

# Možnosti formativního hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy

Anna Rejnová

---

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: **Anna Rejnová**  
Osobní číslo: **H18692**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Možnosti formativního hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se školního hodnocení v přírodovědných předmětech na 1. stupni základní školy.

Vymezení teoretických východisek o formativním hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy.

Příprava výzkumné strategie, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování hodin prvouky a přírodovědy. Druhou výzkumnou metodou bude interview s učiteli.

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:**

- Atasoy, V., & Kaya, G. (2022). Formative assessment practices in science education: A meta-synthesis study. *Studies in Educational Evaluation*, 75(2), 1–12.
- Bailey, A. L., & Heritage, M. (2018). *Self-regulation in learning: the role of language and formative assessment*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Dayal, H. C. (2021). How Teachers use Formative Assessment Strategies during Teaching: Evidence from the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(7), 1–21.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Petra Fenyková, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

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

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

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

L.S.

---

**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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 9.4.2023 .....

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 nahlížení 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, optisy 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). Odpírá-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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Předložená diplomová práce pojednává o problematice školního hodnocení na prvním stupni základní školy z hlediska uplatňování formativního hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy. Teoretická část sumarizuje poznatky z oblasti školního hodnocení s důrazem na implementaci formativního hodnocení. Hlavním cílem výzkumné části práce je zjistit, jak učitelé prvního stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy. Empirická část práce má kvalitativní design. Výzkum byl realizován prostřednictvím metod nestrukturovaného pozorování hodin prvouky nebo přírodovědy a na to navazující polostrukturované interview s učiteli. Výzkumný soubor činilo devatenáct učitelů základních škol ze čtyř krajů České republiky, kteří aktivně pracují v hodinách prvouky nebo přírodovědy s formativním hodnocením. Výzkumná zjištění jsou interpretována a v závěru práce je zpracováno doporučení pro praxi základních škol.

**Klíčová slova:** školní hodnocení, formativní hodnocení, přírodovědné předměty

## **ABSTRACT**

This diploma thesis is about problematics of school assessment in primary education with specific focus at application of formative assessment in Natural science school subjects. Theoretical part of the thesis is summarizing the knowledge from the area of school assessment with specific focus at implementation of formative assessment. The main objective of the thesis is to find out how the primary school teachers are applying the formative assessment in their Natural Science classes. Empirical part of the thesis has qualitative research design. The research was conducted via unstructured observations of Natural Science classes followed by half-structured interviews with concerned teachers. The research set consists of 19 primary school teachers from 4 regions of Czech Republic, who are actively taking advantage of formative assessment in their Natural Science classes. The results of the research are then interpreted. In the trailing part of the thesis there are presented recommendations and best practices for application of formative assessment for primary schools.

**Keywords:** classroom assessment, formative assessment, natural science subjects

Touto cestou bych chtěla poděkovat především své vedoucí, PhDr. Petře Fenykové, Ph.D., za ochotu vést mne odborným, laskavým a trpělivým přístupem. Obzvláště děkuji za její cenné rady a podnětné konzultace, které mi poskytly nejen mnohá doporučení, ale i psychickou oporu a motivaci. Současně chci poděkovat všem základním školám, ředitelům a učitelům, s jejichž pomocí jsem mohla realizovat svá výzkumná šetření. Nakonec bych ráda vyjádřila velké poděkování svým blízkým a rodině, obzvláště mamince, sestře a svému příteli, za všestrannou pomoc a vřelou podporu po celou dobu mého studia.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VÝZNAM HODNOCENÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 Vliv hodnocení na kvalitu lidského života .....	12
1.2 Vymezení pojmu školní hodnocení .....	14
1.3 Školní hodnocení a pedagogická evaluace .....	16
1.4 Podstata školního hodnocení .....	17
1.5 Pojetí školního hodnocení .....	18
1.6 Funkce hodnocení .....	22
1.7 Formy hodnocení .....	24
1.8 Typologie hodnocení .....	26
<b>2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ JAKO HODNOCENÍ CESTY</b> .....	<b>31</b>
2.1 Vznik a vývoj formativního hodnocení .....	31
2.2 Charakteristiky formativního hodnocení .....	33
2.3 Klíčové atributy formativního hodnocení .....	35
2.4 Implementace formativního hodnocení do škol .....	41
2.5 Úskalí formativního hodnocení .....	43
2.6 Formativní hodnocení a známky .....	43
<b>3 PŘÍRODOVĚDNÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLE</b> .....	<b>46</b>
3.1 Podpora přírodovědného vzdělávání .....	47
3.2 Ukotvení prvouky a přírodovědy .....	48
3.3 Konstruktivistický přístup v přírodovědných předmětech .....	51
<b>4 VÝZKUMY ZABÝVAJÍCÍ SE HODNOCENÍM V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>56</b>
<b>5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE</b> .....	<b>60</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>62</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>63</b>
6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky .....	63
6.2 Metoda sběru dat .....	64
6.3 Výzkumný soubor .....	65
6.4 Fáze realizace výzkumu .....	66
6.5 Způsob analýzy dat .....	68
6.6 Etika výzkumu .....	68
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>69</b>



7.1	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....	69
7.2	HODNOCENÍ VYCHÁZEJÍCÍ Z PŘESVĚDČENÍ UČITELE.....	71
7.3	UČITEL, ŽÁCI A RODIČE V SYSTÉMU HODNOCENÍ .....	77
7.4	AKTIVNÍ ROLE ŽÁKA A ROLE UČITELE S AKCENTEM NA HODNOCENÍ.....	84
7.5	ZPĚTNÁ VAZBA SMĚŘUJÍCÍ OD ŽÁKA K UČITELI.....	97
7.6	SOUČASNÝ STAV VZDĚLÁVÁNÍ ZAHRNUJÍCÍ TRANSMISI I KONSTRUKTIVISMUS ...	101
<b>8</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>105</b>
<b>9</b>	<b>DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU.....</b>	<b>110</b>
9.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	111
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>113</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>115</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>122</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>123</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>124</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>125</b>

## ÚVOD

Školní hodnocení je v současné době hojně diskutované téma, jelikož stejně jako se mění doba, ve které žijeme, se vyvíjí i názor pedagogických odborníků na hodnocení. Pro účastníky pedagogického procesu představuje školní hodnocení součást běžného dění ve školním prostředí. Věcnou otázkou však přetrvává, jak má učitel kvalitně hodnotit, aby docházelo k osobnostnímu rozvoji žáka, a aby mělo hodnocení motivační charakter. Stále častěji se setkáváme s různými inovativními typy hodnocení a jejich bohatými interaktivními prostředky, které poskytují žákům informaci o jejich učení a směřují je cestou k dalšímu rozvoji. Jedním z nich je formativní hodnocení, jež se v české pedagogické sféře vyskytuje teprve krátce. Pro svůj netradiční charakter mě formativní způsob hodnocení zaujal natolik, že jsem se vydala hledat jeho praktické uplatňování v českých školách.

Během zpracování této práce jsem se o formativní hodnocení hluboce zajímala, zvláště proto, abych jej mohla v budoucnu pomalu přenášet i do své výuky. Z mého osobního zájmu o přírodovědné předměty vychází i specifikovaný směr této diplomové práce orientovaný na možnosti formativního hodnocení, které lze uplatnit v předmětech prvouky a přírodovědy.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část práce si klade za cíl sumarizovat poznatky z oblasti školního hodnocení s důrazem na implementaci formativního hodnocení. V úvodu teoretické části věnuji prostor charakteristice školního hodnocení, zahrnujíc jeho podstatu, pojetí, formy i funkce. Z hojně typologie školního hodnocení plynule vychází kapitola pojednávající o formativním hodnocením jako o hodnocení cesty, které podrobněji popisují v daných podkapitolách. V další části představuji přírodovědné vzdělávání v českých školách, na které nahlížím i z pohledu konstruktivistického přístupu. V závěru teoretické části uvádím stručný přehled zahraničních výzkumů, které se zaměřují na podobnou tematiku diplomové práce.

Praktická část práce je orientována směrem kvalitativního designu výzkumu, jehož cílem je zjistit, jak učitelé prvního stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy. Na začátku empirické části objasňuji výběr výzkumného souboru a fáze realizace výzkumu. Stanovuji si výzkumné cíle a výzkumné otázky, z nichž pak vychází volba vhodných metod, kterými jsou nestrukturované pozorování doplněné polostrukturovaným interview s učiteli. Posléze zaznamenávám analýzu výzkumného šetření. Na základě výzkumných zjištění jsou formulovány závěry výzkumu. V diskuzi předkládám limity a doporučení pro praxi z hlediska problematiky formativního hodnocení.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 VÝZNAM HODNOCENÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

*„Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“*

*P. Boyd-Bastone*

S hodnocením se lidé setkávají každodenně během celého jejich života. Naše společnost vede ke spolupodílení se na hodnocení napříč nejrůznějšími oblastmi působnosti, k čemuž napomáhá také faktor rychlého dění ve světě, vlivu médií, reklam nebo sociálních sítí. Jakákoli nelogickost může být prosazena jako norma, podle níž mohou lidé reagovat a tvořit si svůj světonázor. Všichni jsou běžně naučeni hodnotit, hodnocení očekávají a mnohdy je hodnocení jejich motivací či indikátorem nějaké budoucí cesty, a to nejen ve školství. Slovo je považováno za velmi mocný nástroj, kterým člověk disponuje, a tak je vždy nutné zvážit, za jakým účelem bude použito. Ve školním prostředí, stejně jako v běžném životě, může mít slovo v rámci hodnocení mnoho podob či projevů, a to dobrých ale i špatných. Tato kapitola je zaměřena právě na význam hodnocení v podmínkách školy i v obyčejných dnech člověka.

## 1.1 Vliv hodnocení na kvalitu lidského života

Tuto podkapitolu bych započala metaforou, která popisuje sílu slova v lidské mysli. Tu lze znázornit jako úrodnou půdu, do které sejeme semínka. Každé to semínko je ekvivalent nějakého názoru, hodnoty nebo myšlenky. Zasadit myšlenku je možno i hodnocením, a ona pak v daném člověku roste. Podstatné je dobře zvažovat, pro jaké druhy semen je ona mysl, nejen dítěte ale i dospělého jedince, připravena. Znamená to, naučit se chápat co slovo je, a co slovo dokáže způsobit. Všichni by se měli starat o semínka lidí okolo sebe, aby v jejich mysli mohla růst láska, aby mohli být svobodní a šťastní, a aby získali úspěch svou schopností být imunní vůči okolnímu negativismu (Ruiz, 2012). Tato myšlenka oslovuje přinejmenším všechny učitele, aby vykonávali pozitivní zpětnou vazbu u svých žáků, a nechali jednak růst jejich potenciál, a jednak je nasměrovali na cestu štěstí a spokojenosti.

Hodnocení se v životech odehrává prakticky permanentně. Společně s procesem rozhodování je složkou každého lidského jednání (Kolář & Šikulová, 2009). Vzniká na základě subjektivního vnímání, přičemž hovoříme o dovednosti intelektuálně velmi náročné, pojící se s lidskými hodnotami (Slavík, 1999). Každá lidská činnost směřuje k dosažení nějakého cíle, musí být smysluplná a záměrná. Dle Koláře a Šikulové (2009) chtějí lidé danou činností totiž něčeho dosáhnout za účelem uspokojení buďto sebe, někoho jiného nebo většího celku. Nejprve má každý jedinec určitou potřebu, přání či představu, z čehož následně vzhází formulace výsledného cíle.

Hodnocení lze také vnímat i jako vyhodnocení výsledku k dané činnosti čili komparaci naší původní cílové představy s dosaženým výsledkem. Kolář a Šikulová (2009) tvrdí, že k takovému výsledku se lze dostat prostřednictvím prolínajících se daných etap. Na počátku stojí potřeba nebo představa, díky níž se vytyčuje cíl. Následujícím krokem je uvědomění si podmínek, prostřednictvím kterých bude aktivita realizována. Nezbytné je pak plánování takových kroků, kterými bude nejlépe dosaženo cíle. Poslední etapou je realizace samotné činnosti a následné vyhodnocení.

### 1.1.1 Lidské hodnoty v projevu hodnocení

Dle Slavíka (1999) je hodnocení dovednost, přičemž ji člověk zvládá buď snadno nebo v ní není zcela zdatný. „*Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost apod.*“ (Mareš, 1991, podle Slavík, 1999, s. 22). Slavík (1999) dále upozorňuje na to, že se hodnocení dotýká přímo samotných lidských hodnot. Je ale potřeba si uvědomit, že v praxi hodnotíme onoho člověka my, a to na základně našich hodnot. Pokud se tedy dotýčný člověk odchyluje od našeho obrazu, vzniká v nás tendence negativního hodnocení. Avšak odmítání našich hodnot jiným člověkem nemusí být nutně zlé nebo špatné. Určité odchylky od daného obrazu pro nás mohou být značnou příležitostí k růstu a rozvoji. Otevřít se novým způsobům myšlení nabízí učit se novým zkušenostem. Podstatné je si uvědomit, že odlišné hodnoty jsou součástí života a každý člověk na ně má právo. Je proto na lidech, zda se rozhodnou pro negativní hodnocení, nebo zda se otevřou pro vzájemnou toleranci.

Každý vlastní život má nastavenou subjektivní, avšak významnou hodnotu, dle které se orientuje. Myšlenka pocitu osobní hodnoty se rovněž promítá do hodnotících činností a zahrnuje představu, že to, co děláme má určitou míru důležitosti. Smysl našeho konání pak může být buď vnitřní nebo vnější a vychází buď z hodnoty výkonu jako takového nebo z plynoucí z role, která je hraná při dosahování námi zvoleného hodnotového cíle (Fuhrer & Cova, 2022). Význam negativního hodnocení rozhodně nesmí být v životě jedince snižován. Člověk, i okolnosti jeho života, se musí brát jako komplexní a rozmanitý celek, v němž se vyskytují stránky negativní čili méně žádoucí, a na základě nich pak vyvstanou i ty kladné či pozitivní. Nicméně čím více je pocíťována nejistota a negativita v podobě emocí, tím více se snižuje sebedůvěra (Slezáčková, 2012). Proto má pozitivní nastavení v lidském životě dalekosáhlé příznivé důsledky.

### 1.1.2 Forma sdělení hodnocení

Důležitou roli nese nejen obsah sdělení, nýbrž i jeho forma. Ta ovlivňuje jak chování žáka, tak i jeho sebeobraz. Slovo je skutečně mocný nástroj, stejně jako i způsob, jakým tato slova sdělujeme. To vše ovlivňuje i samotné prožívání žáka.

Autoři Košťálová, Miková a Stang (2012) tvrdí, že hodnotící vyjádření mohou do značné míry narušovat, ale i napomáhat efektivní komunikaci a spolupráci mezi žákem a dospělým. Nejčastějším problémem je časté chválení žáků jen tak mimochodem. I přesto, že nám dítě přinese již čtvrtý stejný obrázek v řadě, stále je stejným způsobem pochváleno, čímž je vytvářeno u žáka závislost na pochvalě. Problém může nastat i případě, že je žák pochválen nebo oceněn za špatně odvedenou práci, protože bylo něco přehlédnuto. Žák si tak může myslet, že stačí učitele oklamat. Reitmayerová a Broumová (2007) v tomto smyslu popisují fakt, že přesun informace jednoho člověka k tomu druhému ještě nemusí vždy vést k zamýšlenému cíli. Mohou se vyskytnout právě takové kritické momenty, které dodají původnímu záměru sdělení či samotné informaci jiný nádech. Z toho vyvstává, že sdělení informace v původní podobě je v rámci jejího přenosu prakticky nemožné.

Velmi často se také stává, že jsou žáci nazýváni krátkými zobecňujícími výroky, např.: „výborný plavec“ nebo „strašpytlík“. Taková tvrzení přiřazují žákům hodnoty a nesou s sebou určitá rizika. Jednak ovlivňují přímé chování dítěte, a jednak jejich zaužívání negativně utváří sebepojetí dítěte. Místo takových „nálepek“ je přínosnější popisné vyjádření, které žáka naopak povzbudí, než jen pochválí. Pochvalu využívá mnoho učitelů k motivaci žáků, nicméně s pochvalou musí přicházet i povzbuzení. Podle Kasíkové (2005) by mělo docházet i k povzbuzení ve smyslu kooperace žáků či aktivního naslouchání. Povzbuzení by mělo být také dostatečně konkrétní, zahrnující informaci o zlepšení žáka, a mělo by se vztahovat k výkonu žáka a jeho pocitům, nikoli k pocitům toho, kdo žáka chválí (Košťálová et al., 2012). Autorky Reitmayerová a Broumová (2007) dodávají, že zpětnovazební informace nelze zcela zbavit jistého stupně zkreslení. Důležité je tak mít na paměti to, že každý žák má své jedinečné vlastnosti a schopnosti, za které by neměl být označován nálepkou, nýbrž podpořen k rozvoji těchto individuálních rysů pro svůj osobnostní růst a vnitřní spokojenost.

## 1.2 Vymezení pojmu školní hodnocení

V současném světě se mění samotný charakter vzdělávání, s nímž úzce souvisí reforma způsobu hodnocení. Význam hodnocení žáků ve škole vzbuzuje již řadu let otázky jak mezi

odborníky, tak i mezi širokou veřejností, a odpovídá tak více demokratické kultuře. Vyučování se totiž cílově více zaměřuje na naplňování cností, jako jsou statečnost, sebeodpovědnost, tolerance, sebekontrola, kritičnost a sebekritičnost (Janík et al., 2009).

Povolání učitele je náročné v mnoha ohledech. Jeho rozhodování je přísně sledováno žáky, rodiči, kolegy i veřejností. Očekává se, že všichni budou spravedliví a objektivní. To úzce souvisí s jeho hodnocením, které může do výuky vnášet spokojenost a radost z úspěchu nebo vážné chvíle nezvratně ovlivňující život žáka (Shánilová, 2010). O hodnocení je uvažováno jako o pedagogickém nástroji. V další podobě může dle Slavíka (1999) sloužit jako diagnostický prostředek k rozpoznávání úspěchů a nesnází s učením, k posílení správných žákovských projevů i k utlumení méně přijatelných aktivit.

Slavík (1999) dále školní hodnocení popisuje jako mimořádný případ hodnocení, neboť má svá specifika i zvláštnosti. Škola, jakožto sociální instituce, se v mnohém liší od jiných sociálních institucí, kde se také hodnotí. Je vztaženo k procesu – výuce, a jejím činitelům – žákům a učitelům. Jde o tak jedinečnou zkušenost spojenou s hodnotami, kterou nelze získat nikde jinde mimo součást školy. Váže se k mnoha různým vztahům v systému školy a má proto nespočet různých podob. Za školní hodnocení tedy Slavík (1999, s. 23) považuje: „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ Autoři Monteiro, Mata a Santos (2021) uvádějí, že je možno jej využít také pro identifikaci chybných představ a obtíží žáků při učení. Autor Gavora (2015) dodává, že školní hodnocení je přítomno v jakékoli komunikaci, která nastane mezi učitelem a žákem, a to i ve formě pochvaly, kritiky nebo komentáře. V samotném důsledku jde o specifickou reakci učitele na výkon žáka.

Autoři Brookhart a McMillan (2020) vymezují školní hodnocení jako systematický proces dokumentování a využívání empirických údajů o znalostech a dovednostech žáků, směřující ke zdokonalování procesu učení žáků. Rovněž vyjadřují pojem hodnocení jako proces, který využívají žáci i jejich učitelé při shromažďování, vyhodnocování a využívání důkazů o učení žáků k různým účelům, včetně diagnostikování silných a slabých stránek žáků, sledování pokroku žáků při dosahování požadované úrovně znalostí, poskytování zpětné vazby žákům a rodičům a posilování učení a motivace žáků. Naopak může učitel zapříčinit svým neobjektivním hodnocením u žáků velmi negativní dopady (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013).

### 1.2.1 Školní hodnocení ve vztahu k cílům výuky

Autoři Kalhous a Obst (2009, s. 404) vidí jako hlavní podstatu školního hodnocení: „*zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.*“ Pro co nejlepší vyjádření úrovně dosažených výsledků výuky musí být stanoven co nejpřesnější žádoucí cílový stav. Učitel by měl proto znát teorii výukových cílů a učebních úloh, aby dokázal odvodit výsledné kompetence žáků, a současně seznámit třídu s tím, co bude hodnoceno. Starý a Laufková (2016) upřesňují, že je potřeba cíle co nejpřesněji konkretizovat, aby bylo možné, na rozdíl od obecných cílů zjistit, zda jich bylo dosaženo. Autoři Kolář a Šikulová (2009) dokonce udávají vhodnost formulovaných cílů neboli cílovou kategorii jako základní kritérium každého hodnocení. Díky konkrétním cílům, které budou dobře formulovány a poté dosaženy, může učitel ve spolupráci se žáky také sledovat jejich kvality v rozdílných rovinách jejich rozvoje. O tom píše také Lukášová (2010), kontrola a hodnocení výsledků výuky mají být orientovány na kvality života žáků, a vyžaduje tak nové pojetí výuky a nové strategie.

Autoři Průcha et al. (2013) doplňují, že hodnocení vzdělávacích výsledků žáků má probíhat oficiálně prostřednictvím speciálně vytvořených testů, jaké jsou používány například v projektech PISA. Nicméně v běžné pedagogické komunikaci získávají žáci přehled o svých výsledcích průběžným sdělováním učitele a přesnější oficiální hodnocení zprostředkovávají klasifikací nebo písemnou zprávou (slovním hodnocením).

Ze zmíněných definic vychází, že je školní hodnocení vnímáno jako proces, který poskytuje žákům zpětnou vazbu ohledně jejich studijních výsledků a chování, kterou lze využít k tomu, aby docházelo ke zlepšování. Učitelům pak slouží jako prostředek ke zjištění, ve které oblasti potřebují žákům věnovat více pozornosti.

### 1.3 Školní hodnocení a pedagogická evaluace

Z výše uvedeného můžeme vyvodit, že je definice pojmu hodnocení obšírná a nalézt tak jednotné vymezení je téměř nadlidský úkol. Stejně tak i pedagogickou evaluaci specifikuje mnoho zdrojů rozličně. V praxi se díky tomu mnohdy stává, že jsou tyto pojmy spojovány, ba dokonce zaměňovány.

Termínem pedagogická evaluace bývá označována pedagogická disciplína, zabývající se hodnocením jevů edukační reality, které mají různorodou povahu a současně rozsáhlý



okruh působení. Obvykle je zaměřeno na význam praktické hodnotící činnosti čili na výsledky škol, tříd nebo jednotlivých žáků. To je však pouze jedna z oblastí širšího obsahu pedagogické evaluace (Průcha, 2000). V českém prostředí lze na evaluaci nahlížet dle Janíkové et al., (2009) ze čtyř základních pohledů. Myšlena je tak úroveň mezinárodní, národní, a evaluace na meziúrovni (regiony, školy) a na mikroúrovni (jedinci, skupiny jedinců).

Evaluace měří hloubku a šíři znalostí i dovedností. Často však bývá kritizována za svou nespolehlivost a nepřesnost. Údajně také deformuje výuku i osnovy. Nicméně nikdo se bez evaluace neobejde, ani učitelé, ani společnost. Navíc správná evaluace může motivovat, inspirovat a podávat takovou zpětnou vazbu, která by zajišťovala korektivní pomoc (Petty, 2013). Pojem evaluace tedy Slavík (1999, s. 36) charakterizuje jako: *„takové školní vyhodnocení, které má za cíl posuzovat a porovnávat kvality různých pojetí vzdělávání a různých typů edukativních aktivit i jejich výsledků.“* Při hodnocení samotných žáků pak představuje: *„...koncepční nebo strategickou složku školního hodnocení, která se vztahuje k všeobecným cílům vzdělávání.“* Cílem je tedy zjistit, jak dobře funguje vzdělávací systém a identifikovat dané oblasti, které potřebují navrhnout strategie pro zlepšení.

Z výše zmíněného lze shrnout, že se pedagogická evaluace provádí na úrovni celé školy, avšak může být zaměřena i na konkrétní oblasti, jako je právě hodnocení žáků, metody výuky, a další. Používá se k tomu, aby byly identifikovány silné a slabé stránky vzdělávacího systému. Mohu tedy sumarizovat, že jde o důležitý nástroj pro zajištění kvality vzdělávání.

#### **1.4 Podstata školního hodnocení**

Ve vzdělávání hraje školní hodnocení bezesporu ústřední roli. Autoři Baird, Andrich, Hopfenbeck a Stobart (2017) nahlíží na hodnocení jako na to, co žáci ví nebo umí, a slouží k rozhodování o tom, zda se naučili to, co se od nich očekávalo. Tedy ovlivňuje i to, co a jak se žáci učí. Byť školní hodnocení přináší pozorovatelné výkony žáků, nejde pouze o jejich samotný výsledek, nýbrž o proces, který slouží jako podklad pro vyvození závěrů. Pokud je požadováno po žácích vyjmenovat fáze Měsíce, obvykle existuje širší představa, která svědčí o jejich hlubším poznání, např.: samotné porozumění měsíčním fázím. To, jaké jsou představy o školním hodnocení rámuje názory o vhodných způsobech hodnocení, i o tom, co představuje pokrok v učení. Měl by proto existovat soulad mezi pokrokem v učení a školním hodnocením, a to silnější, než byl kdy doposud.

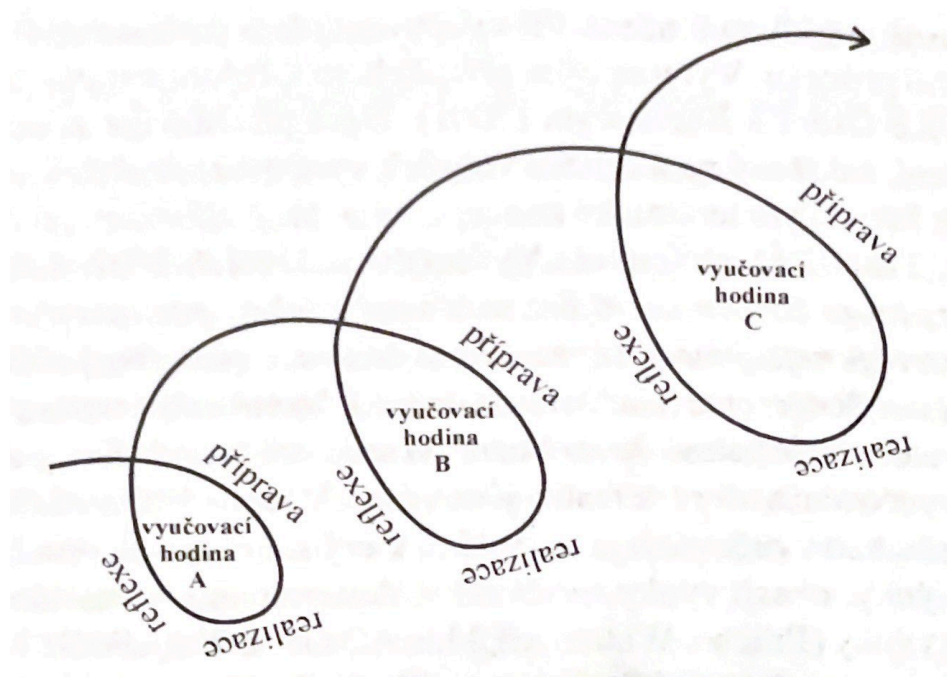
Prostřednictvím hodnocení má žák podle Slezáčkové (2012) možnost poznat sebe sama a utvářet pozitivní představu sám o sobě. Základem pro vytvoření pozitivních představ o sobě a o pozitivním sebehodnocení je sebezpoznání. V našich školách je často zaměřen spíše kritický a “na problémy” zaměřený přístup. To znamená, že poznat sebe sama je spíše pojato jako “vědět, co mi nejde a v čem se mám zlepšit”. Mohl by se však využívat opačný pohled. Zdůrazňovat nutnost poznání svých předností, silných stránek a vnitřních potenciálů, které dále přispívají k úspěšnému výkonu, pocitu spokojenosti a smysluplnosti. Onen zážitek z úspěchu, nebo alespoň pocit, že se žákovi dobře daří, může výrazně podnítit motivaci a zvýšit naději v lepší zvládnání těžkostí.

