě by hodnocení žáka mělo být zaměřeno na výsledky žáka, nikoliv na jeho osobnost a snažit se o podporu jeho učení. O to se snaží Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020, s. 19) (dále jen Strategie 2030 +), podle které by mělo na školách dojít k zavedení formativního hodnocení, které podporuje žákovu učení a vede jej k přebírání odpovědnosti za vlastní učení.

Formativní hodnocení tak představuje nové možnosti, které se školám po jeho zavedení otevrou. Každý učitel by se měl snažit o zajištění, co nejlepších podmínek pro žákovu učení. Formativní hodnocení tvoří adekvátní postup, pomocí kterého dojde k podpoře žákovu učení a zároveň žák získá nové znalosti a dovednosti.

2.1 Funkce hodnocení

Jak již bylo zmíněno, tak hodnocení žáka je jedním z nejdůležitějších procesů výuky. V průběhu výuky plní hned několik významných funkcí. V tomto směru ovšem neexistuje jedna základní klasifikace, ale názory autorů se liší. V publikaci od Kalhouse a Obst vymezuje autor Kyriacou šest funkcí hodnocení. Jde o to, že hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci, hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu, hodnocení má žáky motivovat, hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, hodnocení umožňuje poskytovat doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka, hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení (Kalhous & Obst, 2009, s. 404–405).

Jiné vymezení funkcí hodnocení předkládají ve své publikaci Kolář a Šikulová (2009) a Zormanová (2014).

Motivační funkce hodnocení

Motivační funkce se řadí mezi klíčovou a zároveň nejvyužívanější funkci hodnocení. Učitelé se snaží žáky hodnocením především motivovat k dalšímu učení. Motivace vychází z potřeb člověka, jenž je stavěna především na potřebách sociální povahy. Mezi hlavní potřeby sociální povahy patří například potřeba výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi či potřeba sebeúcty a osobního vztahu (Čáp & Mareš, 2001; Kolář & Šikulová, 2009).

Motivační funkce se především odvíjí od přístupu učitele k hodnocení. Motivace závisí i na tom, jak učitel zná potřeby svých žáků a dokáže s nimi ve výuce naložit. Učitel tak může učení u žáků podporovat nebo jej naopak oslabovat (Kolář & Šikulová, 2009; Zormanová, 2014).

Celkově je možné říci, že motivační funkce tvoří jednu z nejsilnějších funkcí hodnocení. Motivační funkce působí na žákovu osobnost a dotýká se emocionální oblasti žákovi osobnosti. Tím zasahuje do jeho intimní stránky osobnosti (Kolář & Šikulová, 2009).

Informativní funkce hodnocení

Další významnou funkcí hodnocení je funkce informativní. Ta by měla učiteli a žákům poskytovat zpětnou vazbu o výkonech žáků. Aby informativní funkce byla, co nejeefektivnější, tak by učitelé měli umožnit žákům se zpětnou vazbou dále pracovat. Žáci by se měli zaměřit na rozbor svých učebních činností. Nejčastějším problémem je, že žáci většinou nemají dostatek kritérií ke srovnání skutečného výkonu s požadovanou výkonovou normou. Z tohoto důvodu žáci nedokážou provést dostatečnou analýzu svých činností (Kolář & Šikulová, 2009).

Jak již bylo výše zmíněno, tak informativní funkce je významná i pro samotného učitele. Prostřednictvím hodnocení získává učitel informace o výkonu svých žáků a dokáže od něj dále odvíjet svou výuku. Tato informační funkce je prováděna v různé kvalitě. Může se stát, že hodnocení se stane informačně „chudým“, což znamená, že učitel udělí pouze známku bez slovního dovysvětlení. V tomto případě žáci nedostanou plnohodnotnou informaci o svém výkonu. Doporučený postup je takový, že učitel by měl provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu“. Tím žák získá informaci o tom, jaký je jeho výkon v porovnání s výkonovou normou (co se mu vydařilo, co již umí, s jakým úsilím atd.) (Kolář & Šikulová, 2009; Zormanová, 2014).

Regulativní funkce hodnocení

Funkce regulativní představuje regulaci především učební činnosti žáka. Svou pozornost by učitel a žáci měli směřovat na použití vhodných metod a učebních postupů, na žákův učební styl a volní úsilí. Regulativní funkce hodnocení ovlivňuje i zvolené tempo a směr výuky. Učitel během výuky na základě dosažených znalostí žáků kontroluje a upravuje směr a tempo výuky (např. Učitel na základě písemné práce zjistí, že žáci ještě zcela neporozuměli probranému učivo. Místo toho, aby se věnovali novému učivu, bude učitel s žáky starou látku opakovat.) (Kolář & Šikulová, 2009; Zormanová, 2014).

Hodnocení může plnit regulativní funkci ve chvíli, kdy učitel provádí podrobnější analýzu výkonu žáků tzv. „obsahovou analýzu výkonu“. Jen tehdy může učitel žákovi sdělit svá doporučení a navrhnout vhodné postupy při žakově dalším učení. Tento rozbor není soustředěn pouze na dosažené výsledky, ale i na metody práce žáka, jeho postoje a učební styl (Amonašvili, 1987; Kolář & Šikulová, 2009).

Výchovná funkce hodnocení

Výchovnou funkcí se rozumí „*formování pozitivních vlastností a postojů žáků (např. vytrvalost, svědomitost, odpovědnost aj.)*“ V tomto směru může hodnocení výrazně ovlivňovat žakovu osobnost, jeho hodnotovou orientaci a vytvářet si postoje k sobě samému (Kolář & Šikulová, 2009, 52–53).

U některých učitelů se můžeme setkat i s tím, že hodnocení využívají jako kázeňský prostředek, pomocí kterého si chtějí nastolit pořádek ve třídě (Mareš & Křivohlavý, 1995; Kolář & Šikulová, 2009).

Prognostická funkce hodnocení

Prognostická funkce je podstatná pro učitele, protože pomocí hodnocení může předpovědět možnou další žakovu studijní perspektivu. Její význam je naplněn při využívání klasifikace, kdy si učitel pomocí číslic lépe zapamatuje studijní výkony žáků (Kolář & Šikulová, 2009; Zormanová, 2014).

Hodnocení jakožto určitá prognóza studijních předpokladů je významná i při volbě dalšího vzdělávání žáků. Umožňuje tak předcházet možným zklamáním a deziluzím při volbě dalšího stupně školy (Kolář & Šikulová, 2009).

Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce je úzce spjata s funkcí prognostickou. Diferenciační funkce předpokládá selekci žáků do výběrových výkonnostních skupin. Tyto skupiny jsou rozlišeny na základě více faktorů (např. úroveň respektování pravidel a chování, zvládnutí učiva, učební styl atd.). Učitel toto rozčlenění využívá ve svých hodinách, aby žákům mohl připravit přiměřeně náročné učební úlohy (Kolář & Šikulová, 2009; Zormanová, 2014).

V dnešní době stojí téměř vše na prospěchu žáků. Na základě něj jsou žáci vybíráni na střední a vysoké školy. Moderní didaktika by se měla pokusit postupně se zbavovat této selektivní povahy hodnocení, ovšem nynější nastavení škol to zatím neumožňuje (Kolář & Šikulová, 2009).

Je patrné, že funkce hodnocení jsou rozmanité a jedná se především o vizitku učitele, jak s nimi naloží. Největším problémem můžeme shledávat ve špatném využití hodnocení. V tomto případě učitel nevyužívá hodnocení správně a tím nepodporuje jeho funkce. Často se ve výuce stává, že učitelovo hodnocení je pro žáky spíše demotivující a odrazuje je od jejich dalšího progresu v učení. Učitel by měl dbát na to, aby hodnocení nebylo pro žáka pouze nepříjemnou zkušeností, ale snažit se jej skrz něj motivovat k dalšímu učení.

2.2 Formy hodnocení

Abychom lépe porozuměli procesu hodnocení ve výuce je nutné si vymezit i formy hodnocení. Formou hodnocení rozumíme způsob, jakým žáky učitel ve výuce hodnotí. Učitel vybírá vhodné formy hodnocení žáků na základě momentální pedagogické situace a svého pedagogického záměru (Tišťanová, 2016).

Učitelé se většinou ve výuce omezují na dvě formy hodnocení, kterými jsou: kvantitativní forma hodnocení (klasifikace) a kvalitativní forma hodnocení (slovní hodnocení). Způsoby, jakými učitel může hodnocení vyjádřit je mnoho. Může se jednat o jednoduché mimoverbální hodnocení (úsměv, přikývnutí...), jednoduchá verbální hodnocení (ano, ne, dobře, špatně...), označování žáků podle výkonnosti či chování (lokace, signy), oceňování výkonu, písemná a grafická vyjádření (Kolář & Šikulová, 2009).

Známkování a slovní hodnocení

Formy hodnocení se v průběhu let výrazně měnily. Do 16. století převažovalo ve školách spíše slovní hodnocení, které bylo postupně nahrazeno hodnocením známkou. A především

zde vyplynula velmi důležitá otázka, kterou si neustále klademe – Známkovat či hodnotit slovně? (Kolář & Šikulová, 2009)

Na toto téma vyvstaly mnohé diskuse a samotní autoři se nemohli shodnout. Proti známkování byly užity argumenty jako je úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků a v důsledku toho snižování výkonu žáků. Následující argumenty byly doloženy i zkušenostmi z praxe a výsledky výzkumu, a proto by se neměly brát na lehkou váhu (Kolář & Šikulová, 2009).

Autoři pedagogické literatury mají často tendenci stavět klasifikaci a slovní hodnocení proti sobě, jakožto dvojice, které se navzájem vylučují. Např. autoři publikace „*Klasifikace a slovní hodnocení*“ od E. Číhalové a I. Mayera označují klasifikaci za zastaralou a neodpovídající současné koncepci školy. A proto zcela prosazují slovní hodnocení. S tímto názorem se Kolář s Šikulovou (2009) neztotožňují a odmítají ho. Domnívají se, že slovní hodnocení je jen jednou z forem vyjádření hodnotícího posudku, a že by se v praxi neměly formulovat žádné protikladné dvojice. Podle nich by se měl hledat optimální způsob, jak vyjádřit výsledky hodnocení, aby smysl hodnocení byl vyjádřen, co nejdůležitěji, pedagogický záměr byl zdůrazněn, a aby byla zvýrazněna funkce hodnocení.

Jak již bylo výše zmíněno, tak nejčastější, a zároveň nejpoužitelnější formou školního hodnocení je v pedagogické praxi hodnocení známkou. Nevýhody takové formy hodnocení tkví především v tom, že má nízkou informační hodnotu i objektivitu. V podstatě se nedozvíme téměř nic o tom, co žák zvládl, nebo naopak v čem má nedostatky. Problém může nastat při hodnocení výkonu od různých učitelů, kdy se hodnocení může lišit i v řádu několika stupňů. Na druhé straně se dají vyzdvihnout i nejrůznější pozitiva. Jedná se o nesporný důkaz úspěchu žáka. Znamky nabývají rychle motivační hodnotu, a také rodiče či veřejnost jsou na ně zvyklí (Skalková, 2007; Kolář & Šikulová, 2009).

Známkování výkonu žáků je v dnešní praxi tradiční a školy se bez něj neobejdou. Samotní rodiče na známkách staví a někdy je to jediné, na čem jim záleží. Znamka je navíc i velmi silným měřítkem v porovnávání mezi žáky. Často tak dochází k soupeření mezi žáky, o co nejlepší školní výsledky. Můžeme říci, že české školství stojí na hodnocení známkou. Díky němu mohou i školy porovnávat výsledky svých žáků mezi sebou.

Hodnocení známkou, ale stále není dokonalou formou hodnocení, a proto neustále vyvstávají otázky, jak by se toto hodnocení dalo vylepšit. Padly návrhy na určitou modifikaci tradiční

klasifikace – jako např. rozšíření klasifikační stupnice o více než pět stupňů (Kolář & Šikulová, 2009).

Jako další důležitá forma hodnocení je hodnocení slovní. Slovní hodnocení je nutné odlišit od hodnocení známkou, neboť se nejedná o pouhý její opis. Hodnocení slovní je komplexnější a zachycuje daleko více faktorů. Jedná se o verbální popis zachycující stav rozvoje žáka (Gavora, 2015).

U slovního hodnocení najdeme celou řadu pozitiv, které mu učitelé a odborníci přisuzují. Slovní hodnocení nestresuje žáka, ale naopak jej motivuje k učení, může obsahovat doporučení, které by mělo vést ke zlepšení výkonu, snižuje riziko diskriminace slabších žáků z hlediska výkonu aj. (Zormanová, 2014).

Na druhé straně se můžou objevit i určité problémy, které by se měly brát v potaz. Jedním z nejzávažnějších problémů je jeho časová náročnost pro učitele. Učitel v něm musí rozsáhle formulovat žákovy charakteristiky, což je pro většinu učitelů náročné. Navíc ne všichni učitelé ví, jak jej správně formulovat a popsat. I pro rodiče může být někdy těžké přijmout slovní hodnocení, protože jsou zvyklí na hodnocení známkou. Zároveň i někteří učitelé mohou mít problém s přechodem na slovní hodnocení a zůstávají u manipulativního vyučování, čímž hodnocení slovní ztrácí svůj smysl (Gavora, 2015).

3 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Tato kapitola bude věnována vymezení pojmu formativní hodnocení a představením jeho klíčových strategií.

3.1 Vymezení pojmu formativní hodnocení

Formativní hodnocení je pojem, který je obtížněji definovatelný, neboť na něj může být pohlíženo různě. Podle výsledků průzkumu učitelé představují širokou škálu definic formativního hodnocení. Proto je důležité nalézt jednotné vymezení tohoto pojmu.

Pojem formativní hodnocení se do pedagogiky dostal z angličtiny. Jeho základ ovšem pochází z latinského slova *formo*, což v překladu znamená utvářet, dávat něčemu tvar. Formativní hodnocení se tedy obrací k humanismu a snaží se o pozitivní rozvoj člověka nejen v jeho chování, ale i poznání (Starý & Laufková, 2016).

Předtím než si nadefinujeme pojem formativní hodnocení, tak jej musíme umět odlišit od hodnocení sumativního. Cílem sumativního hodnocení je „*získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřadit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)*“ (Slavík, 1999, s. 37). Sumativní hodnocení je možné označit za hodnocení finální, které nás informuje o studijních výsledcích za určité období (např. pololetí). Kdežto hodnocení formativní je hodnocením průběžným, kdy podstatu tvoří získávání informací o tom, co již žáci vědí, a co s tím mohou dál dělat. Podle autorů Starého a Laufkové (2016) oba typy hodnocení patří do výchovně-vzdělávacího procesu a zásadně jej ovlivňují. Je však nutné si uvědomit, že každý z nich slouží k jinému účelu.

Když už jsme si rozlišili pojmy sumativní a formativní hodnocení, tak můžeme přejít k definici formativního hodnocení. Jak již bylo výše zmíněno, tak existuje několik vymezení formativního hodnocení. Ani pro učitele není snadné jej umět správně definovat.

Zjednodušeně můžeme říci, že formativní hodnocení není test, nýbrž proces, který nás může informovat o instrukčním rozhodování. Učitelé mohou získané informace využít během výuky pro každodenní plánování a využití vhodných materiálů pro své žáky (Boyle & Charles, 2014).

Starý a Laufková (2016, s. 16) definují formativní hodnocení jako „*hodnocení, které žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokroky v učení.*“ Podobně nahlíží na formativní hodnocení i autor Boyle a Charles (2014, s. 10) ve své publikaci *Formative assessment for*

teaching & learning. Pro vymezení formativního hodnocení uplatnil citát, který říká, že „každé hodnocení, co pomáhá žákům k učení a jejich rozvoji, je formativní.“

V publikaci od Freye (2014) můžeme formativní hodnocení volně vymezit jako takové hodnocení, které poskytuje užitečnou zpětnou vazbu při formování učení, přičemž znalosti jsou stále rozvíjeny.

Za zmínku stojí i vymezení formativního hodnocení ve Strategii 2030 +, podle které je formativní hodnocení chápáno jako hodnocení průběžné, přinášející žákovi pozitivní zpětnou vazbu o jeho pokroku v učení. Mělo by ho navádět k řízení vlastního učení a pomáhat mu komplexně rozvíjet jeho osobnost. Cílem formativního hodnocení je identifikace vzdělávacích potřeb žáků a na jeho základě přizpůsobení vzdělávacího procesu a učení, aby byl maximalizován rozvoj vzhledem k jeho individuálním možnostem (MŠMT, 2020, s. 11).

Z uvedených definic vyplývá, že formativní hodnocení je komplexní a široký koncept, který učitelé mohou uplatňovat ve výuce. Jeho základem je proces, při kterém by mělo dojít k rozvoji žákovi osobnosti a učení. Učitelé by žákům měli poskytovat zpětnou vazbu, ze které bude patrné, co mají pro příště zlepšit, aby jejich učení bylo, co nejefektivnější. Formativní hodnocení využívají učitelé v průběhu výuky, aby podpořili žákovo učení a pomohli lépe formovat jeho znalosti.

3.2 Přístupy k formativnímu hodnocení

V rámci formativního hodnocení můžeme vymezit jeho dva přístupy. Jsou jimi **Data-Based Decision Making** (Rozhodování na základě dat) a **Assessment for learning** (Hodnocení pro učení). Tyto přístupy se mohou vzájemně doplňovat a prvky každého přístupu učitelé často využívají ve své třídě.

3.2.1 Data-Based Decision Making (Rozhodování na základě dat)

Data-Based Decision Making je zaměřeno na využívání dat k dosažení konkrétních cílů ve formě studijních výsledků a úspěchů žáků. Podle Schildkampa and Kuipera (2010) se jedná o „*systematické analyzování existujících zdrojů dat ve škole, aplikaci výsledků analýz k inovaci výuky, učebních osnov a výkonnosti školy, implementaci a vyhodnocování těchto inovací.*“ (Schildkamp and Kuiper, 2010, podle Schildkamp et al., 2020, s. 2). Podle Schildkampa a kolektivu (2020) může probíhat na úrovni školy, třídy i žáků.

Daty v kontextu školy rozumíme „*informacemi, které jsou systematicky shromažďovány a organizovány tak, aby reprezentovaly nějaký aspekt školní docházky.*“ Do těchto dat je možné zahrnout nejen výsledky hodnocení, ale rovněž i další datové typy jako jsou například charakteristiky žákova zázemí. U využívání dat se jedná o komplexní a interpretační proces, ve kterém je třeba data identifikovat, shromáždit, analyzovat a interpretovat, aby se stala smysluplná a užitečná pro další akce. Dopad akce se vyhodnocuje shromažďováním nových dat, čímž se vytváří smyčka zpětné vazby (Van der Kleij et al., 2014, s. 329).

Data-Based Decision Making je systematický proces, který obvykle začíná za určitým účelem, často ve formě zmenšení rozdílu mezi současnou a požadovanou úrovní výsledků žáků. Učitelé musí být schopni identifikovat měřitelné cíle pro všechny žáky ve třídě. Následně potřebují shromáždit data, aby zjistili možné příčiny tohoto rozdílu. Tyto údaje je třeba analyzovat a interpretovat, aby bylo možné určit opatření, která lze podniknout ke zmenšení vzniklé mezery, jako je provádění změn ve výuce. K vyhodnocení účinnosti těchto změn ve výuce je pak třeba shromáždit nová data (Schildkamp et al., 2020).

Pomocí dat mohou učitelé nastavit vhodné cíle učení vzhledem k aktuálním výsledkům svých žáků. Následně mohou učitelé hodnotit a sledovat, zda žáci dosahují stanovených cílů, a v případě potřeby upravit výuku. Tímto způsobem je tento přístup využíván pro formativní hodnocení. Data mohou být také použita pro formativní hodnocení ze strany vedení škol a učitelů pro rozvoj politiky a plánování zlepšování školy, rozvoj učitelů a sledování realizace cílů školy (Van der Kleij et al., 2014).

3.2.2 Assessment for learning (Hodnocení pro učení)

Assessment for learning (hodnocení pro učení) je takové hodnocení, jehož hlavní prioritou v praxi je podporovat učení žáků (Black et al., 2004). Rozsáhlejší definice tohoto typu hodnocení říká, že se jedná o součást každodenní praxe žáků, učitelů a vrstevníků, která hledá, reflektuje a reaguje na informace z dialogu, demonstrací a pozorování takovými způsoby, které zlepšují průběžné učení (Klenowski, 2009).

Tyto definice kladou za cíl posunout učení dál. Jejich sociální povaha je založena na dialogu mezi hodnotitelem a žákem. Snaží se o využití různých nástrojů a strategií k tomu, aby učení bylo explicitní. S těmito názory se ztotožňuje i autor Birenbaum a kolektiv (2011), jenž poukazuje na aktivní roli žáků v hodnocení, které zahrnuje aktivaci metakognitivních procesů.

Obdobná definice hodnocení pro učení zmiňuje použití hodnocení k informování o dalších krocích ve výuce a učení. U tohoto typu definice je důležité, aby učitelé i žáci měli jasno v tom, kam učení směřuje. Hodnocení pro učení se pak stává prostředkem, jak zjistit, jaké kroky je třeba podniknout dále. Z průzkumu mezi učiteli vyplynulo, že až 83 učitelů věří, že se jedná o roli učitele, kdežto jiní to viděli jako sdílenou práci mezi učitelem a žáky (Hargreaves, 2005).

Klíčový prvek hodnocení pro učení tvoří neustálá interakce mezi žáky a učitelem za účelem naplnění potřeb žáků. Jak již bylo výše nastíněno, tak hodnocení pro učení probíhá v každodenní praxi ve formě kontinuálních dialogů a prostřednictvím okamžité zpětné vazby, která je využita k usměrňování dalšího učení. Hodnocení je tedy integrovaným prvkem procesu učení. Žáci hrají klíčovou roli v tomto typu hodnocení, například prostřednictvím sebehodnocení a vzájemného hodnocení, které může stimulovat žáky k porozumění tomu, co a proč se učí (Schildkamp et al., 2020).

Podle Blacka a kolektivu (2004) může hodnotící aktivita podporovat učení, pokud předává informace, které mohou učitelé a žáci využít jako zpětnou vazbu při hodnocení sebe sama, při vzájemném hodnocení a při úpravě výukových materiálů a učebních činností, do nichž se zapojují. Takový typ hodnocení se stává formativním hodnocením, pokud jsou činnosti využity k přizpůsobení výuky tak, aby to vyhovovalo vzdělávacím potřebám.

3.3 Klíčové strategie formativního hodnocení

V následující kapitole se do hloubky zaměřím na strategie formativního hodnocení. Společně si představíme pět klíčových strategií, na kterých stojí formativní hodnocení.

Wiliam a Leahy (2016) ve své publikaci vymezili pět klíčových strategií formativního hodnocení, které si postupně objasníme.

Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu

U této strategie je podstatné, aby oba subjekty edukace dokázaly správně porozumět cílům učení. Podle Lukášové (2010) by učitel měl vést žáky tak, aby se obecné cíle vzdělávání transformovaly do konkrétních cílů, jenž budou odrážet očekávané výsledky výuky. Důležitá je zde položená otázka „k čemu“ budeme ve výuce s žáky směřovat.