Školní hodnocení také významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu a umožňuje posuzovat nejen úspěšnost vyučování, nýbrž také plánovat obsah výuky, volbu metod a organizačních forem prostřednictvím stanovených cílů (Vališová et al., 2011). Kolář a Šikulová (2009) stanovují zásadní pravidlo, vždy sdělovat žákům, co se bude hodnotit. Zda bude úkolem si něco zapamatovat, nebo zda je třeba pochopit souvislosti a zvládnout aplikaci. Současně je též informovat o tom, co bude bráno jako nadstandard nebo co bude vůči cílové normě nedostatečné. Žákovi by měli být také poskytovány informace o jeho vlastním postupu v učení, což má zásadní význam pro jeho motivaci a utváření jeho sebezpojetí. Hodnocení může být na jednu stranu více zaměřeno na výkon žáka a jeho momentální stav vědomostí, na druhou stranu může sledovat celkový rozvoj jeho osobnosti a odpovídat jeho činnosti a jeho úsilí čili procesualní stránce. V prvním případě je zjišťování výsledků zaměřené převážně na předávání hotových poznatků jakožto důsledek transmisivního pojetí vyučování, ve druhém typu představuje hodnocení komplexní sledování práce žáka, usilující o konstrukci žákova poznání. V neposlední řadě má školní hodnocení podíl na utváření vztahu učitele a žáka. Ten může být jednak autoritářský, a jednak partnerský. V praxi se často oba tyto přístupy mísí (Vališová et al., 2011).

## 1.5 Pojetí školního hodnocení

Pravidelné hodnocení prospěchu žáků se dle Kyriacou (2014) uskutečňuje na půdě školy celou řadou postupů a škálou forem, se specifickými metodami a technikami. Může tím být na mysli prosté nahlížení přes rameno nebo oficiální zkoušky. Každé činnosti napomáhají stanovené výukové cíle, jež podporují rozvoj vědomostí, dovedností i postojů žáků. Jedná se tedy o konkrétní výsledky učební činnosti.

Školní hodnocení je přirozenou součástí celé řady edukačních procesů, přičemž jsou klíčovými procesy vyučování a učení ve školní výuce. Vyučování je takovou aktivitou, během které se rozvíjí postoje žáků a jejich hodnotové orientace. Při učení pak na žáka působí vnitřní činitelé – žákova osobnost, ale i vnější – učitel, prostředí. „Proces učení je završen jeho výsledky, tj. novými, příp. restrukturovanými vědomostmi, dovednostmi, návyky, kompetencemi, postoji apod.“ (Janíková et al., 2009, s. 92). Během vyučování pak učitel specificky jedná v různých pedagogických situacích, které nejen že určitým způsobem zvládá, ale i utváří. Proto je vyučování také tvořivým procesem. Současně je také procesem dynamickým, založeným na opakovaném gradujícím cyklu tří fází, jak vyobrazuje níže obrázek 1, kterými jsou: příprava, realizace a reflexe výuky v cyklickém rytmu (Janíková et al., 2009).



Obrázek 1 Gradující cyklus výuky

(Zdroj: Janíková et al., 2009, s. 98)

Třetí zmíněnou a současně velmi důležitou fází výuky je reflexe, jež udává prostor učiteli ke zhodnocení kvality a naplnění cílů. Dle Janíka (2009) lze kvalitu posuzovat i na základě výsledků svých žáků. Výsledky výuky je nutné zkoumat a hodnotit průběžně. Důraz je však kladen i na propojenost vzdělávacích výsledků, které mohou být různého typu. Hodnocení tak zahrnuje jak průběžné zjišťování žákovského porozumění v průběhu vyučování, tak i na konci vyučovací hodiny.

Stejně, jako je důležité umět ohodnotit sebe samotného, neméně důležité je ukázat žákům, že je vhodné umět rozpoznávat silné stránky u druhých lidí. K tomu dodává Slezáčková (2012), že žáci mají dávat ostatním lidem (i svým spolužákům) najevo, že si jejich silné stránky uvědomují, že je oceňují nebo že je dokonce inspirují. Vhodné je tedy ptát se žáků, v čem jsou dobří, co je baví, nebo při čem se cítí jako “ryba ve vodě”. Stejně tak lze žáky vyzvat, aby si více všímali pozitivních projevů svých spolužáků.

### 1.5.1 Autonomní a heteronomní pojetí hodnocení

Mnoho odborníků konstatuje, že k tomu, aby se úspěšně uskutečňovala výchovně-vzdělávací činnost, jí musí být přidružen určitý způsob hodnocení.

Žáci v praxi během své vlastní práce získávají dovednost sebehodnocení a postupně tak přebírají zodpovědnost za vlastní učení (Shánilová, 2010). Z tohoto pohledu můžeme vyvodit dva odlišné přístupy při hodnocení, a to heteronomní a autonomní. Lukášová (2010) tvrdí, že je v primárním vzdělávání snaha překlenout se z heteronomních přístupů právě k autonomnímu přístupu hodnocení výsledků. Autonomní hodnocení je tzv. „vnitřní hodnocení“. Pro žáka je toto hodnocení snadno pochopitelné, jelikož samostatně a vědomě zhodnotí svou dosavadní práci a reflektuje své skutečné myšlenkové procesy (Čapek, 2015). Heteronomní hodnocení, tzv. „vnější hodnocení“ putuje k žákovi zevně, tedy od učitele, rodiče, jiného žáka či vychovatele (Šafránková, 2019).

Následující tabulka dle Slavíka (2003, s. 13) porovnává základní znaky přístupů autonomního a heteronomního pojetí hodnocení:

Tabulka 1 Porovnání znaků v pojetí dvou hodnotících přístupů

	Autonomní pojetí hodnocení	Heteronomní pojetí hodnocení
Střídání role aktéra (mluvčího) v elementární proceduře hodnocení	Žák – učitel – žák	Učitel – žák
Klíčový aktér hodnocení	<b>Žák</b>	<b>Učitel</b>
Vztah hodnocení k intencionálnímu učení žáka	<b>Hodnocení je cílem</b> učení	<b>Hodnocení je prostředkem</b> učení

<b>Funkce hodnocení</b>	Informovat o <b>hodnotách</b> průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení	Informovat o <b>hodnocení</b> průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení
<b>Vnější projev hodnocení</b>	<b>Hodnotící výrok, zpráva</b> (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)	Ordinální <b>údaj o hodnocení</b> (o míře hodnoty; kritérium; hodnotící zpráva)
<b>Cíl hodnocení ve výuce</b>	Optimální <b>autoregulace</b> žákova učení	Optimální <b>regulace</b> žákova učení
<b>Pojetí učiva</b>	<b>Prostředek</b> žákova poznávání a <b>sebepoznávání (metakognice)</b>	Předmět žákova osvojování a prostředek <b>poznávání (kognice)</b>
<b>Pojetí organizačních forem</b>	Komunikačním <b>jádrem je žák</b> jako organizátor svého učení za nutné pomoci učitele	Komunikačním <b>jádrem je učitel</b> jako organizátor žákova učení a jeho pomocník
<b>Typické metody výuky</b>	<b>Reflektivní, interpretativní</b>	<b>Transmisivní</b>
<b>Pozice hodnocení v edukačním procesu</b>	<b>Doprovází</b> proces žákova učení jako nutná <b>vnitřní součást</b>	Završuje jednotlivé dílčí kroky nebo <b>vnější pomoc</b> , regulace nebo motivace
<b>Pojetí učitelské role při hodnocení</b>	<b>Průvodce, facilitátor,</b> pomocník	<b>Buditel, vůdce,</b> pomocník

(Zdroj: Slavík, 2003, s. 13)

Slavík (1999) tvrdí, že autonomní a heteronomní hodnocení musí být ve vztahu a proporcí, protože jedno bez druhého není možné. Heteronomní hodnocení je potřebné pro přínos učitelovi znalosti obsahu do hodnocení, avšak cíl hodnocení musí zůstat v naučení žáka hodnotit. Pakliže je tento cíl přijat, heteronomní hodnocení nejde oddělit od autonomního. Z tabulky vyplývá, že jednotlivá pojetí se liší v tom, jak se hodnocení žáka utváří a na základě jakých kritérií. Oba přístupy však mají své výhody i nevýhody. Autonomní pojetí umožňuje větší flexibilitu a individualitu v hodnocení, heteronomní hodnocení zase disponuje lepší srovnatelností a udává spravedlnost v hodnocení. Cesta je tedy v kombinaci obou přístupů, zahrnující objektivní kritéria v hodnocení, ale i úvahu nad osobní perspektivou a zkušeností hodnotící osoby.

Účelem dle Kyriacou (2014), za jakým provádíme hodnocení, je fakt, že školní hodnocení může sloužit velké škále cílů:

1. Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáků, například může odhalit nedorozumění, ke kterým během výuky došlo a mají být napraveny.
2. Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o pokroku.
3. Hodnocení má žáky motivovat formou vnitřní, vnější nebo vyváženou kombinací obou z nich.
4. Hodnocení slouží jako báze pro vedení záznamů o pokroku žáka.
5. Hodnocení poskytuje doklady o okamžitém prospěchu žáka a jeho dosažené úrovni.
6. Hodnocení umožňuje posoudit, zda je žák připraven pro další učení.

Autor Schimunek (1994) ještě doplňuje:

7. Hodnotit máme různými způsoby a vynalézavě, vyhýbejme se rutině.
8. Vyvarujme se ironii a sarkasmu.
9. Umožněme dětem, aby byly úspěšné.

Školní hodnocení tak může mít různé účely i cíle v závislosti na kontextu, ve kterém je používáno. Bailey a Heritage (2018) upozorňují i na fakt, že je třeba mezi cíle hodnocení zahrnout i trend rychle se měnícího světa. Kromě plnění požadavků obsahu standardů základní školy potřebují žáci v rámci hodnocení rozvíjet i další kritické kompetence pro celoživotní vzdělávání v očekávané dynamické budoucnosti. Ganajová et al. (2022) k tomu dodávají, že tyto obraty v globalizovaném světě a Evropě si vyžadují změny v pohledu na kvalitu vzdělávání. Tyto transformace ve vzdělávání s sebou přináší i změnu chápání hodnocení s cílem zvýšit efektivitu učení žáků.

## 1.6 Funkce hodnocení

Školní hodnocení není cílem, ale může být pojímáno jako prostředek. Žáci často chápou hodnocení jako nějakou formu odměny za odvedenou práci, avšak důležité je pochopit, že žáci navštěvují školu proto, aby byli rozvíjeni, a ne proto, aby byli hodnoceni (Shánilová, 2010). Hodnocením může učitel, jak uvádí autoři Kolář a Šikulová (2009), dokonce záměrně posuzovat i ovlivňovat výkony samotných žáků, z čehož ve výsledku vychází funkce hodnocení, jež Vališová et al. (2011) dělí na tři hlavní:

1. Funkce formativní – zastává stimulační složku rozvoje žáka a sděluje průběžné hodnocení.

2. Funkce informativní – souvisí s funkcí kontrolní a informuje o dosažených výsledcích žáka.
3. Funkce sumativní – představuje závěrečné hodnocení.

Slavík (1999) přispívá dalšími třemi funkcemi z obecného pojetí. Funkci orientační, díky níž se učitel obeznámí s třídní atmosférou; funkci didaktickou, která udává směr výuky; funkci oficiální, jež uskutečňuje formální plnění úředních požadavků. Košťálová et al. (2012) rozšiřují funkce o poznávací, korektivně-konativní a osobnostně-vývojovou, které jsou ve vztahu k žákovi. Poznávací mu umožňuje získat přehled o zvládnutí učiva a plnění zadaných kritérií. Korektivně-konativní připisuje očekávání z ponaučení se žáka a z vylepšení své práce či zlepšení svého chování. Osobnostně-vývojová disponuje žákovským realistickým hodnocením sebe sama, utvářením si pozitivního sebeobrazu a dlouhodobým vlivem.

Dle autorů Koláře a Šikulové (2009) mnozí autoři udávají v rozmezí jednotek až desítek rozličných funkcí hodnocení. Jejich výběr však zúžili, v závislosti na rozvoji žákovi osobnosti a řízení učebních činností žáků, na následujících šest nejdůležitějších.

- **Motivační** – učitel může u žáka posilovat pocity úspěchu či neúspěchu, a tím podnítit žákovu učební činnost nebo jej vůči aktivitě odradit.
- **Informativní** – slouží nejen žákovi ale i jeho rodičům jako zpráva o srovnání žákova aktuálního stavu vědomostí a dovedností s normou. Rovněž nastavuje toto hodnocení „zrcadlo“ učiteli o kvalitě jeho vyučovací činnosti.
- **Regulativní** – „podle hodnocení učitel reguluje tempo i směr výuky žáků“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 50). Při této funkci činí učitel obsahovou analýzu výkonu žáka, díky níž je schopen porovnat žákovu vynaloženou snahu a výsledek jeho učební činnosti.
- **Výchovná** – sděluje posudek o výkonu žáka, do kterého jsou záměrně či nezáměrně vkládány jeho osobnostní kvality. Prostřednictvím tohoto hodnocení může dojít k ovlivnění žákovských postojů vůči sobě i vůči okolí.
- **Prognostická** – předpovídá žákovi budoucí perspektivu studijních výsledků na základě dlouhodobě prováděného hodnocení a přesného analyzování jeho způsobilostí. Přítomnost této funkce je u učitele ceněna, neboť žáka nasměruje tak, aby se vyhnul případným studijním neúspěchům.

- **Diferenciační** – umožňuje rozdělení žáků do skupin, kde si budou žáci výkonnostně rovni. Tento soubor různorodých skupin pak učitel využívá například při práci s různě obsahově zaměřenými aktivitami nebo pracovním tempem. Avšak ne vždy je diferenciacce vhodně uchopena a může přecházet do nechtěného „škatulkování“.

Autorka Kratochvílová (2011) k těmto základním funkcím přidává ještě dvě podstatné, a zdůrazňuje vzájemnou propojenost jednotlivých funkcí: **korektivní** – udává směr, kterým se orientovat při korekci výsledků. Napomáhá žákovi na základě svých výsledků hledat cestu ke zlepšení výkonů a výsledků; **rozdávající** – působí na žákovo sebepojetí a hodnocení sebe sama. Žákova osobnost může být prostřednictvím hodnocení rozvíjena nebo i demotivována a ničena.

Úděl každého hodnocení je být nakonec jedinci sděleno tzv. hodnotící zprávou. Zásadní však je, aby adresát této hodnotící zprávy porozuměl a skutečně si ji správně vyložil. Informace jsou prostřednictvím hodnocení sdělovány následujícím příjemcům: žákovi, rodičům a učiteli. Pro žáka jsou nosné informace převážně získané v průběhu učení, tak aby mohly být využity ke zlepšení postupu (Shánilová, 2010). Kvantitativní podoba školního hodnocení prezentuje rodičům předpoklad úspěšného vstupu dítěte do navazujícího vzdělání. Tím udává pro rodiče speciální **funkci sociální**, která předurčuje sociální hierarchii pro samotnou rodinu prostřednictvím zařazení dítěte do sociálních struktur (Kolář & Šikulová, 2009). Autorka Šánilová (2010) ještě doplňuje, že učitel jakožto adresát dostává informaci o účinnosti svých výukových postupů od každého jednoho žáka. Pomocí těchto informací může lépe naplánovat svou budoucí přípravu.

## 1.7 Formy hodnocení

Autorka Šafránková (2019) upravila dle předlohy J. Slavíka schéma pojednávající o vlivu hodnocení na míru pohody žáka. Právě na ni má vliv psychické rozpoložení žáka, sociální kontext hodnocení a proces či způsoby hodnocení. Zásadní je hodnotit s rozvahou a ohledem na individualitu žáka, neboť hodnocení se promítne v následném sebepojetí žáka. V praxi je možné objevit mnoho různých forem a prostředků hodnocení, jako např.:

1. hodnocení známkou (klasifikace) jakožto školní hodnocení žáka;
2. slovní hodnocení žáka;
3. sebehodnocení žáka;
4. portfolio.



Formy hodnocení udávají způsob, jak učitel u žáků posuzuje dosažené úrovně výsledků. Volbu, jakou formu použít, učitel činí na základě mnoha faktorů, např.: osobnosti žáka, cíl výuky, pedagogické situaci. Všechny formy, které jsou použity v souladu s funkcemi hodnocení a stanovenými cíli, jsou vhodné. Na základě pedagogické situace jsou během dne použity mnohé způsoby hodnocení, žádné nejsou lepší než jiné a mnohdy se vzájemně prolínají. Rozdělit formy můžeme různými způsoby.

Autorka Kratochvílová (2011) znázorňuje formy hodnocení:

- verbální (ústní, písemné);
- nonverbální (gesta, mimika, pohyb, názor);
- číselná (klasifikační stupnice, body, procenta);
- grafická (obrázky, grafy, symboly, barvy).

Dle Kratochvílové (2011) má každá forma hodnocení svá opodstatnění. Forma verbálního hodnocení je často vnímána jako ohleduplnější s vyšší vypovídající hodnotou než klasifikace, avšak musí být správně formulována prostřednictvím popisného jazyka a vhodného zařazení škály slovního hodnocení do celkového systému. Rovněž je velmi významná i forma nonverbální, kterou používá každý učitel bez samotného uvědomění. Žáci se brzy naučí chápat učitelova gesta a výrazy v obličeji, a tak je může učitel pouhým gestem podpořit nebo i zranit. Použití numerických prostředků je preferovaná forma hodnocení. Nejlepší by však bylo hledat cestu ke kompatibilnímu systému hodnocení, které by zahrnovalo škálu pro všechny formy hodnocení. Ani u poslední grafické formy by tomu nemělo být jinak. Žákům je tato forma blízká svou názorností, hlavní je porozumět jejímu významu.

### 1.7.1 Prostředky hodnocení

K formám patří také jejich prostředky. Kvantitativní hodnocení čili klasifikace udává hodnocení vzdělávacích výsledků žáků a jejich chování hodnotícím stupněm na škále od jedné do pěti. Učitel ale nedokáže zahrnout všechny hodnotící směry, jako jsou vyjadřovací schopnosti, pracovní návyky, vztah k předmětu apod., jednou známkou (Zormanová, 2014).

Známkování a slovní hodnocení byly na počátku 90. let 20. století stavěny proti sobě. Řada pedagogů a psychologů upozorňovala na nepříznivé dopady klasifikace, jako např.: strach ze školy, psychické napětí, negativní postoj vůči sobě i vzdělávání. Zásadním problémem

klasifikace je fakt, že jde o zobecněné hodnocení pohlcující různorodost charakteristik žáka. Navíc se do něj může promítat postoj a vztah učitele k žákovi. A nakonec je třeba brát v potaz, že učení je proces dynamický, stále se vyvíjející a známky jsou v tomto ohledu vnímány spíše jako statické, konečné. Z toho vyplývá, že nemohou dostatečně pojímat perspektivu (Kolář & Šikulová, 2009). Pokud jsou dodržena základní pravidla slovního hodnocení a podílí se na něm učitel i žáci, tak je tato zpětná vazba dle Zitkové (2014) jednou z nejvhodnějších forem pro napomáhání správnému rozvoji žáka. Mezi hlavní podmínky patří porovnání žákovi dosažené úrovně deskriptivní formou vůči stanovenému cíli a požadovanému výstupu. Na druhou stranu je také obtížné vyhnout se vlastnímu postoji, nesrovnávat a nezobecňovat. Záměrem je ukázat žákovi cestu ke zlepšení, vyzdvihnout jeho úsilí a osobité možnosti.

Sebehodnocení je u žáků rozvíjeno účelně a plánovitě. Hlavním cílem je dle Košťálové et al. (2012), aby žáci dokázali přijmout sebehodnocení jako přirozenou a trvalou součást jejich práce, zpětně na něj nahlížet a vyvozovat závěry pro svou následující činnost. Účel sebehodnocení spočívá jak v objevování svých pozitivních výsledků a ocenění vlastní práce, tak i v bádání nad výsledky negativními a odvahou je neskrývat.

Další z možností, jak hodnotit žákův výkon také z pohledu sociálních dovedností je žakovské portfolio, které je ideálním nástrojem jak pro závěrečné sebehodnocení na konci daného časového období, tak i pro posilňování odpovědnosti za své učení. Jeho velkou předností je možnost chronologicky nahlížet na pokrok žáka, o kterém svědčí různé pracovní listy a autentické práce žáka, sebehodnocení i zpětná vazba od učitele (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, & Kopřivová, 2008).

## 1.8 Typologie hodnocení

Na typy hodnocení, které má možnost učitel ve vyučování použít, se z různých hledisek zaměřilo mnoho autorů. Všichni se však shodují na tom, že učitel uplatňuje daný typ cíleně, smysluplně, záměrně a promyšleně. Činí tak v závislosti na tom, zda ověřuje porozumění dané látce, nebo zda píše závěrečné vysvědčení. V praxi se objevují všechny typy hodnocení, avšak vzhledem k cíli hodnocení jsou některé méně frekventované než jiné (Kalhous & Obst, 2009; Kolář & Šikulová, 2009; Šafránková, 2019).

**Dle Kratochvílové (2011) lze rozdělit následující typy hodnocení z hlediska zaměřenosti a připravenosti:**

- a. hodnocení bezděčné (hodnocení spontánní, opírající se o pocity, doplněno gesty a mimikou);
- b. hodnocení záměrné, operativní (hodnocení v okamžité situaci, sloužící k uvědomění žáka o úrovni výsledku jeho činnosti a zavedení opatření pro následnou korekci);
- c. hodnocení záměrné, formalizované (hodnocení zaznamenávané a analytické, posuzující dílčí jevy).

**Typy hodnocení z hlediska vztahové normy:**

- a. sociálně-vztahové hodnocení (porovnává provedení činnosti žáka s výkony ostatních žáků);
- b. individuálně-vztahové hodnocení (posuzuje práci žáka s jeho předcházejícím výkonem) (Zormanová, 2014);
- c. normativní hodnocení (vztahuje výkon jednoho žáka k sociální normě čili ostatním žákům);
- d. kriteriální hodnocení (zhodnocuje výkon jednotlivých žáků ke zvolenému kritériu nebo více kritériím) (Kratochvílová, 2011).

**Typy hodnocení z hlediska času:**

- a. vstupní hodnocení (hodnocení počáteční, na startu určitého období);
- b. průběžné hodnocení (zhodnocení žákovského pokroku po získávání dat v průběhu delšího časového období);
- c. sumativním hodnocení (hodnocení v závěru určitého období či etapy, zprostředkovávající obsah a celkový přehled v určitém období školní docházky) (Kratochvílová, 2011).

K předešlému hodnocení ještě autoři Kalhous a Obst (2009) přidávají hodnocení závěrečné, které se provádí na konci výuky školního předmětu nebo na konci uceleného pracovního programu.

**Další typy hodnocení dle Kalhouse a Obsta (2009) jsou:**

- a. interní (vnitřní) hodnocení (hodnocení učitelem běžně vyučujícím v dané třídě);
- b. externí (vnější) hodnocení (hodnocení osobami nespádajícími pod školu, nebo interním učitelem, který předkládá hodnocení externistům);
- c. neformální hodnocení (uskutečňováno pozorováním během běžné práce ve třídě);
- d. formální hodnocení (hodnocení včas oznámené, aby se na něj mohl žák dostatečně připravit);
- e. objektivní hodnocení (hodnocení obcházející vliv osobnosti učitele);
- f. diagnostické hodnocení (hodnocení odhalující učební obtíže žáků a jejich zvláštní vzdělávací potřeby);
- g. hodnocení průběhu (hodnocení právě probíhající činnosti, jako je přednes básně nebo činnost v laboratořích).

Typy hodnocení, jež jsou pro tuto práci stěžejní a dostane se jim ještě spousta prostoru, zařazuje také autorka Kratochvílová (2011) do své klasifikace pod označením „**typy hodnocení z hlediska procesu učení**“.

Jedná se o:

- a. formativní hodnocení (hodnocení nabývající na svém významu jednoznačně pro svou průběžnou reflexi, která zajišťuje zlepšení výkonu žáka. Je to napomáhající jeho seberozvoji i naplňování stanovených cílů);
- b. hodnocení výsledku (hodnocení založeno na výsledku činnosti/ práce, kterou může být např.: výrobek, písemka, projekt, domácí úkol apod.).

Výše uvedený výčet všech typů hodnocení dokazuje, že existuje značné zastoupení typů školního hodnocení, které se používají za různým účelem i na různých úrovních vzdělávání. Je však podstatné si uvědomit, že má každý typ školního hodnocení své plusy a mínusy, a učitel by tak měl volit vhodný typ hodnocení dle přihlídnutí k individuálním potřebám žáků.

**1.8.1 Srovnání formativního a sumativního hodnocení**

V pedagogickém slovníku jsou zavedeny, mimo jiné, dva pojmy, které bývají často uváděny pospolu, ba dokonce v protikladu. Formativní a sumativní hodnocení. Jejich odlišnost vychází z několika následujících aspektů: a) z odlišného načasování; b) hlavního adresáta;

c) účelu, kterému hlavní typ hodnocení slouží (Starý & Laufková, 2016). Dle časového rozlišení, uvádí Slavík (1999, s. 37), že účelem sumativního hodnocení: „*je získat konečný přehled o dosahovaných výkonech...*“. Je tedy chápáno jako koneční či finální hodnocení, ať už je shrnut výkon žáka za určité období známkou či verbálně. Naopak formativní hodnocení je ekvivalentem pro hodnocení průběžné. Druhým aspektem je hlavní adresát. Sumativní hodnocení směřuje na rodiče či jinou instituci a formální hodnocení na žáka samotného (Starý & Laufková, 2016). Poslední rozdíl je dle Wrena a Cottona (2008) dán účelem hodnocení v souvislosti s jeho následným využitím. Sumativní hodnocení informuje o tom, zdalipak žáci učivu rozumí, zatímco formativní hodnocení nachází informace o tom, čemu žáci rozumějí a co konkrétně umí. Zásadní rozdíl tedy závisí od záměru hodnocení a způsobu využití jeho výsledků. Blíže bude formativní hodnocení rozvedeno v další kapitole.