K tomu nám může pomoci zprostředkující model, jenž s sebou nese jednoznačně vymezené postupy, které nás přivedou k jasně vymezenému cíli. Tento model, jenž ve své publikaci předkládá Slavík (1999, s. 81), je založen na podrobném plánování výuky na základě předem

stanovených cílů. U žáků dochází k rozvoji znalostí a intelektuálních dovedností. Je postaven na následujících otázkách:

- *„Jakých cílů (kompetencí žáka) chce škola dosahovat?*
- *Jaké činnosti budou používány, aby bylo cílů dosaženo?*
- *Jak mohou být tyto činnosti efektivně organizovány?*
- *Jak můžeme zjistit, zda bylo stanovených cílů dosaženo, tj. jak budeme hodnotit výkony žáků? “*

Podle Slavíka (1999) je v tomto pojetí podstatou prvotní rozhodování o cílech výuky. Cíle musí být formulovány, co nejpřesněji, aby byly výsledky dobře měřitelné.

Proti tomu stojí jiný model. Jde o model vstřícného pojetí, který není založen na jasném vymezení cílů, ale spíše na podpoře intuice a tvořivého přístupu. Vstřícný model staví na plánování výuky podle námětů a témat. Je založený na obecných a komplexních cílech výuky. U tohoto modelu jsou vymezeny tyto otázky:

- *„Jaký námět je vhodný pro dnešní výuku?*
- *Jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat?*
- *Jak budou žáci motivováni pro práci na námětu?*
- *Jakým způsobem hodnotit tvůrčí výsledky žáků, aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti?*
- *Jakým způsobem poukázat na cíle, které se v průběhu práce vynoří? “*

(Slavík, 1999, s. 83)

Ze zmiňovaných modelů je patrné, že každý je jiný a učitel by jej měl volit při vhodném charakteru výuky. Záleží, jakým směrem učitel chce, aby se jeho výuka ubírala. První zmiňovaný model je vhodný využít při exaktních vědách, jako je třeba matematika. Naopak model vstřícného pojetí je možné využít u předmětů, kde se staví na podpoře tvořivosti, jako je třeba výtvarná výchova.

Obecně můžeme říci, že je dobré, aby žáci věděli, jaké jsou cíle výuky. Ovšem najdou se i důvody, proč bychom žákům neměli popisovat výsledky jejich učení. Prvním případem je ten, že ne vždy sami učitelé ví, kam jejich hodina směřuje. Najdou se případy, kdy výsledek

nebude jednoznačný a bude možné na otázku odpovědět více způsoby. Žáka tak může učitel zavést jiným směrem, než původně plánoval (Wiliam & Leahy, 2016).

Mimo jiné je pro učitele také důležité umět popsat očekávanou kvalitu žákovy činnosti. Učitel se snaží o vyznačení toho, čím by měl vyhovující žákův výkon disponovat. K popisu očekávaného výkonu učitel využívá kritéria a indikátory a tvoří tak sadu kritérií (Košťálová et al., 2008).

Slavík (1999, s. 41) definuje kritérium jako „*vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty.*“

Indikátor je nosičem různé míry kvality v naplnění kritéria, tedy různé hodnoty. Sada kritérií se vyznačuje popisem očekávaného výkonu současně ve více složkách (kritériích) a každé kritérium se vyznačuje v různých kvalitách splnění (indikátory). Sada kritérií s sebou nese taková kritéria, které jsou pro aktuální cíle důležitá (Košťálová et al., 2008).

Kritéria a indikátory jsou důležité pro žáka, aby lépe dokázal pochopit, co se od něj očekává. Díky nim dokáže žák rozpoznat, v čem jeho výkon vyhovuje, nebo naopak nevyhovuje stanoveným požadavkům (Košťálová et al., 2008).

Při formativním hodnocení je podstatné umět kritéria hodnocení vymezit a tematizovat, aby mohla sloužit nejen žákům, ale i rodičům. Tematizace kritérií a následná standardizace však není lehký úkol ani pro samotné odborníky. Tematizace je charakteristická strukturou, kterou je nutné dodržovat. Nejprve se jedná o název kritéria, podle nějž je kritérium označeno. Další složka je tvořena popisem, ve kterém je vymezena žákova kompetence. A na závěr je dobré, aby kritérium bylo vymezeno póly, popřípadě i více hodnotovými úrovněmi, kterých je možné v rámci kritéria naplnit (Slavík, 1999).

Organizování efektivní třídní diskuse a zadávání úloh, pomocí kterých získáváme důkazy o učení

Druhou klíčovou strategií formativního hodnocení je dotazování učitele. Učitelské otázky jsou považovány za jeden z klíčových prvků učení. V publikaci od Šed'ové (2012) je kladení otázek jedním z podstatných intelektuálních nástrojů. Lidská zvědavost totiž tvoří jeden z motivů, kterým je vykládán vznik filozofie. Již v řecké filozofii bylo dokázáno, že tázání a kladení otázek je důležité pro učení. Jedním z příkladů je sokratovská metoda, která ovšem fungovala na trochu jiném principu. Jedinec v rámci dialogu se Sokratem (učitelem) přiznává, že nezná odpověď na položenou otázku. Nejde tedy o vysvětlování nových poznatků, nýbrž o motivování jedince, který zjistil, že něco neví.

V dnešní době tvoří otázky neodmyslitelnou součást našeho života. V hojném počtu se ovšem otázky vyskytují ve škole, kdy tvoří důležitou součást vyučování. V rámci výuky je kladeno velké množství otázek. V rámci výzkumu bylo prokázáno, že učitel položí během vyučovacího týdne kolem 2000 otázek. Není divu, že se jedná o tak velké množství, neboť otázky jsou hybnou silou vyučování. Můžeme říci, že ve třídě slouží otázky jako stimuly vedoucí k odpovědím, které odvrací pozornost ke konkrétnímu učivu. Pomocí otázek se učitel snaží o rozvoj myšlení žáka a zároveň se snaží zjistit, co žáci vědí o učivu, které se bude probírat (Gavora, 2005).

Jak již bylo zmíněno, tak učitelské otázky tvoří hlavní nástroj komunikace ve výuce. Můžeme je vymezit jako iniciaci učitele zaměřenou na žáky, jejímž účelem je podnítit žáky k verbální participaci na výuce (Šedřová et al., 2019).

Dle Kalhouse a Obsta (2009) kladení otázek je procesem, který s sebou nese hned několik dílčích kroků. Jako první učitel přemýšlí nad otázkou, kterou chce položit. Učitel poté klade svou otázku třídě. Následně čeká, než vyvolá žáka. Učitel poté žáka vyvolá, aby zodpověděl jeho otázku. Následně učitel zaregistruje žakovu odpověď a hodnotí ji. Na závěr učitel opravuje žakovu odpověď (pokud je to nutné).

U položených otázek jsou nesmírně důležité požadavky, které jsou na ně kladeny a měly by být učitelem dodržovány. Učitel by při pokládání svých otázek měl brát v potaz přiměřenost své otázky, která musí být v souladu s věkem i vědomostní úrovní žáků. Otázky také musí být srozumitelné a stručné, neboť příliš dlouhé souvětí ztrácí u žáků smysl a podstatu. Zároveň musí být otázky jednoznačné, přesné a věcně správné. Z toho vychází učitelova odbornost, kterou by měl dodržovat. Posledním požadavkem je jazyková správnost. U té je důležitá správná skladba jazykového projevu a spisovnost učitelovy řeči (Nelešovská, 2005).

Za důležité je považováno i vymezení typu učitelských otázek. Rozlišujeme otázky otevřené a uzavřené. Následujícím kritériem je pak rozlišení otázek s nižší a vyšší kognitivní náročností definované podle Bloomovy taxonomie kognitivních procesů. Podle toho je možné rozlišit čtyři typy učitelských otázek. Jsou jimi uzavřená otázka s nižší kognitivní náročností. V ní existuje jedna správná odpověď, učitel prověřuje znalosti žáků a zároveň plní funkci reprodukční. Dalším typem je otevřená otázka s nižší kognitivní náročností. Tady existuje více správných odpovědí, které si žáci vybavují z paměti. Následuje uzavřená otázka s vyšší kognitivní náročností. U ní otázka vyžaduje aplikaci určitého pravidla, při čemž předpoklad tvoří žakovské porozumění. Posledním typem je otevřená otázka s vyšší

kognitivní náročností. V té existuje více správných odpovědí a vyžaduje zapojení vyšších kognitivních procesů (Šed'ová et al., 2019).

Učitelské otázky by ve výuce měly plnit určité cíle. Mezi ně se řadí aktivizování žáků, kontrolování žákových znalostí a vytváření nových poznatků (Šed'ová et al., 2019).

Poskytování zpětné vazby

Tato podkapitola bude věnována zpětné vazbě. Zpětná vazba je definována jako „*informace, kterou učitel předává žákovi ohledně toho, jak probíhá jeho proces učení.*“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, podle Majcík, 2019, s. 134)

V návaznosti na tvrzení Mareše a Křivohlavého (1995) objasňuje Starý a Laufková (2016), že se v podstatě jedná o poznatek, který získáme zpětným pohledem na činnost za účelem jejího zlepšení. Zpětná vazba má úzkou vazbu s formativním hodnocením a nelze ji od něj oddělovat. Efektivní zpětná vazba je vlastně jádrem formativního hodnocení a díky ní může formativní hodnocení fungovat ve výuce. Ve výuce se setkáme s mnoha podobami zpětné vazby: od jednoduchého signálu až po rozsáhlý slovní komentář.

Za hlavní cíl zpětné vazby je považováno dosažení pozitivní změny ve výsledcích žáka, což znamená, že učitel se snaží dosáhnout toho, aby se žák, co nejlépe učil. Efektivní zpětná vazba by měla zodpovídat tři základní otázky: Kam žák směřuje? (Jaké jsou jeho cíle?) Jak se mu daří? (Jakého pokroku bylo dosaženo vzhledem k cíli?) Kam a jak dál postupovat? (Jaké činnosti je nutné podniknout, aby žák dosáhl lepšího pokroku?) (Boyle & Charles, 2014).

Jak účinné budou odpovědi na tyto otázky částečně závisí na úrovni, na které zpětná vazba funguje. Mezi ně se řadí zpětná vazba zaměřená na úroveň provedení úkolu, úroveň procesu porozumění tomu, jak úkol provést, úroveň metakognitivního procesu a osobní úroveň. Zpětná vazba pak má na těchto úrovních různé účinky. (Boyle & Charles, 2014)

Mimo jiné zpětná vazba plní hned několik funkcí. Jedná se o funkci regulativní – usměrňuje žákovo učení, funkci sociální – vytváří vztah mezi učitelem a žákem, funkci poznávací – pomocí ní je možné lépe poznat učivo, učitele, sama sebe i svůj styl učení a funkci rozvojovou – pomáhá žákovi rozvíjet jeho osobnost (Mareš & Křivohlavý, 1995, podle Starý & Laufková, 2016).

Problémem u zpětné vazby byl ten, jak ukázaly výzkumy, že ne vždy dokázala zlepšit výkon v učebním úkolu. Autoři se tak pokusili o objasnění tohoto zjištění tím, že vyvinuli model

pro pochopení zpětné vazby, který popisuje, kam se soustředí pozornost, když někdo poskytuje zpětnou vazbu. Tento model je složen ze tří klíčových bodů. Prvním bodem je zpětná vazba, která zaměřuje pozornost na konkrétní úkol a zvyšuje motivaci pro tento úkol, má tendenci zvyšovat výkon. Následně by pozornost měla být směřována na širší aspekty výkonu, má v nejlepším případě tendenci narušovat potencionální výhody zpětné vazby a v nejhorším případě snižuje výkon. Poslední bod se zabývá důkazy o úspěchu a neúspěchu, které jsou obecně stejně účinné typy zpětné vazby. Negativní zpětná vazba je vymezena jako důkaz, že žák ještě nezvládl nějakou dovednost nebo se ji ještě nenaučil s hlubokým porozuměním. Pozitivní zpětná vazba je naopak důkazem toho, že se žák zlepšil (Frey, 2014).

Již bylo nastíněno, že ani zpětná vazba se neobejde bez problémů. Kupříkladu v publikaci od Boyleho a Charlese bylo využito přirovnání, ve kterém se říká, že velká část zpětné vazby, kterou učitelé dávají „je jako tolik lahví vyhozených do moře“. V podstatě říká, že nikdo si nemůže být jistý, že zprávy, které obsahují, jednoho dne najdou své příjemce (Boyle & Charles, 2014).

Problém častého poskytování zpětné vazby může směřovat k tomu, že na ní začne být žák až příliš závislý jako na pomůcce. Kromě toho je také zpětná vazba často zaměřována se známkou. Učitelé se často věnují pouze známkování a zapomínají tak na žákův prospěch, který by z toho měl mít. Navíc podle Dylana, pokud zpětná vazba žákovi nepomáhá k tomu, aby zlepšil svůj výkon, tak nejspíš není dostatečně účinná (Hendrick & Macpherson, 2021).

Zpětná vazba a chyba

Jedním z nejčastějších podnětů pro zpětnou vazbu je chybný výkon žáka ve výuce. Zpětná vazba tak velmi často vychází z odhalení chyby (Starý & Laufková, 2016).

Podle H. Weimera je chyba „*jednání, které proti úmyslu svého nositele se odklání od správného a jehož nesprávnost je podmíněna selháním psychických funkcí.*“ (Kulič, 1971, s. 26)

Jiná definice z monografie od Kuliče říká, že chyba je chápána jako „*znak a míra neúspěchu, selhání, nezdaru při dosahování cíle učení a nemá své místo jako součást učení; odtud získává svůj negativní morální přídech.*“ (Kulič, 1971, s. 13)

Podle Slavíka (1999, s. 71) je chyba v obecném smyslu „*nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“).*“

Ve své publikaci vymezuje Kulič (1971) čtyři základní fáze práce s chybou:

Detekce chyby

- Dochází k nalezení chybné odpovědi. V tomto kroku žák zjišťuje, že jeho výkon je chybný.
- Žák získá od učitele informaci, že jeho odpověď je nesprávná, např. dobře x chybně

Identifikace chyby

- V této fázi se žák dozvídá, o jakou chybu se jedná. Zjišťuje, jak je jeho výkon chybný. Učitel žákovi upřesní, v čem chyba spočívá, a na co se má příště zaměřit.

Interpretace chyby

- Dochází k vysvětlení chyby a zaměření se na její příčiny. Pozornost se obrací k odhalení významu chyby pro další učební činnosti.

Korekce chyby

- Jedná se o závěrečnou fázi práce s chybou. V této fázi dochází k nápravě vzniklé chyby.

Aktivizování žáků jako zdroj učení pro sebe navzájem

Učení se jeden od druhého je jednou ze základních metod efektivního učení. Ve školách najdeme tento typ spolupráce pod názvem kooperativní učení.

Pojem kooperace je chápán jako cílová struktura vyučování. V publikaci od Kasíkové je zmíněno, že „*kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle.*“ (Johnson, Johnson, 1989, podle Kasíková, 2010, s. 29)

Kasíková rovněž rozlišuje i typy kooperace. Prvním typem je kooperace jako nápomoc, která spočívá v nápomoci jedné osoby osobě druhé. Tento typ je založen na spojení mezi jedinci, kteří se spolupodílí na práci za účelem dosažení určitého cíle. Druhým typem je pak kooperace jako vzájemnost. Zde podstata tkví v tom, že cíl i procedury, které vedou k tomuto cíli jsou sdíleny mezi všemi účastníky. Ve třídě jsou utvořeny meziskupinové vztahy, jež jsou založeny více jako spolupodílnictví než soutěžení (Kasíková, 2010).

Aby kooperativní učení mohlo adekvátně fungovat, je nutné vycházet ze základních principů (znaků) kooperativního učení.

Pozitivní vzájemná závislost

Tento znak je charakteristický vazbou jednoho žáka na druhého, z které plyne prospěch pro oba. Což znamená, že jejím prostřednictvím se oba učí. Při řešení zadaných úkolů tak může být žák úspěšný pouze za předpokladu, že ostatní ze skupiny rovněž uspějí (Kasíková, 2009).

Interakce tváří v tvář

Kooperativní učení staví na sociálních vztazích v malých skupinách. Což znamená, že při kooperativním učení je celá třída rozdělena do několika menších skupin. Žáci se nachází blízko sebe, a proto mohou mezi sebou lépe komunikovat. Mezi základní požadavek kooperativní skupiny se řadí heterogenita – tj. v jedné skupině se nachází různě namíchaní žáci, např. rychleji i pomaleji se učící, děvčata i chlapci apod. (Kasíková, 2009).

Individuální odpovědnost, individuální skládání účtů

U kooperativního učení je rovněž důležité, aby jedinec učící se ve skupině prokázal svůj pokrok v učení. To znamená, že prokáže, že se prostřednictvím spolupráce něco učí nebo se již naučil. Individuální odpovědnost může být podpořena mnoha způsoby – individuálním testováním společného úkolu, vybíráním výsledku práce skupiny náhodně od jednotlivce (Kasíková, 2009; Kasíková, 2010).

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Podle Kasíkové (2010) může kooperativní učení správně fungovat pouze za předpokladu, že žáci disponují určitými dovednostmi. Tyto dovednosti jsou utvářeny postupně, od nejjednodušších dovedností po ty složitější.

Reflexe skupinové činnosti

Posledním znakem kooperativního učení je reflexe skupinové činnosti. V ní je dán pokrok především tím, jak skupina pracuje „uvnitř“. Kooperativní výuka, a především její účinnost je postavena na tom, jak skupina popisuje vlastní činnosti a jaká činí další rozhodnutí. Reflexe skupinové činnosti je pak nápomocná i pro rozvoj myšlení na metakognitivní úrovni (Kasíková, 2009).

V praxi můžeme říci, že kooperativní učení vypadá tak, že po frontální výuce určené celé třídě následuje práce žáků ve dvojicích či malých skupinách. Kooperativní učení je možné využívat pro celou řadu zadání, např. procvičování, učení se faktům a pojmům, diskuse atd. Jeho největší přínos se však ukáže, pokud jsou žáci zapojeni do smysluplného učení, a to prostřednictvím autentických úkolů v sociálním kontextu. Vytváření menších skupin během výuky je výhodné i pro samotné žáky, kteří se v nich mohou cítit bezpečněji a lépe se jim vyjadřuje jejich názor (Efektivní učení ve škole, 2005).

Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení

Podle Wiliama a Leahyho (2016) je tato poslední strategie tou nejdůležitější. Podle nich by všechny předchozí strategie měly k ní směřovat. Pokud se žáci stanou vlastníky svého učení, tak najednou začnou do sebe všechny ostatní strategie zapadat.

Tato strategie je postavena především na autoregulaci učení. Pojem autoregulace je vysvětlen termínem self-direction. Tento pojem je především charakterizován vnitřní kontrolou a řízením. K autoregulaci je možné přistupovat odlišně. Prvním přístupem je přístup pedagogický. V rámci něj je možné autoregulaci rozdělit do tří dimenzí. První z nich je sociologická dimenze. Podle ní žák pracuje na svých úlohách samostatně, nezávisle na učiteli. Což znamená, že sám sebe řídí (self-management). Druhou dimenzí je dimenze pedagogická. V této dimenzi žák učí sám sebe (vyučuje se). Jde o sebevyučování (self-teaching) a sebeučení (self-learning). Poslední dimenzí je psychologická dimenze. V ní hrají důležitou roli psychologické aspekty edukace (Hladík & Kalenda, 2011; Hrbáčková et al., 2010).

Druhý přístup tvoří přístup psychologický. Autoregulace je označena termínem self-regulation. V psychologickém přístupu je autoregulace chápána jako určitá kontinuální charakteristika, kterou je žák vyznačován (Hrbáčková et al., 2010).

Hrbáčková (2011) na základě výzkumů považuje za nedílnou součást procesu učení tři základní determinanty: kognitivní, afektivní a metakognitivní.

O autoregulaci jsme prozatím mluvili pouze v obecné rovině. Nyní už můžeme přejít konkrétně k autoregulaci učení.

Dle Hrbáčkové (2011, s. 9) je autoregulace učení „*proces řízení vlastního učení, při kterém učící se přebírá kontrolu nad svým vlastním učením a je schopen tento proces a veškeré chování směřující k dosažení učebních cílů (např. určitého stupně poznání) reálně zhodnotit a usměrnit (regulovat).*“

Autoregulace tudíž není pouhou mentální schopností nebo nějakou učební dovedností. Jde spíše o proces řízení sebe sama, na základě, kterých jsou žáci schopni transformovat své mentální schopnosti do dovedností potřebných k učení (Hrbáčková et al., 2010).

Kromě samotného vymezení autoregulace učení je nutné znát i jeho determinanty. Jako jeden z hlavních determinantů, který předkládá ve své publikaci Hladík a Kalenda (2011), je **motivace**. Motivace tvoří jednu z klíčových složek autoregulace učení. Termín motivace pochází z latinského slova *movere* – hýbat, pohybovat. Obecně můžeme motivaci vymezit jako souhrn hybných momentů v činnostech a chování. Za hybné momenty jsou považováni činitelé, kteří pobízí člověka k tomu, aby něco udělal, nebo naopak jsou zde i činitelé, kteří mu brání v tom, aby něco udělal.

Podle Hladíka a Kalendy (2011) je motivaci možné rozdělit na vnější (vnější pobídky) a vnitřní (vnitřní motivy). Vnější i vnitřní motivace jsou spolu v těsném vztahu a vzájemně se ovlivňují. Pokud hovoříme o autoregulaci, tak za vnější pobídku můžeme považovat učitele. Ten hraje na základní škole nezastupitelnou roli.

Rozvoj autoregulace učení závisí na transformaci vnější motivace ve vnitřní motivaci. Vnitřní motivace je u žáků charakteristická především tím, že se učí pro vlastní potěšení a potřebu. Avšak existuje celá řada žáků, co mají dostatečnou vnější motivaci, ale úroveň vnitřní motivace je nízká (Hladík & Kalenda, 2011).

Druhým determinantem autoregulace učení je **metakognice**. Dle Hrbáčkové (2011) bývá metakognice vztahována k procesu prožívání. Jde především o poznávání vlastního poznávacího procesu, do kterých patří porozumění vlastním kognitivním procesům a schopnost řídit kognitivní procesy. Z toho plyne, že metakognice je vymezena jako „jedincovo poznávání vlastních kognitivních procesů, jejich vědomé kontrolování a řízení.“ (Mareš, 1998, s. 169–170)

V praxi žáci využívají metakognitivní znalosti (deklarativní, procedurální a kontextuální) k tomu, aby byli schopni rozvrhnout své učení, a aby byli schopni využívat své předchozí zkušenosti a uměli přizpůsobovat své učení měnícím se podmínkám (Hrbáčková, 2011).

Na pojem autoregulace učení se mimo jiné z velké míry váže i termín **sebehodnocení**. Sebehodnocení je hodnocení prováděné žákem, při kterém porovnává svůj výkon v závislosti na požadovaný cíl. Dochází k porovnávání znalostí, dovedností a postojů v určité etapě vzdělávání s žádoucím stavem. Díky tomu může žák účinně řídit své učení

a rozvoj. Sebehodnocení můžeme považovat za prostředek, ale i cíl vzdělávání (Kratochvílová, 2011).