Tabulka 2 Porovnání sumativního a formativního hodnocení

	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
<b>Časové rozlišení</b>	na konci nějaké etapy = konečné	poskytované v procesu učení = průběžné
<b>Hlavní adresát</b>	učitel; rodiče; škola, na kterou se žák hlásí; vzdělávací politika	žák
<b>Účel</b>	hodnocení učení	hodnocení pro učení
<b>Motivace žáků</b>	vnější	vnitřní
<b>Efekt na učení</b>	slabý; prchavý	silný; pozitivní; dlouhodobý

(Zdroj: Starý &amp; Laufková, 2016, s. 20)

Jak uvádí autor Frey (2014), v závislosti na svých cílech si učitelé volí, zda uplatní formativní hodnocení či sumativní hodnocení. Jestliže se učitel zajímá o efektivitu učení žáků během výuky, nebo chce, aby žáci věděli, jak se jim daří na jejich cestě, vybere si některou z technik formativního hodnocení. Pokud ale musí učitelka na konci pololetí udělit žákům nějakou známku, pravděpodobně využije sumativní hodnocení.

**Shrnutí kapitoly:**

V úvodu první kapitoly jsem poukázala na význam samotného slova jakožto tvořivé síly pro komunikaci i hodnocení. Upozornila jsem na vliv hodnocení, s ohledem na kvalitu lidského života a důrazem na aspekt pozitivního přístupu, na nastavení myšlení. Poté jsem již přešla k jádru celé kapitoly, čímž je samotné školní hodnocení a jeho vymezení. Skutečnost je taková, že i školní hodnocení, jakožto přirozená součást výchovně-vzdělávacího procesu, se dostává do povědomí a usiluje primárně o změny ve výběru použitelného hodnocení, které by podporovalo aktivizaci žáků a rozvoj jejich vnitřních procesů v různých podmínkách. K tomu jsou učitelům umožněny bohaté formy a typy hodnocení. To, v čem je školní hodnocení nepostradatelné jsem obsáhla v závěrečných podkapitolách, které se soustředí na pojetí hodnocení a funkce. Tato kapitola zde má své místo zejména pro komplexní pohled na možnosti školního hodnocení a orientaci na jeho pozitivní vliv.

## 2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ JAKO HODNOCENÍ CESTY

„Abychom si udrželi hořící lampy, musíme do nich neustále dolévat olej.“

*Matka Tereza*

Formativnímu hodnocení se aktuálně věnuje hodně pozornosti, a to zejména proto, že jde o podporu učení žáků, přesněji o vnímání toho, kde v procesu výuky má hodnocení smysl. Představme si situaci, že je nalezen žák opisujícího z taháku. Morální aspekt žáka je v tuto chvíli nastaven tak, že neřeší klima třídy. Jeho vytýčený cíl je dosáhnout určité uspokojivé známky či zabránit vlastnímu selhání. Takový žák ale ve výsledku nepozná své limity ani neuvidí, kam se ve své cestě posouvá. Pokud by bylo ve třídě uplatňováno formativní hodnocení, mohlo by se stát, že by si žák byl uvědomil, že ona podstata testu spočívá v tom, jaký je jeho posun, nikoli jaká bude výsledná známka na papíře. Z příkladu vyplývá, jestliže žáci znají důvody, proč se něco učí, nemají takové tendence opisovat. Test pro ně pak plní funkci jednak zjištění, jak na tom momentálně jsou, a jednak, aby si vytýčení si nových cílů pro svůj další pokrok. Proto vidím ve formativním hodnocení takový smysl, a ráda bych jeho podstatě věnovala celou následující kapitolu.

### 2.1 Vznik a vývoj formativního hodnocení

Za historií formativního hodnocení se vracíme až do roku 1967, kdy se tento ráz hodnocení poprvé vyskytl v článku od Michaela Scrivena v souvislosti s posuzováním vzdělávacích programů. Tam byl vůbec poprvé uveden pojem formativní evaluace – formative evaluation. Formativní hodnocení v tu dobu bylo zaměřováno na dílčí pohnutky ke zlepšení vývoje a uskutečnění nového programu. (Bennett, 2011). S diferenciací na sumativní a formativní hodnocení – formative assessment, předurčující dnešní pojetí, přišel pak na počátku 70. let Benjamin Bloom (Starý, 2006). V průběhu následujících let bylo vynaloženo mnoho práce na rozšíření a rozvětvení jeho členění, především v Austrálii a Spojeném království (Bennett, 2011). Bloom nazval svůj nový model *Mastery learning*, přeloženo jako zvládací učení. Jeho ucelená teorie zvládacího učení dle Košťálová et al. (2012) zavedla výraznou změnu pohledu na méně úspěšné žáky. Jejich selhání se pojilo ke zvolenému způsobu výuky, nikoli k žakovské neschopnosti.

Během těchto dávných let byl zobecněn názor, že se výuka nepřizpůsobovala individuálním potřebám žáků, pakliže i disponovala náležitou kvalitou. Mínilo se, že taková výuka vyhovovala valné většině žáků, a proto jejich nezdary spočívaly v jejich osobnosti čili jejich vlastním zaviněním. To vedlo v šedesátých letech B. Blooma k úvaze o přihlednutí k rozdílům mezi žáky. Na základě toho se věnoval specifickým způsobům učení každého žáka za pomoci individuální výuky. Tato myšlenka se rozšířila o dopady zpětné vazby na výsledky žáků, a stala se nedomyšlitelnou součástí efektivního pojetí výuky (Wiliam, 2011).

Jak píše i autoři Black a Wiliam (2009), prioritní zvyšování úrovně vzdělání se v koncem dvacátého století věnuje i přelomový článek zaměřený na formativní hodnocení *Inside the Black Box* sepsaný autory P. Blackem a D. Wiliamem. Hlavní záměr autorů byl pohlížet na hodnocení jako na cestu, na níž se mohou žáci pomocí principu hodnocení zdokonalovat. Tento článek byl natolik působivý, že se stal posléze i impulsem pro mezinárodní projekt Organisation for Economic Co-operation and Development (dále OECD).

### 2.1.1 Formativní hodnocení v pojetí OECD

V letech 2002–2004 bylo v projektu OECD, the Centre for Educational Research and Innovation (dále CERI) zapojeno 8 různých zemí, přičemž byla vyvinuta snaha o poskytnutí podnětů i příkladů nutných k zajištění účinného formativního hodnocení ve školním dění. Pro rozvoj formativního hodnocení bylo třeba orientovat školní výuku na formování žáka. Tento projekt popsal konkrétně 6 základních oblastí výuky, zaměřujících se na formativní hodnocení (OECD, 2005).

Autor Starý (2006) zmapoval zmíněných 6 oblastí do příslušného obrázku.



Obrázek 2 Základní oblasti formativního hodnocení dle projektu OECD

(Zdroj: Starý, 2006)



Prvním ústředním pojmem je dle Starého (2006) vytvoření podporujícího prostředí. Žáci potřebují navodit ve třídě atmosféru bezpečí a důvěry, včetně respektování kulturních i individuálních odlišností žáků. Takové prostředí totiž podporuje interakci a uplatňování hodnotících postupů.

Učební proces se pro žáky stává srozumitelnějším, pokud přesně vědí, co se od nich očekává. K tomu napomáhá oblast pro stanovování učebních cílů, na jejichž tvorbě participují i žáci.

Cestu, jak povzbuzovat žáky ke spolupráci, jak porozumět novým pojmům a jak uspokojit různé potřeby žáků, udává další oblast zdůrazňující užívání rozdílných výukových strategií.

Čtvrtá je zaměřena na zapojování různých hodnotících procesů a postupů zjišťování výsledků, přičemž porovnává konečné výsledky žáka s počátečním stavem jeho znalostí.

Stěžejní oblast tvoří zpětná vazba, a to jak v písemné, tak ústní podobě, popisující míru naplnění stanovených kritérií. Zpětná vazba je účinným nástrojem i pro učitele udávající jim informaci ohledně efektivity a vhodnosti použitých vyučovacích postupů.

Výsledkem formativního hodnocení má být aktivní učení žáků, které je zároveň poslední zmíněnou oblastí. Důraz je kladen zejména na poslání učitele poskytovat žákům pomoc při učení, aby bylo co nejlépe docíleno rozvíjení dovednosti žáků samostatně se učit.

## 2.2 Charakteristiky formativního hodnocení

Formativní hodnocení je mezi námi zaužívané již nějaký čas, i přesto na něj nahlíží řada odborníků z lehce jiného úhlu pohledu a výsledných definic je proto nemalé množství (Wiliam & Leahy, 2018). Svě oblibě však dosáhlo právem z prostého důvodu, neboť se snaží o to, aby se toho žáci více naučili. S tím úzce souvisí význam tohoto pojmu, který doputoval z angličtiny do aktivního slovníku pedagogů. Význam utvářet či dávat tvar vychází však nejpravděpodobněji z latinského slova *form*, v češtině chápáno jako *formovat* (Starý & Laufková, 2016). Hlavní prioritou při jeho uplatňování je podpora učení. Autor Fletcher-Wood (2021) tvrdí, že žákům napomáhá v pochopení toho, co musí udělat, aby dosáhli úspěchu. Významný vědec Dylan Wiliam však zkonstatoval, že by dnes pojem formativní hodnocení přehodnotil a raději použil termín responzivní výuka, tedy vnímavé učení.

V odborné literatuře se velmi často setkáváme s vymezením formativního hodnocení jakožto poskytování zpětné vazby v procesu činnosti, tedy, že se jedná o hodnocení průběžné. Autorka Lukášová (2010) ještě doplňuje, že je zaměřeno zejména na podporu efektivního

učení. Umožňuje žákovi získat zpětnou vazbu v ideální moment, kdy má ještě možnost svůj výkon kladně ovlivnit. Učiteli pak prostřednictvím sebereflexe napomáhá modifikovat strategie vyučování dle toho, jakého rozvoje u žáků dosahuje. Je-li formativní hodnocení uplatňováno správně, silně podporuje motivaci a rozvoj žáka (Kratochvílová, 2011). Obdobně formativní hodnocení definují i Kolář a Šikulová (2009), kteří spatřují záměr formativního hodnocení v poskytnutí nápomoci žákům tehdy, když odhalí nedostatky a chyby, s vyhlídkou lepších nastávajících výsledků. „*Formativní hodnocení je více o objevování toho, co žáci vědí, čemu rozumějí nebo co můžou udělat pro to, aby porozuměli*“ (Laufková, 2017, s. 127). Kiryakova (2010) dodává, že by se dalo souhrnně říci, že více než na hodnocení žáků se formativní hodnocení orientuje na změnu zaužívaného procesu učení.

Autoři Black a Wiliam (1998a) vykládají formativní hodnocení tak, že jde o poskytování zpětné vazby za provedené činnosti učitelem nebo žáky, jež mají být použity pro úpravu učební činnosti. Podtrhují, že jak učitelé, žáci tak i spolužáci mohou vzájemně na základě interpretovaných důkazů o jejich výsledcích přijímat rozhodnutí o nastávajících krocích ve výuce. Ty pak budou pravděpodobně vhodnější než rozhodnutí bez získaných důkazů. (Black & Wiliam, 2009). Autoři Starý a Laufková (2016) ještě doplňují, že prostřednictvím formativního hodnocení se tak žák dozví hlavní dvě informace, jednak v čem je jeho výkon vyhovující či méně vyhovující – kvalitativní složka hodnocení, a jednak do jaké míry je vyhovující – kvantitativní složka hodnocení.

Zajímavostí je, že se můžeme setkat s formativním hodnocením i v aktuálním dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Je zařazeno mezi základními pojmy a z jeho definice vyplývá, že se jedná o typ hodnocení, umožňující žákovi směřovat v rámci vzdělávacího procesu k naplnění stanoveného cíle. „*Účelem formativního hodnocení je tedy identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním vyučování a učení tak, aby každý žák dosáhl maxima ve svém rozvoji vzhledem k svým individuálním možnostem*“ (MŠMT, 2020, s. 11). Toho lze dosáhnout dle Dayala (2021) účinným zapojením žáků do všech akcí spojených s hodnocením. Rovněž autor tvrdí, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně – vytrvalejší, vynalézavější a sebevědomější.

Podle Blacka a Wiliama (2009, s. 9), formativní hodnocení nastává, když učitelé, žáci a jejich spolužáci „*získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané*

*důkazy k dispozici neměli.*“ Z definice lze vyvodit hned několik závěrů. Například, že vykonávajícím subjektem formativního hodnocení mohou být jak učitelé, tak žáci i spolužáci mezi sebou. Dále je důraz kladen na samotné rozhodování, kdy jsou nejprve shromážděny takové informace, které přinesou během učiněných rozhodnutí požadované závěry. Také upozorňuje na to, že není stanoven zaručeně účinný sled činností, hlavní je zamýšlené učení uskutečnit. Poslední závěr popisuje, že není nutno, aby byla výuky pozměněna následkem interpretace důkazů. Rozhodování o učitelových plánech by bylo stále totéž rozhodnutí, nýbrž na lepších základech.

Autoři Wiliam a Leahy (2018) připisují ještě dva další závěry. Podle nich také vyplývá z definice, že lze uplatnit formativní hodnocení veškerými věkovými kategoriemi. Poslední závěr autorů Boyle a Charles (2014) svědčí o tom, že je formativní hodnocení nestranné ve vztahu ke školním osnovám. Proto, aby bylo formativní hodnocení účinné při zlepšování výuky a učení, musí učitelé i žáci rozumět tomu, co dělají a proč to dělají. Bailey a Heritage (2018) dodávají, že formativní hodnocení funguje jako smyčka zpětné vazby, v níž hrají učitelé i žáci zásadní role, ale i doplňující role při podpoře učení. V této souvislosti mají i žáci právo a povinnost hrát roli v analýze a reflexi vlastního učení a rozhodování o dalších krocích, na základě vlastního sebehodnocení a zpětné vazby od učitele či vrstevníků.

### **2.3 Klíčové atributy formativního hodnocení**

Termín formativní hodnocení si aplikuje společnost po svém tak, jak jí to vyhovuje, a svému přesvědčení věří. Není proto podstatné hledat zavazující definici, která by omezovala používání, se kterým by mohla skupina lidí nesouhlasit. Důležité je nezabývat se tím, zda je něčí způsob skutečně formativní nebo není, ale zamyslet se i nad tím, jestli onen způsob skutečně pomáhá lepšímu učení žáků (Wiliam & Leahy, 2018).

Dřívější publikace se soustředily na tři hlavní aktéry: učitele, žáka a spolužáka, jiné pak na tři klíčové procesy učení: zjištění, kde se žáci ve svém učení nyní nacházejí; zjištění, kam žáci směřují; zjištění, co je třeba udělat, aby se tam dostali (Black & Wiliam, 2009). Pro snazší pochopení pak autoři Wiliam a Leahy (2018) zkonstruovali své myšlenky do schématu, které se skládá z prolnutí těchto tří procesů a tří aktérů. Následně lze díky tomuto kroku formativní hodnocení koncipovat do pěti klíčových strategií:

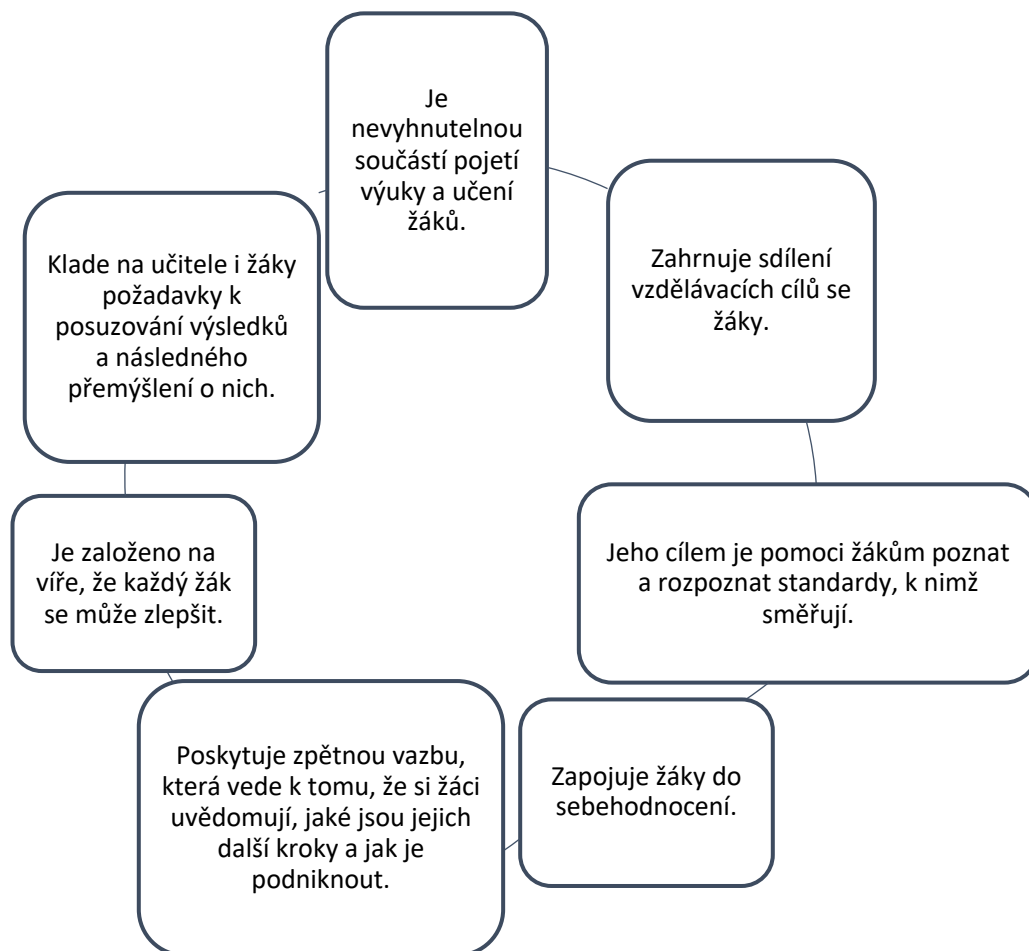
Tabulka 3 Pět klíčových strategií formativního hodnocení

	Kam žáci směřují	Kde se žáci nachází	Jak se tam dostanou
<b>Učitel</b>	1. Objasňování, porozumění a sdílení učebních cílů a kritérií úspěchu.	2. Organizování efektivních třídních diskusí, aktivit a dalších učebních úloh, které indukují důkazy o učení žáků.	3. Poskytování efektivní zpětné vazby, která žáky posouvá vpřed a podporuje jejich učení.
<b>Vrstevník</b>			4. Aktivizace žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem.
<b>Žák</b>		5. Aktivizace žáků jako „vlastníků“ svého učení.	

(Zdroj: Wiliam &amp; Leahy, 2018)

Wiliam a Leahy (2018) následující strategie i vysvětlují. První z nich zahrnuje společnou odpovědnost učitele, žáků a jejich spolužáků, kterou pak rozděluje do kritérií úspěchu. Tato strategie je prvotní z toho důvodu, než je poskytována zpětná vazba, je třeba mít ujasněné, kam se cesta ubírá. Tedy stanovit si příslušné vzdělávací cíle i vzdělávací činnosti. „*Druhá strategie řeší roli učitele, jehož úlohou je zjistit, kde se žáci v procesu učení nachází*“ (Wiliam & Leahy, 2018, s. 11). Podstatným posláním učitele je zjistit a přesvědčit se o tom, co žáci skutečně znají, protože ne vždy se naučí to, co je učíme. Třetí strategie opět směřuje k roli učitele, jakožto poskytovateli konkrétní zpětné vazby. Ten zjišťuje potíže žáků s učením nebo jejich pojmové miskoncepce, a na základě nich pak žáky vybízí k uvědomění si vlastních chyb i k motivaci k nápravě (Atasoy & Kaya, 2022). Čtvrtá strategie dle Wiliama a Leahy (2018) pojednává o vzájemném hodnocení mezi spolužáky, přičemž účelem není ani tak posouzení práce spolužáka, nýbrž jeho zlepšení. Vrstevnícké hodnocení tedy může výrazně zlepšit výkony všech zúčastněných. Poslední kapitola míří na dosažení samostatnosti žáka. Atasoy a Kaya (2022) ji popisují jako cyklus zjišťování svých znalostí a následného pokračování k dosažení výukových cílů uvedených v učebních plánech.

S pojmem formativní hodnocení lze pojít i následujících sedm charakteristik, které jej napomáhají přehledně definovat. Učitelé si tak mohou ověřit, zda uplatňují skutečně formativní hodnocení nebo nikoliv. Jedná se o následující:



Obrázek 3 Sedm charakteristik formativního hodnocení

(Zdroj: Wiliam & Leahy, 2018)

Autorka Laufková (2017) si kladla otázku, jak zařadit formativní hodnocení do každodenní praxe. Protože i v tomto směru potkávala terminologické nejasnosti, vytvořila tak pro metodu formativního hodnocení pět výchozích strategií:

1. stanovování výchovně-vzdělávacích cílů;
2. stanovování kritérií hodnocení;
3. zpětná vazba;
4. sebehodnocení;
5. vrstevnické hodnocení.

Podle autorky zlepšuje formativní hodnocení třídní klima, na čemž má velkou zásluhu to, že nejsou žáci porovnáváni mezi sebou vzájemně, a tím je zvyšována vnitřní motivace žáků (Laufková, 2017). Potenciál pro zlepšení pracovního klimatu třídy spočívá v tom, že žák přebírá odpovědnost za své učení, přičemž i při neúspěchu nesvaluje vinu na druhé, ale přijímá výsledek a snaží se nalézt možnosti pro zlepšení. Učitel se tak pro něj stává méně odborníkem a více pomocníkem při učení. „Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek“ (Kyriacou, 2014, s. 79). Klima třídy má zásadní vliv na postoj k učení žáků.

### 1. Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů

Autora Lukášová (2012) vnímá cíle výuky v souvislosti s komplexním procesem hodnocení a partnerským vztahem mezi učitelem a žáky. To spočívá v činnostech, kdy oba zavádí opatření pro osobní cíle, které budou žáka pohánět k jejich dosažení

Cíle výuky úzce souvisí s výsledkem žákovského učení a slovním popisem jim sdělují, co se konkrétně mají naučit. Cíle lze vnímat za prvé u každé aktivity či činnosti žáka, za druhé jako cíl celkové vyučovací jednotky a dále také jako cíle tematického celku. Z toho je možno usoudit, že cíle mohou být obecnější i specifičtější a přisuzují se k různým časovým úsekům. Z toho důvodu musí být žákům srozumitelně sděleny. „Správně zvolený cíl je jako střed terče. Ukazuje žákům, kam se soustředit, kde je jádro výukového obsahu“ (Starý & Laufková, 2016, s. 47). Obecně však platí, že by učitelé měli plánovat činnosti směrem od cílů učení, které nelze vždy předem specifikovat. Proto je vhodnější volit i jiné způsoby, jak žáky motivovat (William & Leahy, 2018).

Jak uvádějí Kalhous a Obst (2009), v roli učitele je nesmírně významné zachovat konzistentnost mezi cíli daných vyučovacích hodin i cíli tematických celků, avšak je třeba s nimi pracovat dle momentálního stavu ve vyučovací jednotce.

### 2. Stanovování kritérií hodnocení

Kritéria hodnocení jsou zásadní proto, že po stanovení cíle napomáhají tomu, jak jej slnit a jak jej dosáhnout. Kritéria rovněž ukazují, co mohou žáci dělat, jakmile dovrší svého cíle. Stanou se tak sebehodnotiteli vůči sobě samým a je pravděpodobnější, že uspějí i v budoucnu. Podstatné však je, aby kritéria byly žákům srozumitelně sděleny (Bailey & Heritage, 2018). Kratochvílová (2011) doplňuje, že se kritéria hodnocení

formulují ideálně společně s žáky, a to s přihlédnutím na stanovené cíle výuky. Můžeme je také seskupovat do skupin a vytvářet sady kritérií. Kritéria napomáhají konkretizovat výkon žáka a jeho výsledky.

Slavík (1999, s. 41) definuje kritérium jako „*název nebo vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty...*“ Navíc dodává, že „*čím „jemnější“ kritérium dokážeme zvolit, tím „menší kousek problému“ jsme vybrali pro cestu k případné nápravě nedostatku.*“ To znamená, že žák onu vlastnost, například tvořivost, má zcela – je tvořivý, má ji pouze v nějaké míře – je málo tvořivý, nebo ji nemá vůbec – netvořivý. Dle toho je pak následně hodnocen.

Jestliže znají žáci kritéria hodnocení dopředu a rozumí jim, nabývá výsledek činnosti vyšší kvality. Současně dokáží zhodnotit svou práci dle těchto kritérií nebo lépe přijmou hodnocení. Kritéria totiž dokáží eliminovat subjektivitu hodnocení a eliminovat nespokojenost žáků s hodnocením (Kratochvílová, 2011). „*Kritéria hodnocení jsou nejdůležitějším obsahem hodnotící komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči. Proto by měla být pro všechny zúčastněné stran dobře dostupná, ...*“ (Slavík, 2003, s. 20). Z toho plyne, že je obecně cílem školního hodnocení poskytovat transparentní kritéria, aby žáci mohli sledovat svůj dosavadní pokrok. Kritéria se také mohou lišit na základě věkové kategorie žáků a nastavení filosofie školy.

### 3. Zpětná vazba

Zareagování příjemce, to je jediný směr, na kterém ve zpětné vazbě skutečně záleží. Nehledě na to, jak dobře je navrhována, nemusí mít na žáky žádný efekt, a to značí, že byla ztrátou času. Lze se zamýšlet nad tím, zda má být okamžitá či zpožděná, konkrétní či obecná, slovní či písemná, vždy je ale stejný závěr – nejlepší je taková, kterou žák dokáže využít ke zlepšení svého vlastního učení (William & Leahy, 2018).

Zpětnou vazbu je možné definovat jako: „*Informaci, upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě*“ (Reitmayerová & Broumová, 2007, s. 9). Ty dále tvrdí, že oproti sebereflexi je zpětná vazba vyvolána záměrně a někým zevně, kdo ji podnítl. Naproti tomu napomáhá nahlédnutí člověka do sebe sama, čímž lépe porozumí i chování ostatních lidí, se kterými přichází do kontaktu. Cílená zpětná vazba je zaměřena na jedince v závislosti na hodnotách a postojích, které v předchozích činnostech projevil. Současně je zaměřena na učení, zejména na dovednost řešit problémové situace klidně.

Zajímavostí je, jak píše Wiliam a Leahy (2018), že by zpětná vazba neměla být ani příliš konkrétní. Pokud se bude vztahovat pouze k jednomu úkolu, nebude pak zešíroka rozvíjet jeho schopnosti. O cíli zpětné vazby musí být jasná představa, zda má rozvíjet konkrétní práci žáka nebo zda jej má posunout v jeho schopnostech dané oblasti. Obecně platí, že cílem zpětné vazby je zlepšit celkové schopnosti žáka a daný úkol je pouze indikátorem.

Jančaříková (2010) upozorňuje na důležitost zpětné vazby směrem od učitele k žákovi ve dvou aspektech:

- Umožní žákovi ujasnit si, co od něj učitel očekává – nenechá ho v nejistotě.
- Umožňuje žákovi provádět opravné kroky ve svých úvahách i postupech.