Sebehodnocení žáka je i legislativně ukotveno ve vyhlášce č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky. Podle ní by sebehodnocení nemělo být nahodilou činností, které se budou učitelé věnovat pouze okrajově, ale mělo by se jednat o plánovanou činnost, která je součástí vzdělávání (Kratochvílová, 2011).

Kratochvílová (2011) považuje za důležité, aby učitelé dokázali zajistit vhodné podmínky a nástroje pro sebehodnocení. Zároveň je nutné si uvědomit, že čas věnovaný sebehodnocením není zbytečný. Nakonec je podstatné předat informace rodičům o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě.

Za účel sebehodnocení je považováno pro žáky samostatné posouzení své práce a následné vyvození závěrů ze zpětného pohledu. Žák, jenž je schopný sebehodnocení, by měl rozeznat složky své práce, které prokazují, že dospěl k vytyčenému cíli, nebo se k němu blíží, objasnit, z jakého důvodu jsou podle něho zvládnuté, zjistit, které složky musí ještě zlepšit, popsat rozdíly vzhledem k očekávanému výkonu (Košťálová et al., 2008).

Za podstatné je považováno si vymezení i funkce sebehodnocení. To plní především funkci informativní a formativní. Funkce informativní spočívá v tom, že na základě sebehodnocení si žák je plně vědom procesu svého učení i výsledků, kterých dosáhl. Sebehodnocení se tak stává zpětnou vazbou pro učitele i rodiče. S touto funkcí se pojí také funkce diagnostická, což znamená, že na základě sebehodnocení je učitel schopen stanovit pedagogickou diagnostiku žákova sebevědomí, učebního stylu, příčiny jeho úspěchu i neúspěchu. Sebehodnocení plní funkci výchovného prostředku neboli funkci formativní. Mimo jiné sebehodnocení taktéž vytváří pozitivní vlastnosti žáka a jeho postoje (Zormanová, 2014).

Sebehodnocení jako takové tvoří součást formativního hodnocení, které mají za cíl žákovu seberegulaci. Formativní použití sebehodnocení, kdy žáci používají zpětnou vazbu před samotným formativním hodnocením své práce, je považováno za velmi hodnotné. Obdržení zpětné vazby během úkolu je považováno za velmi účinné, protože žáci získají vhléd dostatečně brzy, a tudíž to vede ke zlepšení v další práci (Harris & Brown, 2018).

Díky důkladnému sebehodnocení mají možnost žáci identifikovat, kde je potřeba další práce a umožňuje jim zvolit vhodné strategie, které jim pomohou se zlepšit. Tato formativní zpětná vazba jim dává možnost reagovat na slabé stránky dříve, než budou podrobeni hodnocení ze strany učitele. Následně mohou žáci vyhodnotit soulad jejich vlastního sebehodnocení

s externí zpětnou vazbou, což může vést k produktivní revizi jejich práce (Harris & Brown, 2018).

Strategie formativního hodnocení nestojí samostatně, ale ani se nejedná o sekvenční kroky. Klíčové strategie jsou propojeny, aby docházelo k posílení každé ze strategií, což zvyšuje přínos ostatních strategií. Kupříkladu učitele nutí vyjasňování cílů pro žáky, aby on sám zvýšil vlastní povědomí o své osobní interpretaci cílů. Jasnější cíle pak usnadňují hodnocení nejdůležitějších znalostí a dovedností, což zase poskytuje platnější a spolehlivější údaje o vzdělávacích potřebách žáků, a tedy možnost činit platnější a spolehlivější rozhodnutí o zpětné vazbě a vzdělávacích aktivitách, které jsou přizpůsobeny potřebám žáků (Andersson & Palm, 2018).

Těchto pět strategií formativního hodnocení je využíváno ve třídě pomocí aktivit formativního hodnocení, které provádějí učitel a žáci. Takové aktivity definujeme jako konkrétní aktivity používané ve výukové praxi, které přispívají k dosažení účelu alespoň jedné z klíčových strategií (Andersson & Palm, 2018).

Zajímavá je taktéž i zmínka o vlivech ovlivňující formativní hodnocení. Implementace strategií formativního hodnocení může být ovlivněna různými vlivy. Jedná se jednak o faktory vnější, jednak o faktory vnitřní. Za vnější hrozby jsou považovány především tlaky zvenčí. Efektivní hodnocení ve třídě je ohroženo nedostatkem učebních materiálů. Další zmiňovanou hrozbou, která brání v přijetí formativního hodnocení, je nedostatek materiálních zdrojů. Stojí za zmínku, že úspěch při implementaci formativního hodnocení na úrovni třídy silně závisí na tom, jak učitelé formativní hodnocení chápou. Z tohoto důvodu Husain tvrdí, že nejkritičtější hrozbou, která brání efektivní implementaci formativního hodnocení, je nedostatek znalostí učitelů o formativním hodnocení a používání jejích strategií (Enu, 2021).

Podle Younga a Jackmana mají učitelé pozitivní vztah k praktikám formativního hodnocení, ale jsou méně sebevědomí v otázce týkající se uzákonění strategií formativního hodnocení. Podle odborné literatury je prokázán nedostatek důvěry učitelů v zavádění technik formativního hodnocení, jež je možný přičíst omezením, jako jsou reformy ve vzdělávání, změna kurikula apod. Především školní kurikulum a sumativní postupy ovlivňují implementaci a přijetí strategií formativního hodnocení učiteli (Enu, 2021).

4 ROLE UČITELE PŘI REALIZACI FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

V této kapitole bude pozornost směřována směrem k učiteli. Role učitele při realizaci formativního hodnocení je klíčová, a proto by mu měla být věnována větší pozornost. Za zmínku stojí vysvětlení důležitosti formativního hodnocení pro učitele a taktéž popsání důležitých předpokladů, kterými má učitel disponovat při práci s formativním hodnocením.

4.1 Proč je formativní hodnocení důležité pro učitele?

Při zavádění formativního hodnocení do výuky hraje klíčovou roli učitel. Jeho znalosti a přesvědčení tvoří důležité faktory, které jsou nezbytné pro aplikaci formativního hodnocení do výuky. Učitelé vstupují do své třídy s řadou osobních teorií a konstruktů založených na svých přesvědčeních, hodnotách, znalostech a zkušenostech. Ty mají pak velký vliv na to, jak a co učitelé učí. Z mnohých průzkumů je patrné, že přesvědčení učitelů o tom, jak se žáci učí, je při provádění reformy ve výuce zásadní, ale může být i překážkou (Box et al., 2015).

Učitelé by se měli snažit vytvářet, co nejefektivnější učení pro své žáky. Aby toho docílili, tak by měli k tomu využívat formativní hodnocení. Formativní hodnocení může být užitečné při plánování hodin a procesu výuky. Učitelé by měli nad plánováním výuky přemýšlet komplexně a využívat formativní hodnocení v každé fázi vyučování, což znamená před vyučováním, během vyučování a po vyučování (Earle, 2019).

Důležité je se zaměřit na pokrok žáků v učení, který je popisován jako jejich cesta učení. Zde plní důležitou roli učitelé, kteří jim mají umožnit posunout jejich učení vpřed. Plánování, výuka a hodnocení jsou považovány za cyklický proces s cílem zajištění pokroku u žáků, který směřuje k cíli zákonného kurikula nebo cílům založených na očekávaných výstupech podle věku. Efektivní plánování začíná tím, že učitelé vyhodnotí, co žáci již ví a zvládnou a porovnají to s tím, co potřebují vědět v závislosti na očekávaných výstupech podle věku. Analýza tohoto rozdílu je pro učitele klíčová, neboť díky tomu budou moci vytvořit logický sled lekcí, který žáky posune z místa, kde se nachází na místo, kam se potřebují dostat (Earle, 2019).

Podle Hattieho (2012) je nejdůležitější využití formativního hodnocení k tomu, aby učitelé znali dopad své výuky na učení. Učení se stane viditelným nejen pro učitele, ale i žáky.

Pokud si je učitel vědom toho, kam jeho učení směřuje, pak je schopný využít informace k provádění úprav během výuky (Earle, 2019).

Celkově můžeme říci, že formativní hodnocení je důležité pro učitele, neboť dává význam a účel učení pro žáky. Představuje důležitou součást plánování výuky pro učitele. Formativní hodnocení tak tvoří klíčový prvek, který podporuje žákovo učení a umožňuje mu posunout jeho učení o krok dále.

4.2 Předpoklady učitele pro realizaci formativního hodnocení

V následující podkapitole se budeme věnovat předpokladům, kterými by učitelé měli disponovat pro správnou realizaci formativního hodnocení ve výuce.

Heritage (2007) vymezuje za první předpoklad **znalost**, kterou učitel pro formativní hodnocení potřebuje. Mezi základní učitelské znalosti se řadí: oborové znalosti, znalost pedagogického obsahu, znalost předchozího učení žáků a znalost hodnocení. V rámci oborových znalostí musí učitelé znát pojmy, znalosti a dovednosti, které jsou vyučovány v rámci oboru. S těmito znalostmi jsou učitelé schopni definovat postup učení podle dílčích cílů směrem k požadovanému učení, které bude fungovat jako rámec pro hodnocení a výuku. Znalost pedagogického obsahu odkazuje na znalost obsahu předmětu a také na znalosti o tom, jak vyučovat daný předmět. Informace získané z hodnocení mohou učitelům pomoci identifikovat mylné představy žáků. Učitelé potřebují tyto znalosti k tomu, aby určili, jak poskytnout zpětnou vazbu žákům anebo jak změnit jejich výuku (Heritage, 2007; Schildkamp et al., 2020).

Třetím typem znalostí učitelů by měla být znalost předchozího učení žáků. Učitelé by především měli vědět, co to předchozí učení je. Předchozí učení žáků zahrnuje úroveň jejich znalostí v konkrétní oblasti obsahu, jejich porozumění pojmům v oblasti obsahu, úroveň jejich dovedností specifických pro oblast obsahu, postoje, které si žáci rozvíjejí a úroveň jejich jazykových znalostí (Heritage, 2007).

Autor Heritage (2007) je v souladu s názorem Wiliama a Leahyho (2016), kteří rovněž považují za podstatu znalost strategií formativního hodnocení. Pomocí toho totiž dokáží maximalizovat příležitosti pro shromažďování informací. Učitelé také potřebují vědět, jak sladit formativní hodnocení s cíli výuky. Zároveň musí zajistit, aby důkazy z formativního hodnocení a závěry, které z něj vyvozují, byly dostatečně kvalitní, aby jim umožnily pochopit, kde se žák nachází v průběhu učení. A konečně, učitelé potřebují vědět, že jejich

vlastní hodnocení učení není jediným dostupným zdrojem informací. Jelikož sebehodnocení žáků a vzájemné hodnocení poskytuje taktéž důležité příležitosti pro stanovení aktuálního stavu učení žáků.

Se znalostmi souvisí i **dovednosti**, které učitelé k využívání formativního hodnocení potřebují. Učitelé by měli být schopni vytvořit ve třídě podmínky, které umožňují úspěšné hodnocení, naučit žáky hodnotit své vlastní učení a učení ostatních, interpretovat důkazy a sladit výuku se vzniklou mezerou (Heritage, 2007).

U vytváření podmínek ve třídě jsou důležité dvě věci. Nejprve musí učitelé vytvořit takovou kulturu třídy, která podporuje sebehodnocení a hodnocení spolužáků. Což znamená, že třída se stává místem, kde se žáci cítí respektováni a oceňováni a jsou důležitým přínosem pro třídu. Následně by učitelé měli vybudovat takovou komunitu žáků, která se bude vyznačovat uznáním a oceňováním individuálních rozdílů. Budováním norem třídy jako je vzájemné naslouchání, vzájemný respekt a oceňování úrovně dovedností druhých umožňujeme žákům, aby se ve třídě cítili bezpečně. Učitelé potřebují dovednosti především k tomu, aby mohli modelovat tyto normy třídy (Heritage, 2007).

Kromě zmíněných dovedností by učitelé také měli disponovat znalostmi technologické praxe. Učitelé by měli být schopni ovládat a používat jednotlivé systémy a nástroje digitálního hodnocení (Schildkamp et al., 2020).

Fox-Tornbull (2006) tvrdí, že znalosti učitele o příslušné technologické praxi používané žáky ovlivňují kvalitu učení žáků. Učitelé proto musí rozvíjet a hodnotit kvalitní učení na základě důkladné znalosti příslušné technologické praxe.

Za další kategorii předpokladů potřebných pro implementaci formativního hodnocení do výuky jsou považovány **postoje a přesvědčení**. Nejprve začneme tím, že si řekneme, co postoje znamenají (Ahmedi, 2019).

Postoje jsou naučené predispozice, které nás aktivně vedou ke specifickému chování a projevují se hodnocením určitého předmětu s mírou podobnosti nebo naopak odlišnosti. Jednotlivci mají obvykle postoje, které se soustředí na předměty, lidi nebo instituce a spadají do kategorie mentální. Postoje můžeme definovat jako stav mysli, chování nebo jednání týkající se několika problémů vyjádřených jako názor nebo účel. Postoje a vnímání učitelů tak ovlivňují styl výuky, výběr materiálů a vytváření klimatu ve třídě. Postoje a přesvědčení jsou často popisovány jako duševní stav, který určitým způsobem podněcuje jednání

člověka. Postoje učitele jsou důležité, neboť mohou ovlivnit nejen motivaci žáků k učení, ale i prostředí výuky (Ahmedi, 2019).

Vzhledem k tomu, že postoje učitelů jsou pro proces výuky velmi důležité, různí autoři se zaměřili na jejich studium. Několik výzkumníků tvrdí, že změna v postojích je velmi obtížná, ne-li nemožná. Tento zjevný problém se často používá jako vysvětlení, že učitelé jsou ve svých postojích neměnní. Na druhé straně jiní výzkumníci jsou v tomto ohledu optimističtí a věří, že učitelé i žáci se mohou změnit (Ahmedi, 2019).

V rámci popsání principu postojů a přesvědčení vymezili autoři Yan a Cheng (2015) **teoretický rámec plánovaného chování**. Jedná se o teoretický rámec navržený v roce 1985, který má potenciál poskytnout predikci a vysvětlení záměrů učitelů v závislosti na praxi formativního hodnocení. Teorie plánovaného chování nastiňuje vztahy mezi postojem, subjektivními normami, vnímanou kontrolou chování, záměrem a praxí určitého chování. Obecně platí, že ti, kteří mají pozitivní postoj a vysokou úroveň pocíťované behaviorální kontroly budou mít s větší pravděpodobností záměr chování provést.

Z výzkumu vyplynulo, že teorie plánovaného chování je vhodným teoretickým rámcem pro vysvětlení formování záměrů učitelů k formativnímu hodnocení. Bylo zjištěno, že instrumentální přístup, subjektivní norma a sebeúčinnost jsou významnými prediktory záměrů učitelů provádět formativní hodnocení. Učitelé, kteří měli příznivý instrumentální přístup, pozitivní subjektivní normu a vysokou úroveň sebeúčinnosti měli větší pravděpodobnost, že budou mít záměr provádět formativní hodnocení (Yan & Cheng, 2015).

Tomuto tvrzení však odporují výsledky jiného výzkumu. Z provedeného výzkumu bylo zjištěno, že postoje učitelů nejsou v souladu s jejich jednáním při aplikaci formativního hodnocení. Podle výsledků výzkumu učitelé ve většině případů teoreticky souhlasí s aplikací inovací ve výuce, ale váhají tyto novinky praktikovat. Z toho vyplývá, že je možné shledat rozdíly mezi postoji učitelů a jejich praktickým jednáním při realizaci formativního hodnocení (Ahmedi, 2019).

Celkově můžeme říci, že názory na postoje učitelů se liší. Z provedených výzkumů byly zjištěny různé závěry. V jednom z nich jsou postoje učitele klíčové pro implementaci formativního hodnocení, kdežto druhý výzkum ukázal, že postoje učitele nehrají až takovou roli. Není tak zcela jasné, které tvrzení je správné, a proto nemůžeme s jistotou říci, že postoje a přesvědčení učitelů ovlivňují jejich praxi z hlediska aplikace formativního hodnocení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD K EMPIRICKÉ ČÁSTI

Tato část diplomové práce bude věnována empirickému výzkumu, která navazuje na část teoretickou. Cílem empirické části je zjistit, jak učitelé pracují s formativním hodnocením ve výuce. V následujících kapitolách postupně představím nejdůležitější informace vztahující se k výzkumu. Nejprve začnu vymezením východisek empirického výzkumu. Následně vymezím cíle výzkumu a představím metodologii výzkumu. Na to navážu sběrem dat a s ním související analýzou dat, výzkumným vzorem a etikou výzkumu. Následovat budou výzkumná zjištění a jejich interpretace, kde vymezím hlavní kategorie a subkategorie výzkumu. Empirická část bude zakončena shrnutím a diskusí, ve kterém budou zodpovězeny výzkumné otázky.

5.1 Východiska empirického výzkumu

Teoretická část se opírala o vymezení formativní hodnocení a byla zaměřena na představení jeho významu pro vzdělávání. Trend formativního hodnocení je v poslední době stále aktuálnější tématem. Často se hovoří i o změnách v kurikulárních dokumentech, které by měly za následek podpoření právě hodnocení formativním způsobem. Momentálně je kladen důraz na osvojování si nových dovedností a znalostí žáků, což hraje klíčovou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu.

O formativním hodnocení je možné se dozvědět i ze Strategie 2030+, ve které je formativní hodnocení považováno za přínosnou informaci pro žáka, která podporuje jeho další učení. V tomto kontextu je možné říci, že formativní hodnocení je aktuálním tématem, které by se mělo v budoucnu ještě více rozvíjet. Je patrné, že formativní hodnocení je termínem, které v dnešní době není tabu. Poslední dobou vychází čím dál tím více publikací, nejenom zahraničních, ale i českých, které se zaměřují právě na problematiku formativního hodnocení. Mimo jiné existují i další možnosti, jak se dozvědět více o formativním hodnocení. V České republice je pořádáno několik druhů webinářů a školení, které jsou zaměřeny na rozvoj formativního hodnocení. Především aktuálnost tohoto tématu a jeho prospěšnost pro žáky mě vedla k tomu, že jsem se rozhodla na tuto problematiku ve své diplomové práci více zaměřit. Myslím si, že zjištěné výsledky mohou být prospěšné pro mou budoucí učitelskou praxi.

6 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

Hlavním cílem výzkumu je popsat práci učitele s formativním hodnocením ve výuce na 1. stupni základní školy. K hlavní výzkumné otázce byly stanoveny další tři dílčí výzkumné cíle:

- Popsat způsoby hodnocení na 1. stupni ZŠ.
- Analyzovat prvky formativního hodnocení využívané ve výuce.
- Popsat roli učitele při hodnocení.

Z cílů výzkumu vyplývá i hlavní výzkumná otázka, která je dále doplněna o další tři dílčí výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé pracují s formativním hodnocením na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelé hodnotí žáky na 1. stupni ZŠ?
- Jaké prvky formativního hodnocení využívají učitelé ve výuce?
- Jaká je role učitele při formativním hodnocení?

7 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě výzkumného záměru vycházejícího z výzkumu zabývajících se formativním hodnocením jsem volila kvalitativně orientovaný výzkum. Kvalitativní typ výzkumu je založen na tom, že na počátku si výzkumník nestanovuje hypotézy a zároveň výzkum není závislý na vybudovaném teoretickém základu. Podstatou je zkoumat určitý jev do hloubky a snažit se o něm zjistit, co nejvíce možných informací (Šed'ová & Švaříček, 2014).

Výzkum se skládá ze sbírání a následného analyzování dat, které po následné interpretaci budou sloužit k zodpovězení na výzkumné otázky. V následujících podkapitolách jsou jednotlivé podoby sběru dat a analýzy dat podrobněji vymezeny.

7.1 Sběr dat

Metody byly na základě toho, aby dokázaly naplnit podstatu kvalitativně orientovaného výzkumu a směřovaly by k zodpovězení na výzkumné otázky. Pro sběr dat byla zvolena metoda nepřímého pozorování, která byla doplněna o metodu rozhovoru s učiteli.

V rámci výzkumu jsem konkrétně volila metodu **nezúčastněného pozorování**. Podle Hendla (2005) je základem minimální interakce s pozorovanými subjekty, kdy hlavním záměrem pozorovatele je získat záznam o chování jedinců ve skupině. Výhodou oproti zúčastněnému pozorování je menší nápaditost pozorovatele, který není nijak citově zaangażovaný. Na druhé straně se některé informace shánějí obtížněji. V rámci toho typu pozorování má pozorovatel k dispozici záznamový arch, pomocí kterého se snaží o získání obsáhlého záznamu chování daných aktérů. Pozorovatel by měl především usilovat o odstup a neutrální přístup. Měl by se nacházet v málo rušivém umístění, aby nenarušoval přirozený chod dané situace.

Tabulka 1: Informace k pozorování

	Předměty	Počet hodin	Měsíc/rok	Třída
Učitelka S.	český jazyk, prvouka	8	listopad-prosinec/2022	1.
Učitelka E.	český jazyk, matematika, tělesná výchova	8	listopad-prosinec/2022	2.
Učitelka H.	český jazyk, matematika, prvouka	10	září-prosinec/2022	2.
Učitelka B.	český jazyk, matematika	12	září-prosinec/2022	3.

Své první následky jsem absolvovala v září roku 2022, kdy jsem se poprvé vydala do terénu. V té době jsem započala svůj výzkum. Na průběh pozorování odkazuje i tabulka 1, ze které je patrná doba, ve které byla data sbírána. V rámci pozorování jsem sledovala především interakci mezi učitelem a žáky. Mezi základní aspekty, které se staly součástí mého zájmu byla i atmosféra ve třídě a reakce učitele na žáky. Během pozorování jsem seděla v zadní části třídy, abych nenarušovala chod vyučovací hodiny. V případě, že žáci měli samostatnou práci, nebo práci ve skupinách, tak jsem měla možnost nahlédnout na jejich práci více zblízka. Záznam dění z vyučovací hodiny jsem pořizovala do předem připraveného záznamového archu (viz příloha). Do záznamového archu jsem zapisovala výroky aktérů, průběh činnosti a přidávala jsem k tomu i vlastní komentáře a postřehy z dané hodiny. Celkově jsem absolvovala 38 pozorovaných hodin na dvou základních školách ve Zlínském kraji. Poslední následek jsem absolvovala v prosinci roku 2022, kdy jsem ukončila sběr dat prostřednictvím metody pozorování.

Pro následný sběr dat jsem využila metodu **hloubkového rozhovoru**, který Švaříček (in Švaříček, Šedřová, 2014, s. 159) vymezuje jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“. Následně popisuje, že badatel využívá otevřené otázky, pomocí kterých se snaží porozumět pohledu jiných lidí. Na základě hloubkového rozhovoru je možné získat výpovědi v přirozené podobě. Na základě charakteru rozhovoru je možné jej klasifikovat jako polostrukturovaný, protože jeho základem byla předem připravená témata a otázky rozhovoru.

Tabulka 2: Informace k hloubkovému rozhovoru

	Respondent	Datum	Délka	Místo setkání
1. rozhovor	Učitelka S.	22. 12. 2022	16 minut	ZŠ, kde učitelka působí
2. rozhovor	Učitelka E.	11. 1. 2023	22 minut	online přes MS Teams
3. rozhovor	Učitelka H.	23. 1. 2023	22 minut	ZŠ, kde učitelka působí
4. rozhovor	Učitelka B.	30. 1. 2023	20 minut	ZŠ, kde učitelka působí

Rozhovory s učiteli jsem zahájila po skončení pozorování. Bylo to především z důvodu toho, že na základě pozorování mi vyvstala témata do rozhovorů. Rozhovory s učiteli jsem započala v prosinci roku 2022, kdy jsem se osobně setkala s první participantkou. Před samotným rozhovorem jsem učitelku informovala o záměru rozhovoru a nachystala jsem

pro ni informovaný souhlas (viz příloha), který před začátkem rozhovoru si mohla pročíst a následně vyjádřit souhlas s poskytnutím rozhovoru. Všechny rozhovory jsem nahrávala na diktafon na mobilním zařízení a následně jsem provedla transkript rozhovoru. Poslední rozhovor se uskutečnil na konci měsíce ledna roku 2023. Celkově jsem absolvovala 4 rozhovory s učiteli. Z tabulky 2 je patrné, že doba trvání jednotlivých rozhovorů se nijak výrazně nelišila. Rozhovory jsem převážně realizovala na základní škole, ve které působí daná učitelka. Pouze v jednom případě jsem rozhovor s participantkou realizovala přes online platformu MS Teams.

7.2 Analýza dat

Jak již bylo zmiňováno, tak rozhovory byly doslovně přepsány a vznikly tzv. transkripty rozhovorů (viz příloha). Pro analýzu získaných dat jsem následně využila metodu otevřeného kódování (viz příloha). Postup při otevřeném kódování byl takový, že nejprve byl analyzovaný text rozdělen na části (jednotky). Následně byly těmto částem textu přidělena jména, se kterými se dále pracovalo. Každé přidělené jednotce byl tedy určen její kód. Následně byly takto pojmenované fragmenty na základě určité podobnosti seskupovány do podkategorií a kategorií (Švaříček & Šedová, 2014, s. 211).

7.3 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byly osloveny celkem čtyři učitelky na základní škole. Jednalo se o učitelky, které vyučují na 1. stupni základní školy. Zároveň jsem pro tento výzkum vybírala školy, které ve svém vzdělávacím programu deklarují práci s formativním hodnocením. Vyučované předměty nebyly pro můj výzkum rozhodující, ale snažila jsem se provádět pozorování v různých vyučovacích předmětech.

Tabulka 3: Informace o participantkách výzkumu

pseudonym	věk	délka praxe	umístění školy
Učitelka E.	29 let	5 let	město
Učitelka S.	43 let	10 let	město
Učitelka H.	45 let	23 let	město
Učitelka B.	49 let	25 let	město

Z tabulky č. 3 je možné zjistit, že všechny čtyři participantky výzkumu působí na základní škole situované ve městě. Vybrané participantky se pohybují ve věkovém rozmezí 29-49 let. Jejich délka praxe je opět různá. Nejkratší délka praxe začíná na 5 letech, a naopak nejdelší praxe trvá 25 let.

Učitelka E.

Učitelce E. je 29 let. Svoji učitelkou praxi započala v roce 2018, takže letos učí již 5. rokem, což je patrné i z tabulky č. 3. Učitelka E. vystudovala pedagogickou fakultu v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Důraz na formativní hodnocení začala klást již na začátku své pedagogické praxe. V dnešní době se již snaží tento typ hodnocení více rozvíjet a zařazovat ho do každodenního vyučovacího procesu.

Učitelka S.

Učitelce S. je 43 let. Na základní škole začala působit jako vychovatelka. Následně vystudovala Masarykovu univerzitu v Brně, čímž položila základy pro svou učitelkou praxi. Její praxe je dlouhá 10 let, neboť jako učitelka prvního stupně začala na škole působit již v roce 2013. V posledních letech se začala více věnovat podávání informativní zpětné vazby a zaměřuje se na žákův pokrok v učení. Poslední dobou se snaží do své výuky zařazovat více prvků formativního hodnocení.

Učitelka H.

Učitelce H. je 45 let. Na základní škole začala učit již od roku 2000, tudíž její pedagogická praxe je dlouhá 23 let. Učitelka H. vystudovala pedagogickou fakultu v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Následně studovala dálkově magisterský obor Křesťanská výchova na Teologické fakultě UP v Olomouci. Její první učitelkou praxe byla na škole jejíž součástí byly i dyslektické třídy. Velké množství žáků bylo integrovaných ve třídách a speciální pedagog s nimi pracoval mimo vyučování. Díky žákům se SVPU začala učitelka H. vnímat potřebu hodnotit žáky tak, aby dostali co nejpřesnější zpětnou vazbu, a také díky výborným a zkušeným kolegyním na dané škole.

Učitelka B.

Učitelce B. je 49 let. Její učitelkou praxe započala již v roce 1998, tudíž letos už učí 25 let. Svou pedagogickou dráhu započala na Masarykově univerzitě v Brně, kde vystudovala studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Větší důraz na podávání zpětné vazby a celkově hodnocení žáků začala klást již na počátku své pedagogické praxe. V této době využívala i jednotlivé prvky podporující formativní hodnocení, jako je například hodnotící dopis k vysvědčení. V posledních 10 letech se začala tomuto trendu ještě více věnovat a v budoucnu se bude snažit o jeho další rozvoj.

7.4 Etika výzkumu

Při sběru dat je nezbytné neopomenout ani etickou stranu výzkumu. V rámci výzkumu byla veškerá data anonymizována a jména byla nahrazena pseudonymy. Před zahájením samotného výzkumu jsem pro každou paní učitelku připravila informovaný souhlas s výzkumným šetřením (viz příloha). Učitelky byly obeznámeny s tím, že veškerá data budou sloužit pouze pro účely výzkumu. Podepsáním písemného souhlasu učitelky vyjádřily souhlas s nahráváním rozhovorů a jejich následnou transkripcí. Participantky byly seznámeny s tím, že veškeré informace budou anonymizovány a budou sloužit pouze pro účely výzkumu v diplomové práci.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Tato kapitola je věnována interpretaci zjištěných dat. Pro tento účel byly sestaveny celkem tři hlavní kategorie a k nim několik subkategorií. Vymezená zjištění by měla korespondovat s hlavním výzkumným cílem, kterým je zjistit, jak učitelé pracují s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy. Pro větší přehlednost jsou kategorie a subkategorie uvedeny v následující tabulce 3. V tabulce 4 jsou pak vypsány příklady jednotlivých kódů vztahujícím se k daným kategoriím.

Tabulka 4: Vymezení kategorií a subkategorií

Kategorie	Subkategorie
I. Diverzita hodnocení	rozličnost v hodnocení, nadčasovost známek, (ne)znalost formativního hodnocení, (nad)standard v podobě slovního hodnocení
II. Dítě jako spoluaktér výuky	pěstování sebedůvěry, slasti a strasti vzájemného hodnocení, potírání vlastních chyb, spolupráce na tenkém ledě
III. Osobnostní přístup učitele k výuce	cit v učitelské profesi, důležitá role učitele, motivační zpětná vazba, práce s cíli a kritérii hodnocení je na pořadu dne, pochvala versus kritika

Tabulka 5: Ukázka kódů

Kategorie	Příklady kódů
I. Diverzita hodnocení	důležitost hodnocení, zvyk je železná košile, rozmanitost forem hodnocení, široká škála hodnocení, známky jsou základ, hodnocení není jen o znamkách, dva pohledy na slovní hodnocení, topka mezi hodnocením
II. Dítě jako spoluaktér výuky	sebehodnocení třikrát jinak, sebehodnocení je třešničkou na dortu, rozmanitost sebehodnocení, rýpání do sebe osobnosti, dokonalost nás nikam neposune, chybami se člověk učí, ústní hodnocení není od věci, pochvala od druhých má cenu zlata, hodnocení podle citu, narušení intimní zóny, vystavení kůže na trh, balancování na tenkém ledě, i šedá myš může zazářit, ve dvou se to lépe táhne
III. Osobnostní přístup učitele k výuce	špatná známka není odpověď, dvakrát měř jednou řež, radost žáků motivuje učitele, bez práce nejsou koláče, otázky učitele jsou důležité, učitel nevidí vše, osobnost učitele je klíčová, učitel v roli pozorovatele, alfa omega kantorské práce, znalosti jsou základním balíčkem učitele, učitel a multitasking, převaha pozitivního nad negativním

8.1 Diverzita hodnocení

Hodnocení je v současnosti považováno za základ výchovně-vzdělávacího procesu. Pro žáka je hodnocení základním ukazatelem jeho vědomostí, dovedností, návyků a zároveň jeho vztahu k předmětu a oceňování všeho, co podmiňuje jeho školní úspěšnost. Problematika hodnocení žáků je často diskutovaným tématem a odborníci na ni vedou mnoho let četné diskuse. Názory, které poukazují na to, jak by se měli žáci hodnotit se mnohdy různí. Z ŠVP není jasně stanoveno, jakým způsobem žáky hodnotit a zároveň zde není upřednostněna ani žádná forma hodnocení (Shánilová, 2010). V praktické rovině je toto tvrzení podpořeno i učitelkou S., která za svou praxi rozlišovala formy hodnocení u žáků na základě ročníku: „*A potom je taky otázka, v jakém je to ročníku. Třeba na tom 1. stupni. určitě to hodnocení, nebo aspoň v první, ve druhé třídě určitě funguje trošku jinak než na 2. stupni.*“ Při pozorování bylo možné zaznamenat, že učitelé v průběhu hodiny využívají i hodnocení například formou razítek nebo nálepek. Tento výskyt je možné zaznamenat především u žáků nižšího ročníku (1., 2. ročník). U žáků vyššího ročníku byla rozšířena především neverbální gesta, jako je pokývnutí hlavy, nebo samotný úsměv učitele. To dokládá i výpověď učitelky B.: „*Pak takové ty slovní komentáře během vyučování, které prostě probíhají, protože pořád dáváte nějakou vazbu těm děckám, takže takovéto hodnocení. Palec nahoru dolů nějaké mnemotechnické pohledem já nevím, čím vším ještě člověk hodnotí.*“

Obecně je možné říci, že bez hodnocení se dnešní výuka neobejde. Jedná se o základní prvek, který utváří výchovně-vzdělávací proces. O důležitosti hodnocení pojednávají ve svých výpovědích i samotné učitelky. Podle nich je hodnocení důležité, protože díky němu mohou žáci vědět, jak si v určitých oblastech vedou. Zároveň je hodnocení i přirovnáváno ke zpětné vazbě, která je podávána během vzdělávacího procesu žákům. Bez ní by žáci nevěděli, jak si ve své práci vedli a jaký pokrok ve svém učení udělali: „*Takže myslím si, že je to velice důležitá složka naší pedagogické činnosti pro ty děti, protože je to vlastně zpětná vazba proměnu bez toho hodnocení by asi úplně nevěděli, co dělají a jestli to dělají dobře, jestli v tom mají pokračovat, nebo to mají zkusit jinak.*“ (učitelka E.). V tomto ohledu se učitelky ve svých výpovědích shodly a všechny jej považují za nezbytnou složku, která hraje důležitou roli ve škole.

Klíčovou složkou hodnocení je mimo jiné jeho spravedlivost. V tomto ohledu se jedná o často diskutované téma, které není tabu. Spravedlivost hodnocení nemá jasně definovanou strukturu, ale jsou zde dostupné metody, které ke spravedlivému hodnocení mohou přispívat. Jedná se o formativní hodnocení, slovní hodnocení, sebehodnocení nebo kriteriální

hodnocení (Laufková & Novotná, 2014). Z toho vyplývá, že je poměrně těžké umět zvládnout hodnocení natolik, aby bylo objektivní a především spravedlivé. Především hodnocení známkou je považováno za velmi subjektivní věc: „*Hodnocení známkou není úplně objektivní. I v rámci jedné školy prostě každý ten učitel hodnotí malinko jinak. Já třeba hodnotím nějakou práci bych hodnotila jinak jak moji kolegové*“ (učitelka S.). Z tohoto pohledu je hodnocení známkou problematické, protože ve všech případech nelze hovořit o spravedlivém hodnocení. S tím souvisí i otázka kvality klasifikačního stupně, který má obsáhnout, co nejvýstižněji pokrok v žákově učení. Švrčková (2005) se ve své studii domnívá, že klasifikace není nejvhodnějším způsobem hodnocení žáka, protože numerické vyjádření není schopné vystihnout kvalitu žákova osobního pokroku a výsledky jeho učení. To, že známka není ideálním typem hodnocení našlo souhlas i u samotných učitelů. Jejich představa ideálního typu hodnocení se odklání od klasické koncepce hodnocení známkou. Učitelka S. ve své výpovědi považuje za ideální zavedení hodnocení, které by ukazovalo, co se žáci naučili: „*Dobré by bylo hodnotit podle toho, co se opravdu ty děcka naučily, ať už třeba i nějaká bodová stupnice, kde by to třeba bylo do 100 bodů a byli by hodnoceni třeba bodově anebo museli by splnit nějaká určitá kritéria. Jako mít nějaké znalosti, které by prokázali*“

Přestože učitelky hodnocení známkou v mnoha směrech zavrhnou, tak jej stále považují za neodmyslitelný základ hodnocení ve výuce. Učitelka E. ve své výpovědi uvedla: „*Jsem 5 let na stejné základce, kde jsou známky, průměry a celkově jako pro pana ředitele hrozně důležité*“. Z tohoto tvrzení vyplývá, že pro samotnou školu a její vedení jsou známky nezbytné a bez nich by nemohla tato instituce správně fungovat. Učitelé známky stále považují za standard, který funguje, i když by byli otevření změnám a zkusili by i jiné alternativy. Učitelky souhlasí s tím, že známky nejsou u učitelů považovány za ideální typ hodnocení a spíše by se přikláněli k nastolení změn z hlediska hodnotícího systému ve školách: „*Co si budeme povídat děcka na známky čekají aspoň s tím, co přichází jakoby do školy. Protože jsou tady zaběhnuté, kdybych byla ve škole, kde známky vůbec nejsou, možná by ta práce byla mnohem jednodušší*“ (učitelka B.). Známky se stávají ukazujícím faktorem, který je potřebný především pro samotné žáky nebo jejich rodiče. Žáci jsou na známky zvyklí, a proto by bylo pro ně složité jim tento systém změnit. To dokládají i výsledky z pozorování, kdy žáci byli v hodině motivováni především možností získání jedničky za splnění úkol. Žáci měli v hodině pracovat na zadaném úkolu, jakmile jej splnili, tak ti nejrychlejší mohli získat jedničku za odvedený úkol. Na žácích byla vidět soustředěnost

během plnění zadaného úkolu. Bylo patrné, že si dávají záležet, aby daný úkol splnili, co nejrychleji a především správně.

Z výzkumu od Švrčkové (2005) vyplývá, že rodiče preferují hodnocení žáka známkou, protože se mají s tímto způsobem hodnocení zkušenosti. To pramení i z toho, že sami rodiče byli v době své školní docházky rovněž hodnoceni klasifikační stupnicí (známkou). V tomto směru jim tento způsob hodnocení vyhovuje a preferují ho.

Kromě hodnocení známkou se ve výuce setkáváme i s hodnocením slovním. Slovní hodnocení je považováno jako jeden z prvků ve výuce. Ovšem na rozdíl od hodnocení známkou není slovní hodnocení považováno za určitý základ, který je jasně daný a předepsaný. Mohli bychom jej spíše považovat za „něco navíc“, co učitelé vnášejí do výuky. Se slovním hodnocením se setkáváme například v hodině výtvarné výchovy. Paní učitelka, ale i žáci během výuky mohou slovně ohodnotit výtvary žáků. Paní učitelka procházela jednotlivé výtvary žáků a snažila se objektivně zhodnotit jednotlivé práce. Vždy zahájila hodnocení pozitivní zpětnou vazbou, kdy žakovu práci pochválila a následně se přesunula ke konstruktivní kritice jeho výtvaru. Žákům představila možné návrhy na zlepšení jejich výtvarů, aby se z toho mohli žáci poučit a příště možné návrhy aplikovat. V běžné praxi se shledáváme především se slovním hodnocením ze strany učitele. Ten během výuky hodnotí odvedenou práci žáků a dává jim tak zpětnou vazbu. V hodinách bylo možné zpozorovat především slovní zhodnocení úkolů, které měli žáci v hodině nebo i doma vypracovat. Nicméně je nutné podotknout, že učitelé považují slovní hodnocení za jakýsi nadstandard, který ve své výuce praktikují. Učitelky využívají slovní hodnocení především ke zhodnocení mladších žáků, kdy využívají kupříkladu měsíční hodnocení, kdy slovně ohodnotí žákův pokrok za daný měsíc.

Týdenní opakování z M

Vypočítej:

$32 + 8 \cdot 6 = 80$ $45 + 7 \cdot 2 = 59$
 $12 + 4 \cdot 3 = 24$ $27 + 9 \cdot 5 = 72$ ✓

Jitka má 21 bonbónů. Eva jí přinesla 3 balíčky po 8 bonbónech.
 Kolik má teď Jitka bonbónů?

Vypočítej: $3 \cdot 8 + 21 = 45$

Odpověz: Jitka má 45 bonbónů. ✓

Ke kterému číslu má blíž prostřední číslo? Zakroužkuj ho.

<u>40</u>	43	50	50	56	<u>60</u>
30	37	<u>40</u>	<u>60</u>	61	71
20	28	<u>30</u>	<u>90</u>	94	100

OD 27 KE 40 UDELAŤ JEN 3 KROKY, ALE K 30 JIŽ MUSÍŠ UDELAT 7.

Vyřeš algebrogramy

A 7	B 9	C 3
AAB <u>779</u>	BAC <u>973</u>	CBB <u>399</u>

Které z čísel je největší? Zeleně ho podtrhni.

VÝBORNĚ JS PORADILA SE SLOŽENOU SLOVNÍ ÚLOHOU 😊 A ALGEBROGRAMY, I KDYŽ JSI TEĎ CHYBELA. SUPER 😊

Obrázek 1: Ukázka slovního hodnocení

Týdenní opakování ČJ

KTERÁ VYJMENOVANÁ SLOVA CHYBÍ? NAPIŠ JE NA LINKU.

OBYVATEL, PŘÍBYTEK, BÝT, NÁBYTEK, OBYČEJ, KOBYLA, BYSTRÝ,
BYDLET, BYT, BÝK, PŘIBYSLAV

bylina, dobyšek ✓

UMÍM VYJMENOVAT VŠECHNA VYJMENOVANÁ SLOVA PO B

😊 😐 😞

ŽLUTĚ PODTRHNI JINÉ TVARY SLOVESA BÝT

OBYVAT, BYL, UBÝVAT, BYCHOM, BY, OBYVÁK, BYTOVKA, BYLA,

BYCHOM, BYLINKA

ELENKO, V PS VYJMENOVANÁ SLOVA HRABĚ SE PODÍVEJ NA ŽLUTÉ RÁMEČKY
POZNÁM JINÝ TVAR SLOVES BÝT
STR. 4 - 8

😊 😐 😞

DOPLŇ SPRÁVNĚ I/Y

b y lá barva, b y l. ve škole, odb y t míček, pob y l na sluníčku, pob y l střechu plechem, nab y l pušku, kdyb y ch přišel včas, v hrníčku ub y lo mléko,

😊 😐 😞 ELENKO, JE VIDĚT, ŽE JSI BYLA NEMOCNÁ A ZATÍM NEMÁŠ TOTO ÚČIVO PŘILÍŠ ZVLÁDNUTE. SPOLEČNĚ TO DOZŘEME.

Obrázek 2: Ukázka slovního hodnocení

Učitelé se často nepouští do slovního hodnocení, protože se jedná o náročnější práci, která učitelům zabírá více času. Tomuto názoru však oponuje učitelka E., která naopak nepovažuje slovní hodnocení za náročné, jak by se na první pohled mohlo zdát. V konečném součtu totiž může být dokonce i méně náročné než pouhé známkování: „Že byť to slovní hodnocení je mnohem víc práce. Tak. To, že za ten půlrok za to pololetí nemusíš opravovat tolik věcí a známkovat, tak ti to ten čas vlastně ušetří ve výsledku.“

V praxi učitelů je hlavní akcent kladen na podávání slovního komentáře, který hovoří o dosáhnutých vzdělávacích výsledcích žáka bez vyjádření stupňů. Takové vyjádření je považováno za stručné a výstižné vyjádření dosáhnuté úrovně vzdělávání žáka vzhledem

k očekávaným výstupům v jednotlivých vyučovacích předmětech. Během výuky učitel zhodnotí klady a zároveň poukáže na nedostatky v práci žáka a jak by s tím měl dále naložit. Z pozorování bylo patrné, že učitelé tento typ využívají běžně v průběhu hodin, aby žáka ohodnotili: „*Takže hodnocení známkami asi prostě ve větší míře. K tomu nějaký slovní komentář. Pak takové ty slovní komentáře během vyučování, které prostě probíhají, protože pořád dáváte nějakou vazbu těm děckám, takže takovéto hodnocení*“ (učitelka B.). Z pozorování bylo patrné, že učitelé slovně hodnotí ve větší míře. Během vyučování měli žáci samostatně pracovat na zadaném úkolu. Po splnění zadaného úkolu jej měli přinést paní učitelce ke kontrole. Paní učitelka zhodnotila odvedenou práci žáků a jejich výkon slovně ohodnotila pochvalou, nebo naopak upozornila na případné nedostatky v jejich práci. Po slovním komentáři následovala pro ty nejúspěšnější jednička za splněný úkol. Slovní komentář ze strany učitele bylo možné zpozorovat i v hodině tělesné výchovy, kdy paní učitelka zhodnotila rušnou část tělesné výchovy:

U: *Co se mi líbilo? Líbilo se mi, že jste si pěkně nahrávali a nebáli jste se chytit míč. Dneska jsme si potrénovali přihrávky. Oproti první třídě je to moc velké zlepšení. Za to vás chci moc pochválit.*

Postupný růst trendu slovního hodnocení je stále aktuálnějším tématem. Tomu nahrává i fakt, že samo ministerstvo uvažuje o plošném zavedení slovního hodnocení u žáků nižších ročníků. Tato zkušební verze slovního ohodnocení by měla vzejít v platnost ve školním roce 2025/2026. Tímto krokem by se ministerstvo uchýlilo k reformě klasického hodnocení, které zná dnešní školství. Na tento fakt poukazuje i učitelka E. ve své výpovědi: „*Ministerstvo různě uvažuje o slovním hodnocení zavedení plošně, že prostě to třeba možná tím trendem i půjde.*“ Jednalo by se o krok vpřed a větší podpoře hodně diskutovaného trendu formativního hodnocení.