Autorka doplňuje, že by zpětná vazba měla přijít co nejdříve, aby žák v pozitivní nebo chybné interpretaci mohl na základě zpětné vazby znovu projít své kroky, nalézt chybu a odůvodnit si, proč k ní přišlo. Autor Harlen (2013), dodává, že zpětná vazba směrem k žákovi a směrem k učiteli zastává ve formativním hodnocení klíčovou roli. Komentář směrem k žákovi jej má informovat o tom, co se naučil, a zdůrazňuje i to, co žák vykonal dobře a v čem může svůj výkon zlepšit. Žákům by měl být umožněn prostor pro případné čtení komentáře a jeho reakce a ně.

#### 4. Sebehodnocení

Sebehodnocení chápou Bailey a Heritage (2018) jako přezkoumání vlastních znalostí a kognitivních strategií. To znamená, že žák monitoruje a reguluje své učení prostřednictvím plánování a přizpůsobování postupů učení, které si pak i sám řídí. Sebehodnocení se také současně podílí na odstraňování rušivých vlivů během učební situace a zahrnuje zapojení žáka do efektivního plánování a řízení svého času, včetně uplatňování soustředěného úsilí během procesu učení. K tomu dodává Kratochvílová (2011), že žák porovnává výkon sebe sama pouze se stanoveným cílem čili svoji znalost i dovednost v dané etapě učení s daným žádoucím stavem. Stejně tak i sebehodnocení není pouze prostředkem ale i cílem vzdělávání. Od postoje, který učitel k sebehodnocení zastává, se rovněž odvíjí postoj okolí, tedy žáků i rodičů. Ne všichni rodiče přijímají sebehodnocení žáků, a ne všichni uznávají vstupování učitele do hodnocení žáka.

Sebehodnocení je již tak významnou součástí výuky, že dokonce školní řád musí specifikovat zásady pro jeho uplatňování. Sebehodnocení tak musí být přesně naplánovaná a soustavná činnost, která je běžnou součástí vzdělávání. Nelze ji tedy užívat nahodile



a zběžně (Vyhláška č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky). Ne všichni žáci se však chtějí podílet na vlastním hodnocení a nezaujímají postoj k aktivnímu zapojení se do vlastního učení, jak tvrdí Boyle a Charles (2014). Žáci se pak většinou spokojí s tím, aby nějak prožili školní den a šli domů. V tento moment musí učitel dbát na to, aby nebyl vůči takovému žákovi nepřiměřeně náročný a aby tak u žáka nevyvolal nechtěné obranné strategie.

### 5. Vrstevnické hodnocení

Hlavní myšlenka vrstevnického hodnocení čili hodnocení mezi spolužáky spočívá v tom, že se mohou hodně naučit od sebe navzájem. Jestliže si žáci poskytují zpětnou vazbu, zvnitřňují si cíle učení, i kritéria a úspěchy v kontextu práce někoho jiného (Bailey & Heritage, 2018). Wiliam (2011) dodává, že s vrstevnickým hodnocením neodkladně souvisí kooperativní výuka, která rozvíjí u žáků motivaci k učení, sociální soudržnost, angažovanost a kognitivní elaboraci. Výzkumy dokazují, že žáci vnímají mnohem lépe hodnocení od vrstevnické skupiny než od vyučujícího, protože je hodnocení podáno jednoduše a v jejich jazyce. Příhodné na tom je také to, že si žáci vyzkouší obě role. Jak roli hodnoceného, tak i hodnotícího. Takové hodnocení ale vyžaduje vhodné klima a je velmi citlivé na obsah sdělení. Rovněž se do něj promítá i to, zda je mezi žáky vybudované přátelství či rivalita (Starý & Laufková, 2016).

## 2.4 Implementace formativního hodnocení do škol

Již v současné době se v rámci velké revize RVP pro základní vzdělávání mění systém hodnocení výsledků. Strategie 2030+ (MŠMT, 2020, s. 92) uvádí informaci o ukotvení zásad a pravidel „pro používání formativního hodnocení jako efektivní a konstruktivní nástroj zpětné vazby podporující vzdělávací pokrok každého žáka a rozvoj klíčových kompetencí.“ Nebude však formativní hodnocení ukotveno přímo v části RVP ZV, avšak bude součástí všech složek metodické podpory.

Na všech úrovních vzdělávání hrají hlavní roli při hodnocení a předkládání zpráv o žákovských výsledcích – učitelé. Autonomie škol je v mnoha ohledech nesporná a široce podporovaná. Z obecného hlediska však v České republice přetrvává tradiční přístup k organizaci výuky. Hodnocení pro učení není v českých školách zcela systematicky využíváno, je kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem ohledně učení žáků. V důsledku toho je v České republice zapotřebí více se angažovat o zlepšování výsledků žáků prostřednictvím formativního hodnocení,

kteřé by zdokonalovalo učení žáků, a nikoliv pouze prostřednictvím sumativního hodnocení (Santiago, Gilmore, Nusche, & Sammons, 2012).

Ani v zahraničí se formativní hodnocení nerozšířilo z čista jasna. Chce to nejprve čelit odmítání a nepochopení. Proto dnes hodnotí formativně jen sporadická část učitelů. Avšak experimentální výzkumy ze zahraničí přináší cenná data, která prokazují, že formativní hodnocení zkvalitňuje a zefektivňuje celý vzdělávací systém (Starý & Laufková, 2016). Autoři Black a Wiliam (1998b) ve svých výzkumech dokazují, že pravidelně využívané techniky formativního hodnocení kladně ovlivňují rychlost i kvalitu učení žáků, ba dokonce i výsledky žáků, včetně jejich přijímání i u žáků méně zdárných.

#### **2.4.1 Zkušenosti učitelů hrají zásadní roli**

Jestliže chtějí učitelé zavádět formativní hodnocení, podotýkají Wiliam a Leahy (2018) musí se zamyslet nad několika pojmy: obsah, volba, flexibilita, malé krůčky, odpovědnost a podpora. Pro přispění širšího uplatňování formativního hodnocení si každý učitel musí stanovit obsah, poté až proces. V profesním rozvoji však záleží na detailech a učitel se musí zaměřit na to, co může změnit výsledky žáků a také zlepšit jejich výkon. Podle autorů Atasoy a Kaya (2022), bývá efektivní zavádění postupů pro učitele náročné a potřebují praktické pokyny vhodné pro začlenění formativního hodnocení do své výuky na podporu rozvoje žáků. V tom však Wiliam a Leahy (2018) vidí myšlenku volby, kdy si učitel musí zvolit tento směr jako prioritu, což zapříčiní jeho úspěšnost. Změna k formativnímu hodnocení je obtížná, jak z pohledu automatizace velkého množství věcí, tak i z pohledu motivace. Jako odpovědnost je myšleno to, že všichni učitelé musí zlepšovat své praktiky, aby byli ještě lepší. S odpovědností je úzce provázána podpora – prvek efektivního výukového prostředí pro učitele. Snahou je vytvořit struktury učitelů, kterým bude poskytnuta podpora a zároveň důraz na odpovědnost v rozvíjení jejich praktik. Atasoy a Kaya (2022) ještě zmiňují, že učitelé s nedostatečnými zkušenostmi se nemohou snadno zapojovat do interakcí v souvislosti s formativním hodnocením, a nedokáží ani poskytovat adekvátní zpětnou vazbu.

Autor Kyriacou (2014) udává 6 hlavních směrů, které by se měli ve snaze o zlepšení hodnocení praktikovat: 1) klást větší důraz na formativní hodnocení; 2) zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů; 3) přesněji vymezit výukové cíle; 4) přizpůsobovat jednotlivcům postup výuky; 5) přijmout žáka jako svého partnera v procesu hodnocení; 6) finální hodnocení pro ukončení školní docházky volit oficiální a předepsané, pro propustnost k dalšímu vzdělávání žáka. Při práci s žáky mladšího školního věku má

formativní hodnocení význam obzvláště pokud se s nimi pracuje tímto způsobem již o prvního ročníku. Frey (2014) popisuje několik cest, jak podporovat i mladší žáky ke změně nastavení myšlení. Takovými přístupy může být vzájemné povzbuzení a podpora mezi žáky, budování prostředí bez urážek a posměchu, podpořit v žácích ochotu riskovat, tudíž se nebát dělat chyby, a nakonec rozvíjet u žáků přiměřená očekávání výkonnosti, která jsou i tak stále patřičně náročná.

## 2.5 Úskalí formativního hodnocení

Jak zařídit, aby to všechno fungovalo i ve skutečnosti? Je potřeba pracovat s časem. Nejprve si na to musí učitel musí vyhradit čas v tom smyslu, že dokáže lépe využívat svůj čas a snížit pracovní vytížení. Měl by vědět, čeho konkrétně chce dosáhnout a dle toho si seřadit své priority (Fletcher-Wood, 2021). K časovému presu se vyjadřuje i Kyriacou (2014), který popisuje, že je jen málo pozic, které by se mohly z hlediska náročnosti požadavků s vyučováním srovnávat.

Jestliže je snaha skutečně zásadněji měnit přístupy k hodnocení, je třeba aby hodnocení vstoupilo do didaktické komunikace jako plnohodnotný předmět mezi učitelem a žáky, i mezi žáky navzájem. „*To znamená, že se žáci musí učit reflektivně přistupovat k hodnocení svých učebních procesů a výsledků jako ke svému vlastnímu hodnocení, které je nutnou součástí jejich učební činnosti*“ (Slavík, 2003, s. 16). Pokud se tak neděje, pak i slovní hodnocení může být uchopeno pouze jako heteronomní.

Dle Starého a Laufkové (2016), se formativní hodnocení neobejde bez srozumitelného slovního popisu, aby byla žákům poskytována srozumitelná informace k posunu v učení. To, že je srozumitelná však musí pocítovat sami žáci, proto je důležité, aby oni sami vnímali, že dostávají relevantní informace o jejich učení od učitele. Převážně je uplatňování verbálním vyjádřením, avšak může být doplněno obrazy, symboly nebo grafy. Formativní hodnocení tak není buď anebo. Znamka může být také tím jedním z doplňujících znaků, ale za známkou musí jít vidět i výrok, který popisuje žákův výkon. Není však pravidlo, že každé verbální hodnocení je formativní. I slovní podání může mít velmi negativní dohru.

## 2.6 Formativní hodnocení a známky

Je třeba podotknout, že záměrem pro uplatňování formativního hodnocení ve školách není známky vyhladit, avšak upozornit na to, že známky mají poměrně výrazně omezenou funkci, jak tvrdí i Starý a Laufková (2016). Pointou hodnocení je informovat samotného žáka

takovým způsobem, aby mu porozuměl a dokázal se na základě toho zdokonalovat. Hodnocení prostřednictvím známky využívá pouze kvantitativní složku hodnocení upozorňující na pořadí na škále, na výkon vůči ostatním nebo vůči času. Zásadní však je, že známkám chybí kvalitativní pohled na to, v čem žák prospívá nebo pokulhává. Limituje je především škála na stupnici od 1 do 5, přičemž mnoho učitelů svou hranici pozastavuje na hodnotě 3, a tím značně zužuje hodnotící rozpětí. Jiná část učitelů naopak potřebuje rozšířit tuto škálu o mínusy, čímž získají další 4 možnosti navíc. Těmito kroky mohou učitelé zdárně představovat větší objektivitu, závěrem je však stále zaokrouhlený aritmetický průměr, zahlazující spoustu důležitých informací o výkonu žáka. Zde nastává prostor pro formativní hodnocení, které žáky navede k tomu, co už umí, co se ještě naučí a jak se to naučí.

Jakmile jsou žáci známkováni klasifikací, zapříčiňuje to v nich pocity stresu a strachu. Jde hlavně o negativní důsledky (trest ze strany rodičů) a vyvolání nechuti až odporu k učení ve škole (Turek, 2014). Číselné hodnocení diferencuje mezi lepšími a horšími žáky a způsobuje tak mezi nimi posílení vzájemného porovnávání. Výhodou známky, myšleno čísla, je dle autora jeho jednoznačnost, jednoduchost a srozumitelnost. Každopádně nevypovídá nic o tom, jak žák známku získal, jakou práci pro ni vynaložil, či za jakých podmínek se může zlepšit. Rovněž nic nevypovídá o hodnotovém systému žáka, o jeho nadání schopnostech nebo klíčových kompetencích.

### **2.6.1 Motivace žáků**

Hodnocení má velký vliv na motivaci žáků. Vlastí spolupodílení se na hodnocení je základem motivace. Pokud však žáci nevěří, že jejich učební činnost může přinést výsledky, po kterých touží, nemají přílišnou motivaci k tomu jednat či vytrvat při jakýchkoliv potížích. Pro sebehodnocení žáka má motivace 4 velké výhody. Za prvé, motivovaní žáci mají zvýšenou pozornost ke svému učení. Za druhé, motivace může rozšířit možnosti žákova výběru úkolu. Dále pak může vysoká motivace zvýšit snahu žáka o to, naučit se něco obtížného. A konečně za čtvrté, motivovaní žáci s největší pravděpodobností vytrvají i v časově náročnějších úkolech, aby dosáhli úspěchu (Bailey & Heritage, 2018). V oblasti vzdělávání hraje důležitou roli jak vnitřní, tak i vnější motivace v tom, jak napomáhají žákovi stát se strůjcem vlastního učení. Wiliam a Leahy (2018) tvrdí, že pokud by žáci činili pouze to, k čemu jsou motivováni vnitřně, moc by toho nedokázali. Musí se proto používat i motivace vnější, zejména její výhody. Aby toho bylo dosaženo, je třeba pochopit, které druhy vnější motivace podporují učení. To znamená, že nemá cenu motivovat žáky

vyvoláním obav ze selhání, nýbrž je přimět cenit si cílů, které jsou pro ně důležité a vztahují se k jejich osobě.

### **Shrnutí kapitoly:**

Formativní hodnocení, hodnocení podporující učení nebo také hodnocení cesty nám předkládá, že v našich podmínkách existuje mnoho pojmů, kterými můžeme vyjádřit systém hodnocení, které směřuje k podpoře učení žáků. Formativní hodnocení vyjadřuje účel hodnocení svou podstatou i svou náplní. Jak lze vidět i z přechozí kapitoly, často je formativní hodnocení stavěno proti hodnocení sumativnímu. Avšak v celkovém pojetí hodnocení se nemusí formativní hodnocení a známkování nutně vylučovat, mohou se naopak vhodně doplňovat. Toto pojetí zahrnuje rozvoj i samotného učitele, klade požadavky na jeho kompetence k hodnocení či k vedení výuky. Celkový proces, kde má formativní hodnocení své místo můžeme vnímat jako užitečnou průběžnou zpětnou vazbu, která napomáhá žákům se ve výukovém procesu rozvíjet, a která je pak následně zakončena i hodnocením sumativním. Formativní hodnocení totižto staví na celkové podpoře žáků, která stojí na základních stavebních kamenech, jež jsem představila jako klíčové atributy formativního hodnocení. Ty se vztahují jednak k samotnému procesu hodnocení, a jednak souvisí s procesem učení a strategiemi použitými ve výuce. Jedním ze základních principů je zpětná vazba, kterou žák dostává i současně dává, a která úzce souvisí se stanovenými kritérii úspěšnosti. Ty žákovi naznačují, jak pozná to, že se přiblížil ke stanovenému cíli a také k výstupům, které jsou od něj požadovány. A protože žák není ve třídě sám, ale tvoří kolektiv i s jeho dalšími spolužáky, tak i oni navzájem mohou být přínosem pro jejich vzájemný rozvoj a vzájemné hodnocení. Formativní hodnocení tedy není pouze o technikách aplikovaných ve výuce, je to složitější proces vázaný na cíle, kterých mají žáci na své společné cestě dosáhnout.

### 3 PŘÍRODOVĚDNÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLE

*„Život nepodrobený zkoumání nemá cenu žít.“*

*Sókratés*

Aktuální tematikou týkající se vyučovacího procesu různých předmětů, jak zmiňuje Kubiátko (2014), se v současnosti zabývá mnoho výzkumů. Zkoumání postojů žáků k přírodovědným předmětům spadá mezi zásadní výzkumné oblasti, zejména skrze vzájemný vztah žáků a jejich následnou úspěšnost v předmětu.

Autor Cheung (2009) se zabýval právě výzkumnými šetřeními, které se vztahují k postojům žáků a k úspěšnosti v těchto předmětech, a konstatoval, že za vším je pozitivní vztah. Ovšemže, mimo samotný vztah, souvisí s úspěšností i mnoho jiných faktorů, které mohou ovlivňovat postoje žáků k předmětu.

Dnešní svět se rychle a zásadně mění. To zapříčiňuje vyšší nároky na vzdělávání a kladení tak větších nároků na žáky, což může mít za následek snížení zájmu žáků o tuto přírodovědnou skupinu předmětů a upřednostnění jiných. V souvislosti a přírodovědnými předměty se stále vyvíjí i požadavek na pamětné zapamatování si informací, co oblíbenosti mezi žáky také nepřidává. Avšak negativní přístup žáků je problémem celosvětovým a dlouhodobým (Kubiátko, 2014). Obliba předmětu souvisí i s oblíbeností učitele, jak podotýkají Bochníček a Hališka (2013). Pro žáky jsou právě přírodovědné předměty, a posléze i technické, ty nejobtížnější. Žáci často jako důvody pro tento fakt uvádí „suchý“ výklad z učebnic, nudné hodiny či učitelovu neschopnost pojmu látku zajímavým způsobem. Jestliže však tyto předměty vyučuje učitel, který je hodnocen žáky pozitivně skrze svůj poutavý výklad a osobitý styl, mohou se však stát i takové předměty těmi nejoblíbenějšími.

Klíčovou rolí na úrovni primárního vzdělávání dle Škody a Doulíka (2011) nyní hraje spojitost vyhledávání informací s diskuzí o širších společenských otázkách. *„Elementární přírodovědné vzdělávání by mělo vycházet především ze zájmu žáků, mělo by respektovat a využívat jejich individuální zkušenosti a soustředit se na bezprostřední dopad přírodovědných poznatků na život“* (Škoda & Doulík, 2011, s. 40). Aspekt přírodovědného vzdělávání tak hlásá návrat k jedinečnosti žáka a maximálnímu rozvoji jeho osobitých schopností.

### 3.1 Podpora přírodovědného vzdělávání

Přírodovědné vzdělávání dle Jančaříkové (2019) neodmyslitelně patří k životu. Ucelený plán přírodovědného vzdělávání předložil v historickém vývoji již samotný Jan Ámos Komenský, jakožto tvůrce metodik těchto předmětů, a následně je po dlouhá léta vyvíjena snaha transformovat didaktický obsah tohoto zaměření.

Úsilím každého člověka žijícího v moderní společnosti by mělo být zodpovědné chování k přírodě, k prostředí i k sobě samému, přičemž by toto chování mělo být předáváno jako vzor pro zachování přírody i dalším pokolením. Takový vzor chování ale souvisí se schopností chápat smysl vědeckého bádání, a nejen přijímat informace o přírodě a prostředí. Autorky Szimethová, Wiegerová a Horká (2012, s. 23) popisují, že *„přírodovědné vzdělávání je součástí systému vzdělávání. Jeho výsledkem v současném vyučování by mělo být získání kulturní gramotnosti.“* Proto by mělo primární vzdělávání nabízet žákům základy ze všeobecných oblastí, aby pak mohli na druhém stupni své získané vědomosti rozvíjet. Následně Szimethová et al. (2012, s. 23) doplňují, že by *„přírodovědné vzdělávání mělo být zaměřené na aktivní konstrukci poznání, na kultivaci myšlení a schopnost žáka argumentovat zjištěné a ověřené hypotézy.“* Součástí cíle primárního vzdělávání je tedy přemostit žáky z mateřských škol na školní vzdělávání s podporou jejich zvědavosti.

Pojem přírodovědné vzdělávání zahrnuje poznávání jinak živé i neživé přírody, ale i porozumění. To se pojí zejména s procesy běžně se vyskytujícími v přírodě i s každodenním režimem člověka (Průcha et al., 2013). Pro to, aby dítě rozvíjelo svou představivost, je vhodné mu umožnit osobní zkušenost s přírodou. Tímto směrem ji nejlépe pozná a naučí se ji bránit. Učebnice přírodovědných předmětů mají často systematické řazení učiva. Záleží na preferenci učitele či školy, avšak nesmí se zapomínat na fakt, že systém učebnice není určující proměnnou pro organizaci výuky (Jančaříková, 2010).

Je zřejmé, že prostřednictvím vhodných výukových metod zahrnujících i poutavé problémové úlohy, je podporováno kvalitní přírodovědné vzdělávání, které současně buduje příslušnou úroveň přírodovědné gramotnosti. To napomáhá motivaci žáků k učení, a i k podpoře zájmu o přírodu a přírodovědné předměty (Černocký, 2011). Současné přírodovědné vzdělávání je ovlivněno dvěma aktuálními trendy. Jednak jde o velký nárůst přírodovědných objevů a rozvoj technologií, a jednak o proces odcizování člověka přírodě. Oba tyto trendy by se měly ve vzdělávání reflektovat (Jančaříková, 2019).

Papáček (2010) doplňuje, že i politici Evropské unie a další představitelé vyvíjí snahu na podporu přírodovědného vzdělávání.

### 3.1.1 Cíle přírodovědného vzdělávání

S rychle se měnícím současným světem, tedy i s poznatky vědy je poněkud obtížné stanovit si přesné cíle přírodovědného vzdělávání. Každopádně tyto cíle jsou přesně vytýčeny na základě rámcových vzdělávacích programů, jež se promítají do školních vzdělávacích programů a na jejich základě jsou pak utvářena různá témata přírodovědných předmětů. Dostáváme se ale ke speciálním cílům, které jsou pro vzdělávání žáka mladšího školního věku uzpůsobená.

Jedná se o následující cíle dle Jančaříkové (2019), kterými jsou:

- rozvoj citlivosti k přírodě (rozvoj vztahu k přírodninám nebo části krajiny);
- rozvoj přírodovědného jazyka jako nástroje komunikace o přírodě (rozvoj jazykových dovedností a komunikačních kompetencí);
- rozvoj (přírodo)vědeckého přístupu k poznávání světa (hledání příčin a souvislostí);
- osvojení základních poznatků (o světě přírody);
- osvojení si dovedností a návyků, které umožňují prohlubování znalostí o přírodě;
- rozvoj přírodovědné abstrakce (umožňuje porozumění různým typům reprezentací);
- osvojení si takových sebeobslužných a hygienických návyků, které umožní přírodovědné aktivity bez rizik;
- identifikace dětí mladších žáků s přírodovědným nadáním a jejich podpora.

Tyto cíle poskytují žákům znalosti potřebné k porozumění přírody a jejích procesů.

## 3.2 Ukotvení prvků a přírodovědy

V České republice jsou tvořeny tzv. kurikulární dokumenty, jež mohou být vytvářeny na úrovni státní nebo školní. Kurikulum definuje Šimik (2007, s. 25): „...v širším významu jako program, koncepce vzdělávání, v užším pak jako samotný obsah vzdělávání, učivo.“ Státní úroveň na prvním stupni základní školy reprezentuje dokument, který se nazývá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), podle něhož si pak školy vytváří své vlastní, a určitým způsobem zaměřené, školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které pak zastupují úroveň školní (RVP ZV, 2021).



### 3.2.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Ve svém pojetí se liší RVP ZV od dřívějších vzdělávacích programů tím, že jsou předměty zavedeny do tzv. vzdělávacích oblastí. Nejsou zde tedy vytýčeny klasické osnovy, které by byly striktně rozděleny do předmětů dle ročníků. Tyto oblasti jsou pojmenovány dle svého zaměření a přírodovědné předměty jsou RVP ZV integrovány do vzdělávací oblasti nazývané jako Člověk a jeho svět, jíž význam a jedinečnost lze spatřit v tom smyslu, že je vytýčena pouze pro 1. stupeň ZŠ (Šimik, 2015). „*Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat*“ (RVP ZV, 2021, s. 42). Na druhém stupni ZŠ pak dochází k jejímu rozpadu na další tři, tedy Člověk a společnost, Člověk a příroda a Výchova ke zdraví.

V RVP ZV se objevuje část nadepsaná „učivo“, nicméně je nastíněno jen velmi obecně a není v této podobě závazné, tudíž se jedná o doporučené učivo (Šimik, 2015). Učivo, o kterém je pojednáváno v oblasti Člověk a jeho svět, poskytuje žákům potřebné vědomosti i dovednosti prostřednictvím pozorování názorných pomůcek, přírody a činnosti lidí. Stejně tak hrají určité role, řeší modelové situace apod. (RVP ZV, 2021). Žáci mají díky tomu možnost poznávat učivo jako systém, kterého součástí jsou vzájemně ovlivněny a propojeny. Díky tomu poskytuje žákům možnost otevřeného myšlení spojeného s kritickým myšlením a logikou (Kubiátko, 2014).

### 3.2.2 Členění oblasti Člověk a jeho svět

V kurikulárním dokumentu je oblast Člověk a jeho svět rozdělena ještě do pěti tematických okruhů, díky nimž si mohou školy ve svém ŠVP tvořit různorodé varianty vzdělávacího obsahu, ba dokonce i předmětů. To znamená, že je umožněno vytvářet klasicky jeden předmět pro 1. – 3. ročník, často zvaný Prvouka, a následně dva předměty ve 4. a 5. ročníku, označovány jako Vlastivěda a Přírodověda. Možná je však i varianta jednoho společného předmětu i ve 4. a 5. ročníku nebo jeden souvislý předmět od 1. do 5. ročníku. Škola se nemusí v tomto směru držet striktně tematických okruhů, lze systematicky propojovat učivo a různě jej strukturovat k očekávaným výstupům (RVP ZV, 2021).

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět čerpá z poznatků skutečně mnoha věd. Odborné zdroje dělí vědy do několika různých složek. Také autor Šimik (2015) prisuzuje ke každému tematickému okruhu danou složku i vědní obor.

Představení pěti rozčleněných tematických celků dle RVP ZV:

- **Místo, kde žijeme** – jedná se o tematický okruh, který obsahuje učivo pojmenované jako domov; školu; obec (město), místní krajinu; okolní krajinu (místní oblast, region); regiony ČR; naši vlast; Evropu a svět; mapy obecně zeměpisné a tematické. Složka je zde přidělena jako geografická, kdy vědními příklady může být geografie (fyzická, socioekonomická, regionální i kartografie).
- **Lidé kolem nás** – jedná se o tematický okruh, který zahrnuje učivo zvané rodina; soužití lidí; chování lidí; právo a spravedlnost; vlastnictví. Složka je společenskovědní, zahrnující vědní příklady jako sociologie, kulturní a sociální antropologie, etnografie, ekonomie, politologie a etika.
- **Lidé a čas** – jedná se o tematický okruh, který pojímá učivo, jako je orientace v čase a časový řád; současnost a minulost v našem životě; regionální památky a báje, mýty, pověsti. Složku zde nacházíme historickou, s vědním zaměřením na historii, archeologii, muzeologii a architekturu.
- **Rozmanitost přírody** – jedná se o tematický okruh, jehož učivo představuje témata, jako jsou látky a jejich vlastnosti; voda a vzduch; nerosty a horniny, půda; vesmír a Země; rostliny, houby, živočichové; životní podmínky; rovnováha v přírodě; ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody. Tento celek poskytuje složku přírodovědnou, a vědní obory jsou: astronomie, biologie (botanika a zoologie), chemie, fyzika, mineralogie, ekologie a vědy o Zemi (geologie, meteorologie).
- **Člověk a jeho zdraví** – jedná se o tematický okruh, který shrnuje učivo lidského těla; péče o zdraví; návykové látky, závislosti a zdraví; osobní bezpečí, krizové situace; přivolání pomoci v případě ohrožení fyzického a duševního zdraví; mimořádné události a rizika ohrožení s nimi spojená. Udává tak složku zdravotněvědnou, jež se pojí s vědními obory medicíny, sexuologie a environmentalistiky (Šimik, 2015; RVP ZV, 2021).