Během posledních let došlo k rozšíření trendu formativního hodnocení na běžných základních školách. Tento typ hodnocení hraje důležitou roli ve vyučovacím a učebním procesu žáků. Jedná se o nástroj pedagogické komunikace, který informuje žáka o možnostech zlepšení a formuje jeho vývoj v rámci učebního procesu (Novotná & Krabsová, 2013). Přestože se tento trend neustále rozšiřuje, tak stále mezi učiteli není tolik populární a sami učitelé nevědí, o co se přesně jedná, nebo v čem spočívá jeho podstata. To dokládají i výpovědi učitelek, které považují formativní hodnocení za neznámý pojem: „*Popravdě ted'ka, vůbec si nedovedu představit, co to je*“ (učitelka S.). I když tento pojem učitelé již někdy slyšeli, tak stále neví, co by si pod tímto pojmem měli přesně vybavit.

V tomto je možné vidět značný problém z hlediska rozšíření tohoto typu hodnocení na školách. Učitelé jsou málo informovaní o možnostech, které s sebou formativní hodnocení přináší. Tomu odporují výsledky pozorování, protože z nich je patrné, že učitelé ve výuce využívají jisté prvky formativního hodnocení. Z toho vyplývá, že učitelé sice nemají přehled o tom, o co se přesně jedná, ale ve svých hodinách jej nevědomě dokáží aplikovat.

Na druhou stranu se najdou i učitelé, kteří jsou o tomto pojmu docela informováni a umí si pod ním představit jeho podstatu. Každý učitel však na formativní hodnocení nahlíží trochu jinak a vytváří si tak rozlišnou představu o tomto tématu. Podle učitelky E. je formativní hodnocení o zpětné vazbě podávané žákům. Dále doplňuje, že formativní hodnocení není hodnocení známkou, ale konkrétně určitého pokroku, který žák udělal. Učitelka B. ve své výpovědi uvádí, že tento typ hodnocení je poměrně náročný: „*Je to hrozně, jako je to poměrně těžké. Vím, že to má asi nejdůležitější vliv na toho samotného človíčka. Řekla bych, že taková topka toho, co asi učitele chce dosáhnout, ale ne vždycky to úplně třeba umím nebo zvládám, nebo mi to jde.*“ Dále dodává, že se jedná o vše, co daného jedince formuje, jak udělal danou práci. Do toho spadá i oblast volního úsilí, kterou tomu jedinec věnoval.

8.2 Dítě jako spoluaktér výuky

Dítě je v dnešní době považována za jednoho z hlavních aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. V tomto rozsáhlém komplexu hraje nezastupitelnou roli. V současné podobě kurikula základního vzdělávání (RVP ZV) se pojetí dítěte stává východiskem pro nové koncepční uvažování o celém edukačním vzdělávání (Kratochvílová, 2012).

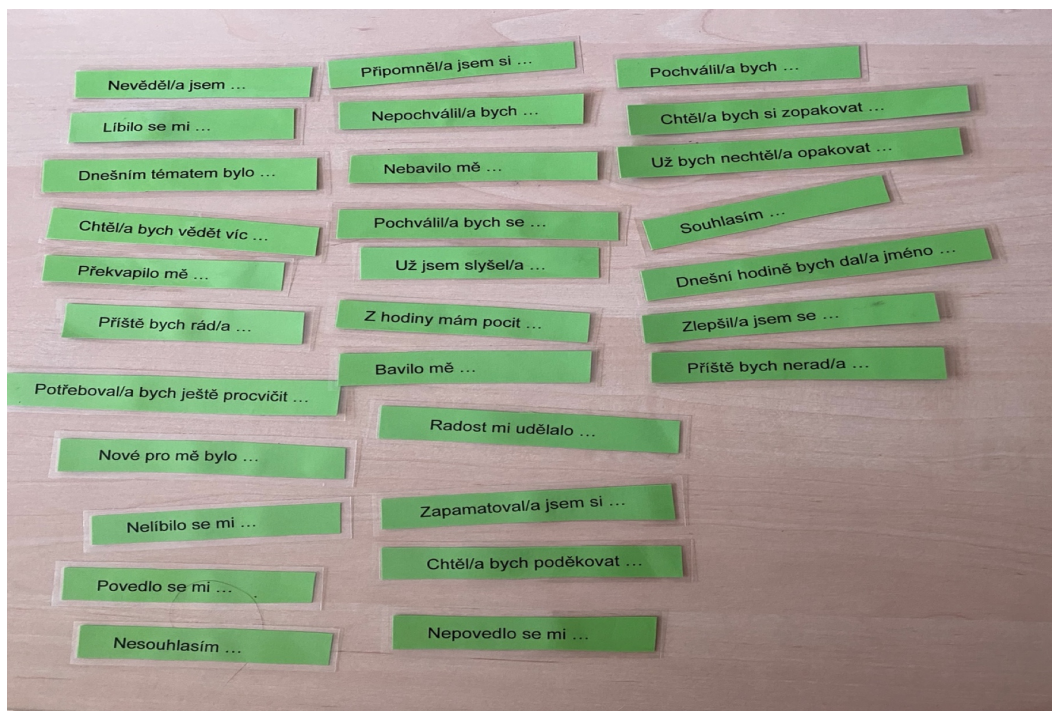
V centru vyučovací hodiny se v poslední době ocitá samotný žák. Jeho postoje a názory slouží jako odrazový můstek pro učitele, který na tomto základě dokáže poskládat složení vyučovací hodiny. V tomto duchu se ve vyučovacích hodinách uplatňuje sebehodnocení žáků. To se vyskytuje především na konci vyučovací jednotky, ale i v průběhu vyučovací hodiny. Je možné jej zaznamenat přímo po vyřešení konkrétního úkolu nebo splnění nějaké práce. Podnět k samotnému sebehodnocení vychází od samotného učitele, který žáky návodnými otázkami vede k tomu, aby dokázali zhodnotit svůj výkon či své pocity po odvedené práci:

U: Pro koho to bylo těžké? Zvedněte ruku.

U: Komu se dařilo? Komu moc ne? Kdo by to rád ještě procvičil?

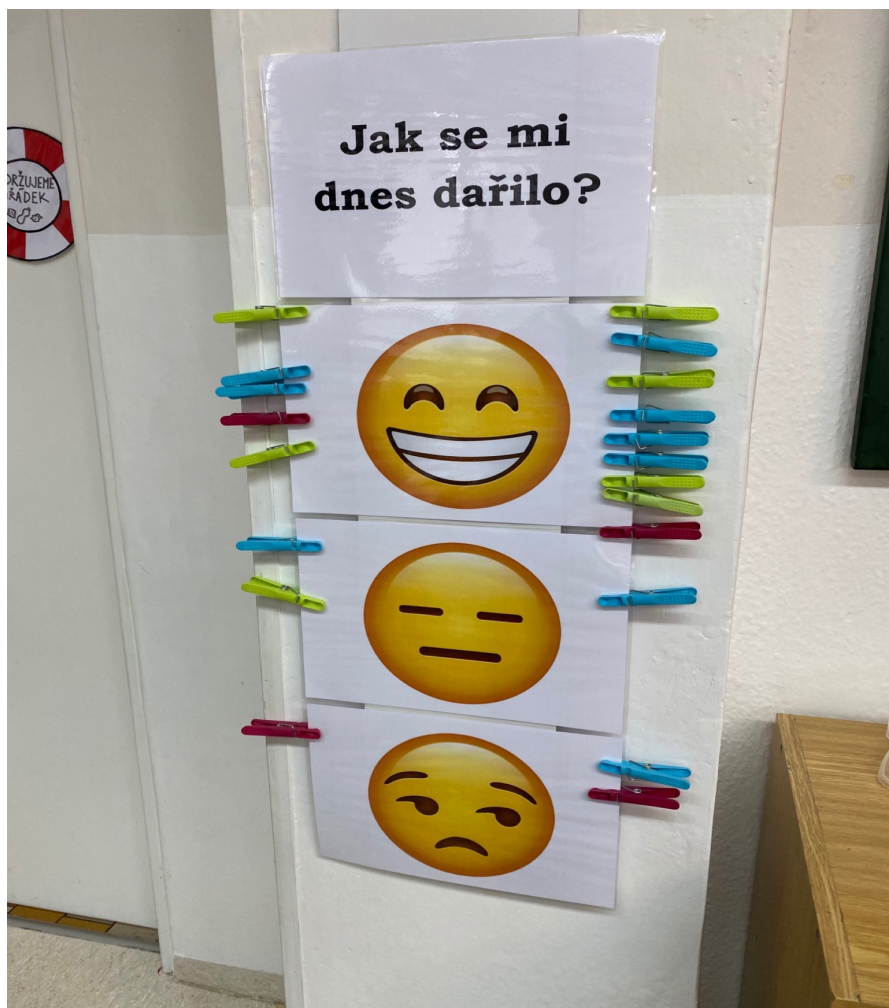
To, že sebehodnocení tvoří nezastupitelnou část výuky potvrzují i výpovědi samotných učitelek. Podle učitelky B. je sebehodnocení jedním z nejdůležitějších prvků ve výuce pro

samotného žáka, protože pokud se žák zhodnotí sám, tak musí do toho vkládat určité úsilí a umět nad tím popřemýšlet. Na druhé straně, když žák přijímá hodnocení od druhých, tak se stává pasivním účastníkem toho, kdo jej hodnotí. V tom tkví ten zásadní rozdíl mezi hodnocením ze strany druhých osob a sebehodnocením.



Obrázek 3: Kartičky pro sebehodnocení

Kromě klasické formy slovního sebehodnocení, kdy žáci ústně hodnotí odvedený výkon ve výuce, tak je možné se ve výuce setkat s poměrně rozšířenou formou sebehodnocení. Tu tvoří tři typy smajlíků. Každý smajlík vyjadřuje jinou náladu, která reprezentuje pocity žáka z vyučovací hodiny. Tato forma je mezi učiteli velmi oblíbená a často využívaná v různých vyučovacích předmětech. Jejich popularitu dokládají i výpovědi samotných učitelek, které se shodují v tom, že především u žáků nižších ročníků, dokud ještě neumí moc psát, tak využívají právě smajlíky. Pomocí nich mohou žáci vyjádřit, jak se jim v dané hodině dařilo. Jedná se o jeden ze základních ukazatelů pro učitele o tom, jak daná hodina probíhala. Učitelka E. se tomuto prvku podrobně věnovala ve své výpovědi: „*Když se zaměřím na tu 1., 2. třídu, kdy neumí číst a psát ty smajlíky vybarvujeme, to mají vlastně i v pracovních sešitech po každém tématickém celku si vybarví usměvavého, zamračeného smajlíka podle toho, jak se cítí, že se jim vedlo a pak tam máme **zalamínované smajlíky** vlastně ve třídě, které tam visí, tam si dávají ty kolíky jo za ten den vždycky buď usměvavý – dařilo se mi hodně, nebo takový ten střední, nebo ten úplně smutný, když je čas, tak si to i okomentujeme.*“

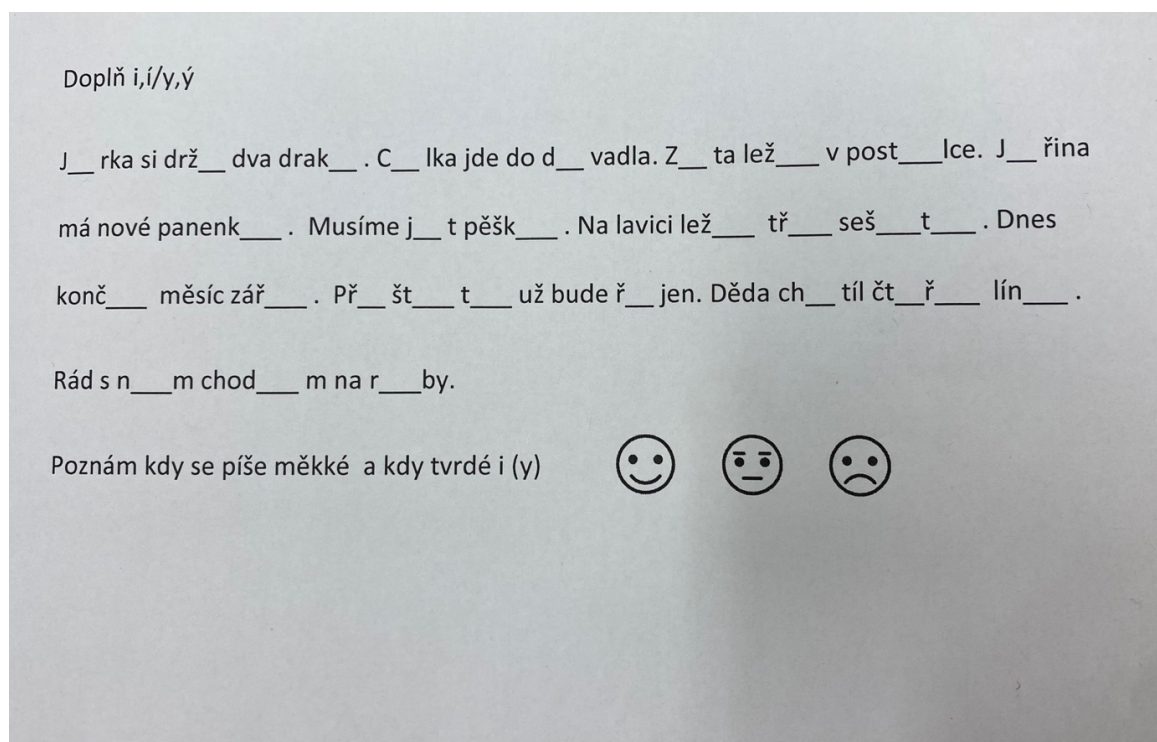


Obrázek 4: Sebehodnocení pomocí smajlíků

Jiné formy sebehodnocení tvoří kupříkladu čtvrtletní sebehodnocení, kdy za delší časový úsek mají žáci prostor zhodnotit svůj pokrok a počínání si ve výuce. Opačný pól tvoří i forma sebehodnocení ala Hejný, kdy žáci využívají ke zhodnocení i své vlastní tělo: „*A v podstatě i tou hrou těla. Err. Dřep a vyrůstají nebo kroku jí dopředu dozadu jako u Hejného matematiky, tak jako pomocí tady té škály*“ (učitelka H.). Form sebehodnocení je široká škála, a to dokládají i výsledky ze samotného pozorování. Během vyučovací hodiny matematiky využila paní učitelka na konci hodiny kuličkové sebehodnocení. Žáci měli připravené mazací tabulky, na které si měli nakreslit kuličky – 3 kuličky znamenají, že slovní úlohy už zvládá, 2 kuličky, že by potřeboval ještě dopomoc, 1 kulička znamená, že nechápu, co mám dělat. Na závěr se pak paní učitelka snažila dopátrat důvodu daného počtu kuliček:

U: Co máš a proč?

Kromě samotného využívání sebehodnocení žáka ve výuce a jeho prospěchu pro učitele je nezbytné neustále myslet na blaho žáka. Benefity v tomto typu hodnocení tkví mimo jiné i v samotném přístupu žáka k danému sebehodnocení. Některé učitelky vidí problém v tom, že žáci nejsou stoprocentně přesvědčení o smyslu tohoto typu hodnocení: „*Děti jsou od přírody líné, takže se jim do toho moc nechce*“ (učitelka B.). Na druhou stranu se najdou i tací, co rádi vyjádří svůj názor a vidí v tom smysl. Žáci tak i bez popudu učitelky ze svojí vlastní iniciativy chtějí k danému úkolu nakreslit smajlíka nebo jen slovně zhodnotit, jak se jim v daném úkolu dařilo. Pak další otázkou tvoří schopnosti žáků umět vyjádřit svůj názor. V tom spatřuje problém především učitelka E. a i z pozorování bylo možné vnímat, že někteří žáci se nedovedou úplně otevřít: „*Někteří to zvládají moc pěkně, protože umí mluvit. Jiní jako možná sis sama všimla, dařilo se mi nic, jo, toto je hodně častá jako věta, takže potom už jenom naučit to dítě, že vždycky se něco podaří, vždycky je za co pochválit.*“ Podle učitelky E. je tento problém zakotvený především v rodině, protože žáci mají v sobě zafixované určité přesvědčení o sobě a nedokáží se z něj vymanit. Žáci pak trpí tím, že mají nízké sebevědomí, které se odráží v jejich vlastním hodnocení.



Obrázek 5: Ukázka cvičení na měkké a tvrdé slabiky

Dalším podstatným prvkem formativního hodnocení, který se ve vyučovacích hodinách objevuje je vzájemné hodnocení mezi žáky. Žák v tomto procesu hraje klíčovou roli, neboť

už není v pozici pasivního příjemce, ale je aktivním participantem. Učitelé přistupují k tomuto typu hodnocení většinou pozitivně. Vidí v tom novou příležitost pro žáky, aby je mohl pochválit i někdo jiný než učitel. Žáci navíc mají na celou věc jiný pohled, a tak to může být i skvělá příležitost pro učitele vidět něco, čeho by si sám ani nevšiml: „*Vidí to z té je z toho dětského pohledu*“ (učitelka E.).

Vzájemné hodnocení se mimo jiné stává skvělou příležitostí pro to, aby vynikli i žáci, kteří normálně nejsou považováni za dominantní členy třídy. V tomto vidí krásu vzájemného hodnocení učitelka H., která považuje vzájemné hodnocení za příležitost vyzdvihnout v kolektivu i takové „šedé myšky“. Tomuto názoru oponuje učitelka B., která se domnívá, že vzájemné hodnocení může být i nebezpečné. Podle ní je zde riziko toho, že žáci neumí správně zacházet se svými názory a mohou tak své spolužáky ranit: „*A může to hodně ranit někoho, takže tady u toho sebe u toho vzájemného hodnocení jsem velmi ostražitá, aby někdo do někoho nerýpnul přespráliš*“ (učitelka B.). S tímto názorem se ztotožňuje i učitelka S., podle které je nejdůležitější umět nastavit jisté hranice a pravidla, aby daného žáka nemohli jeho spolužáci ranit.

Využívání vzájemného hodnocení je v poměrech dnešní školy poměrně běžné. Učitelé jej využívají především ke konci vyučovací hodiny, aby ji pomocí toho zhodnotili jako celek. Učitelka E. vzájemné hodnocení využila v hodině českého jazyka v závěrečné fázi vyučovací hodiny. Žáci se na její popud měli ohodnotit vzájemně:

U: Ted' by mě zajímalo, jestli bys chtěl někoho za něco pochválit, nebo jestli bys chtěl někomu něco říct – měl by něco zlepšit, něco se mu nelíbilo.

Ž: Poradil mi, když jsem nevěděl, dneska se snažil

Po zhodnocení spolužáků na to paní učitelka navázala svým hodnocením dané hodiny:

U: Dneska vás moc chválím, jak máte uspořádaná slova a víte, jak je používat.

Tím hodinu završila a udělala za ní především pozitivní tečku. Reakce žáků na vzájemné hodnocení byla především pozitivní. Na výrazech jednotlivých žáků bylo možné pozorovat, že jsou rádi za poskytnutý prostor pro vyjádření svého názoru na daného spolužáka. Ve svém kolektivu působili velmi stabilně a vyzařovala z nich především pozitivní nálada. Ta se v celkovém součtu odrážela i na jejich hodnocení, které bylo z velké části pozitivní. Bylo vidět, že nikdo nechtěl ranit svého spolužáka, a tak se pohyboval v rovině pozitivní zpětné vazby.

V celkovém součtu je zpětná vazba považována za základ vyučovací hodiny. Nejčastější využití zpětné vazby bylo možné pozorovat ze strany učitele po zaznamenání žákovské chyby.

V současnosti se setkáváme s tendencí, v rámci níž je nahlíženo na zpětnou vazbu především jako na prostředek podpory žákovu učení. V tomto pojetí chyby je formulováno naše očekávání k učitelské práci s chybou. Některé zahraniční studie prokázaly, že učitelé při práci s chybou volí velké množství činností, které zajišťují podporu žákovu učení, nebo i naopak mohou mít na žáka negativní vliv. Na chybu je tedy především nahlíženo jako na příležitost k učení, která podporuje žáka a klíčovou roli zde hraje především učitel a jeho způsob podávání zpětné vazby (Majcík, 2022). S tímto názorem se ztotožňují i samotní učitelé, kteří chybu vnímají jako možnost, která při správném vedení může žáka posunout vpřed a podpořit jeho učení. Učitelka B. pohlíží na chybu jako na příležitost pro žáka, která není v žádném případě špatná: *„Potom samozřejmě chyba, mě může posunout někam dál na základě chyby, když někdo třeba v maticce se nám to krásně tam jakože myslím, že daří, jestliže řekne někdo něco blbě, tak si můžeme ukázat cestu, kudy jít, kudy najít jiné řešení, odrazit se od toho. Takže chyba v žádném případě jako není špatně.“*

Učitelky ve svých hodinách považují chybu za jakýsi odrazový můstek, od kterého se mohou s žáky posunout kupředu a zjistit tak, v čem mají žáci stále mezery. V tomto případě je nejdůležitější, aby se žáci pokusili sami odhalit vzniklou chybu a přijít sami na správné řešení. Žáci zde hrají důležitou roli jakožto aktivní participanti a jejich úkolem je umět vysvětlit a dokázat najít jistý algoritmus v rámci dané chyby. *„A počítá s tím, že se děti na základě chyby naučí. Naučí a dokážou objevit algoritmus, dokážou chybu obhájit, dokážou spolužáka na chybu upozornit a dokážou mu nabídnout svoje řešení“* (učitelka H.).

Chyba je ve vyučovacím procesu běžná a především nevyhnutelná. Učitelé se snaží k chybě nepřístupovat jako k něčemu negativnímu, ale právě naopak. V hodinách učitelská práce s chybou probíhá tím způsobem, že učitelé zprvu žáka upozorní na jeho chybu, ale většinou nechají i prostor ostatním žákům, aby rozhodli, zdali se skutečně jedná o chybu. Ovšem není tomu pravidlo, stále víc se vytváří prostor pro samotné žáky, kteří by sami od sebe měli upozornit na vzniklou chybu: *„Naopak, když nějakou uděláme, tak bychom měli udělat co nejvíc pro to, abychom ji podruhé neudělali a ve výuce je pro mě důležité, abych na chyby neupozorňovala jenom já, ale aby tu chybu viděli a našli sami“* (učitelka E.). Učitelé ve většině případů nechávají chybujícího žáka, aby si dokázal sám svoji chybu opravit a objasnit, proč chyboval. Následuje vysvětlení pro celou třídu, kdy učitel ještě jednou

dopodrobna rozebere chybu, která nastala a snaží se ji objasnit pro celou třídu. Důležité je si uvědomit, že chybu je nutné považovat za důležitou součást výuky, a tak by ji učitelé neměli přecházet, ale naopak s ní dále pracovat. Ve vyučovacích hodinách se učitelé zaměřují na vzniklé chyby a usilují o to, aby žáci, co nejlépe daným chybám porozuměli:

U: Našlo se pár z vás, co špatně spočítali příklady a byla jsem sama překvapena ze známek. Ted' se u toho na chvíli zdržíme a společně si to znovu projdeme.