Autor Šimik (2015) dále zdůrazňuje, že v posledních dekádách zažíváme informační explozi, která značí, že jsme neustále obklopeni neomezeným kvantem informací, a tak je velmi obtížné vybrat z tohoto množství jen malou část přiměřenou pro 1. stupeň ZŠ.

Pro sepsání této kapitoly bylo pracováno s RVP ZV, který však prošel několika revizemi a konkrétně jsem zvolila jeho nejnovější verzi z roku 2021. Zvolena byla tato verze pro zachování aktuálnosti a konkrétnosti všech informací.

### 3.3 Konstruktivistický přístup v přírodovědných předmětech

Konstruktivistická teorie je jednou z nejvýznačnějších didaktických teorií, jež zdůrazňuje činnostní a sociální hledisko školního vzdělávání žáků. Není tak pochyb že patří, v posledních letech, mezi nejvlivnější směry v didaktice. Konstruktivismus však nelze vnímat jako vyhraněnou pedagogickou koncepci, poněvadž v něm existuje několik směrů. Spíše je to způsob uvažování o poznání, který může významně pomoci při vytváření modelů učení a vyučování (Turek, 2014). Tolik, kolik existuje vědců zabývajících se touto tematikou, tolik existuje variací konstruktivismu. Pro téma této diplomové práce je nejdůležitější a nejzásadnější konstruktivistický proud – pedagogický (Kosíková, 2011). Pedagogický konstruktivismus vznikl spojením kognitivního a sociálního konstruktivismu, dodává Turek (2014), a klade důraz na tvořivé myšlení, práci ve skupinách, manipulaci s předměty, názorné pomůcky a řešení konkrétních životních autentických problémů.

Jako zcela základní princip vyučování je považována samotná aktivita žáka (Kosíková, 2011). Konstruktivismus se totiž snaží překonat tradiční vyučování, jehož hlavním ukazatelem je transmisivní přístup, který předává žákům učivo v definitivní, konečné podobě (Turek, 2014). Konstruktivistický přístup zdůrazňuje dle Nezvalové, Bílka a Hrbáčkové (2010) učení jako proces konstruování poznatků jedincem a jeho aktivní roli při konstrukci poznání, které podporuje vlastní činností, ale také sdílením tohoto poznání s ostatními. Učitel vytváří pro toto poznávání žáků vhodné podmínky a zprostředkovává žákům určitý obsah. Žák s ním pak aktivně vstupuje do interakce (Kosíková, 2011). Žáci nové informace zvažují, porovnávají je se svou předcházející zkušeností, přetváří je a přizpůsobují tak, aby jim dávaly smysl ve vztahu k tomu, co už o světě ví. „*Konstruktivisticky pojaté interpretace žákova učení a poznávání vedou učitele k hlubšímu vhledu do kognitivních aktivit žáků v procesu vyučování.*“ (Skalková, 2007, s. 150) Znamená to, že chápat není o tom být divákem, ale vyvíjet kognitivní úsilí.

Mezi hlavní přednosti konstruktivistického přístupu ve výuce patří hned několik aspektů, kterými jsou: žáci si udrží větší zájem na základě své aktivity a naučí se více než při tradičním vzdělávání; soustředí se na učení žáků myslet a chápat čili na poznávací schopnosti žáka; taková výuka umožňuje kvalitnější transfer vědomostí; hodnotí se i proces učení a žáci se aktivně zúčastňují na svém hodnocení; umožňuje uspokojovat zájmy a zvědavost žáků pomocí propojení s výukou ze života; umožňuje formulovat a rozvíjet klíčové kompetence žáků (Turek, 2014).

Jak tvrdí Szimethová et al. (2012), v současných školách je moderní opírat se o konstruktivismus. Obzvláště v přírodovědných předmětech jsou modely konstruktivistického pojetí preferovány. Avšak učitelé mnohdy nešťastně vybírají různé části z konstruktivistických metod, které v jejich podání ztrácí svůj didaktický efekt.

### 3.3.1 Koncepce badatelsky orientovaného vzdělávání

Konstruktivistický přístup je i úzce spjat s koncepcí badatelsky orientovaného vzdělávání (dále BOV), které se o konstruktivistické teorie opírá, a které rovněž klade důraz na přímou zkušenost žáků. Je třeba přistupovat k rozvoji žáků na základě takových vzdělávacích strategií, které budou vhodné pro všechny žáky včetně jejich specifických vzdělávacích potřeb (Trna & Trnová, 2015). Pojem bádání se stalo jedním z nejfrekventovanějších slov v přírodovědném vzdělávání současnosti, i přesto, že v zahraničí jej znali již o něco dříve. Četně je například vycházeno z myšlenek J. Deweye, dle nějž musí být žák konfrontovaný s problémovou situací, jinak k procesu učení nepřijde (Dostál, 2015). Velký reformní proces směřující ke konstruktivistickému přístupu nastal ve 20. století v USA, kde se začínají hemžit pojmy, jako *Inquiry-based learning of Science* (IBSL), *Inquiry-based Science Teaching* (IBST) a *Inquiry-based science education* (IBSE). Anglické slovo *inquiry* nemá doslovný překlad, a na základě toho se můžeme setkat s velkým množstvím rozličných překladů, jako je zkoumání, pátrání či bádání (Kireš, Ješková, Ganajová, & Kimáková, 2016). „Bádáním žáka lze rozumět aktivní činnost jedince zaměřenou na relativně samostatné a nezprostředkované poznávání skutečnosti“ (Dostál, 2013, s. 86). Pro svou práci budu využívat zkratku IBSE – badatelsky orientované vzdělávání.

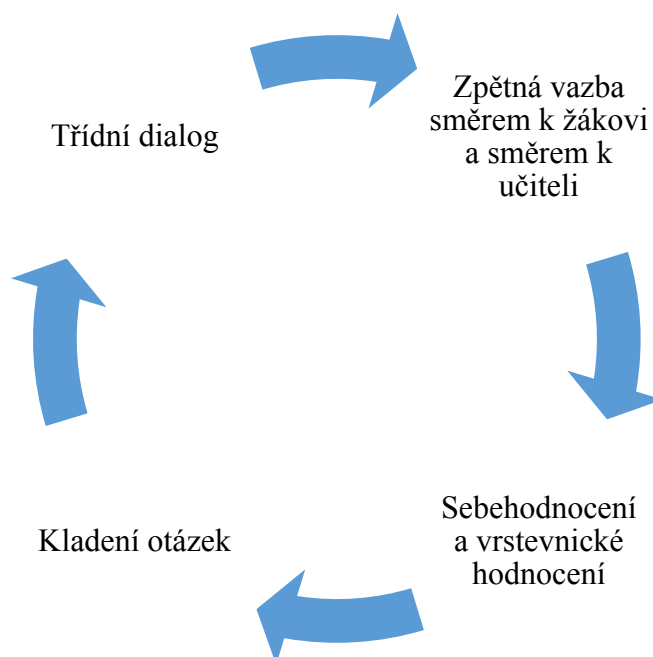
Autor Papáček (2010) vymezuje IBSE jako jednu z účinných aktivizujících metod problémového vyučování. K tomu Dostál (2013) dodává, že jde o takovou činnost učitele, která je vymaněna z pouhého pasivního předávání informací, jako je tomu v transmisivní výuce. Během transmisivní výuky zůstává vědecký pojem pouze na verbální úrovni. Při realizaci BOV je uplatňována zásada názornosti, směřující na žákovi smysly, která propojuje teorii s praxí. Nezvalová et al. (2010) dodávají, že učitel je během výuky průvodce a samotná výuka je v rukou žáků. Autoři Vácha a Dítřich (2016) popisují 4 kategorie badatelských přístupů: potvrzující bádání pojednává o tom, že jsou učitelem poskytovány výzkumné otázky, metody získávání dat a jsou předem známy i výsledky; strukturované bádání rovněž předává žákům výzkumné otázky i metody, avšak žáci samostatně objasňují výsledky; nasměřované bádání umožňuje učiteli sdělit žákům pouze výzkumnou otázku a žáci sami

hledají postup k řešení; otevřené bádání je nejsložitější, žáci si kladou jak výzkumné otázky, promýšlí postup, tak i realizaci výzkumu a interpretaci výsledků.

### 3.3.2 Formativní hodnocení v badatelsky orientovaném vzdělávání

Hlavním cílem formativního hodnocení v BOV je dle Harlena (2013) pomoc žákům v jejich rozvíjení na základě identifikace úrovně jejich porozumění a jejich badatelských zručností. Každý učitel si musí být vědom toho, že učení je činnost žáků, ne činnost, kterou s nimi koná učitel. Z toho důvodu by měl učitel vytvářet pro žáky takové prostředí výuky, kde budou aktivně zapojeni do činnosti, a kde budou rozvíjet své porozumění i zručnost. Implementace formativního hodnocení je náročná a na učitele jsou kladeny nároky pro vhodné kladení otázek, což vyžaduje schopnost využívat zpětnou vazbu od žáků pro návrh efektivního vzdělávacího prostředí. Dále je od učitele vyžadována zručnost interpretace toho, co žáci sdělují i čeho dosáhli v učení, a poskytovat jim takovou podpůrnou zpětnou vazbu, aby oni sami ohodnotili kvalitu své práce.

V BOV je pro učitele zásadní uplatňovat určité strategie formativního hodnocení:



Obrázek 4 Schéma strategií formativního hodnocení v BOV

(Zdroj: Harlen, 2013)

Dle autora Harlena (2013) vytváří **třídní dialog** vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Prostřednictvím vhodného kladení otázek a odpovědí, na které učitel reaguje, napomáhá porozumění myšlenek žáka. Většinou jde o proces otázka – odpověď – hodnocení.

Během dialogu od žáků očekává vysvětlení jeho odpovědí, odpovědi posuzuje, ale nereflktuje, zda byla přijatelná či nikoli. Podporuje současně i diskuzi mezi žáky a účinně zvažuje vstoupení do diskuze.

**Kladení otázek** by mělo dle Harlena (2013) v BOV tvořit značkou část komunikace učitele. Jde o otázky učitel – žák, žák – učitel, ale i žák – žák. Otázky mohou být orientovány na vícero aspektů. Mohou být otevřené, mohou se orientovat přímo na předmět zkoumání, mohou být směřované na žáka, mohou se týkat nějaké dané badatelské zručnosti atd. V této souvislosti je nezbytné, aby byly pečlivě formulovány otázky od učitele k žákovi, aby žák nad odpověďmi přemýšlel.

Kireš et al. (2016) popisuje **zpětnou vazbu směrem od žáka k učiteli**, která poskytuje informace podstatné nejen pro žáky ale i pro učitele. Učitel na základě různorodé zpětné vazby od žáků mění, resp. upraví průběh aktivity žáků a tento proces se nadále cyklicky opakuje. Učitel tedy adaptuje aktivity a reguluje tak vyučovací proces směrem k optimalizaci žákovského učení, např. když vidí, že žáci s aktivitou bojují a nedokáží dosáhnout v dané výuce stanovených cílů. Zpětná vazba by tedy měla všem zúčastněným pomáhat se zjištěním toho, co dělají dobře ve vztahu k cílům a navrhnout vodítka, která pomohou podniknout kroky k posunu vpřed (Bailey & Heritage, 2018). Společným cílem BOV a formativního hodnocení je možnost žáků zúčastnit se na posuzování kvality své práce. To, aby mohli svoji práci hodnotit však vyžaduje znát stanovené cíle výuky.

V závěru hodiny učitelé s žáky provádí hodnotící rozhovor, kde žáci odpovídají na otázky, příp. pokládají své vlastní, které se pak stávají nástrojem **sebehodnocení** jejich práce. Porozumět cílům práce a kritériím kvality může žák snáz na základě hodnocení od svých spolužáků, které jej může dokonce motivovat k lepšímu výkonu. Vrstevnické hodnocení však může být výrazně ovlivněné třídní hierarchií bádání. Zpětná vazba od vrstevníků je dostupnější i díky použitému jazyku vrstevníků a díky blízkosti, kterou mají všichni žáci k současnému učení včetně svých zkušeností (Bailey & Heritage, 2018). Stejně jako se třeba učit se dovednostem vzájemné zpětné vazby, je potřebné ji udržovat a pěstovat během průběhu vzdělávání žáka.

**Shrnutí kapitoly:**

V této kapitole jsem představila vzdělávání v přírodovědných předmětech. K těmto předmětům lze přistupovat jakožto k předávání množství informací, které jsou pak od žáků domáhány ve formě vědomostí. Procesem zvaným vzdělávání žáci získávají informace prostřednictvím transformace poznatků na vědomosti, spojených s rozvojem schopností a dovedností. S tím úzce souvisí cíle vzdělávání. Jejich úlohou je opodstatnit prioritní význam přírodovědného vzdělávání pro mladou generaci žáků. Z pohledu žáků mladšího školního věku se jedná převážně o navrácení zájmu o tyto předměty a úlohu motivace. Žák se potřebuje učit rozvíjet svoji tvořivost, a tím i kreativně řešit nejrůznější problémy. Naproti tradiční výuce, která je většině učitelům bližší, jsem se snažila popsat konstruktivistický princip vzdělávání v těchto předmětech, kde se žák dostává do role vědce. Takový přístup žákům umožňuje nacházet mnohé netradiční cesty a řešení, čímž se neustále učí a současně směřuje k naplňování klíčových kompetencí. Hodnocení v prvouce a přírodovědě lze pojmut jednak sumativním hodnocením, jednak formativním hodnocením, ba dokonce jejich kombinací. Běžně využívanou formou pro kontrolu úrovně vědomostí žáka bylo zkoušení či testování zakončené klasifikací. Tato informace by však neměla být konečným cílem přírodovědného vzdělávání. Proto se ve velkém klade důraz na formativní hodnocení, jehož hlavním záměrem je hodnotit žáka směrem ke zlepšení jeho učební cesty. Je vyvíjena snaha na aktivní zapojování žáků prostřednictvím sebehodnocení i vrstevnického hodnocení, což přispívá k tomu, aby si i žák sám dokázal řídit množství přijímaných informací a vhodně na ně reagoval.

## 4 VÝZKUMY ZABÝVAJÍCÍ SE HODNOCENÍM V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Autonomie na základních školách umožňuje volbu rozličných cest ve svém hodnocení. Značná část zůstala u obvyklé klasifikace, některé školy zcela zrušily známky a hodnotí slovním hodnocením, a některé si zvolily jejich kombinaci. Zásadním aspektem hodnocení je však důraz na individuální přístup a rozvoj sebehodnocení žáků (Starý & Laufková, 2016).

Níže přiložená tabulka představuje výzkumné šetření v souvislosti s formativním hodnocením v přírodovědných vědách. Předpokladem pro jejich výběr jsem si zvolila několik aspektů, které musely naplňovat.

1. Předmět výzkumu – formativní hodnocení v přírodovědném odvětví.
2. Kvalitativní výzkum.
3. Datum zveřejnění výzkumu – maximálně 10-12 let zpětně.

Prvním aspektem jsem záměrně zvolila výzkumy formativního hodnocení v přírodovědných vědách, s jejichž pomocí mi byly nastíněny barvitě metody autorů pro sběr dat i analýzu dat. Z toho vychází i druhé kritérium, kvalitativního výzkumu, který je pro mou práci prioritní. Posledním hlediskem je časové ohraničení pro zveřejnění výzkumů, aby byla zachována aktuálnost údajů. Na základě této kapitoly bych chtěla shrnout výzkumná zjištění formativního hodnocení v oblasti přírodovědy, které mi mohou pomoci v plánování i realizaci vlastního výzkumu, a současně mi odzrcadlí nynější trendy.

Tabulka 4 Výzkumy formativního hodnocení v přírodovědných předmětech

Název výzkumů/ rok/ autoři	Cíle výzkumů	Metodologie výzkumů	Výzkumná zjištění
1. <b>A Model of Formative Assessment in Science Education</b> 2010 <b>Bronwen Cowie &amp; Beverley Bell</b>	Prozkoumat hodnocení ve třídách, kde učitel přírodovědných předmětů zohledňuje samostatné myšlení žáků, zejména formativní hodnocení.	<i>Kvalitativní výzkum</i> <b>Výzkumný vzorek:</b> - 20 učitelů s pedagogickou praxí v rozmezí od 1,5 do 25 let. <b>Sběr/ analýza dat:</b> - Zúčastněné pozorování ve třídách. - Rozhovory s učiteli a žáky. - Dotazníky a audiozáznamy z diskusí.	Z výsledků vyplývá, že učitelé používali dva druhy formativního hodnocení. Plánované zahrnovalo získávání informací o hodnocení pomocí plánovaných, specifických hodnotících aktivit, interpretací a jednáním na základě těchto informací. Interaktivní zahrnovalo všímání si v kontextu učebních aktivit, rozpoznávání a reagování.



<p>2.</p> <p><b>Formative and summative assessment of science in English primary schools: evidence from the Primary Science Quality Mark</b></p> <p>2014</p> <p>Sarah Earle</p>	<p>Získat tzv. souhrn o současných přístupech k hodnocení přírodovědných předmětů, které se používají na základních školách v Anglii.</p> <p>Identifikovat společné strategie, s nimi spojené silné a slabé stránky a vytvořit základ pro širší šíření efektivních postupů hodnocení.</p>	<p><i>Kvalitativní výzkum</i></p> <p><b>Výzkumný vzorek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elektronický text 91 anglických základních škol.</li> </ul> <p><b>Sběr/ analýza dat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data byla získána ze škol v systému PSQM, které pracovaly na získání značky kvality v období od dubna 2012 do března 2013.</li> <li>- Byla použita obsahová analýza.</li> </ul>	<p>Byla uvedena široká škála formativních a sumativních přístupů, které byly zpravidla popisovány odděleně, s malým množstvím vazeb mezi nimi.</p> <p>Při formativním hodnocení se hojně používají strategie založené na rozhovoru. Badatelské dovednosti a pojmové znalosti byly často hodnoceny odděleně.</p>
<p>3.</p> <p><b>Evaluating design-based formative assessment practices in outdoor science teaching</b></p> <p>2016</p> <p>Rikke Hartmeyer, Matt P. Stevenson &amp; Peter Bentsen</p>	<p>Prozkoumat, jak učitelé vnímají kontextově určující faktory, mechanismy a odvozené výsledky vytvořeného návrhu formativního hodnocení s názvem Eva-Mapping.</p>	<p><i>Kvalitativní výzkum</i></p> <p><b>Výzkumný vzorek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 dánské státní školy, 4 zkušené učitelé přírodních věd a jejich 4 třídy (průměrný věk žáků byl 8 a 12 let).</li> </ul> <p><b>Sběr/ analýza dat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozhovory ve fokusové skupině.</li> <li>- Diskuze učitelů: zvukově zaznamenány.</li> <li>- Přepisy byly analyzovány pomocí obsahové analýzy.</li> </ul>	<p>Na základě analýzy byly identifikovány dvě kategorie ovlivňující návrh formativního hodnocení, tři mechanismy, které ovlivnily proces hodnocení a čtyři vnímané výsledky návrhu formativního hodnocení: Nadšení, Aplikace znalostí, Získané znalosti a Vhled do procesů učení. Výsledky studie ukazují, že poznatky v rámci identifikovaných kategorií mohou poskytnout užitečné vodítko pro budoucí vývoj formativního hodnocení ve výuce přírodních věd, které integruje venkovní prostředí.</p>
<p>4.</p> <p><b>Formative Assessment to Support Students' Competences in Inquiry-Based Science Education</b></p> <p>2017</p>	<p>Prozkoumat, jaké druhy opatření by mohly podpořit učitele přírodovědných předmětů při zavádění aktivit formativního hodnocení do badatelsky orientované výuky.</p>	<p><i>Kvalitativní výzkum</i></p> <p><b>Výzkumný vzorek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 11 středoškolských učitelů přírodních věd s odlišnou délkou pedagogické praxe.</li> </ul> <p><b>Sběr/ analýza dat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Třísemestrální dobrovolná spolupráce učitelů.</li> </ul>	<p>Výsledky studie nám ukazují, že učitelé vnímali řadu pedagogických problémů při používání metod formativního hodnocení v badatelsky orientované výuce. Podpůrná opatření navrhovaná učiteli se ale jeví jako vhodná k řešení těchto výzev.</p>

Regula Grob, Monika Holmeier & Peter Labudde		- Polostrukturované rozhovory.	
<p>5.</p> <p>A systematic review of concept mapping-based formative assessment processes in primary and secondary science education</p> <p>2018</p> <p>Rikke Hartmeyer, Matt P. Stevenson &amp; Peter Bentsen</p>	Prozkoumat procesy formativního hodnocení založené na pojmových mapách.	<p><i>Kvalitativní výzkum</i></p> <p><b>Výzkumný vzorek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 9 vědeckých studií, které splňovaly předem daná kritéria výběru.</li> </ul> <p><b>Sběr/ analýza dat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Studie, v nichž byly použity intervence založené na mapování pojmů ve výuce přírodovědných předmětů.</li> <li>- Analýza konkrétních prvků každého procesu formativního hodnocení založeného na mapování pojmů.</li> </ul>	Podařilo se identifikovat doporučení pro učitele přírodních věd, jak úspěšně aplikovat pojmové mapování jako metodu formativního hodnocení. Dále pak bylo vyhledáno pět procesních prvků: implementace, tvorba a reakce, hodnocení a zpětná vazba.
<p>6.</p> <p>Exploring the role of coherence in science teachers' sensemaking of science-specific formative assessment in professional development</p> <p>2020</p> <p>Sara C. Heredia</p>	Analyzovat vnímání učitelů přírodovědných předmětů v průběhu tříletého profesního rozvoje zaměřeného na vývoj prostředků a postupů formativního hodnocení specifických pro přírodovědné předměty.	<p><i>Kvalitativní výzkum</i></p> <p><b>Výzkumný vzorek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7 učitelů a jeden administrátor, v průběhu 3 let.</li> </ul> <p><b>Sběr/ analýza dat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Údaje analyzované v této studii byly shromážděny v rámci studie financované Národní vědeckou nadací, která se zabývala dopady používání učebního postupu učitelů na tvorbu a provádění formativního hodnocení specifického pro přírodní vědy.</li> </ul>	Výsledky této studie mají význam pro koncepci profesního vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů tak, aby učitelům poskytovaly příležitosti k zavádění nových výukových postupů ve svých třídách.
<p>7.</p> <p>Characterizing the formative assessment</p>	Vytvořit model zavádění formativního hodnocení, který by byl užitečný pro	<p><i>Kvalitativní výzkum</i></p> <p><b>Výzkumný vzorek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Videozáznamy od 9 zkušených učitelů</li> </ul>	Autoři zjistili, že všimání si/ interpretace je ústředním prvkem formativního hodnocení, který řídí jednání učitelů

<p>enactment of experienced science teachers</p> <p>2020</p> <p>Vesal Dini, Hannah Sevian, Klaudja Caushi &amp; Raúl Orduña Picón</p>	<p>učitele přírodovědných předmětů.</p>	<p>přírodovědných předmětů na základních, středních a vysokých školách.</p> <p><b>Metody sběru dat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- V studii bylo vypracováno kódovací schéma pomoci přístupu validace v praxi, pro charakterizování postupů učitelů pomocí tří proudů dat, které zahrnovaly vlastní rozhovory učitelů o účelech a výsledcích jejich formativního hodnocení.</li> </ul>	<p>při jejich zjišťování nebo postupování. Způsoby všímání si/interpretace jsou charakterizovány jako autoritativnější nebo dialogické. Bylo vyzorováno, že během rozhodování učitelů o aktech výuky se syntetizovaly jejich momentální záměry a širší cíle výuky. Výsledný model je formulován tak, aby byl učitelům užitečný pro zkoumání jejich vlastních postupů formativního hodnocení.</p>
<p>8.</p> <p>Formative assessment practices in science education: A meta-synthesis study</p> <p>2022</p> <p>Volkan Atasoy &amp; Gokhan Kaya</p>	<p>Zjistit, jakým způsobem byly podporovány aplikace formativního hodnocení učitelů přírodovědných předmětů a jak učitelé formativní hodnocení v hodinách přírodovědných předmětů využívali.</p>	<p><i>Kvalitativní výzkum</i></p> <p><b>Výzkumný vzorek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Z celkového počtu 1077 studií bylo dle předem stanovených kritérií vybráno celkem 22 článků.</li> </ul> <p><b>Metody sběru dat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tato studie analyzovala pomocí metody metasyntézy.</li> <li>- Analýza se skládá ze dvou částí. Prvně kódovali oba autoři odděleně. Poté společně stanovili shodné kódy.</li> </ul>	<p>Za pomoci stanovené výzkumné otázky, bylo zjištěno, že případové studie byly prováděny převážně za účelem rozvoje aplikací formativního hodnocení účastnických učitelů. V těchto studiích byl pak kladen důraz na spolupráci učitelů přírodovědných předmětů a výzkumníků, která měla obohatit kvalitu aplikace formativního hodnocení ve třídách.</p>

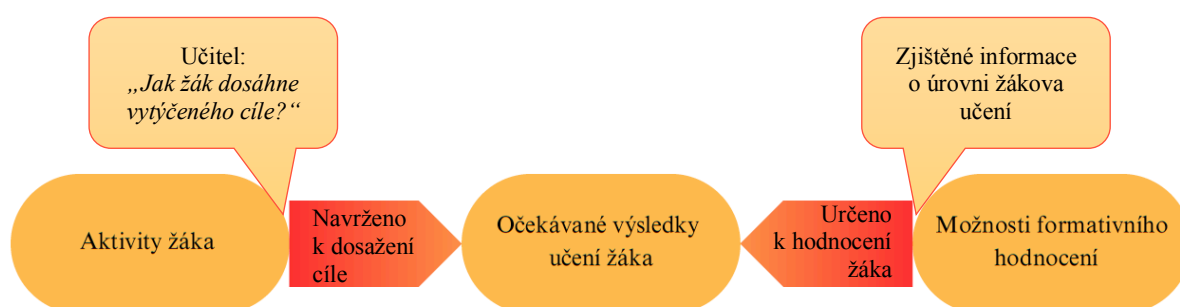
(Zdroj: vlastní)

### Shrnutí kapitoly

Výše představené výzkumy se věnovaly implementaci formativního hodnocení v přírodovědných předmětech z pohledu práce učitele. Výzkumy také dokazují, že vyvstává řada problémů při používání formativního hodnocení, a proto se převážně zabývaly identifikací doporučení pro učitele napomáhající aplikaci formativního hodnocení v přírodovědném vzdělávání. Na roli učitele v souvislosti s uplatňováním formativního hodnocení se díky těmto výzkumům zaměřím ve svém výzkumném šetření i já sama.