Mimo jiné je důležité umět rozlišit i samotné reakce učitelů na chybu. Na každou chybu učitelé reagují jinak. Ve většině případů se učitelé obrací na žáky, aby oni sami rozhodli, zdali se jednalo o chybu:

U: Souhlasíme?

Ž: Ne

U: Jsme na stránce 50. Každý den přečteme 4 stránky. Kam dojdeme v pátek?

U: Jak to bylo správně?

V rámci opakovacích cvičení nebo testů se učitelé shodují na tom, že není podstatné žákům všechny chyby vyznačit a poškrtat. Učitelce E. se v praxi naopak osvědčilo, že by se v tom daném cvičení mělo žákům pouze vyznačit, kolik udělali chyb a oni sami by následovně hledali své chyby. Na tomto základě by žáci měli přemýšlet o vzniklé chybě a lépe si procvičí dané učivo, než kdyby pouze viděli poškrtaný sešit a napsanou známku. Učitelka S. doplňuje, že by si žáci i za dané cvičení měli psát objasnění dané chyby, proč tomu tak je. Díky tomu si správnou odpověď lépe zafixují a příště jí už neudělají.

Již bylo zmiňováno, že žáci mají možnost se ve výuce projevit mnoha různými způsoby. Mezi tyto způsoby nesmíme opomenout ani skupinovou práci. V rámci ní si žáci vyzkouší spolupráci se svými spolužáky a pokusí se společně pracovat na zadaném úkolu. Učitelé přistupují ke skupinové práci pozitivně a rádi ji do svých hodin zařazují. Žáci mohou pracovat ve dvojicích, ale i početnějších skupinách. Práce ve dvojicích je v hodinách docela častá, protože není náročná z hlediska organizace. Žáci na úkolu mohou pracovat ve svých lavicích a nemusí se během hodiny nikam přesouvat. Učitelka B. volila práci ve dvojici v hodině českého jazyka na konci vyučovací hodiny. Žáci měli za úkol doplnit do cvičení i/y:

U: Zkuste cvičení tři udělat ve dvojici. Spolu s pravidlovým sešitem zkuste popřemýšlet, jak by to mělo být. Doplňte i/y.

U práce ve skupinách je důležitým klíčem věk žáků. Tady nastávají někdy problémy především u mladších žáků v tom, že spolupráce pro ně není úplně jednoduchá. Učitelka S. vidí problém v tom, že mladší žáci při práci ve skupinách pracují především sami za sebe. Učitelky se v tomto shodují a všechny souhlasí s tím, že organizace s mladšími žáky je náročnější. Další problém vidí učitelka B. z hlediska počtu žáků ve třídě. Podle ní je práce ve skupinách složitější, pokud je ve třídě více žáků. Z tohoto důvodu učitelky raději pracují s menší skupinou žáků: *„Ta kombinatorika není tak velká, ale dalo se v nich mnohem líp jakoby pracovat a menší množství, protože z hlediska hluku ve třídě z hlediska jako kočírování té práce to bylo trošku jednodušší.“*

Hlavní úskalí skupinové práce shledávají učitelky v tom, že ne všichni žáci se zapojují do práce rovným dílem. Podle učitelky B. se ve skupině najdou žáci, kteří dělat nechtějí a v té skupině se jenom vezou. S tímto názorem souhlasí i učitelka S., která také shledává problém v tom, že ve skupině dělá jen jeden žák a zbytek to od něj opíše. Naopak učitelka E. vidí na skupinové práci především její pozitiva. Podle ní skupinová práce otvírá prostor pro práci i jinak slabších žáků: *„Jako učí je to nějaké týmové práci, respektu, a hlavně tam můžou vynikat i ti nejslabší.“*

V neposlední řadě je také podstatné stanovit si klíč, podle kterého jsou žáci rozdělováni do příslušných skupin. Učitelka H. pracuje především s nahodilostí, aby se žáci mezi sebou naučili spolupracovat. Ovšem zároveň doplňuje, že klíčem k rozdělení do skupin je mnoho a snaží se je obměňovat: *„Takže bych řekla těch klíčů, jak ty děti rozdělit používám, tak, aby to, pokud možno za ten rok úplně neprokoukli.“* S tím souhlasí i učitelka B. která rovněž rozděluje žáky různě především v závislosti na vzniklou situaci.

8.3 Osobnostní přístup učitele k výuce

Učitel je považován za jeden z klíčových aspektů výchovně-vzdělávacího procesu. Jeho role ve výuce nemůže zůstat opomenutá, neboť se učitel stává hlavním tvůrcem vyučování. Podle učitelky B. jsou u učitele důležité základní vlastnosti jako je empatie, lidskost, přístnost, ale i důslednost. Učitelka H. dodává, že učitel by měl být především spravedlivý. Všechny tyto vlastnosti se nějakým způsobem promítají v učitelově práci. Jedná se o vlastnosti, které patří k osobnosti daného člověka. Na tomto je pak stavěna celková práce učitele s žáky. Učitel musí mít pro učitelkou práci cit, aby vykonával tuto profesi. Základním předpokladem pro vykonávání této profese jsou znalosti, kterými učitelé disponují. U hodnocení je nesmírně důležité, aby učitel v první řadě měl jistý teoretický základ: *„Tak, když vezmu dovednosti,*

znalosti určitě. To znamená, musí znát něco o hodnocení musí znát třeba právě ty zohledňování faktory. Jo, nebo co to je dyslektické obtíže dítěte. Co to je školní zralost, aby pochopil, že teda nemůže opravdu to stříhnout všechno jedním metrem“ (učitelka H.).

Učitelé se shodují v tom, že při hodnocení hraje důležitou roli osobnost učitele. Každý učitel se postaví k hodnocení jinak. Učitelka E. nerada uděluje špatné známky, místo toho raději žákům napíše návrhy na zlepšení: *„Když je špatná známka, tak si třikrát rozmyslím, než jí dám. Jo, v 1. třídě jsem vůbec nepsala trojky, čtverky, pětky. Napsala jsem k tomu radši tři věty. Dneska se ti to nepovedlo zkus trénovat psaní velkých psacích písmen, příště to bude určitě lepší.“* S tímto přístupem se ztotožňuje i učitelka B., podle které špatná známka není odpověď.

Jak už bylo zmíněno, tak role učitele ve výuce je velmi důležitá. Podle učitelky E. má učitel během vyučování na starosti spoustu práce a není tak schopen vše pojmout sám. Učitel musí během výuky zvládnout vnímat spoustu věcí, a to i při samotném hodnocení. Při pozorované hodině žáci říkali vyjmenovaná slova. Učitelka B. žáky hodnotila, a především chválila, a přitom ještě zvládala zapisovat jednotlivým žákům známky do žákovské knížky. Z toho vyplývá, že práce učitele nejenom s hodnocením je náročná a učitel musí zvládat mnoho úkonů najednou.

Učitelé během výuky hodnotí mnoho aspektů různým způsobem. Společným ukazatelem je motivace, která je podstatná při každém hodnocení. Motivace je jedním z hlavních faktorů učení žáka. Učitelky se shodují v tom, že hodnocení má především motivační charakter. Učitelka H. ve své výpovědi uvádí, že hodnocení není pouze formální, ale především motivační. Učitelka S. dále dodává, že v závislosti na ročníku se motivace u žáků liší: *„Protože i ta motivace je tam jiná a myslím si, že třeba ty děti v 1. třídě vůbec nepotřebují jako hodnocení známku, spíš jim třeba stačí cokoliv jako ohodnotit, je třeba pomocí razítka, nebo i to slovní hodnocení.“* Učitelé ve své výuce volí různé motivační prvky, které využívají k hodnocení předvedeného výkonu. Jedním z těchto prvků jsou i razítka, která využívají učitelé především v nižších ročnících. Dalším prvkem jsou i nálepky, které jsou taktéž často využívané. Tento typ hodnocení je u učitelů velmi oblíbený, protože je nenáročný a zároveň dětem udělá velkou radost: *„U těch mladších je to toho hodnocení, nebo ta motivace pomocí tady toho taková jednodušší, protože oni jsou šťastní za obrázek nebo za nálepku“ (učitelka S.).*

Motivace není důležitým aspektem pouze pro žáka, ale i pro samotného učitele. Podle učitelů je motivací pro učitele i pozitivní přístup žáků k výuce a radost z vykonané práce. Pokud

učitel vidí, že jeho výuka má pro žáky smysl, tak je ještě o to víc motivován k tomu, aby pokračoval ve své práci.

Kromě motivace hrají důležitou roli ve výuce i dva protipóly, kterými jsou pochvala a kritika. K tomu se váže i zpětná vazba, kterou učitelé podávají žákům během výuky. Učitelé se shodují v tom, že během výuky by mělo ve výuce převažovat pozitivní hodnocení nad tím negativním. Podle učitelky S. může ve výuce zaznít i kritika, ale musí se to vyvážit i pozitivním komentářem. S tímto názorem se ztotožňuje i učitelka E., podle které se vždy dá na všem najít to pozitivní. Ve své výuce aplikuje podávání zpětné vazby pomocí tzv. „hamburgeru“: *„Někde jsem kdysi četla, že se má hodnotit pomocí hamburgeru a toho se teda nějak řídím. Možná jsem si to nějak dotvořila v hlavě podle svého, a to je tak, že nejdřív dáváš tu housku, to by mělo být pozitivní. Pak dáváš tu tu omáčku kolem, pak dáváš nějaké to maso, a i ty negativa jo, že začínáš pozitivním, pak dáváš ty negativní věci. Nebo ne negativní, ale to, co se úplně jako by nepovedlo k tomu. Zároveň si myslím, že k tomu nepovedenému by mělo vždycky následovat to, jak to zlepšit, jo neříct jenom prostě, podívej se to, to ti nejde a hotovo. Ale říct toto ti zatím nejde, ale zkus to udělat tímto způsobem, aby to bylo lepší a končit by se mělo tím pozitivním.“* Tento styl podávání zpětné vazby je ve výuce velmi častý. Během pozorovaných hodin bylo možné zaznamenat, že učitelé hodnotí především pozitivně, ale mezi tím vkládají i konstruktivní návrhy na možné zlepšení práce žáků.

Učitelka E. dále dodává, že je strašně důležité, aby učitel nesklouzával k přílišné pochvalě a nechlácholil tak své žáky. Pokud se žákům něco nepovedlo měl by to říct učitel narovinu, aby mohlo dojít ke zlepšení žákovi práce. Učitelka E. si je ovšem vědoma toho, že k tomuto ve svých hodinách často sklouzává a přehnaně své žáky chválí. To je možné potvrdit i výsledky z pozorovaných hodin, kdy učitelé žáky chválili za každý jejich splněný úkol slovy: *„šikovná, paráda, skvěle“*. Konkrétní příklad najdeme v hodině českého jazyka, kdy žáci měli přečíst krátký text v čítance. Paní učitelka hodnotila jejich výkon především pozitivními slovy:

U: Výborně! Trénovala jsi doma?

Ž: Ano

U: Já vás musím pochválit, protože všichni přečetli správně svá slova.

Za důležitý prvek formativního hodnocení, se kterým učitelé ve výuce pracují je stanovení cílů a kritérií hodnocení. Podle Wiliama a Leahyho (2016) je objasnění a stanovení cílů

a kritérií považováno za základní strategii formativního hodnocení. Učitelka H. považuje ve své výuce za důležité stanovení kritérií hodnocení, aby žáci věděli, za jakých podmínek mohou dostat dobrou známku: „Už jim to řeknu i já sama za sebe. Jedničku teď můžete dostat za to, když. Jo nebo příště to bude lepší, když. A oni se můžou zase doptat, to znamená, že když půjdem, splníme tohle tohle, tak tu jedničku dostaneme.“ Tento názor dále rozšiřuje o možnosti sjednocení hodnotícího systému. Učitelé využívají stejný klíč k hodnocení, a tudíž na této škole nejsou zapotřebí ani srovnávací testy. Z pozorování vyplynulo, že učitelé na úvod vyučovací hodiny sdělují téma a cíle výuky. Zároveň se učitelé snaží zapojovat i samotné žáky, kdy se snaží ověřit jejich pozornost:

U: K čemu je určena páteční hodina?

Ž: K opakování.

U: Čemu jsme se nejvíce věnovali?

Ž: Tvrdé a měkké slabiky.

Učitelé kromě hodnocení v průběhu vyučovací hodiny volili často i pozitivní zpětnou vazbu na závěr vyučovací jednotky. Tím chtěli žáky pochválit za odvedenou práci a zároveň je i motivovat k další práci:

U: Dneska vás moc chválím, jak máte uspořádaná slova a víte, jak je používat.

Nicméně na druhou stranu se učitelé nebojí během hodiny sáhnout i po negativním hodnocení. Jednalo se především při situacích, kdy se žáci během výuky nechovali adekvátně a nedělali, co měli. Učitelka S. si toho všimla a svůj nesoulad vyjádřila slovy:

U: Musím říct, že se mi vůbec nelíbí, jak u toho vykládáte.

Po tomto komentáři se žáci nad sebou zamysleli a zapojili se opět do práce. Bylo vidět, že si poznámku od paní učitelky vzali k srdci a začali se v hodině více snažit. Pokud ovšem zhodnotíme celkově hodinu z hlediska pochval a kritiky, tak ve vyučování jednoznačně převažuje pozitivní zpětná vazba. Ta se vyskytovala téměř v každé pozorované hodině, ať už v průběhu vyučování nebo na konci, jako závěrečné zhodnocení. Celkově je možné říci, že pozitivní zpětná vazba je důležitou součástí vyučování, bez které by se učitelé neobešli.

SHRNUTÍ A DISKUSE

Tato kapitola bude věnována shrnutí výsledků výzkumu a odpovědím na výzkumné otázky. Výzkumná zjištění uvedu v kontextu teoretických poznatků a porovná je s výsledky z dalších výzkumů v oblasti formativního hodnocení. Na úvod je nutné podotknout, že ve výzkumu byl aplikován malý vzorek zkoumaných učitelů, a proto z něj nemůžeme vyvodit obecně platné závěry týkající se formativního hodnocení. V rámci výzkumu byly analyzovány názory celkem čtyř učitelek na 1. stupni základní školy.

První výzkumná otázka zní: *Jak učitelé hodnotí žáky na 1. stupni ZŠ?* Na samotném počátku rozhovoru zazněla jako úvodní otázka, jak učitelé pohlíží na samotné hodnocení. Všechny učitelky se shodly na tom, že hodnocení tvoří důležitou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Prostřednictvím hodnocení dochází k formování osobnosti žáka a na jeho základě může dojít i ke zlepšení procesu učení. S tím je s v souladu i názor Slavíka (2003), který považuje školní hodnocení za klíčový prvek školního vzdělávání, který slouží především jako zpětná vazba pro samotné žáky. Školní hodnocení by mělo především sloužit jako podklad k rozhodování směřující k podpoře žákova učení.

Z výzkumu je mimo jiné patrné, že existuje rozličná škála forem hodnocení, která je využívána ve výuce. Učitelky ve svých výpovědích uvedly ty nejdůležitější formy hodnocení, které využívají denně a jejich hodina by se bez nich neobešla. Z výsledků výzkumů od Laufkové a Novotné (2014) vyplývá, že na vybrané škole je stále preferovaná forma hodnocení známkou před slovním hodnocením. Tento fakt je vysvětlován tím, že se jedná o zasetý systém, na který je zvyklé vedení školy i samotní rodiče. Tento názor je v souladu i s přesvědčením autorů Koláře & Šikulové (2009). Učitelky se s tímto tvrzením ztotožňují ve svých výpovědích, kde popisují důležitost klasifikačního hodnocení pro školu a její vedení. Především vedení školy stojí za preferováním hodnocením známkou před hodnocením slovním. Některé učitelky se ovšem s tímto přístupem školy zcela neztotožňují, a kdyby bylo čistě v jejich kompetenci možnost nastolení změny, tak by ji provedly. Jejich koncept ideálního hodnocení se tudíž liší od současného konceptu školního vzdělávání, který běžně funguje na českých školách. S tímto tvrzením nejsou v souladu výsledky provedené studie, ve kterém vybrané vedení školy preferuje slovní a grafické hodnocení na místo klasického hodnocení známkou. Podle zjištěných výsledků je tento typ hodnocení nejvíce prospěšný pro samotného žáka, protože mu poskytuje možnosti k vyjádření míry osobního rozvoje žáka v hodnoceném období. Dotazovaní učitelé se taktéž více přiklánějí k využití slovního hodnocení na závěr daného období. Podle jejich slov by ve výsledném součtu byl

tento typ hodnocení i méně náročný než neustálé hodnocení známkami. Ovšem momentální situace na vybraných školách je taková, že učitelé hodnotí ve velké míře známkami a k tomu podávají žákům slovní komentář. Tento způsob považují učitelé za momentálně nejvíce preferovaný, protože žákovi je poskytnuta zpětná vazba za jeho výkon.

Podle Slavíka (2003) je jedním z důležitých aspektů hodnocení zpětná vazba, která umožňuje zlepšování a posuzování žákova výkonu a zároveň mu poskytuje i podklad pro sebeřízení vlastní činnosti. S tímto názorem souhlasí i učitelé, kteří taktéž považují zpětnou vazbu za klíčový prvek hodnocení. Zpětná vazba je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Ve výuce může být podávána ve formě slovního hodnocení, buďto ústně nebo písemně. Ve výzkumu od Laufkové (2017) bylo zjištěno, že učitelé podávají ústní zpětnou vazbu především ve formě otevřených otázek. Zároveň je poskytován žákům i čas na přemýšlení, aby měli žáci dostatek času si svoji odpověď promyslet. Učitelka se snažila výuku individualizovat s cílem rozvoje každého žáka. Tyto výsledky jsou v souladu se zjištěními od dotazovaných učitelek. Z pozorování je patrné, že učitelé využívají ve výuce zpětnou vazbu, z velké části se jednalo konkrétně o pozitivní zpětnou vazbu. V průběhu vyučování jsem se taktéž setkala i s pokládáním otázek učitele, které měly vést žáka k hlubšímu zamyšlení se nad danou problematikou.

K problematice slovního hodnocení se vyjadřuje i Laufková (2017), kdy z provedeného výzkumu vyplývá, že písemná zpětná vazba není ve výuce poskytována vždy, ale učitelka se jí snaží podávat v případech, kdy má smysl a pomáhá žákům k učení. Toto tvrzení se shoduje i s výsledky z pozorování, kdy bylo prokázáno, že učitelé podávají ve výuce i písemnou zpětnou vazbu. Není tolik častá, jako ústní zpětná vazba, ale v určitých situacích ji učitelky zařazují do své výuky.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na využívané prvky formativního hodnocení ve výuce. Konkrétní znění otázky je: *Jaké prvky formativního hodnocení využívají učitelé ve výuce?*

Z výzkumů vyplynulo, že důležitou součástí formativního hodnocení je sebehodnocení žáků. Sebehodnocení je podle Kratochvílové (2011, s. 79) považováno za prostředek a cíl vzdělávání. Mělo by se jednat o systematickou činnost, která je běžnou součástí vzdělávání. Výsledky výzkumu ukazují, že učitelky pracují v rámci svých hodin systematicky se sebehodnocením. Učitelky jej volí v průběhu vyučovací hodiny i na závěr vyučovací jednotky. Mimo jiné je sebehodnocení využíváno na závěr určitého tematického bloku jako součást písemné práce nebo pracovního listu. V rámci toho žáci hodnotí svoji práci a výkon různými formami sebehodnocení. Z pozorování vyplynulo, že dochází v hodinách

především k ústní podobě sebehodnocení, a to v průběhu hodiny v návaznosti na jisté úkoly a cvičení. Dále bylo sebehodnocení využíváno na závěr vyučovací hodiny, kde sloužilo jako závěrečné shrnutí vykonané práce v průběhu vyučování.

Se sebehodnocením úzce souvisí i vzájemné hodnocení. Topping (2009) považuje vzájemné hodnocení jako způsob hodnocení výkonu jiných žáků, kteří mají stejné postavení. Činnosti vzájemného hodnocení jsou rozličné a vzájemně lze hodnotit mnoha způsoby. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé využívají vzájemné hodnocení poměrně často, ale nezapomněli poukázat na jisté obavy s ním spojené. Největší problém u vzájemného hodnocení vnímají možnost přílišné kritiky, která by mohla žáky ranit. Ovšem celkově hodnotí učitelé vzájemné hodnocení jako významný prvek, který zařazují do své výuky. Z pozorování bylo patrné, že vzájemné hodnocení stejně jako sebehodnocení je využíváno v návaznosti na určité úkoly v průběhu vyučovací hodiny. Žáci dostávají možnost zhodnotit nejenom svůj výkon v dané činnosti, ale i výkon svých spolužáků.

Ve vyučování bylo patrné, že učitelé využívají skupinovou práci, která je nástrojem kooperativního učení. Podle Kasíkové (2009) je jedním z prvků kooperativního učení reflexe skupinové činnosti. Ta je postavena na tom, jak daná skupina pracuje uvnitř. Pomocí reflexe skupinové činnosti je možné rozvíjet i myšlení na metakognitivní úrovni. Z výzkumů je patrné, že učitelé volí rádi ve svých hodinách skupinovou práci a snaží se tak položit základy kooperativnímu učení. Z pozorování vyplynulo, že učitelé rozdělují žáky do menších skupin podle různých indikátorů. Dané skupiny poté pracují společně na zadané práci. Po odvedené práci následuje reflexe skupinové činnosti. Během ní žáci zhodnotí svoji činnost ve skupině, zaměří se na pozitiva, ale i negativa skupinové práce.

V rámci formativního hodnocení se setkáváme i s prací učitele s žákovskou chybou. Podle Starého a Laufkové (2016, s. 64) je chyba považována za výkon žáka, který není dokonalý vzhledem k výkonu plánovanému. Chyba představuje pro učitele důležitý ukazatel míry pochopení daného učiva a jde o přirozenou součást učení. S tímto výrokem souhlasí i učitelé, kteří považují chybu za nedílnou součást výuky, na kterou by nemělo být nahlíženo negativně. Naopak chyba může být prospěšná v tom, že může posunout žáka vpřed na cestě jeho učení. Z výzkumu od Majcíka (2022) vyplynulo, že učitelé mají různé možnosti z hlediska reakce na žákovu chybu. Nabízí se možnost přesměrování otázky na jiného žáka, opravu samotným učitelem, nebo poskytnutí opory chybujícímu žákovi. Produktivní zpětná vazba by měla být založena na aktivní participaci žáků, aby docházelo k podpoře jejich učení. Pozorování prokázalo, že učitelé nechávají žáky, aby sami přišli na podstatu vzniklé

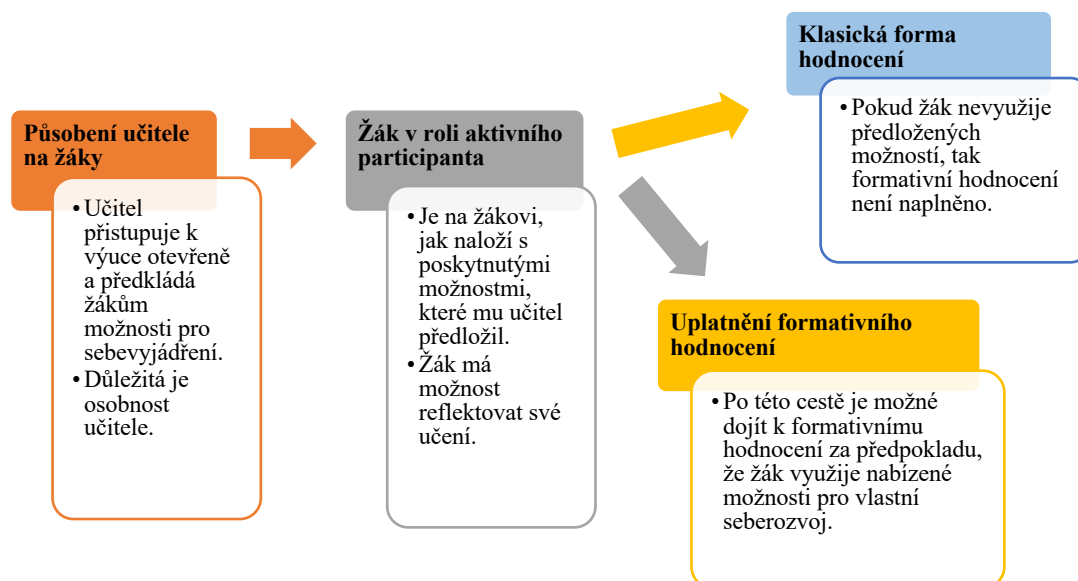
chyby. V procesu práce s chybou se žáci stávají aktivními participanty, kteří se podílejí na opravě vzniklé chyby.

Třetí výzkumná otázka pojednává o roli učitele při formativním hodnocení. Její znění je následující: *Jaká je role učitele při formativním hodnocení?* Z výzkumů je patrné, že za základní prvek při formativním hodnocení je považována práce s cíli a kritérii. Z pozorování vyplynulo, že učitelky pracují jednak s cíli, tak i kritérii hodnocení. Cíle hodiny zařazují na začátek vyučovací jednotky. Ve většině případů se učitelky snaží, aby si cíle hodiny vyvodili žáci sami. Učitelky jim na začátek pokládají návodné otázky, podle kterých by žáci měli přijít na cíl hodiny. Wiliam a Leahy (2016) vymezili objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu jako základní strategii formativního hodnocení. Tato strategie by se měla stát pro učitele klíčovou a měli by tudíž začínat tím, že si stanoví cíle učení.

Kritéria učitelky využívají především při hodnocení. Učitelky považují za důležité sdělení kritérií na počátku školního roku. Za podstatné je sdělení kritérií nejenom samotným žákům, ale i rodičům, kteří potřebují mít přehled o tom, jak je jejich dítě ve škole hodnoceno. Z pozorování vyplynulo, že učitelé hodnotí žáky ve výuce na základě stanovených kritérií.

Podle učitelek je základem osobnost učitele, protože každý učitel volí jiné postavení k samotnému hodnocení. Z výzkumu vyplynulo, že záleží na vlastnostech daného učitele. Od toho se odvíjí i spravedlivost hodnocení. Podle Laufkové a Novotné (2014) je kromě způsobů hodnocení považováno za důležité jeho spravedlivost. Výzkum ukázal, že nezáleží na způsobu hodnocení, ale především na přístupu učitele. S tímto se ztotožňují i dotazované učitelky, které považují přístup učitele za klíčový z hlediska spravedlivosti hodnocení.

Důležitou roli sehrává učitel během zpětné vazby. Ta by podle učitelek měla být především motivační. Podle Koláře & Šikulové (2009) se motivační funkce hodnocení odvíjí od přístupu učitele. Motivace by měla být především závislá na tom, jak učitel zná potřeby svých žáků a dokáže s nimi ve výuce naložit. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé žáky motivují především pozitivní zpětnou vazbou, která ve výuce převažuje nad kritikou.



Obrázek 7: Cesta k formativnímu hodnocení

Na závěr kapitoly zodpovím na hlavní výzkumnou otázku, která zní: *Jak učitelé pracují s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy*. Vysvětlení a odpověď na otázku si zodpovíme na vyobrazeném diagramu.

Učitel plní v rámci výchovně-vzdělávacího procesu důležitou roli, neboť poskytuje žákům především motivační zpětnou vazbu, která otevírá možnosti pro žáka, aby se stal vlastníkem svého učení. Jak se v rámci výzkumu ukázalo, tak učitelova osobnost je základním předpokladem pro aplikování formativního hodnocení. Klíčový je především přístup učitele k výuce, který v rámci formativního hodnocení dává žákům ve výuce prostor, aby se mohli stát aktivním účastníkem ve výuce. Na tomto základě žák přebírá některé funkce učitele a dostává prostor k tomu, aby mohl naplnit svůj potenciál. Žák se může v rámci výuky sebe vyjádřit a participovat ve výuce v rámci sebehodnocení, vzájemného hodnocení nebo i prostřednictvím skupinové práce. Zde je důležitá především kooperace všech členů skupiny, učitel zde plní pouze roli pozorovatele. Vymezené způsoby hodnocení a prvky výuky jsou klíčové pro aplikování formativního hodnocení ve výuce. Způsoby hodnocení ve výuce jsou rozličné a závisí především na souladu ve vztahu učitel-žák. Oba aktéři výuky by měli mít možnost výběru z hlediska hodnocení. Učitel by měl brát ohledy na individuální potřeby žáků a volit způsob hodnocení, který bude nejvíce prospěšný pro žákovu učení. Ovšem může nastat i situace, kdy se žák rozhodne nevyužít možností, které jsou mu předkládané, a tak učitel bude muset zůstat u klasické formy hodnocení. Potenciál formativního hodnocení zůstává v tomto případě nenaplněn.

LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci této kapitoly považuji za důležité navrhnout i další možnosti zkoumání na základě provedeného výzkumu. Za limity provedeného výzkumu považuji nezapojení do výzkumu samotné žáky. Domnívám se, že zapojení žáků by do výzkumu vneslo další zajímavý pohled a názory, které by rozšířily poznatky o formativním hodnocení. Konkrétně bych volila metodu rozhovoru nebo ohniskové skupiny s žáky, kteří jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu hodnoceni prostřednictvím formativního hodnocení. Za další limity výzkumu považuji menší vzorek participantů, a také skutečnost, že participantů neabsolvovali žádné školení přímo k formativnímu hodnocení. Pro další pokračování výzkumu se domnívám, že by bylo zajímavé rozšířit výzkum i napříč kraji České republiky a pokusit se o porovnání výsledků na více školách.

U formativního hodnocení se často setkáváme s problémy spojené s jeho implementací do praxe. To můžeme považovat za určité limity tohoto typu hodnocení. Pokud je formativní hodnocení kritizováno, tak především protože chybí dostatek teoretického vymezení, není vyjasněná dichotomie formativního versus sumativního a od toho se dále rozvíjí nejasnosti v oblasti použitých metod, nástrojů a technik formativního hodnocení (Laufková, 2017).

Ve školní praxi také často narážíme na překážky spojené s implementací formativního hodnocení do výuky. Podle některých studií se jedná především o neporozumění, mechaničnost a vágnost, která se často objevuje při zavádění formativního hodnocení do praxe. Dalšími uváděnými překážkami jsou neprokazatelná účinnost výsledků formativního hodnocení, které jsou prokazatelné až po delším časovém období, již zmiňovaná časová náročnost, rozsáhlé požadavky na učivo, vysoký počet žáků ve třídě apod. Zásadním problémem je i nedostatečná obeznamenost učitelů s formativním hodnocením a absence mentoringu v této oblasti. Některé ze zmiňovaných překážek je možné úspěšně odstranit prostřednictvím změn ve vzdělávacím systému, poskytnutí systémové přípravy pro učitele nebo nabídnout učitelům dlouhodobé vzdělávací kurzy. Důležité ovšem je, aby učitelům byla ponechána volná ruka při volbě použitých metod a technik formativního hodnocení ve výuce (Laufková, 2017).

Nakonec bych ráda představila možnosti a jistá doporučení pro praxi vztahující se k aplikaci formativního hodnocení. Učitelé by měli dbát na potřeby žáka a snažit se těmto potřebám přizpůsobit výuku. Učitelé by se během výuky měli zaměřovat na podávání formativní zpětné vazby žákovi, která je klíčem k úspěšné implementaci formativního hodnocení a je

považována jako důležitý prvek podporující žákovo další učení. Učitelé by v průběhu výuky měli volit především slovní hodnocení žákovy práce, přičemž by se měli opírat o popisný jazyk. Ve vyučovacím procesu je nezbytné stanovení si vhodných kritérií pro hodnocení, přičemž by učitelé neměli srovnávat žáky mezi sebou. V rámci kritériálního hodnocení je možné pojmenovat úspěchy žáků i jejich obtíže. Učitelé by se měli především zaměřovat na to, co žák umí. Učitelům bych zároveň doporučila, aby si vedli záznamy o výsledcích žáků, které jsou prospěšné při konkretizování výsledků žáka.

Mezi další vhodná doporučení pro učitele je možné zařadit využívání konstruktivních výrazů. Učitelé by mimo jiné měli popisovat rezervy žáka formou potřeby změny (např. „Potřebuješ, velmi by ti pomohlo.“). Hodnocení by mělo být zaměřeno na žakovu práci, nikoliv na samotného žáka. Učitel by se měl zaměřit na popsání posunu v žakově práci, ale musí se vyhnout srovnávání s ostatními (Ješátková et al., 2022).

MŠMT doporučuje, aby hodnocení bylo zaměřeno na posilování odpovědnosti žáků za vlastní učení, práci s časem a plnění svých povinností, protože právě tyto dovednosti jsou stěžejním předpokladem nejen pro úspěšné zvládnání vzdělávacího procesu. Mezi další doporučení se řadí využívání především slovního hodnocení, případně klasifikaci doplněnou slovním hodnocením (MŠMT, 2021).

Strategie 2030 + v ohledu implementace formativního hodnocení se zaměřuje především na postupné zavedení formativní zpětné vazby na všech školách s prioritním důrazem na první stupeň základních škol. Podle Strategie 2030+ bude školám poskytnuta maximální metodická podpora při zavádění formativního hodnocení, a to prostřednictvím podpůrných materiálů, vzdělávání pedagogů či personální metodické podpory. Za důležitou součást proměny hodnocení vzdělávání ve školách bude i informovanost o principech a přínosech formativního hodnocení právě mezi rodiči, aby pochopili a akceptovali jeho zavedení do každodenního života škol. Školám bych proto doporučila, aby se zaměřily na možnosti změny a již nyní počítaly s variantou změny vzdělávacího systému. Školy by měly postupně připravovat své pedagogy prostřednictvím různých seminářů a školení, kde by se dozvěděli další informace o formativním hodnocení (MŠMT, 2020).

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla zaměřena na práci učitele s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy. V České republice se jedná o téma, které je v posledních letech čím dál tím více diskutované. Práce se zaměřila především na představení způsobu práce učitele, který ve výuce využívá formativní hodnocení. Formativní hodnocení je jedním z klíčů, které jsou potřebné pro zlepšení vzdělávacího pokroku v žákově učení.

Teoretická část se zabývala nejenom obecným vymezením hodnocení, ale především hodnocením zasazeného do kontextu školního vzdělávání. Představeny byly základní funkce a formy hodnocení, které jsou podstatné pro rozvoj vychovávaného jedince. Na běžných školách jsou žáci orientováni především na výkon a podle toho jsou také hodnoceni. Na rozdíl od toho se formativní hodnocení zaměřuje na průběh učení daného jedince, což pokládá základ pro rozvoj osobnosti žáka. Učitelé, kteří aplikují formativní hodnocení, poskytují žákům motivační zpětnou vazbu, která představuje pro žáka důležitou informaci o jeho dosavadním pokroku.

Významná část diplomové práce byla věnována formativnímu hodnocení, a především jeho strategiím, které definovali Wiliam & Leahy (2016) ve své publikaci. Autoři představili klíčové strategie, které představují základ pro implementaci formativního hodnocení do výuky. Učitelé by měli využívat zmiňovaný přístup k výuce, pokud chtějí zajistit správné aplikování formativního hodnocení. Mezi tyto strategie se mimo jiné řadí práce s cíli a kritérii hodnocení, zpětná vazba, práce s chybou, kooperativní učení a další.

Cílem praktické části bylo popsat, jak učitelé pracují s formativním hodnocením na 1. stupni základní školy. Na základě charakteru výzkumného cíle byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum. Data byla získána prostřednictvím nezúčastněného pozorování a doplněna byla hloubkovými rozhovory s pozorovanými učiteli. Výsledná zjištění byla popsána v samostatné kapitole, kde byly jednotlivé kategorie interpretovány.

Z výzkumu vyplývá, že vybrané učitelky zařazují do své výuky jisté prvky formativního hodnocení. Základ pro formativní hodnocení tvoří práce s cíli a kritérii hodnocení. Důležitou součástí jejich výuky představuje sebehodnocení, vzájemné hodnocení, nebo i skupinová práce. V rámci těchto prvků dostávají žáci možnost, aby se dokázali vyjádřit, což se stává odrazovým můstkem pro další pokrok v učení. Učitelé hrají ve výuce důležitou roli, neboť na základě svého přístupu zajišťují možnost využívat právě již zmiňované prvky ve výuce.

Na základě svých znalostí a dovedností jsou schopni dosahovat potenciálu žáků, který mohou prostřednictvím formativního hodnocení naplnit.

Závěrem bych ráda dodala, že formativní hodnocení považuji za jednu z možných cest vedoucí vstříc lepšímu vzdělávání pro naše děti. Na začátku studia jsem byla přesvědčena o tom, že známky jsou základ, který je potřebný, aby mohla škola fungovat. Nyní se s tímto názorem již neztotožňuji a vidím i jiné možnosti z hlediska hodnocení. Díky této diplomové práci jsem si dokázala uvědomit spoustu věcí a pochopila jsem podstatu samotného formativního hodnocení. Momentálně jsem přesvědčena o tom, že formativní hodnocení má smysl a určitě jej budu využívat ve své učitelské praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and Practices Towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161–175. Dostupné z <https://www.learntechlib.org/p/216460/>
2. Amonašvili, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: (experimentální pedagogická studie)*. Ústřední knihovna-OBIS pedagogické fakulty UK.
3. Andersson, C., & Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective, 25(6), 576–597. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1430685>
4. Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.001>
5. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
6. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
7. Box, C., Skoog, G., & Dabbs, J. M. (2015). A Case Study of Teacher Personal Practice Assessment Theories and Complexities of Implementing Formative Assessment. *American Educational Research Journal*, 52(5), 956–983. <https://doi.org/10.3102/0002831215587754>
8. Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. London: Sage.
9. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

10. Dayal, H. C. (2021). How Teachers use Formative Assessment Strategies during Teaching: Evidence from the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1>
11. Earle, S. (2019). *Assessment in the Primary Classroom: Principles and practice*. London: SAGE Publications.
12. *Efektivní učení ve škole*. (2005). Praha: Portál.
13. Enu, J. (2021). Factors affecting teacher educators adoption of formative assessment strategies in the mathematics classroom. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(4), 483–489. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i4.20341>
14. Fox-Turnbull, W. (2006). The Influences of Teacher Knowledge and Authentic Formative Assessment on Student Learning in Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 16(1), 53–77. <https://doi.org/10.1007/s10798-005-2109-1>
15. Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment*. Los Angeles: Sage.
16. Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci?: Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.
17. Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
18. Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–224. <https://doi.org/10.1080/03057640500146880>
19. Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. New York, NY; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
20. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
21. Hendrick, C., & Macpherson, R. (2021). *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Praha: Euromedia Group.

22. Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *PhiDelta Kappan*, 89(2), 140–145.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170708900210>
23. Hladík, J., & Kalenda, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Hnutí R. Dostupné z <http://hdl.handle.net/10563/18672>
24. Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R.
25. Hrbáčková, K. (c2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů*. Brno: Paido.
26. Ješátková, V., Záleská, K., & Votavová, R. (2022). *Úspěšná práce s heterogenní třídou 9: Efektivní nastavení formativního hodnocení*. Zapojme všechny.cz. Dostupné z <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-9-efektivni-nastaveni-formativniho-hodnoceni>
27. Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
28. Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vyd. 2., rozš. a aktualiz). Praha: Portál.
29. Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací* (2., rozš. vyd). Kladno: AISIS.
30. Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263–268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
31. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Praha: Grada.
32. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
33. Kratochvílová, J. (2012). Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele-dva úzce spjaté procesy. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání—aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 23–34.

34. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
35. Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN.
36. Laufková, V. (2017). Formative assessment in foreign countries and in the Czech Republic. *E-Pedagogium*, 17(1), 89–99. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.008>
37. Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111–127.
38. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
39. Majcík, M. (2022). Produktivní práce učitele s žákovskou chybou při komunikaci s celou třídou. *Studia paedagogica*, 27(1), 67–91. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-3>
40. Majcík, M. (2019). Zpětná vazba na žákovské chyby ve výukové komunikaci s celou třídou. *Studia paedagogica*, 24(3), 131–149. <https://doi.org/10.5817/SP2019-3-6>
41. Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
42. Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita
43. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Doporučení MŠMT pro hodnocení tohoto pololetí*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/doporuzeni-msmt-pro-hodnoceni-tohoto-pololeti>
44. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
45. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
46. Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*, 63(3), 355–371. Dostupné z <https://www.researchgate.net/publication/278358651>

47. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. A rozš. vyd). Praha: Portál.
48. Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International journal of educational research, 103*, [101602]. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
49. Šánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae, 4*(1), 41–53. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.178>
50. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
51. Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení—aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika, 53*(1), 5–25. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897>
52. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
53. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
54. Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
55. Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
56. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
57. Švrčková, M. (2005). Hodnocení žáka na prvním stupni základní školy. Dostupné z https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/6_svrckova.pdf
58. Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.
59. Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice, 48*(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>

60. Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2014). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment, 22(3), 324–343. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>
61. Wiliam, D., & Leahy, S. ([2016]). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy* (Druhé revidované vydání). Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř.
62. Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>
63. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
U	učitel
ZŠ	základní škola
Ž	žák

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 2: Ukázka slovního hodnocení	53
Obrázek 3: Ukázka slovního hodnocení	54
Obrázek 4: Kartičky pro sebehodnocení.....	57
Obrázek 5: Sebehodnocení pomocí smajlíků.....	58
Obrázek 6: Ukázka cvičení na měkké a tvrdé slabiky	59
Obrázek 7: Vzájemné hodnocení u žáků	63
Obrázek 8: Cesta k formativnímu hodnocení	72

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Informace k pozorování.....	44
Tabulka 2: Informace k hloubkovému rozhovoru	45
Tabulka 3: Informace o participantkách výzkumu	46
Tabulka 4: Vymezení kategorií a subkategorií	49
Tabulka 5: Ukázka kódů	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka záznamového archu

Příloha P III: Ukázka transkripce rozhovoru

Příloha P IV: Ukázka otevřeného kódování

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ZÁZNAMOVÉHO ARCHU

Datum: 30.9. 2022	Jméno výzkumníka: Aneta Němcová	Jméno učitele: Učitelka B.	
Počet žáků ve třídě: 24	Čas zahájení výuky: 8:00	Škola a třída: 3.A	
	Vyučovací předmět: český jazyk	Název tematického celku: Tvrdé a měkké slabiky	

Čas:	Objektivní popis:	Výroky aktérů:	Poznámky pozorovatele:
8:00	<p>Žáci se chystají na český jazyk – sedli si na koberec do kroužku, uprostřed je svíčka, kterou paní učitelka zapálila – žáci a paní učitelka se modlí.</p> <p>Žáci se hlásí, aby byli vyvoláni.</p> <p>Žáci říkají tvrdé a měkké slabiky.</p>	<p>U: Ve jménu otce, syna a ducha svatého.</p> <p>U: K čemu je určena páteční hodina? Ž: K opakování. U: Čemu jsme se nejvíce věnovali? Ž: Tvrdé a měkké slabiky.</p>	<p>Paní učitelka během výuky napomíná žáky.</p>
8:05	<p>Žáci odevzdávají hotový úkol. Následně vybírají žákovské knížky, aby paní učitelka mohla zapsat známky.</p>	<p>U: Na konci vyjádřete smajlíky, jak se vám v úkolu dařilo. U: Pokud si nevíte rady, zvedněte ruku.</p>	<p>Žáci pracují na úkolu samostatně, ve třídě je i paní asistentka, která žákům pomáhá a dohlíží na ně.</p>
8:09	<p>Paní učitelka rozdává žákům lístečky na doplnění tvrdého a měkkého i/y. (viz příloha)</p>		
8:14	<p>Žáci odevzdávají hotový úkol. Následně vybírají žákovské knížky, aby paní učitelka mohla zapsat známky.</p>	<p>U: Proč žákovskou dozadu? Protože jsem oznámkovala předchozí zadání.</p>	
8:17	<p>Paní učitelka rozděljuje žáky do trojic/čtveřic. Žáci pracují ve skupině na úkolu, který zadala paní učitelka. Žáci mají za úkol vymyslet sloveso, které obsahují slabiky, které žákům paní učitelka zadá. Papír</p>	<p>U: Do každé skupiny bude jeden papír. U: Máte před sebou následující úkol. Budete se střídát v psaní. U: Vzpomínáte si, co jsou slovesa? Slovo, které vyjadřuje, co někdo dělá.</p>	<p>Žáci pracují v poklidu na zadaném úkolu.</p>

	<p>si budou postupně předávat a dopisovat slovesa, dokud nezazní slovo STOP.</p> <p>Žáci se přesouvají se svojí skupinou na jiné místo. Papír od předchozí skupiny zůstalo na svém místě. Žáci mají za úkol vybrat si jedno ze sloves a vymyslet na něj oznamovací větu. (Kolotoč se točí.)</p> <p>Žáci mají vymyslet tázací větu, ale s jiným slovesem než předchozí skupina. (Pepo, proč se učíš?)</p> <p>Žáci mají vymyslet větu rozkazovací. (např. Nekřič!)</p> <p>Žáci mají za úkol přečíst si předchozí věty a napsat k nim komentář s hodnocením nebo udělat smajlíka (jak se jim to líbilo apod.).</p> <p>Učitelka se ptá žáků, jak se jim pracovalo ve skupině a žáci mají svými slovy vyjádřit, jak se ve skupině cítili, a jak se jim tam dařilo. Zdali by chtěli být třeba v jiné skupině a proč.</p>	<p>U: Ze sloves budete vybírat slova, která obsahují tvrdé a měkké slabiky. Poté předáš kamarádovi po své levici a píše další sloveso atd. dokud nebude slovo STOP (dopíšeš slovo a končíš)</p> <p>U: Slovesa, která mají slabiku či/čí.</p> <p>U: Uděláte kolotoč. Přesunete se do této skupiny.</p> <p>U: Přečtete si, co napsala skupina před vámi a vyberete si jedno sloveso, na které vymyslíte oznamovací větu.</p> <p>U: Opět se udělá kolotoč.</p> <p>U: Uděláme stejný kolotoč.</p> <p>U: Teď udělejte poslední kolotoč.</p> <p>U: Zajímá vás, co na vašem papíru vzniklo? Ž: Ano!</p> <p>U: Myslíte si, že vám to šlo ve skupině? U: Dokážete říct proč?</p>	<p>Učitelka napomíná žáka.</p> <p>Žáci mají zmatek v tom, jakým směrem se mají posouvat.</p> <p>Paní učitelka zvoní na zvonek, aby zachovala klid ve třídě.</p>
8:25			
8:30			
8:37			
8:40			
8:43			

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

Já bych začala tím, že bych se chtěla zeptat na hodnocení, protože často slýchávám o důležitosti hodnocení. Z tohoto důvodu by mě zajímalo, jak ty na něj pohlížíš?