## 5 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V úvodu teoretické části jsem se věnovala významu hodnocení ve školním prostředí. V první kapitole jsem nastínila i vliv hodnocení na kvalitu lidského života, avšak důraz byl kladen na školní hodnocení, včetně jeho charakteristik, forem, funkcí a typologie. Druhá kapitola pojednávala o samotném formativním hodnocení. Nastínila jsem, kde byl počátek vzniku formativního hodnocení a poté jsem představila jednotlivá stanoviska odborníků na jeho vymezení. V této souvislosti byly představeny i klíčové atributy formativního hodnocení. Zaměřila jsem se na možnosti implementace formativního hodnocení do prostředí základních škol a tím jsem naznačila i možná úskalí v jeho aplikaci. Dále jsem popsala spojitost známek s formativním hodnocením, s čímž úzce souvisí faktor vnitřní a vnější motivace žáků. Způsoby hodnocení v přírodovědných předmětech jsou vysvětleny ve třetí kapitole, kde specifikuji předměty prvouky a přírodovědu v rámci zasazení do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Mimo to uvádím i spojitost s konstruktivistickým pojetím přírodovědného vzdělávání, které směřuje ruku v ruce s formativním hodnocením ke stanoveným výukovým cílům a aktivnímu zapojení žáků do hodnotícího procesu. Cílem teoretické části jsem si stanovila shrnout význam a podstatu školního hodnocení s důrazem na implementaci formativního hodnocení. Rovněž bylo mým cílem představit výzkumy zabývající se formativním hodnocením v přírodovědném vzdělávání, kde jsem načerpala inspiraci i pro realizaci svého výzkumu.



Obrázek 5 Schéma shrnutí teoretické části

(Zdroj: vlastní)

Uvedené schéma demonstruje problematiku hodnocení žáků a současně propojuje teoretická východiska s empirickou částí. V pedagogickém prostředí probíhá neustále školní hodnocení žáků, které přímo ovlivňuje aktivity směřující k danému cíli, a ve schématu

se nachází na počátku vlevo. Učitel tyto aktivity připravuje a navrhuje na základě odpovědi na jeho vnitřní otázku: „*Jak dosáhne žák vytýčeného cíle?*“, což předchází červené šipce směřující k očekávaným výsledkům učení žáka. Ta pak znázorňuje již samotný záměr navržených aktivit k dosažení stanovených cílů. Z takto připravených kroků vhodných pro výuku přírodovědných předmětů docházím k ústřednímu pojmu čili k tomu, čeho by měl žák dosáhnout = jistých očekávaných výsledků učení žáka. Pakliže pokračuji ve schématu více doprava, lze z něj vyčíst, že k ústřednímu pojmu očekávaných výsledků učení žáka směřují také zjištěné informace o úrovni žákova učení, jež jsou určeny k samotnému hodnocení žáka. Tato úroveň žákova učení je vymezena pro formativní hodnocení, kterému ovšem předchází učitelova znalost a pochopení možností formativního hodnocení v prvouce a přírodovědě, jimiž se budu zabývat ve své empirické části diplomové práce. K očekávaným výsledkům žákova učení tak směřují současně učitelem stanovené aktivity žáka uzpůsobené k dosažení cíle, a současně i možnosti formativního hodnocení, směřované k realizaci formativního hodnocení v procesu vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole představuji strategii svého výzkumu. Jsou popsány informace o tom, jak byl pojat, jak jsem se na něj připravovala a jak byl následně realizován. Empirickou část diplomové práce jsem orientovala směrem kvalitativního desingu výzkumu, přičemž jsem při této volbě vycházela z realizovaných výzkumů uvedených v mé teoretické části. Tato kapitola rovněž zachycuje formulace cílů výzkumu a z nich vycházející výzkumné otázky. V následujících podkapitolách zmíním výzkumný soubor a současně předložím svůj postup při výzkumném šetření v terénu, včetně výběru metod sběru dat a analýzy dat.

### 6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé práce je především zjistit, jak učitelé 1. stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy. Dílčí cíle jsou vymezeny na základě hlavního cíle a měly by upřesňovat jeho zodpovězení.

#### Hlavní cíl výzkumu:

- *Zjistit, jak učitelé prvního stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy.*

#### Dílčí cíle výzkumu:

- *Popsat, jaké postupy učitelé 1. stupně ZŠ volí při práci s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy.*
- *Porozumět důvodům, proč učitelé 1. stupně ZŠ využívají formativní hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy.*

Ze stanovených výzkumných cílů jsem vytvořila následující hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky.

#### Hlavní výzkumná otázka:

- *Jak učitelé 1. stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy?*

#### Dílčí výzkumné otázky:

- *Jaké postupy učitelé 1. stupně ZŠ volí při práci s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy?*
- *Jaké jsou důvody vedoucí učitele 1. stupně ZŠ využívat formativní hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy?*

## 6.2 Metoda sběru dat

Metody sběru dat úzce navazují a současně korespondují s hlavní výzkumnou otázkou. Stejně tak by měla být volba metod přizpůsobena předběžné představě o způsobu analýzy dat, jak zmiňují autoři Švaříček a Šed'ová (2014). Ve vztahu ke zkoumanému tématu jsem zvolila dvojí metody sběru dat, a to konkrétně **polostrukturované interview** a **nestrukturované pozorování**. Jak uvádí i Hendl (2016), v rozhovorech nalezneme obsaženou směsici toho, co je, a co si o tom dotazovaný subjektivně myslí. Pozorování však otevírá možnost rozpoznat, co se opravdu děje. Z toho důvodu vnímám tyto metody sběru dat jako vhodně se doplňující.

V procesu **nestrukturovaného pozorování** je vítána otevřenost k nepředvídaným situacím, za účelem „*získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s.145). Z hlediska účastenství při pozorování jsem vedla zúčastněné pozorování přímé, neboť jsem osobně navštěvovala prostředí základních škol napříč Českou republikou, kde jsem docházela do interakce s jevy, které se přímo odehrávaly v daném čase mé přítomnosti. Osobně jsem tak procestovala základní školy z krajů Zlínského, Jihomoravského, Středočeského a Prahy. První kontakt s učiteli proběhl vždy způsobem formálního seznámení prostřednictvím ředitelů školy a posléze se náš vztah vyvíjel. Učitele jsem navštěvovala v jejich přirozeném prostředí, proto předpokládám, že jim má přítomnost nevadila. Učitelé, kteří byli otevření naší spolupráci jsem pozorovala vícekrát. Během výzkumu jsem jim však nijak nezasahovala do rutinní výuky.

Cílem **interview** je dle Gavory (2010, s.201) „*zjistit, jak osoby interpretují svět okolo sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě.*“ V průběhu interview by měl mít slovo převážně ten, kdo je zkoumanou osobou a výzkumník spíše naslouchá a méně hovoří. Pro polostrukturované interview má výzkumník předem stanovené okruhy otázek, avšak přizpůsobuje se vývoji a obsahu interview, a může tak snadno mimo tyto rámcové otázky odbíhat (Gavora, 2010). Na přání zkoumaných osob jsem vždy přijela za nimi do prostorů jejich školy. Vytvořili jsme si tak příhodnou atmosférou pro uskutečnění rozhovoru. Naše společná setkání se mnohdy nesla i v rádech hodin, jelikož jsme prvně započali neformální rozhovor, a až posléze přešli k mému oficiálnímu výzkumnému šetření. Uskutečněné polostrukturované interview jsem si po písemném souhlasu učitelů a učitelek nahrávala na diktafon v mém mobilním telefonu.

Zmíněné metody sběru dat během mého výzkumného šetření dohromady účinně fungovaly.



### 6.3 Výzkumný soubor

Jak uvádí Gavora (2010), je potřebné vyhledat takové osoby, které budou mít z daného prostředí vědomosti a zkušenosti. Z toho důvodu je pro kvalitativně orientovaný výzkum typický výběr záměrný.

Pro selekci možných účastníků výzkumu jsem si stanovila následující kritéria:

1. Minimálně 5 let pedagogické praxe.
2. Zastoupení mužů (učitelů) ve výzkumu.
3. Práce s formativním hodnocením.
4. Nejnižší dosažené pedagogické vzdělání – magisterské.

Z kritérií mi vzešel výzkumný soubor zastoupen učitelkami (ženami) a učiteli (muži) 1. stupně základních škol z České republiky. Konkrétně představoval celkem 19 učitelů, z čehož bylo 16 učitelek – žen a 3 učitelé – muži. Zpočátku jsem chtěla výzkumný soubor ohraničit pouze Zlínským krajem, avšak během prvotního pohybu v terénu jsem zjistila, že bude potřeba hledat hlouběji zainteresované učitele pro formativní hodnocení i v dalších krajích. K oslovení základních škol jsem využila nejprve kontakt z jejich webových stránek, posléze jsem se s řediteli či zástupci ředitele spojila telefonicky. V průběhu kontaktování škol jsem měla velmi kladnou odezvu, a byla jsem překvapena jejich ochotou vyjít mi vstříc i skrze má stanovená kritéria pro výběr učitelů. Podařilo se mi tak dohodnout návštěvu s celkem 9 školami, 2 z nich byly soukromé a 7 bylo státních.

Učitelky a učitele, podílející se na mém pozorování, a současně i na rozhovorech, jsem si označila následovně: učitele muže představuji zkratkou **U1**, a číslem v pořadí, např. **U1.4**, učitelky ženy jsem nazvala zkratkou **U**, a číslem v pořadí, např. **U1**. Níže bych učitelky i učitele ráda představila.

Zbylých 9 učitelek, se kterými jsem se setkala pouze 1x během pozorování a posléze jsem s nimi další šetření nerealizovala, vyznačuju v interpretaci pojmenováním „**Uč. 1–9**“. Žáky, kteří se ukázkách vyskytují nazývám označením: **Žák 1, Žák 2, ...**

**U1** – Paní učitelka „U1“ pracuje na velké státní základní škole ve Středočeském kraji. Má sedmiletou pedagogickou praxi a v současnosti je třídní paní učitelkou 3. ročníku na 1. stupni tamější ZŠ.

**U2** – Paní učitelka „U2“ žije ve Středočeském kraji a rovněž pracuje na velké státní základní škole. Pedagogickou praxi započala v mateřské škole, avšak nyní pracuje již přes 10 let na 1. stupni ZŠ. Zastává také roli třídní paní učitelky žáků 1. ročníku.

**U3** – Paní učitelka „U3“ žije v Praze, kde i současně učí na soukromé křesťanské základní škole. Jedná se o prestižní základní školu s důrazem na formativní hodnocení. Profesi učitelky vykonává více než 20 let, a nyní se věnuje třídnictví 2. ročníku ZŠ.

**U4** – Pan učitel „U4“ pracuje na středně velké státní základní škole v Jihomoravském kraji. Své povolání vykonává již 12 let a nyní je třídním učitelem 5. ročníku ZŠ.

**U5** – Paní učitelka „U5“ bydlí ve Zlínském kraji a je zaměstnána na velké státní základní škole. V praxi je teprve lehce přes 5 let a nese roli třídní paní učitelky 4. ročníku ZŠ.

**U6** – Paní učitelka „U6“ se živí jako třídní paní učitelka 5. třídy na základní škole v Jihomoravském kraji. Zde na státní základní škole vykonává svou pedagogickou činnost již více než 10 let.

**U7** – Pan učitel „U7“ je velmi ambiciózní muž se šestiletou pedagogickou praxí. Pracuje na státní základní škole ve Zlínském kraji a je třídním učitelem 3. ročníku ZŠ.

**U8** – Paní učitelka „U8“ má 10 let praxe ve státní základní škole, a nyní pracuje již 4 roky na soukromé základní škole ve Zlínském kraji. Je třídní paní učitelkou 2. třídy ZŠ.

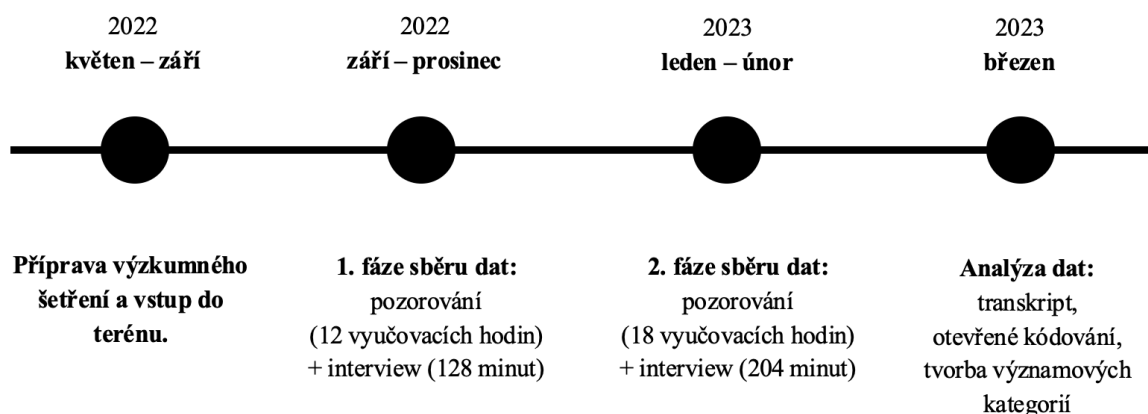
**U9** – Paní učitelka „U9“ pracuje ve školství teprve necelých 6 let a zastává pozici třídní paní učitelky 1. ročníku ZŠ. Své zaměstnání našla na státní základní škole v Praze.

**U10** – Pan učitel „U10“ pracuje na státní základní škole ve Zlínském kraji a vykonává pedagogickou činnost necelých 10 let. Momentálně má na starost třídnictví 5. ročníku ZŠ.

Zmínění učitelé a učitelky se mnou během mého pohybu v terénu navázali přátelský vztah, a průběh realizace výzkumu byl tak pro obě strany příjemně strávený čas.

## 6.4 Fáze realizace výzkumu

Na způsob vstupu do terénu je kladen velký důraz, jak zmiňuje Gavora (2010). Jde totiž o navázání kontaktu se zkoumanými osobami a sblížení se s nimi. Z toho důvodu jsem započala fázi **přípravy výzkumného šetření** již v květnu 2022 a provedla mapování terénu.



Obrázek 6 Fáze realizace výzkumu

(Zdroj: vlastní)

V rozpětí měsíců září až prosince roku 2022 probíhala **první fáze sběru dat**, kdy jsem pozorovala konkrétně 12 vyučovacích hodin a uskutečnila 4 rozhovory o celkové délce 128 minut.

**Druhá fáze sběru dat** se konala od ledna do února roku 2023, během které jsem realizovala 18 pozorování vyučovacích hodin a vykonala 6 rozhovorů o celkové délce 204 minut.

V první i druhé fázi jsem daného učitele vždy pozorovala prvně jedenkrát, poté jsem se rozhodla jej pozorovat podruhé (v jednom případě i potřetí), a nakonec jsem s ním provedla rozhovor. Všechny rozhovory i všechna pozorování probíhala osobně. S devíti učiteli jsem se z rozličných důvodů viděla pouze jedenkrát na pozorování a dále jsem je již nekontaktovala pro další spolupráci.

Celkem jsem tedy absolvovala 30 vyučovacích hodin přírodovědných předmětů na 1. stupni ZŠ. Z toho bylo 18 vyučovacích hodin prvouky a 12 vyučovacích hodin přírodovědy. Rozhovorů jsem uskutečnila celkem 10.

V březnu proběhla **analýza sesbíraných dat**. V průběhu obou fází jsem rozhovory průběžně přepisovala v doslovnou transkripci, jak představuje Hendl (2016, s.212), jedná se o „*proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby*.“ Nakonec jsem uskutečněné rozhovory i všechna pozorování analyzovala, jak je uvedeno v další podkapitole.

## 6.5 Způsob analýzy dat

Sesbíraná data jsem zpracovávala způsobem otevřeného kódování. „*Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů*“ (Strauss & Corbin, 1999, s.43). Pro potřeby analýzy jsem si přetransformovala a uzpůsobila údaje do psané podoby v programu Microsoft Word, a následně jsem informace opakovaně rozebírala, porovnávala a identifikovala pomocí barevného zvýraznění. Obě zmíněné metody sběru dat jsem mezi sebou prolínala a získané informace jsem se snažila prohlubovat. Vyvstalo mi značné množství kódů. Jak upozorňují Strauss a Corbin (1999, s.45): „*tyto pojmy je třeba seskupit, podobné s podobnými, jinak bychom mohli skončit s tolika pojmy, že bychom nevěděli, co si s nimi počnout.*“ S kódy jsem začala aktivně pracovat, konceptualizovat a soustřeďovat je na základě barevného odlišení do kategorií, které jsem označovala jakožto jejich nadřazený název. Takové značení kategorií jsem pojmenovávala více abstraktněji, abych obsáhla celkový sdělující rozsah pojmů. V procesu kategorizace jsem tedy uskupovala údaje, které svým konceptuálním rámcem spadaly pod určitou kategorii.

## 6.6 Etika výzkumu

Na etiku ve výzkumném šetření není možné zapomínat. Dodržování etických zásad usnadňuje mezilidské kontakty při realizaci výzkumu, které Ferjenčík (2010) vymezuje jednak respektem vůči všem účastníkům výzkumu, právem na informace, na soukromí i na důvěryhodnost informací o účastnících, a jednak právem odstoupit z výzkumu. Během mého šetření byly tyto devízy zachovány. Ke všem zkoumaným osobám jsem přistupovala s laskavým a zdvořilým přístupem, nenarušovala jsem běžný chod jejich výuky, a všichni byli obeznámeni s informovaným souhlasem k mé diplomové práci, který je přinejmenším ujišťoval o jejich anonymitě. Pro zachování anonymity jsem u učitelů i žáků použila v rámci celé diplomové práce alfabetské znaky či zkratky. Výzkum jsem se snažila orientovat pro všechny zúčastněné směrem vlídného sdílení informací a vzájemného obohacování se.

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola pojednává o výsledcích mého výzkumu, které vychází z pozorování vyučovacích hodin prvouky a přírodovědy a z interview s danými učiteli. Na základě otevřeného kódování jsem analyzovala získaná data a níže jsou interpretována.

### 7.1 Analýza a interpretace dat

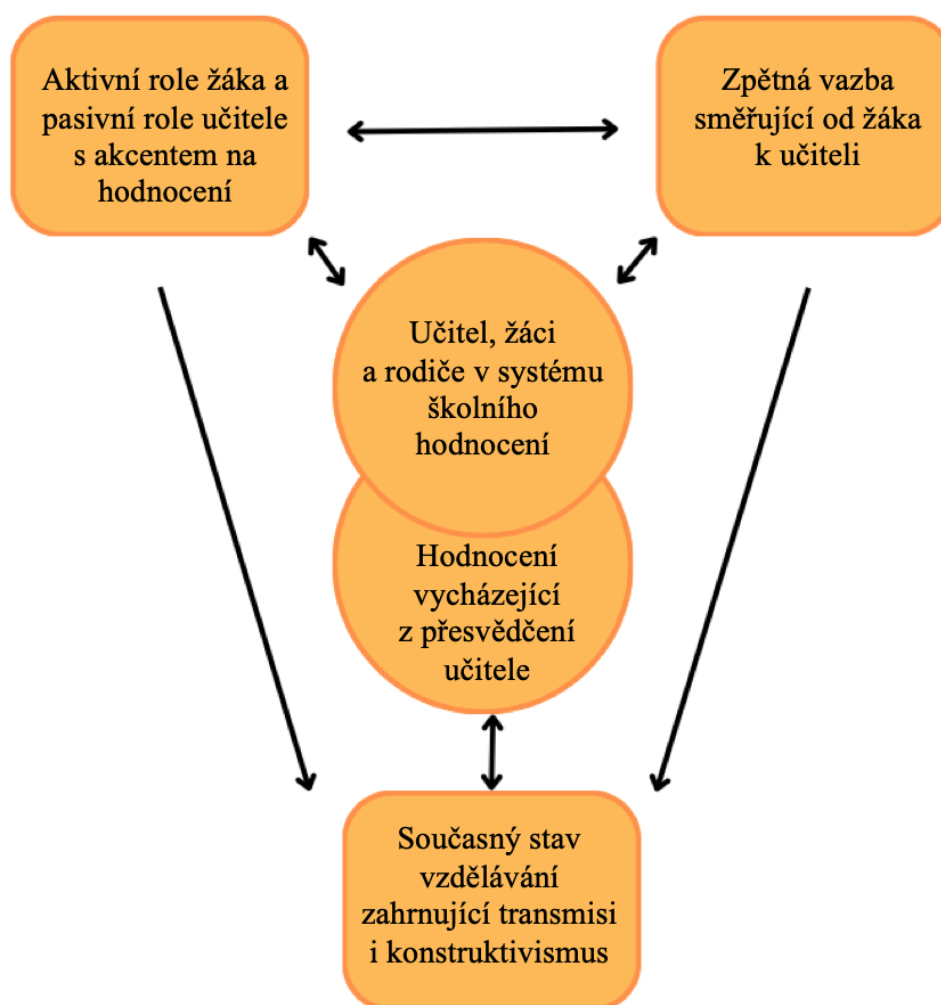
Cílem mého výzkumu je zjistit, jak učitelé prvního stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy. Podávám proto v následující tabulce své vzešlé kategorie. Ty jsem označila v lososovou barvou a jedná se o: Hodnocení vycházející z přesvědčení učitele; učitel, žáci a rodiče v systému školního hodnocení; aktivní role žáka a pasivní role učitele s akcentem na hodnocení; zpětná vazba směřující od žáka k učiteli; současný stav vzdělávání zahrnující transmisi i konstruktivismus. První dvě kategorie představují středobod práce s formativním hodnocením, z nichž jsem vycházela. V příloze této práce pak uvádím tabulku i s ukázkou kódů, se kterými jsem pracovala, a které jsem označila bílou barvou.

Tabulka 5 Kategorie

<b><u>Kategorie:</u></b>
1. Hodnocení vycházející z přesvědčení učitele
2. Učitel, žáci a rodiče v systému školního hodnocení
3. Aktivní role žáka a pasivní role učitele s akcentem na hodnocení
4. Zpětná vazba směřující od žáka k učiteli
5. Současný stav vzdělávání zahrnující transmisi i konstruktivismus

(Zdroj: vlastní)

Nyní představím také schéma, které vyobrazuje souvislosti mezi stanovenými kategoriemi. Tímto schématem jsem chtěla poukázat na vzájemné vztahy mezi danými kategoriemi a úzké provázání celého tématu.



Obrázek 7 Schéma – návaznost kategorií

(Zdroj: vlastní)

Prvním ústředním pojmem je „učitel, žáci a rodiče v systému školního hodnocení“. Význam této kategorie poukazuje na fakt, že dnes již existuje účinná kooperace ve školním hodnocení mezi žákem, učitelem a iniciativními rodiči. Tento koncept však závisí, a je současně úzce prolnut, s přesvědčením učitele, jež vychází buďto z vnějších vlivů nebo z jeho vnitřní iniciativy. Svou rolí učitel výrazně podporuje změnu chápání hodnocení s vidinou zefektivnění učení žáků. Na základě těchto dvou kategorií je žákům umožněna vlastní cesta k poznání, ke které přispívá nahlížení na žáky i rodiče jako na spolutvůrce celého vzdělávacího obsahu. Z toho vyplývá, že učitel však musí lehce ustoupit do pozadí a přijmout roli průvodce, nikoli autority, čímž přecházím na kategorii zahrnující aktivní roli žáka s akcentem na hodnocení. Žák je prostřednictvím upozadující role učitele vystaven

individuálním i sociálním změnám, které jej učí pracovat a učit se v prostředí plném vzájemné zpětné vazby a sebereflexe. Rovněž mu učitel, který svou upozaděnou rolí podporuje inovativní přístup k hodnocení, umožňuje formulovat zpětnou vazbu na jeho osobu, což je jeden z výrazných trendů v současných průkopnických školách. Na základě takového transformujícího vzdělávání včetně nových strategií v hodnocení, vystupují do popředí konstruktivistické přístupy rozvíjející oblasti žáka ve smyslu klíčových kompetencí, s perspektivou koordinace všech zmíněných aktérů vzdělávání. Leč na druhou stranu sehrává klíčovou úlohu nepřipravenost učitelů, jimž vyhovuje transmisivní pojetí výuky, které ne zcela podporuje orientaci žáků na vlastní zkušenosti z učení a nerespektuje sebehodnocení žáků jako přirozenou součást vzdělávacího procesu. Hlavní výzvou tak je zainteresovat co nejvíce učitelů, kterým bude umožněno se na základě vhodných nástrojů a pojetí přizpůsobit těmto změnám i z hlediska zprostředkování učení v přírodovědných předmětech.

## 7.2 Hodnocení vycházející z přesvědčení učitele

Tato kategorie je orientována na přesvědčení učitele. Ve výzkumu bylo poukázáno, že důvody, proč učitelé volí určitý typ hodnocení je spjato s jejich učitelským přesvědčením. Konkrétně na to, co v nich vyvolává potřebu hodnotit své žáky formativně. Mnoho učitelů si nyní v praxi uvědomuje, že je nezbytné reformovat vzdělávání na požadavky nynějšího světa, ve kterém žijeme, a na který je třeba připravovat i mladou generaci dětí. To tvrdí i Ganajová et al. (2022, s. 15): *„Každý dnes čelí a je součástí velmi komplexního, rychle se měnícího světa, který ovlivňuje život i na lokální úrovni.“* Dále tato autorka (2022, s. 16) podotýká: *„Je však potřebné připravit už dnešní generaci mladých lidí na úspěšné naplnění života ve světě ustavičných změn. Proto přirozeně vzniká potřeba reformovat vzdělávání, ...“* S tím úzce souvisí i osobní přístup učitelů k hodnocení výsledků žáků ve vzdělávání. Existují i tací učitelé, kteří se již rozhodli pro změnu, a začali hodnotit jinak, cestou bez udělování známek. Jak zmiňují i Starý a Laufková (2016, s. 14) *„mnohdy tak činí velmi zdařile a naplňují tak principy formativního hodnocení, ač by o něm někdy slyšeli.“* Potvrzuje to i rozhovor, kde podobný výrok sama paní učitelka zmiňuje. **U3:** *„... kde jsem nějakých 12 let učila, tak tam jsem vlastně získala takovoudle praxi, aniž bych věděla, že to se týká nějakého formativního hodnocení, jo.“* Pro budoucnost může být taková změna nahlížení na hodnocení zásadní. Hovoříme zde o možném prostředku na podporu učení žáků, který by zlepšoval jejich přístup ke vzdělávání nejen v přírodovědných předmětech. Takovou klíčovou roli nyní sehrává učitel ve snaze efektivně implementovat nový proces hodnocení

do českých škol, jak podotýká také **U1.4**: „...zavádíme ve všech předmětech na prvním stupni, protože nám to jinak nedává smysl.“ Rozhodnutí pro aplikaci formativního hodnocení vyvstává ze zainteresování jednak učitelů a jednak i samotných škol a pozměnění jejich školní filozofie. Z toho mi vyvstaly dva pohledy na přesvědčení učitele: vnější a vnitřní.

Impulz k uplatňování formativního hodnocení zvnějška podněcuje vedení školy. Z velké části se rozhodne aplikovat nové pojetí celá škola, a to na základě změny jejího přístupu ke vzdělávání. Učitelé jsou tak vtaženi do pokrokového nastavení smýšlení školy. Některým se to líbí, jiní nereagují na změny příliš kladně. Vliv nového pojetí své školy popsala i **U8**: „No a tím, že jsme se do toho dali jako škola, tak jejich vize byla taková, že neosloví jenom někoho z toho personálu, ale že do toho půjdou všichni, i druhý stupeň.“ Nová filozofie revolučního konceptu hodnocení žáků na základních školách má na profesi učitele značný vliv a očekává od něj určité kroky, jak může vyznít z ukázky **U6**: „My všichni povinně děláme to slovní hodnocení na pololetí, děláme i to čtvrtletní, máme i povinné ty týdenní plány, takže tyto 3 formy zůstávají, jenom se mění jakési pojetí toho, jak to paní učitelka má a vykoná.“ Následující **ukázka 1** zaznamenává průběh prvouky, během které **Uč. 1** frontálně popisovala svou zkušenost s nevidomými lidmi. Pro zpestření hodiny přinesla žákům ukázat starou učebnici prvouky. Během hodiny však nebylo realizováno žádné zaktivizování žáků. Na konci hodiny se **Uč. 1** snažila implementovat prvek formativního hodnocení a požádala žáky o jejich zhodnocení.

### **Ukázka 1**

**Uč. 1:** (po zazvonění na přestávku)

**„A ještě se rychle zeptám, tak, tak nebo tak?“ (žáci předvádí hodnocení gestem – palec nahoru, vodorovně, dolů, ale neví přesně, zda hodnotí hodinu nebo sebe)**

**Žáci:** (většinou žáci ukazují palec vodorovně)

**Uč. 1:** „A zase jestli i příště něco podobného?“ (žáci opět předvádí stejné gesto)

**Uč. 1:** „A tak, tak nebo tak, kdo chce přestávku?“

**Žáci:** (všichni žáci mají palec nahoru)

Ve zmíněné ukázce šlo krásně vysledovat to, že **Uč. 1** uplatnila zpětnou vazbu žáků, ale bez hlubšího významu. V jejím jednání si můžeme povšimnout, že princip a podstatu formativního hodnocení ještě zcela naplňovala, a snažila se spíše aplikovat nově zavedené



pojetí hodnocení své školy. Podobné limity popisuje **U9**: „*Přesně, že to není jen ta žlutá a zelená pastelka, ale učit v těch cílech, učit v kritériích, ...*“ Pakliže vedení učiní takové změny, tak by bylo přívětivé, kdyby v této oblasti školní sbor proškolovalo. Na kurzy jsou ale vysláni většinou jen někteří jednotlivci, kteří svá nová poznání pak předávají kolegům zprostředkovaně, jak vypovídá **U3**: „*S naší školou jsme se zapojili do projektu formativně.cz, který oslovil školy, které by se rády účastnily tohoto programu, kdy vlastně ta určitá škola měla vyslat dva zástupce...*“ Nastávají i situace, že se učitelé vrací ze školení lehce zarmoucení, jak naznačuje v rozhovoru **U5**. Kurzy ani školení jim formativní hodnocení nikterak neosvětluje: „*...několik školení formativního hodnocení už jsme absolvovali, ale můžu být upřímná, když řeknu, že ne každé školení na formativní hodnocení je školení na formativní hodnocení.*“ Učitelé, kteří se na kurzech či seminářích nic nového nedozví, nemohou nic předat ani zbytku kolektivu, kteří na jejich cenné rady čekají. Mohou se pak dostávat do slepé uličky a v neznámém formativním hodnocení nachází spíše trápení, než jeho podstatu a inovativní přínos. Tak to popisuje i **U9**: „*Takže z některých těch školení kolegyně i kolegové přijeli trošku rozčarování, protože očekávali nějakou pomoc, jak vlastně formativně hodnotit. A ne vždycky se toho na tom semináři, jakože dočkali, takže jsou teď trošku, řekla bych, takoví jako, ehmm, znechucení a otrávení.*“ Podpora mezi kolegy však přináší i velkou vzájemnou podporu a možnou cestu.

V některých případech kolega, který dělá něco jinak, dobře a funguje mu to, dokáže nejlépe přimět jiné učitele k těmto postupům. V takový moment se pak překlene jeho přesvědčení z vnějšího na vnitřní, protože už to není neznámo, kterému nikdo nerozumí. Jak popisuje **U1**, až díky kolegyni se její pohled na věc změnil: „*...takže to jsem jako odsoudila hned, že je to jako blbost. Ale postupně jsem si i v tom formativním hodnocení začala vytahovat věci, co mě se líbí, a co si třeba předáme s kolegyní. A dost často právě s paní učitelkou se o tom hodně bavíme, protože paní učitelka to dělá strašně skvěle.... Nó, takže bych chtěla být jednou jako paní učitelka (smích)... A takže vždycky si k ní jdu pro radu...*“ Učitelé ale ne vždy mění svá přesvědčení v zájmu svých žáků. Někdy za tím vším může stát i troška té ješitnosti z hlediska jejich sociálního začlenění. Pohání je touha zviditelnit se před kolegy, protože dělají něco inovativně a jinak. Chtějí se odlišit a být zajímaví. Takovou myšlenku objevuju u **U1.7**: „*...ted' odbočím, v praxi často pro sborovnu dělám třeba aktivity, které vlastně ty učitele učí formativně hodnotit, když si říkáme prostě, ano, takto se nám to oplatilo v takovém předmětu, a učíme se přemýšlet o tom, aby to matematikář mohl na druhém stupni použít.*“ K tomu ještě **U1.7** dodává, že by tento systém měl být srozumitelný pro všechny

kolegy, a že některé poznatky jim předkládá stále znovu a znovu: „...je to efektivní porada, která nikoho nenudí, a naopak všechny může posunout, protože se naučí přemýšlet i tady tom, protože pro ně je to těžké.“ Na druhou stranu se i taková snaha cení a každý pokus o transformaci vzdělávání, včetně klíčové proměny hodnocení, je určitá příležitost, jak provést změnu v přesvědčení učitele a tím upozadit tradiční přístupy ve vzdělávání. Souvislost ze zkušeností hraje ve vnějším i vnitřním vlivu na přesvědčení učitelů zásadní roli. Neznámé věci jsou vždy automaticky odmítány a odsuzovány. Příkladují se jim vykonstruované vlastnosti, které učitele utvrzují v jejich přesvědčení. Jakmile se však inovace ověří a učitele jí poznají, teprve pak mohou konstruktivně posoudit, jaký je její přínos.

Mnozí učitelé si již formativní hodnocení nějakým způsobem vyzkoušeli a k jeho uplatňování je směřovalo přesvědčení v sobě samotných, pod záminkou zlepšit své pedagogické postupy v hodnocení s vidinou zdokonalení učení a vzdělávání jejich žáků. Orientace na žáka totiž může být i jeden z projevů vnitřní změny k přesvědčení v mysli učitele. Dle výpovědi **U1.7**: „Je to hlavně ucelený systém, který je založen na vzájemné důvěře, a který má přinášet žákům radost.“ K tomu se **U1.4** vyjadřuje: „Přijde mi to zbytečné, protože ty děti naprosto vždycky ví, jak na tom jsou. Oni dobře ví, že jim něco nejde a dobře ví, že jim něco jde.“ Vnitřní faktory vychází ze samého nitra učitelů, a kopírují jejich pocity a potřeby, jak v této souvislosti vypovídá **U9**: „V momentě, kdy jsem se já sama nudila ve svých hodinách, když jsme opisovali něco a dělali jsme si nesmyslné, ne nesmyslné, ale prostě jsme byli nuceni, aby děti měly zápisy z dané látky, tak jsem trpěla i já, natož tak děti.“ Podobně se vyjadřuje i **U6**: „Ale díky Bohu se už poslední dobou rozšiřuje i to formativní hodnocení, které také může mít mnoho a mnoho podob.“ Paní učitelka **U2** své niterné přesvědčení ještě rozšířila o vzývání respektujícího přístupu, který uplatňuje jak v roli maminky, tak i v roli paní učitelky: „Já, prostě jsem zastánce respektujícího přístupu a mně na respektující přístup krásně nahrává to naše formativní hodnocení.“ U všech zkoumaných učitelů jsem rovněž identifikovala určitý projev potřeby učinit ve svých postupech něco jinak. Takové výpovědi jsem si označila pod kódem vnitřní citovost učitelů v jejich profesi, a vyjadřují se k tomu učitelé **U1**, **U8** a **U6**: „Pojďme učit nejenom tak šudli mudli na povrchu, ale pojďme do hloubky, k jádru toho, že neděláme nahodilé věci.“ **U8**: „Že to není taková povrchnost, tak co dneska s těma dětma budu dělat, jo, ale za jakým účelem, takže vlastně každé to cvičeníčko, které si chystám dělat, musí pro mě mít nějaký smysl, náplň a nějaký cíl.“ **U6**: „...vlastně hloubku toho, učit v těch dovednostech, vzájemné

*spolupráci...“ Z výpovědi vyplývá, že se učitelé uchylují ke změnám ve vzdělávání z přesvědčení, že je formativní hodnocení pro žáky přínosné, a to z pohledu kvality pro jejich budoucí život. Snadněji se pak adaptují na nastávající nástrahy, jak to popisuje U1: „Myslím si, že pro nějakou jejich další práci, pro nějakou školní úspěšnost, pokračování v životě, je strašně důležité reflektovat svůj výkon, svoji práci, svůj přístup k čemukoliv.“ K prohlubování smyslu formativního hodnocení přispívá v průběhu času i důraz učitele na pěstování sebedůvěry žáků. Základem pozitivního přístupu a pozitivních emocí ve školním prostředí je rostoucí učitelské přesvědčení, že u žáků budují větší míru tolerance, ohleduplnosti, a vytváří tak ve třídě pozitivní emocionální naladění, což podtrhuje následující výpověď U1.10: „My se často bavíme o tom, že každý má jiné přednosti, silné stránky, že někomu něco jde a nejde, a bavíme se většinou o tom, co komu jde a oni všichni ví, co komu nejde a jsou s tím úplně v pohodě. A není to takový ten... nevznikají takový ti outsideři třídy...“ Jeden projev pozitivního přístupu pozorované paní učitelky U2 bylo její chování v ukázce 2, v moment, kdy jí přišla v 1. třídě jedna žákyně ukázat, jak napsala pojem – zimní sporty – správně na linku v sešitě.*

## **Ukázka 2**

**Žák 1:** „Paní učitelko, já mám radost!!!“

**U2:** „A z čeho?“ „Z čeho máš radost, A\*\*\*\*\*?“

**Žák 1:** „No podívejte se, paní učitelko, moje písmenka sedí na lince.“

**U2:** „No ale joooo, tvoje písmenka dneska sedí na lince, třído tleskáme!!! A\*\*\*\*\* se to dneska krásně povedlo!!!“

Další z pozitivních projevů formativní hodnocení vnímá U5 u svých žáků: „Jsou schopni dát si krásnou vzájemnou zpětnou vazbu. Dokážou říct, že oceňují tvoji snahu...“ Dle paní učitelky U2 otvírá a rozšiřuje pozitivita jejich možnosti, podporuje efektivnější fungování žáků a vytváří dobré mezilidské vztahy, k čemuž dodává: „Furt jedu přes tu pozitivitu, kde je něco pozitivní, to mě se líbí. Ale taky se snažím zařídit, aby těm dětem bylo všem mezi sebou dobře.“ Z kontextu příjemně laděného kolektivu se ve výpovědích často vyskytuje důraz i na pozitivní vnímání přírodovědných předmětů, umocněný přesvědčením učitelů, že je to způsobeno uplatňováním formativního hodnocení. Údajně totiž zavedením formativního hodnocení změnili žáci postoj k sobě samým, k práci i k novým možnostem v rámci výuky s prvky konstruktivismu, a učitelé si všimají kladných ohlasů na přírodovědné předměty. U1.7: „Baví je to, chtějí pracovat, nebojí se, nemají strach z chyb, nemají strach

z neúspěchu.“ **U9:** „Vlastně všichni nějakým způsobem si přišli k té prvouce, že jim dává smysl.“ Často je organizační forma přírodovědných předmětů koncipována jako projektová nebo skupinová výuka, kde dokáží žáci dle výpovědi **U3** ve spojitosti s hodnocením následující: *„Má to nějakou hlubší vhléd a přináší to větší radost, a hlavně je úžasné, jak pak ty děti spolu komunikují, jak se dokáží ocenit, že se pochválejí, že si všímají potom i těch drobností, co vyprodukuje jejich spolužák...“* Během takto organizované výuky mnohdy učitelé záměrně nesdělují cíl, a jejich plánem je pak orientace žáků k danému cíli, jak dodává **U1.10:** *„To jsme dneska dělali v té přírodovědě, aby si uvědomili, na čem jsme ten cíl teda trénovali, jo. Často i oni sami mi potom identifikují ten cíl, toho, proč jsme ty aktivity dělali.“* Další z projevů přesvědčení učitele o formativním hodnocení je orientace žáků na budování schopnosti konstruktivního myšlení. Dle jejich názoru tak mohou naplno rozvíjet jejich intelektový potenciál. V hodinách prvouky a přírodovědy bylo také pozorovatelné, že nepodléhali prvnímu dojmu či prvnímu možnému řešení, ale zaměřili se i na jiný úhel pohledu v dané aktivitě. V **ukázce 3** měli žáci během skupinové práce vyhledat místa výskytu určitých nerostů na příslušné vytištěné mapě ČR. Když žáci vyhledali místa výskytu žuly, vápence a černého uhlí, rozhodli se svá řešení ověřit a rozšířit na internetu. K dispozici měli po celou dobu přírodovědy 3 notebooky.

### **Ukázka 3**

**Žák 2:** *„Hej, ale divej, to nejsou všechny místa, kde je vápenec, to máme málo!“*

**Žák 3:** *„Jo, a co ten náš výlet letos do jeskyní? Tam se taky vyskytoval vápenec, přece, a nemáme to zapsané.“* (v pracovním listě)

**Žák 4:** *„Tak si to ověříme na internetu.“* (skupinka se odebere k notebooku)

**Žák 2:** *„No tak to vidíš, v té mapě není zapsané úplně všechno.“*

Paní učitelka **U5** tomu přihlížela, načež mi pak v rozhovoru sdělila: *„Důležité je hodnocení ve smyslu toho, aby děti věděly, jestli směřují dobrým směrem. Proč já bych měla dávat nějakou kritiku, když to dítě si to sami zhodnotí a samo se posune dál.“* Formativní zpětná vazba pomáhá žákům na cestě při jejich rozhodování. Mnohé výroky učitelů pak ovlivňují sebepojetí dětí na celý život, a proto se učitelé snaží orientovat převážně pozitivním směrem hodnocení. Vnitřní přesvědčení učitele tak může nakonec vyplynout i z nařízení školy, a může být základem pro všestrannou podporu žáků při jejich učení a směřování ke stanoveným cílům.

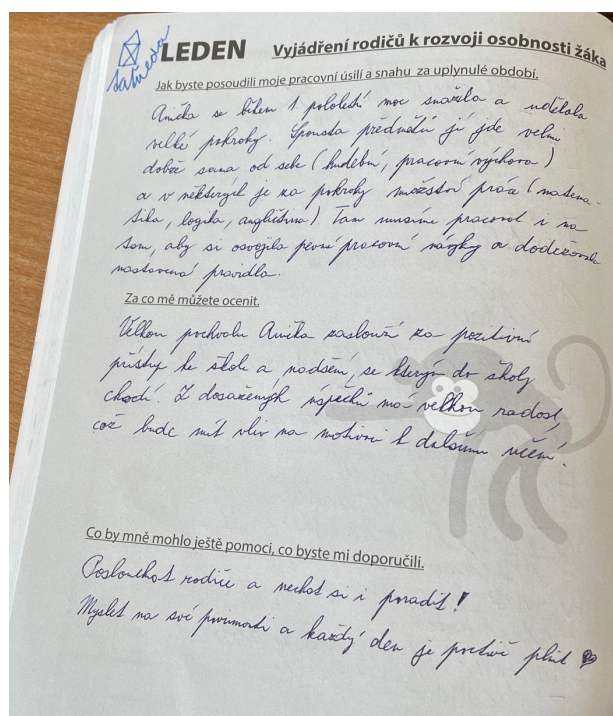
### 7.3 Učitel, žáci a rodiče v systému hodnocení

Formativní hodnocení umožňuje stavět do partnerské pozice v systému hodnocení trojí činitele, kterými jsou učitel, žák a rodič. Postupné zavádění formativního hodnocení do škol směřuje k rozvoji kompetencí žáků, a tak se předává část zodpovědnosti na žáka v tom, co se ve škole sám naučí. Současně umožňuje žákům připravovat se na různorodé projevy hodnocení a vede je k dovednostem někoho hodnotit. A tak do hodnotících postupů vnáší inovativní systémy zejména k zachycení žákova úsilí, a to v očích jak učitele, tak i jeho rodičů.

V hodinách prvouky a přírodovědy je jedním ze specifických aspektů příprava na výuku. Učitel v tomto smyslu zastává roli tvůrce obsahu výuky a stojí pouze na něm, jak se tématu ujme. Avšak zda chtějí uplatňovat formativní hodnocení či nikoliv, si musí dle **U6** uvědomit ještě před samotným začátkem školního roku: *„To znamená, když si na začátku roku vyvodím nějaký systém, jak s tou formativitou budu pracovat, tak mi to může pak donést nějaké ovoce v přírodovědě.“* Od toho se pak také odvíjí i příprava týdenních plánů, kdy mají učitelé dopředu rozmyšleno, čemu se budou v těchto hodinách věnovat. **U9** k tomu doplňuje myšlenku: *„Když se rozhodnete mít takto tu výuku, tak na začátku nebo na konci týdne, nějak si v hlavě popřemýšlet, jakým systémem já půjdu, ať to není jen nahodilé, ať to má význam, smysl a toho se držet.“* Takto zhotovené tematické plány často využívají učitelé i k účinné komunikaci s rodiči. Ti pak přesně ví, jakým tématům se bude jejich dítě v daný týden věnovat. Podrobněji to specifikuje **UI.7**: *„Vyloženež, já jsem tam dal i jako – umím. To znamená, aby ty rodiče věděli, co ty děti už umí. A pak jsem tam dal – učím se, to znamená, čemu se budeme věnovat tento týden. Za jakým tím cílem.“* Takovou formou týdenních plánů rodiče oceňují, protože pokud mají nemocné dítě, tak přesně ví, co si s ním mohou doma doplnit. Stejně tak to popisují i **UI.4** a **U2**: *„My pro děti tvoříme ty týdenní plány, kde jsou vlastně na týden vypsáné učivo a výstupy, co by ten žák za ten týden měl zvládnout, případně jsou tam i úkoly pro nemocné a podobně, i cíle, a na konci týdne si to žáci zhodnotí.“* **U2**: *„My jedeme pořád ty týdenní plány, a ty děti jedou pořád dokola to sebehodnocení, a já jim tam jenom občas písnu, co se jim povedlo, tak vlastně oni pořád, na denním pořádku ví, co se jim povedlo, co je dobře, co není dobře.“* Týdenní plány se učitelé snaží žákům seskupovat, což jim umožňuje účinně využívat žakovská portfolia. Výhodou takového portfolia je, že jej žáci či učitelé mohou prezentovat přímo rodičům a zmíněné činnosti či nějakou z forem sebehodnocení ukázat. Svou zkušenost popisuje **U5**: *„Máme takové sebehodnotící portfolia, kam tyto týdenní plány zakládáme. Takže pokud to má nějaký*

papírový výstup, tak to právě založíme do toho hodnotícího portfolia.“ Sebehodnotící deníčky, týdenní plány či portfolia zahrnují žákovo hodnocení souhrnně všech předmětů, kam spadají i prvouka s přírodovědou. K tomu ještě U2 dodává: „Vidí to i rodiče, a od rodičů to chci podepsat, a kolikrát dávám dětem úkoly, že třeba napíšu nějaký úkol, a pod tím se děti ohodnotí a píšu tam i rodičům, aby rodiče ohodnotili to dítě.“ Tato myšlenka krásně podtrhuje kooperaci všech tří aktérů.

Příložený obrázek podtrhuje zapojení rodičů do hodnocení žáka v hodnotícím deníčku.



Obrázek 8 Vyjádření rodičů k rozvoji osobnosti žáka

(Zdroj: vlastní)

Avšak prvouku ani přírodovědu, které by nesly prvky konstruktivistického přístupu a aktivizace žákovských poznávacích procesů jim doma rodiče nenahradí. Ke konstruktivistickému pojetí výuky a jejich přípravě popisují U2 a U5: „Já si myslím, že když člověk s tím formativním hodnocením počítá, tak při plánování té hodiny už nemusí nic pozměňovat. Prostě si na to ten čas vyhradí a počítá s tím.“ U5: „Postupně člověk jako získává ty další strategie a ukotvuje si nějaký svůj systém, jak je chce ukotvit, uvědomuje si to, kde je dobré využívat takovou a takovou metodu a uvědomuje si nějakou návaznost třeba.“ S narůstajícími zkušenostmi se učitelům s formativním hodnocením v prvouce či přírodovědě pracuje snadněji. Jejich přípravy jsou ucelenější a nebojí se nechávat žáky bádát. Učí se čas ve výuce využívat smysluplně, jak jsem viděla na pozorování v ukázce 4.

Žáci probírali rozvod živin v rostlinách (v bílém karafiátu za pomoci červeného inkoustu smíchaného s vodou). Před samotným experimentem si určili hypotézu a tu následně ověřili. Žáci si během výuky sami odpověděli na to, jak putují živiny v rostlině.

#### **Ukázka 4**

**U1.4:** „*A co jste nakonec zjistili?*“

**Žák 5:** „*My jsme zjistili, že z kořenů se přes rostlinné potrubí dostanou živiny do květu a listů.*“

**U1.4:** „*Co bylo pro vaši skupinku přínosné?*“

**Žák 6:** „*No, čekali jsme, že se dostanou do celé rostliny a dostali se tam.*“

Jak můžeme z ukázky vidět, učitel je v tomto případě pouze facilitátor čili nositel motivace a pracovního postupu, nikoliv zdroj informací. Na odpovědi si žáci museli přijít sami.

Během výuky si učitel může volit z rozmanitého spektra metod formativního hodnocení. Nelze však předpokládat, že se najde jeden typ hodnocení, který by byl pro přírodovědné předměty univerzální. Je třeba brát v potaz, věkový rozptyl žáků prvních a pátých ročníků 1. stupně ZŠ. Z toho vyplývá, že to, co využívají paní učitelky v 1. třídě nejspíš nebude fungovat pro 5. třídu. V tomto případě se vyjádřila i **U8:** „*A hlavně taky problém je to, že každá metoda nefunguje na všechny třídy a na všechny předměty.*“ Zužívání daného typu formativního hodnocení závisí zejména na zmíněné přípravě učitele a na jeho vlastním uchopení výuky. **U5** tvrdí: „*Ona se hlavně mění ta koncepce v tom, jak to ten daný učitel má.*“ Všimla jsem si však, že učitelé často představovali nejrůznější metody v rozhovoru, ale ve své výuce pak využili stěží třeba jednu nebo dvě z nich, jako tomu bylo i u **U1:** „*...takže používám různé pomůcky, úplně ty jednoduché klasické, jako třeba smajlíky, hodnocení ukazováním rukama, škálou, jak moc pracovalo, jak moc bylo třeba prospěšný ve skupině, nebo třeba že sedí na bobečku, že prostě se mu to vůbec nelíbilo, nebo že skáčou až do nebe, jak jsou nadšení.*“ Formativní hodnocení v sobě skrývá rozmanitost, a je jen na učiteli, jak využije svoji tvůrčí schopnost a aplikuje je do plánování výuky. Proces plánované aplikace formativního hodnocení je charakterizován tím, že učitelé získávají potřebné informace o hodnocení, interpretují je a jednájí na jejich základě (Cowie & Bell, 2010). Jak bylo zmíněno, snahou učitelů je aplikovat formativní hodnocení přes pocit úspěchu a pozitivní vhléd. Příklad pozitivního písemného hodnocení sděluje **U8:** „*Když opravujeme sešity, tak hledáme správné věci, ne chyby, nehodnotíme počet chyb,*

ale počet správných věcí. Správné odpovědi podtrhujeme zeleně.“ Cílem je, aby všichni žáci měli všechno opraveno správně, a výsledkem byl zelený správně opravený úkol.

Jednou ze zmiňovaných možností uplatňování formativního hodnocení ve spojitosti s tím, jak zaznamenávat svůj pokrok na cestě k cíli, jsou tzv. deníčky pokroku, či sebehodnoticí deníčky. Práci s nimi popisuje U6: „A v té prvoce, já si vytýčím nějaký cíl toho učiva, co s něma chci zvládnout, co chci, aby uměli, a ten potom zformulujeme, ono jich jako může být daleko víc těch cílů, ale tohle budou jako nějaké nosné cíle, ehm..., ty si děti vyhodnotí, zase v tom deníčku, já se k nim vyjádřím, a případně jenom orazítkuji.“ Někdy jsou tyto deníčky dokonce autorským dílem dané školy, kam se tvůrci snaží zakomponovat přehledný pokrok dítěte, tak aby se v tom orientovaly všechny zaangażované skupiny. To vyplývá i z výpovědi U3: „No a ten deníček vznikl toto léto, co teď bylo, a to je taková už moje dlouhodobější vize, v té hlavně... jak to udělat, když mi právě jenom hodnotíme slovně, aby i ti rodiče měli nějaký přehled o tom, kam se posouváme, a jak to dětem jde.“ K tomu U3 dodává, že se sebehodnocení žáků shoduje s jejím, čímž si ověřuje i objektivitu vlastního posouzení výkonu žáka. „Jako já třeba i v tom deníčku, málokdy změním to jejich hodnocení za svoje.“ K deníčkům pokroku mají samozřejmě přístup i rodiče, kteří tam mají vlastní prostor na své hodnocení jejich dítěte. V této koncepci se tak černé na bílém propojují 3 pohledy: žáka, učitele i rodičů. Příkládám ukázkou jednoho z využívaných z deníčků, kde se prolíná pohled učitele, rodičů i sebehodnocení žáka.