Tak myslím si, že hodnocení je velice důležité, protože je to vlastně zpětná vazba těm dětem a jejich práci, jak si vedly, nevedly, jaké měly úspěchy, neúspěchy, popřípadě uvést jim nějaké příklady možnosti, jak by se to dalo řešit, tak, aby příště uspěly, nebo aby udělaly nějaký pokrok. A samozřejmě je to taky o tom, o jakém hodnocení se bavíme, protože máme mnoho typů hodnocení, asi takovou asi takové úplně, co ti nejmíň řekne, jsou ty známky jo na té škále 1 až 5 pro ty děti, ale na druhou stranu pro rodiče jsou pořád velmi důležité, protože je to něco, co znají. Ale myslím si, že mnohem důležitější je hodnocení jakoby ústní slovní, ať už třeba v té třídě, když řekneš, pochválíš, podívej se pod tím, udělej to příště jinak líp jo anebo když má na to učitel prostor, čas, nebo popřípadě je na takovém typu školy, že jim dává třeba ty měsíční hodnocení, týdenní, slovní jo, kde píše ty plusy i zápory a tak. Takže myslím si, že je to velice důležitá složka naší pedagogické činnosti pro ty děti, protože je to vlastně zpětná vazba proměnu bez toho hodnocení by asi úplně nevěděli, co dělají a jestli to dělají dobře, jestli v tom mají pokračovat, nebo to mají zkusit jinak.

A ty osobně používáš teda to slovní hodnocení?

Já osobně používám dřív to víc před tou 1. třídou jsem používala opravdu ty měsíční hodnocení měsíc září, hodnocení měsíc říjen a měla jsem tam opravdu v každém předmětu rozepsaných pár vět, kde se mi vlastně za ten měsíc, já jsem jim tam vypsala učivo z tématického plánu, třeba já nevím, že jsme v září měli zvládnout násobku 6 a potom jsem pár větama ohodnotila ty děti, jakým způsobem to zvládli. Jo, jestli třeba vůbec nebo jo s nějakýma nedostatky a snažila jsem se, je tam tímto způsobem ohodnotit. V 1. třídě jsem upustila od slovní hodnocení dětem, protože si to neuměli přečíst, ale zavedla jsem na Teamsch vlastně místo deníčku, který nám nahradili ty deníčky, protože prostě už jsme byli víc v té covid doby zvyklí na tu elektroniku, takže v tom Teamsu jsem měla vždycky takové rozpětí jednou za měsíc, měsíc a půl, kdy jsem psala těm rodičům jo, že třeba špatný úchop, soustřeďte se na to, nebo doporučuji čtecí okénko doporučuji ještě zůstat u slabikování jo, protože u těch dětí malých, kdy oni prostě opravdu vnímají jako a zpětnou vazbu, to razítko jako to hodnocení, když jsme ještě třeba ze začátku neměli ani známky, tak úplně by věty moje nic neřekly, ne, přečetli by si to, kdo ví, kdo by jim to přečetl, kdo ví, jak by tyto věty pochopili. Takže tam jsem vlastně volila to slovní hodnocení těm rodičům. A to se mi teda osvědčilo moc, než než prostě bláznit někdy v listopadu v prosinci s dvojkama s trojkama já nevím, s čím vším.

Jo to je super.

Vždycky záleží na ročníku nějak jinak budeš hodnotit jako pátáky a nějak jinak ty prvňáky no.

Když už jsme u toho tak slyšela jsi o trendu formativního hodnocení. Ono je to v posledních letech dost diskutované.

Trošku. Ne úplně to se přiznám, že ne. A já jsem to vlastně po praxi s tebou, když jsi byla na náslechu jako zkoumala na internetu. Co se o tom dozvím. Protože byť já jsem byla na výšce vlastně jsem státnicovala před 5 lety, což není úplně jako dlouho. Tak u nás třeba v Olomouci jsme to úplně ne jako neprobírali. Jo, myslím si, že i za těch 5 let se udělal velký pokrok na těch výškách a už vás vedou trošičku jinak samozřejmě záležitosti, na jaké výšce si, takže trochu jako odpověď trochu tuším, jako že je to hodnocení prostě zpětné vazby, možná i o tom, co jsem říkala předtím ne známku, ale hodnocení asi nějakého jako pokroku a nějakých různých jiných forem. Nevím asi. (smích)

Jo super. A no já jsem si v tvých hodinách všimla, že využíváš i vzájemné hodnocení mezi žáky. Tak jestli k tomu můžeš něco říct.

Tak to využívám ráda a docela si myslím, že často, protože ty děti vidí něco jiného, než já já přece jenom nejsem pořád mezi něma ty děti se umí úplně skvěle ohodnotit, protože to vidí jinak. Vidí to z té je z toho dětského pohledu a hlavně je tam důležitá ta forma té motivace, protože když ti i z první, druhé pochválí paní učitelka, tak je to wow, protože ty jsi pro ně někdo, ale v 5. třídě už to úplně ztrácí až trošičku efekt, ale když tě po pochválí ten tvůj vzor ve třídě ten tvůj kamarád tak to pro ty děti má zase úplně jinou váhu, že prostě opravdu vidí, že si jich ty děti váží aj, když je ve třídě nějaký outsider, který má prostě negativní nebo pesimistický pohled, že nic neumí, nic nezvládá a potom ho hodnotí ten kamarád a on opravdu uvidí, nebo to dítě uvidí, že ten jeho spolužák ho vidí z úplně jiného úhlu než on sám, tak ho to motivuje kolikrát víc než jako kdejaká jednička a říkám, já to využívám hlavně kvůli tomu, že tím, jak to dítě hodnotí toho druhého, tak si třeba i já sama řeknu, aha, tak to jsem si ani nevšimla, to je fakt tomu toto se to, to to se mu povedlo a já já bych to vlastně bez toho, aniž bych to řekla, ani nevěděla. Jo, že opravdu prostě ten učitel z toho předu vidí hrozně málo to i ty zezadu na tom následku vidíš víc, vlastně protože přemýšlíš jenom nad tím, co se děje. A já mám v hlavě, co říkám, co budu říkat potom, kolik je hodin jo, takže prostě hrozně málo si myslím, že učitel z toho předu vidí a je cenné to, co vidí ti všichni ostatní.

Takže vlastně to využíváš hodně často se dá říct?

Jo, řekla bych, že neříkám každý den, to asi ne každý den úplně na to čas nemáme. To přiznávám, ale třeba dvakrát, třikrát do týdne jo i v rámci nějakého toho komunitního kruhu, kdy si říkáme třeba v pátek, za celý týden, co jsme zvládli, co jsme nezvládli, a to nechávám vyloženě mluvit děti a já jsem jenom v roli pozorovatele.

Jo, a kromě toho praktikuješ ještě nějaké jiné prvky formativního hodnocení, jako je třeba sebehodnocení, zpětná vazba a podobně?

Ehm. Tak sebehodnocení se snažíme dělat každou hodinu skoro na konci, aspoň v té češtině,

matematice, prvouce to jo. Kdy vlastně my jsme si nastřelili v 1. třídě takové čtyři věty jakoby, které měly napsané na tabuli. Dařilo se mi v, nedařilo se mi v, chtěl bych se zlepšit v tom nebo zlepšil jsem se jo, aby oni věděli, vlastně aby ne, aby to nebylo dlouhé, protože oni se tolik neumí vyjadřovat, aby se tím ji vlastně i nějak se vyjádřit stručně, takže toto jsme začali dělat, kdy měli vlastně vždycky říct, co se mi dařilo, co se mi nedařilo. Někteří to zvládají moc pěkně, protože umí mluvit. Jiní jako možná sis sama všimla, dařilo se mi nic, jo, toto je hodně častá jako věta, takže potom už jenom naučit to dítě, že vždycky se něco podaří, vždycky je za co pochválit, tak je docela náročná věc kor, když v rodině mají prostě zafixované a ty jsi hlupák, ty to nevíš to je jasné. Jo tak oni s takovým přesvědčením jdou do školy a je hrozně těžké to změnit, takže sebehodnocení a hodně využíváme s těma mladšíma. Když se zaměřím na tu 1., 2. třídu, kdy neumí číst a psát ty smajlíky vybarvujeme, to mají vlastně i v pracovních sešitech po každém tématickém celku si vybarví usměvavého, zamračeného smajlíka podle toho, jak se cítí, že se jim vedlo a pak tam máme zalaminované smajlíky vlastně ve třídě, které tam visí, tam si dávají ty kolíky jo za ten den vždycky buď usměvavý – dařilo se mi hodně, nebo takový ten střední, nebo ten úplně smutný, když je čas, tak si to i okomentujeme. Samozřejmě nestihnou to vždycky všichni, ale ani všichni, třeba nechcou, takže jenom nějakí dobrovolníci. A v 1. třídě jo v 1. třídě jsme ještě měli hodnocení. To, že oni nemají ty známky první půlrok skoro vůbec a mají v deníčku vždycky hodnocení měsíc září a tam se jim píše taková poznámka celkově. Jo jakoby, jak se jim daří, jak mají nachystané pomůcky, jak si zvyklý na školu. Vlastně za každý ten měsíc jim napíše taková krátká krátká zpráva, takže asi tak u těch malých. No nevím, jestli mě teď ještě napadne něco.

Když vlastně porovnáš hodnocení známkou se slovním hodnocením, tak co osobně tobě víc vyhovuje?

Mě by osobně asi víc vyhovovalo slovní, jako že takhle nikdy jsem slovně nehodnotila oficiálně třeba vysvědčení. Dělalí jsme to vlastně jenom u Ukrajinců. Jsem 5 let na stejné základce, kde jsou známky, průměry a celkově jako pro pana ředitele hrozně důležité, takže jsem jakoby vychovaná na té praxi v tomto. Ale já osobně si myslím, že byť to slovní hodnocení je mnohem víc práce. Tak. To, že za ten půlrok za to pololetí nemusíš opravovat tolik věcí a známkovat, tak ti to ten čas vlastně ušetří ve výsledku. Jo, když si vezmeš, kolik známkujeme věcí než ty známky, napíšeš do toho systému, než že prostě rozdáš a stejně těm malým k tomu dáš i ten slovní komentář. Já málokdy napíšu jednička a nazdar. Já většinou napíšu k tomu skvělá práce, když je špatná známka, tak si třikrát rozmyslím, než jí dám. Jo, v 1. třídě jsem vůbec nepsala trojky, čtverky, pětky. Napsala jsem k tomu radši tři věty. Dneska se ti to nepovedlo zkus trénovat psaní velkých psacích písmen, příště to bude určitě lepší, takže stejně jsem k tomu slovnímu hodnocení sklouzávala, a naopak by mě pomohlo, kdybych nemusela prostě v tom systému ty známky jakoby mít. Víš, že prostě jako by to bylo pro mě snazší, protože kolikrát se tam snažím uměle jako dotvořit, aby to bylo v pořádku. A osobně si myslím, že teď je i takový trend 1. až 3. třída. Ministerstvo různě uvažuje o slovním hodnocení zavedení plošně, že prostě to třeba možná tím trendem i půjde. Těžko říct, ale

A ty už jsi vlastně naznačovala o té zpětné vazbě, tak co vlastně považuješ za důležité, když podáváš zpětnou vazbu?

Já se řídím, to jsem si možná v hlavě dotvořila, ale někde jsem kdysi četla, že se má hodnotit pomocí hamburgeru a toho se teda nějak řídím. Nevím, jestli je to odborně správně, ale někde jsem to četla. Možná jsem si to nějak dotvořila v hlavě podle svého, a to je tak, že nejdřív dáváš tu housku, to by mělo být pozitivní. Pak dáváš tu tu omáčku kolem, pak dáváš nějaké to maso, a i ty negativa jo, že začínáš pozitivním, pak dáváš ty negativní věci. Nebo ne negativní, ale to, co se úplně jako by nepovedlo k tomu. Zároveň si myslím, že k tomu nepovedenému by mělo vždycky následovat to, jak to zlepšit, jo neříct jenom prostě, podívej se to, to ti nejde a hotovo. Ale říct toto ti zatím nejde, ale zkus to udělat tímto způsobem, aby to bylo lepší a končit by se mělo tím pozitivním. Takže tohoto já se při té slovní zpětné vazbě držím, ať je to tak, že to říkám prostě ústně nebo písemně. Tak se opravdu snažím pozitivně negativně a končit něčím pozitivním, prostě nějakým jako východiskem, a to i v případě, že to dítě fakt jako zatím nezvládá. Tak vždycky se na něm dá najít něco pozitivního, protože to tak je, že takže, takže tohle mi přijde jakoby důležité, vždycky nějaký i ten návrh na zlepšení a myslím si, že je hrozně důležité u té zpětné vazby být jako upřímný, úplně jako nechválit a moc nechválit přehnaně. S tím jsem třeba já měla problém, že jsem pořád, nebo i teď si myslím, že k tomu sklouzávám, jo super šikovná, tos udělala krásně až zbytečně moc, protože čeho je moc, tak oni si toho přestanou vážit a už to pro ně nemá tu váhu. Takže i upřímnost říct, podívej, jako toto se ti teď nepovedlo jo, ale příště to bude lepší, ale toto se mi nelíbí. Třeba.

A když jsme začali mluvit o těch negativních věcech, tak se zaměříme na žákovské chyby. Jak s nimi pracuješ, nebo jak na ně reaguješ, když nastanou žákovské chyby ve výuce?

Jako myslíš třeba i v diktátu nebo jenom při výuce jako takové, nebo jako nějak obecně?

Třeba obecně nebo i v diktátu, kdekoliv.

Chyba jako taková, tak se snažíme samozřejmě pracovat s tím, že chyba je ráz kam hrát z chyby se můžu poučit, dokonalost nás nikam neposune. Naopak, když nějakou uděláme, tak bychom měli udělat co nejvíc pro to, abychom ji podruhé neudělali a ve výuce je pro mě důležité, abych na chyby neupozorňovala jenom já, ale aby tu chybu viděli a našli sami jo, abych já pořád neříkala, co bylo špatně, co se třeba počítalo špatně, co má špatně, ale aby si dokázali tu chybu najít sami. Ať už je to třeba čeština nějaký diktát, nějaká doplňovačka, nějaký předpis. Tak málokdy, nebo snažím se, i když to vyžaduje dost času říct. Podívej se, tady ti chybí jako háček ve slově kočka, doplň si ho tam, ale snažím se třeba říct, podívej v prvním řádku to není úplně v pořádku, vrať se a zkus to najít jako myslím si, že je důležité najít chybu a poučit se z ní. A co se mě ještě teďka poslední dobou osvědčilo je, když se píše diktát nebo přepis tak to neoznačovat nepoškrtat červeně ty chyby, ale jenom třeba máš řádek. Oni napíšou dnes venku je hezky, mají tam chybu, tak ty uděláš vlastně jedno kolečko, že tam mají jednu chybu za ten řádek jenom takový puntíček, vrátíš jim to takto

opuntíčkované za každým. Když nemají žádnou chybu, neděláš nic a oni ví, že v 1. řádku jeden puntík, mají tam jednu chybu a hledají si ji. Tak to je celkem fajn. Jo, opravdu, protože učitelé, jakože takoví ti tradiční starší jsou zvyklí pořád všechno červeně a opravovat a škrtnat. A já jsem si všimla, že to hrozně moc práce pro učitele, ale když ty sešity rozdáš takhle opravené, tak nikdo se na to ani nepodívá, maximálně na známku, když tam je jim to úplně jedno, že si tam někde tři stránky předtím něco opravila tu chybu a, že jsi jim to škrtnla jo, když si jí a navíc nemají ani moc šancí příště neudělat, protože si nepřechtou to, že jí to mě než špatně nezajímá, jak to prostě není tam známka jim se uleví, že nemají pětku a hotovo, takže prostě snažím se já osobně opravovat méně. A s tím i za souvisí vlastně samokontrola. Celkově, že když počítáme přípravy, teda příklady, tak ty děti si to opravují samy, že si třeba čteme dohromady společně nahlas ty správné výsledky a oni si dělají tu fajfku nebo křížek a bylo to velice těžké v první je to naučit, aby to dělali poctivě, ale teď už si myslím, že je to celkem jako zvládáme. Prostě si myslím, že je důležité s tou chybou pracovat tak, že s ní pracuje víc žák než ten učitel. No často je to naopak.

A ještě na závěr bych se chtěla přesunout ke skupinové práci, tak jsem se chtěla zeptat, jestli dáváš ve své výuce prostor pro skupinovou práci?

Někdy hodně, někdy vůbec za ten den je to jako různé. Rozhodně nezařazuji vždycky každou hodinu, ale pak mám hodiny, kdy pracujeme jenom ve skupině. Nějak prostě se mě to osvědčilo víc, že ta organizace s těma malýma je náročnější, takže buď jednu normálně, jakože.

V podstatě část i frontální výuky, kterou se snažím omezovat, ale prostě z pětadvaceti děckama to kolikrát nejde a je to pro mě jednoduše upřímně aj možná s nějakým mojí lenosti k tomu sklouznu, ale když už to učivo známe, tak třeba v matematice dělám to, že jim akorát prostě zadám práci, kterou mají stihnout za tu hodinu, napíšu jim to na tabuli a můžou si jít pracovat s kýmkoliv chtějí. Jo, jestli s jedním kamarádem se dvěma, se třema, to je jedno, ale prostě mají a kterým úkolem začnou, to je taky jedno, ale mají prostě tady toto jakoby splnit a mají tam vždycky povinné úkoly, co je potřeba splnit a úkoly navíc v případě, že jako jsou rychlí, takže jo, snažím se jako ty skupinovky dost. Třeba v prvouce to jde líp, protože tam jsou také zajímavá témata. Jak u kterých témat věřím, že by to šlo jako úplně, že ty alternativy tomu jsou nakloněné, ale záleží taky na počtu žáků ve třídě a na pomůckách na možnostech. Ta výuka se dá jako udělat různě i zajímavě, ale často potom narazíš na tu praxi v tom, že třeba ti chybí jakoby pomůcky. Jo, na to já nejčastěji narážím, že když si je nevyrobím sama, tak vlastně nemáš na to ty finance něco hezkého, třeba dokoupit jim nějaký kartičky nebo tak. Takže takže tak, ale jako snažím se, oni jsou bezvadní v těch skupinovkách. Jako učí je to nějaké týmové práci, respektu, a hlavně tam můžou vynikat i ti nejslabší, že vlastně nejsou tolik jakoby vidět a ti ti lepší zase pomůžou.

Takže ti to vyhovuje i u těch mladších i u těch starších nebo to nějak rozlišuješ?

Nerozlišuju. V tomto vůbec. Jako starší jsou samozřejmě samostatnější, ale skupinovky jsem zařazovala vlastně akorát první dva měsíce v 1. třídě jsem si na to netroufla, možná by to zvládli. Možná jsem si na to netroufla jenom já, ale potom jsme se vlastně učili ty pravidla

skupiny, a tak a je hrozně důležité jim vysvětlit, že to, že mají v týmu někoho, o kom mají pocit, že prostě to se často stává u těch malých, že z něho mají pocit, že mu tolik ten předmět nejde, že ho vlastně v té skupině nechtějí tak postupně poznávají to, že třeba umí krásně kreslit, nebo umí něco jiného, že v tom týmu nemusí být ty síly vyrovnané a naopak je prostě mnohem lepší, když jsou ty síly rozmanitější a každý umí trochu něco jakoby jiného. No je to je to úplně jiná práce, ale někomu ty skupiny jako nevyhovují z těch dětí to jde vidět, že někteří prostě jdou a a jedna dvě děti jdou a zeptají se vždycky, jestli by nemohly pracovat samy, protože z toho vyloženě jako individualisti a radši si s tím sešitem sednou do rohu a prostě to za 5 minut to vyplní a vlastně nemají absolutně potřebu někomu nic něčím jako radit. Jo, takže takže je to taky na povaze. Je to hrozně na povaze těch dětí jako úplně něco samozřejmě ovlivníš, ale jako nějaké to jejich jádro ne, když k tomu to dítě nemá vztah k těm dětem a je introvertní, tak se to jako velice těžce a já zas úplně je nelámu jako ke všemu, co vymyslím, aby museli dělat. Ale já osobně jsem nakloněná, myslím si, že je to i úleva pro učitele, že si pomůžou děti vzájemně a ty a ty máš trošičku volno.

Super, děkuji. Já už nemám moc na co bych se zeptala. Tak moc děkuji za dnešní rozhovor.

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Když vlastně porovnáš hodnocení známkou se slovním hodnocením, tak co osobně tobě víc vyhovuje?

Mě by osobně asi víc vyhovovalo slovní, jako že takhle nikdy jsem slovně nehodnotila oficiálně třeba vysvědčení. Dělalí jsme to vlastně jenom u Ukrajinců. Isem 5 let na stejné základce, kde jsou známky, průměry a celkově jako pro pana ředitele hrozně důležité, takže jsem jakoby vychovaná na té praxi v tomto. Ale já osobně si myslím, že byť to slovní hodnocení je mnohem víc práce. Tak. To, že za ten půlrok za to pololetí nemusíš opravovat tolik věcí a známkovat, tak ti to ten čas vlastně ušetří ve výsledku. Jo, když si vezmeš, kolik známkuje věci než ty známky, napíšeš do toho systému, než že prostě rozdáš a stejně těm malým k tomu dáš i ten slovní komentář. Já málokdy napíšu jednička a nazdar. Já většinou napíšu k tomu skvělá práce, když je špatná známka, tak si třikrát rozmyslím, než jí dám. Jo, v 1. třídě jsem vůbec nepsala trojky, čtverky, pětky. Napsala jsem k tomu radši tři věty. Dneska se ti to nepovedlo zkus trénovat psaní velkých psacích písmen, příště to bude určitě lepší, takže stejně jsem k tomu slovnímu hodnocení sklouzávala, a naopak by mě pomohlo, kdybych nemusela prostě v tom systému ty známky jakoby mít. Víš, že prostě jako by to bylo pro mě snazší, protože kolikrát se tam snažím uměle jako dotvořit, aby to bylo v pořádku. A osobně si myslím, že teď je i takový trend 1. až 3. třída. Ministerstvo různě uvažuje o slovním hodnocení zavedení plošně, že prostě to třeba možná tím trendem i půjde. Těžko říct, ale vždycky je to i o učiteli. No jako těžko říct, ale nevadilo by mi to, ale nezkusila jsem si to jako úplně jet bez známek. Třeba nakonec bych řekla, že se mi to ani tak nelíbí.

Kódy: slovní hodnocení > hodnocení známkou, učitelé známkují pro školu, šetření času se slovním hodnocením, špatná známka není odpověď, plošné zavedení trendu slovního hodnocení, osobnost učitele je klíčová