**LISTOPAD** Hodnocení kompetencí žáka/žákyně rodiči

kompetence je zvládnuta úplně, je uplatňována samostatně a automaticky U  
 kompetence je ovládnuta, je uplatňována skoro samostatně O  
 učitel s dítětem dohlíží na její uplatňování C  
 kompetence je zvládnuta tak napůl, je potřeba ji ještě trochu rozvíjet, připomínat, pomáhat a kontrolovat JN  
 kompetence ještě není zvládnuta, zatím se to nedá JN

	JN	C	O	U
Připravuje se (učí se) do školy a plní si domácí úkoly				
Soustředil se na práci, nerozptyluje se, pracuje na své maximum.				
Připravuje si aktovku i pomůcky na druhý den.				
Slušně komunikuje se sourozenci, kamarády, neskáče nikomu do řeči, prosazuje svůj názor slušnou formou.				
Slušně mluví a jedná s dospělými.				
Respektuje ostatní – váží si jich, nepodceňuje je a nezesměšňuje.				
Pomáhá druhým, pokud je to potřeba.				
Neví-li si s něčím rady, požádá slušnou formou o pomoc.				
Rozumí pokynům (ústním i písemným) při psaní úkolů a v běžných situacích.				
Po hodnocení si naplánuje, co musí dovést a dodržuje plán učení.				
Samostatně provádí kontrolu své práce, hledá, opravuje chyby.				
Dodržuje domluvená pravidla.				
Nevyvolává konflikty, vzniklé řeším vhodným způsobem.				
Podílí se na domácích pracích.				

*Tímmy, ty jsi můj školní asistent s malými věky. Ke škole se máš vyzkoušet a předvádět. Na práci se často soustřeďíš. Občas se objeví šlečka, když se ti nedoví, ale nevědomě se. pře. jana*

Obrázek 9 Hodnocení kompetencí žáka  
(Zdroj: vlastní)

**LISTOPAD** Sebehodnocení a hodnocení kompetencí žáka/žákyně

kompetence je zvládnuta úplně, je uplatňována samostatně a automaticky v běžných i nových situacích U  
 kompetence je ovládnuta, je uplatňována skoro samostatně, učitel s mým dopomocí nebo připomenutím O  
 kompetence je zvládnuta tak napůl, je potřeba ji ještě trochu rozvíjet, připomínat, pomáhat a kontrolovat C  
 kompetence ještě není zvládnuta, zatím se to nedá JN

	JN	C	O	U
Soustředím se na práci, nerozptyluji se, pracuji na své maximum.				
Na lávci mám pořádek, mám připraveny pomůcky do výuky.				
Ve svých věcech mám pořádek.				
Výsledkům v práci, nevázdávám se, snažím se ji dokončit, i když se hned nedá.				
Samostatně odevzdávám domácí úkoly.				
Vypůjčené věci vracím na místo.				
Pracuji samostatně.				
Řídím se pokyny.				
Zadanou práci dokončím ve stanoveném čase.				
Slušně komunikuji se spolužáky.				
Neskáču nikomu do řeči, svůj názor prosazuji slušnou formou.				
Ve výuce nevyrušuji ostatní.				
Slušně mluví a jedná s dospělými.				

*Nejdříve hodnotí žák dítěti kompetence křížkem: ×  
 Poté učitel zhodnotí dítěti kompetence kruhem: ○  
 Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele se nemusí shodovat, je to dvojitý pohled na míru zvládnutí dané kompetence.*

Obrázek 10 Sebehodnocení žáka  
(Zdroj: vlastní)



Obdobný způsob zaměření hodnocení na výkon žáka, odpovídající cílům, je koncept již zmíněných týdenních plánů, které pro žáky i rodiče tvoří učitelé vždy na týden dopředu, jak vystihují U6 a U1: „*My pro děti tvoříme ty týdenní plány, kde jsou vlastně na týden vypsány učivo a výstupy, co by ten žák za ten týden měl zvládnout, případně jsou tam i úkoly pro nemocné a podobně, i cíle, a na konci týdne si to žáci zhodnotí.*“ U1: „*My jedeme pořád ty týdenní plány, a ty děti jedou pořád dokola to sebehodnocení, a já jim tam jenom občas písnu, co se jim povedlo, tak vlastně oni pořád, na denním pořádku ví, co se jim povedlo, co je dobře, co není dobře.*“ V týdenních plánech se žáci snaží pracovat s cíli výuky, a z mého pozorování mohu shrnout závěr, že s touto formou pracují jak žáci 1. tříd, tak i žáci 5. tříd. Pro ukázkou vkládám jeden z využívaných týdenních plánů i s přidáním hodnocením.

PŘEDMĚT	UČIVO	VÝSTUP	SEBEHODNOCENÍ
ČESKÝ JAZYK	Organizace práce, Zpracování 2x učivo, Opakování učiva 3. ročníku, Výpisem slov (synonyma, antonyma, slova související)	Porovnání výpisů slov, vřídání slova zjednotně nebo podobně slovenou a slova souvisejícími.	B
SLOH	Úvod do literatury, Jazyk se slovy, Práci s písmi, Mluvnice ročník	Semantický jazyk se v námitky na město (základ), Žádné odlišné prvky (učivo) psaní (práci) (se, vřídání písmi)	A
ČTENÍ	Zpracování tematického deníku, Zpracování se společného čtení	Věsto v čtenářský deník podle dohodnutých pravidel.	A
MATEMATIKA	Organizace práce, Zpracování 2x učivo, Opakování učiva 3. ročníku, Čtení a zápis čísla do 1 000 000	Průčtám po 100 000, 10 000 000, přičtu, odčtu a porovnám čísla v oboru do 1 000 000.	A
GEOMETRIE	Opakování učiva 3. ročníku, Přímka, kruha a lomená čára, Šed	Rozpoznání přímku, přímku, kruhu, kruhového, úse, bodu (základ) na přímku.	B
PŘÍROVĚDA	Opakování učiva 3. ročníku, Živá a neživá příroda	Popisí propojenost přírody živé a neživé přírody.	A
VLASTIVĚDA	Opakování učiva 3. ročníku, ČR – naše vlast, Základní informace, Český jazyk, kalendářní listopad	Popisí státní symboly a polohu ČR, Dobře je pravidla chování při státní hymně, Pracují v časových údaj, učím listopad.	A
ANGLICKÝ JAZYK	Opakování učiva a slovní zásoby 3. ročníku, What's this? It's an... To Be (3. os. J) – Spok (3. os. J), What's...?	Pojmenují známé předměty, Používám slovesa BE, ve 3. os. J.	B
OBOHACENÍ	Burza odpovědí – výběr tématu pro ročníkovou práci a krátkodobých projektů	Pracují na výběru tématu pro ročníkovou práci. Semantím se s dostupnými zdroji.	

A – bezproblémně zvládnám  
B – zvládnám s drobnými chybami  
C – potřebuji občasnou pomoc učitele  
D – ještě nevládnám, nerozumím

Obrázek 11 Týdenní plán 1  
(Zdroj: vlastní)

TÝDENNÍ PLÁN - 2. TÝDEN (SUDÝ)  
5. 9. - 9. 9. 2022

Se co pam se po přecházních ročník (třídě)

*se měly vyprávět komedie*

**Důležitá informace pro mladé čaroděje a jejich rodiče:**

- Váření rožků.
- něch bych Vše tento pozvala na 8.9. v 16:00 hodin (čarodějky, které se budou konat ve čtvrtek 8.9.2022 v 16:00 v učebně č. 239 (vedle Infocentra).
- Od 6.9.2022 se budou vydávat evažiny (pro přiblížení).
- V tomto týdnu se již učíme podle rozvrhu. Dáči si mák přistát sešity a obaly. Všechné sešity společně napíšete.
- Přejte Vám pohodový týden. Dorota Čistáková

Hodnocení od třídní učitelky:  
Vážíme vám Tě v novém školním roce a přejí Ti mnoho úspěchů.  
Děkuji za pečlivou přípravu i aktivní účast. Také děkuji za kreativní spolupráci :)

Obrázek 12 Týdenní plán 2  
(Zdroj: vlastní)

Pozitivní vliv formativního hodnocení na školní úspěšnost žáků jsem shledala i v přetransformování vysvědčení do psané slovní podoby. Žákům je přiložen k čtvrtletnímu i pololetnímu vysvědčení slovně psaný průvodní dopis, zaznamenávající přístup žáka k učení a jeho procesuaální stránky učení žáka v průběhu daného období. V tomto směru je využito potenciálu formativního hodnocení z toho pohledu, že umožňuje žákům pochopit hodnocení sumativní a směřovat tím správným směrem skrze celý 1. stupeň ZŠ. Většina z navštívených škol přikládala k vysvědčení tuto slovní formu, nebo měli dokonce pouze slovní vysvědčení. To dokládá i popis U5: „*U mě ten samotný list oficiální, ten slovní hodnocení neobsahuje, ale my k tomu vždycky dáváme jako učitelé takový průvodní dopis, formátu A4, kde ještě k vysvědčení zvlášť přikládáme slovní hodnocení za toho půl roku, kde*

*se vyjádříme ke všem dovednostem a znalostem toho žáka, k jeho chování, k jeho návykům, k práci, a slovně to zhodnotíme.*“ Při slovním hodnocení v písemné podobě se učitel vyjadřuje jak k aktuálním vzdělávacím výsledkům žáka, tak k vyjádření jeho přístupu k učení včetně jeho dosavadního pokroku v učení, a nakonec také přispívá nějakou radou k jeho procesu učení. Tyto zásady však platí nejen pro psaní vysvědčení, ale i pro jakoukoli zpětnou vazbu mířenou od učitele k žákovi.

Avšak, i přes velkou snahu učitelů nemusí dlouhý text slovního vysvědčení vyhovovat všem rodičům. Učitel si dá práci a napíše tzv. průvodní dopis svým 20 žákům, a poté se jej stejně budou rodiče ptát, k jaké známce mají tedy své dítě přiřadit. Nemají ještě jasno v tom, jaká je to úroveň, zda je to „dvojkař“ nebo „trojkař“. Jak ale uvádí i Ganajová et al. (2022, s. 33) *„Oba dva typy hodnocení jsou potřebné. Formativní hodnocení doplňuje a zvyšuje informativní hodnotu sumativního hodnocení.*“ Každý žák potřebuje individuální přístup, a co platí na něj, neplatí zase na někoho jiného. I formativní hodnocení může některým rodičům vyhovovat a jiným ne. Jde o to, že každá škola je jiná, každá rodina je jiná, každý učitel má jiný přístup a každý žák je jiný, tak zákonitě nelze vyřknout jednotnou pravdu o způsobu hodnocení, která by byla aplikovatelná na všechny základní školy v České republice. S důrazem na přírodovědné předměty jsem u učitelů analyzovala dvojí stanovisko k hodnocení. Jedni jsou zcela proti známce a druzí rádi kombinují známky s jinými možnostmi hodnocení.

Jednou z první skupiny je **U8**, která zastává názor: *„Nemám ráda známkování, my tady vlastně máme slovní hodnocení. Ale za tu dobu, co naštěstí už nepoužívám známky, a používala jsem je dřív, protože jsem učila klasicky na státní škole, tak opravdu tomu, nechci to říct, ale přestávám věřit.*“ Souhrnně je pro tyto učitele v jejich očích hlavním argumentem fakt, že známka stejně nemá žádnou výpovědní hodnotu. **U2** to potvrzuje svojí zkušeností: *„...když jsem byla na školení, tak tam pustila paní lektorka ukázkou a říká, a co byste ty holčičce dali za známku? Bylo nás tam 30 v té třídě a neshodli jsme se. To už o něčem vypovídá... tak si tak pořád říkám, proč vlastně známkuje...“* k tomu dodala své stanovisko: *„Takže pro mě, já opravdu nepotřebuju hodnocení, vůbec žádný a budu nešťastnější člověk na světě.*“ Učitelé zastávající tento názor se navíc ohraničují tím, že jsou žáci hodnoceni známkami demotivováni a nevymáčkou z nich jejich celkový potenciál. Často takoví žáci, s různým nadáním, s různými zkušenostmi a schopnostmi, s rozdílnou inteligencí, pracují na své maximum, ale bohužel nemají kapacity na to, aby jejich úsilí odpovídalo známce, kterou konec konců stejně dostanou. V mnoha případech se pomalejší

žáci učivu věnují i nadstandardně s celou rodinou. Shodnou myšlenku podtrhla **U8** vlastní rozpravou: „*Holčička opravdu na to... prostě tam to nadání bylo nižší... A s maminkou doma pracovali každý den 3 další hodiny, a ona se v tom ztrácela, a stejně vždycky dostala čtverku pětku v konečné fázi, a bylo to velice demotivační pro ni, protože na to, kolik toho vynaložila, tak ta v uvozovkách odměna nebyla adekvátní.*“ Naopak pokud mohou hodnotit žáky v takových případech formativně, tak žáci pak nepotřebují žádnou vnější motivaci, nepracují v hodinách a neučí se jen proto, aby dostali dobré známky. Pracují, protože chtějí pracovat. Postupně tuto myšlenku začínají přejímat i rodiče, kteří dle slov **U3**: „*Oni i ti rodiče zjišťují, že se bez toho úplně obejdou. My si dáváme různé zpětné vazby, i s rodiči a ve stylu: „Je potřeba zapracovat na tom a na tomhle...“ A oni se třeba můžou s dítětem více připravit, když mu pomáhají třeba s nějakou přípravou nebo domácímú kolem tak to vidí jo, že to dítě prostě fíčí anebo nefíčí...“* Účinná spolupráce s rodiči je nesmírně důležitá, a i samotná škola může skrze známky dostávat rodiny do stresu. Totéž popisuje i **U6**: „*„Jééé, všichni se furt učíme a furt...“ A to je, že ta rodina tvrdí: „My máme pořád čtverky. My máme pořád pětky a my máme pořád trojky...“ A oni dobře říkají to množné číslo, protože oni jsou těm dětem k dispozici a zajímají se o ně i u nás.*“ Ačkoliv je spousta rodičů, kteří se o své děti zajímají, ve školách se učitelé setkávají se všemi typy rodičů, a s formativním hodnocením u všech jednoduše neuspějí. Rodič chce vidět jasně danou jedničku, dvojku, trojku, čtyřku a pětku, a nic jiného si pod hodnocením představit neumí.

Proto druhá skupina učitelů nevnímá známky jako nutné zlo, nicméně je zcela neteší známkovat a známkování se vyhýbají, jako je tomu i v tomto případě **U5**: „*Ale já tedy využívám to formativní hodnocení a známky dávám úplně minimálně, co musím. Aby ty děti si nezvykly, že mají fungovat jen na ty známky. Takže já dávám opravu úplný minimum.*“ Již zde mi začíná vyvstávat názor, že pro většinu učitelů je kombinace obojího příhodná. S myšlenkou, že se žáci známek bojí přichází **U10**: „*Daleko víc bojí špatné známky než špatného slovního hodnocení nebo té zpětné vazby. Ale myslím si, že daleko víc si odnesou z té zpětné vazby.*“ Pro mnohé učitele je známkování formální záležitost, ta, která se počítá, ta, se kterou přijdou děti domů. V samotném důsledku učitelům ani tak nevadí známkování, jak to, že ona klasifikace nikdy nemůže být úplně čistá. To tvrdí **U10**: „*...vždycky je třeba ta dvojka nějak nahnutá, tak právě jak říkám, že je dobré to kombinovat.*“ Dle mého názoru je princip udělení známky a následného slovního hodnocení pro žáky ve výsledky tou nejvhodnější střední cestou, jak dosáhnout srozumitelné výpovědní hodnoty. Pokud zvážíme, že je každý učitel ve slovním hodnocení na jiné startovací úrovni, tak nemusí být

funkční ani čistě slovní hodnocení. K tomu se obdobně vyjadřuje U1.7 i U1.4: „*Myslím si, že známka je důležitá právě kvůli tomu, že to tomu žákovi pomůže uchopit velmi jednoduše a na principu konkrétnosti, kde je, kde se nachází, a zároveň, aby to bylo vysvětleno i žákům, aby byli srozuměni s tím, proč je jejich jednička jedničkou.*“ U1.4: „*...je důležité, právě aby i ti žáci, když mají dvojku tak, aby věděli, proč, aby si to dokázali odůvodnit, aby si dokázali hledat postupně i ty cesty, jak s tím dál pracovat.*“ S postoji učitelů k hodnocení souvisí jeden důležitý aspekt, a tím je vzdělávací strategie školy. I kdyby se učitelé rozhodli ze dne na den zrušit ve své třídě klasifikaci, tak i nadále spolupracují se svým vedením, které po nich vykazování známek bude potřebovat. Protože, nejsou-li známky, není z čeho vytvářet vysvědčení. Přikláním se tedy k přesvědčení U6: „*...za mě je perfektní kombinace obojího, kdy dostanete sice z prvouky dvojku, ale potom k tomu dostanete nějaký průvodní text, kde se zhodnotí, co žákovi jde, v čem je výborný, a v čem potřeboval třeba dopomoc.*“ Druhým podstatným aspektem je nutnost reflektovat postoj rodičů. Někteří z nich jsou na inovace připraveni a lépe by tak reagovali, jiní však na změny ještě nejsou zcela připraveni a mají v sobě zakořeněnou tradici, jež se v lidech utužovala z generace na generaci. Rodiče představují pádný důvod z pohledu učitelů pro uplatňování známek, jak je tomu i v odpovědi U3: „*Jeden z důvodů, proč my to děláme kombinovaně je, že spousta rodičů si jako to hodnocení dokáže představit díky té známce.*“ Za sebe vnímám, že jsou názory učitelů aktuální, a že nikdo není vyloženě proti přístupu formativního hodnocení. Zkoumaní učitelé jsou otevření transformaci hodnocení s vidinou jistého cíle, kterým je duševní zdraví a osobní i sociální sebezrovoj žáků. Tento proces je však provázán více aktéry, kteří k celé záležitosti zastávají osobitý přístup.

Z kategorie vyvstává fakt, že každý ze tří aktérů má co vnést do toho celého procesu školního hodnocení žáků a čím jej obohatit, avšak snadnější cesta je ta, jsou-li mu všichni nakloněni.

#### **7.4 Aktivní role žáka a role učitele s akcentem na hodnocení**

Z povahy formativního hodnocení vyplývá, že musí fungovat vzájemná akceptace mezi rolí učitele a rolí žáka. V této době přebírá aktivní roli v hodnocení žák, avšak učitel se dostává do ještě významnějšího postavení. Musí se dokázat povznést nad to, že již není autoritou či vůdcem v hodnocení, nýbrž přebírá roli průvodce, facilitátora. „*Druhá strategie řeší roli učitele, jehož úlohou je zjistit, kde se žáci v procesu učení nachází*“ (Wiliam & Leahy, 2018, s. 11). Učitel tedy ustupuje do pozadí a jeho záměrem je umožňovat průběžnou zpětnou vazbu, aby pomáhal žákům ubírat se správnou cestou. K tomu si však musí stanovit vhodné

vzdělávací cíle a vzdělávací činnosti. Tato cesta umožňuje rovnováhu v odpovědnosti učitele i žáků, k čemuž učitelé využívají převážně: **U6:** „*Sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, různé...*“ Myslím si však, že je tato koncepce poměrně rozšířená a lze ji vyzorovat ve spoustě vyučovacích hodin prvouky nebo přírodovědy. Výhodou je, že je zpětná vazba poměrně rychlá a efektivní, proto ji učitelé tak rádi do procesu zařazují. I žákům stejně tak vyhovuje. V **ukázce 5** je jasně vidět, že ve skupinové práci žáci dokázali identifikovat cíl a pracovat na něm, avšak jedna ze spolužaček se do skupinové práce nijak nezapojovala a dělala jiné činnosti.

### **Ukázka 5**

**Žák 7:** *Nám se spolupracovalo dobře, ale pracovali jsme jen 3, ale K\*\*\*\*\* moc nespolečně pracovala a tancovala.*“

**U8:** „*K\*\*\*\*\*, byl tanec úkolem?*“

**Žák 8:** „*Nebyl.*“

**U8:** „*Příště budeme dělat jen úkoly, ano?*“

K tomu **U3** upřesňuje: „*Často i oni sami mi potom identifikují ten cíl, toho, proč jsme to cvičení dělali, to je hrozně důležitý moment s žáky.*“ Další **U6** pak na závěr týdne s žáky vyhodnocuje cíle ústní formou v komunitních kruzích a udává: „*A děti vlastně, když si ten cíl sami vyhodnocují na konci týdne, někdy i dvou týdnů, protože třeba to učivo chci trochu více rozkouskovat, tak oni sami se vůči tomu cíli před všemi ohodnotí.*“ K mluvenému způsobu hodnocení pro směřujícího k cíli je pak účelně využíván komunitní kruh. Na to však paní učitelka **U9** upozorňuje, že musí učitel udržovat určité mantinely toho, kam v sebehodnocení žáků míří. „*Komunitní kruh může být strašně užitečný, ale také zrádný, protože tím taky můžete zaplácnout čas a nic z toho nemít. Takže každá ta zpětná vazba, hlavně ta ústní, musí být řízená, a musíte přesně vědět, k čemu ty žáky směřovat.*“ Stejně jako na cíle může učitel orientovat autoevaluaci žáků i během skupinové práce. Myslím si, že hodnocení po skončení skupinové práce, kdy se vše posuzuje aktuálně, obohacuje žáky zásadnějším způsobem. Žáci zhodnotí svou roli v rámci skupiny a také svůj podíl práce. Jak zmiňují i **U1.7** a **U2:** „*Jestliže se sebehodnotí, tak oni to cítí, že prostě mají svou zodpovědnost, a že chtějí, a oni si to už sami: „Že jo, to už jsem tady toto zvládl. Tady jsem se zapojil, toto jsem udělal, a toto už je prostě pro mě jako pohoda.*““ **U2:** „*...určitě, pokud se žáci dokážou v rámci skupiny sebehodnotit, tak si myslím, že jim to pomůže uchopit se, a vědět, jestli tu danou látku opravdu chápou.*“ K sebehodnocení v nižších ročnících

ale učitelé zmiňují, že je potřebné jednak pracovat s kolektivem, a jednak brát v potaz řečové schopnosti a dovednosti žáků. U1 k tomu dodává: „*Přeci jenom jako některým dětem to jde, některé se dokážou zhodnotit dobře, většinou to de těm silnějším.*“ U1.7 k tomu ještě přidává další faktory: „*Je to záležitost temperamentu dětí a vůbec jako celkově naladění toho dítky v ten den.*“ V následující ukázce 6 pracovala U3 s žáky a jejich sebehodnocením ve 2. třídě v prvoouce. Zrovna dokončili jeden učební celek a žáci v komunitním kruhu zhodnotili svůj progres.

### Ukázka 6

**U3:** „*Která témata vás zaujala?*“ (posílá keramického andělíčka a mluví ten, kdo ho drží)

**Žák 9:** „*Líbilo se mi, že umím stromy a dřívě jsem je neuměla poznávat.*“

**Žák 10:** „*Chtěla bych se ještě dozvědět více o přírodě.*“

**U3:** „*Něco konkrétního?*“

**Žák 11:** „*O ježcích.*“ (pošle anděla dál)

**Žák 12:** „*Jsem ráda, že jsem se naučila něco o stromech, ještě jsem je do teď moc neuměla poznávat.*“

Záležitostí počátečního sebehodnocení žáků je většinou posouzení sebe sama ještě bez hlubšího vhledu. Po několika rekapitulacích se učitelům může začít dařit navádět žáky i na posouzení sebe z určitých kritérií. Z nasbíraných zkušeností pak učitelé mohou přejít současně i k vrstevnickému hodnocení. V souvislosti s tím se vyjadřuje U9: „*A děláme i to vrstevnické hodnocení, ti se vzájemně hodnotí, třeba když máme nějakou skupinovou práci, kdy máme zadané ty kritéria, které mají vždycky třeba dané jako napsané, tak už si je potom hodnotí sami, jestli ty děti ty kritéria splnily.*“ Následující ukázka 7 pojednává o skupince, které se výborně vedlo a získali ocenění sluníčka. Poté se vzájemně hodnotili mezi sebou.

### Ukázka 7

**Uč. 2:** „*Popřemýšlej, jak se vám dneska pracovalo ve skupinkách. Začneme sluníčkem, těmi, kdo získali sluníčko. Jak se vám pracovalo?*“

**Žák 13:** „*Výborně, skvěle, protože jsme všichni spolupracovali.*“

**Uč. 2:** „*A jak jste spolupracovali?*“

**Žák 14:** „*Pomáhali jsme si.*“

Uč. 2: „A jak?“

**Žák 15:** „*Že jsme si poradili, když někdo něco nevěděl.*“

Z ukázky vychází vrstevnický přístup k hodnocení, což je takový přístup, který si může učitel dovolit ve fungující a pozitivně naladěné třídě. Paní učitelka U9 však upozorňuje na následující myšlenku: „*V první třídě, tak začínám s vrstevnickým hodnocením jenom, že hledáme, co je dobré, co je pozitivní.*“ Problémy nejsou jen v první třídě, další zlom může přijít s příchodem puberty, kdy to pro žáky je třeba až nepříjemné. Hodnocení se v takových případech často zakládá na přátelstvích. Jestliže učitel ale s kolektivem pracuje, má vrstevnické hodnocení velký potenciál i ve vyšších ročnících. Ze zkušenosti z vyšších ročníků U6 dodává: „*Ze začátku žáci mají strašný problém vůbec poskytnout vazbu, třeba tomu někomu z kolektivu, ona je ze začátku stručná, a postupně jak se jako ztrácí takový ten ostych, tak postupně z toho vznikají fakt konstruktivní zpětné vazby jo, které zachycují různé aspekty.*“ Občas se ale stává, že daná skupina nedosáhne zcela stanoveného cíle, avšak vinu svalují na osazenstvo své skupinky, jako tomu bylo v situaci **ukázky 8**.

### **Ukázka 8**

U1.7: „*Než se začneme věnovat vesmíru, zeptám se, jak se vám dneska pracovalo? Jak jsem to vylosoval?*“

**Žák 16:** „*Hrozně, hádali jsme se, nemohli jsme se dohodnout. Nevěděli jsme, co máme dělat.*“

**Žák 17:** „*No, jenže já jsem byl v týdle skupině. Já v jiné skupině pracuju jako dobře.*“

U1.7: „*No a jak to pro příště vyřešit? Nějaká rada?*“

**Žák18:** „*Nehádat se a rozdělit si práci.*“

Vrstevnické hodnocení, jako jeden z prvků transformace vzdělávání, utváří žákům subjektivní zkušenost s hodnocením od svého vrstevníka, jehož hodnocení je mu ze všech možností nejbližší, protože je podáno druhýma očima, ale stejnou řečí. U3: „*...a že už si dávají teď tak funkční a pěkné ty zpětné vazby, že je to těší. Oni se totiž těší i z té kritiky, protože ví, že je to od vrstevníka. Že je to tam mezi sebou.*“ Jak můžeme vidět v **ukázce 9**, během projektové výuky žáci zhotovili výtvar, a svým spolužákům jej prezentovali. Hodnocení ostatních spolužáků je zaznamenáno v ukázce níže.

### **Ukázka 9**

**Žák 19:** „*Mně se to líbí, ale já bych tam dala víc modré barvy, protože ji mám ráda.*“

**Žák 20:** „*Moje doporučení je, abys použil větší obrázek, protože to nešlo přečíst.*“

**U1:** „*Mně se líbilo, jak jste pracovali, a jak jste se zapojovali. A nelíbilo se mi, že když nevíte, jak něco dělat, tak to vzdáváte hned na začátku.*“

Z formulací sebehodnocení žáků i vrstevnického hodnocení lze odvodit, že dochází k postupnému odstraňování labelingu mezi žáky. Z toho hlediska, že žáci nedostávají známky v takovém množství, nebo je nedostávají vůbec, pak není důvod pro konstruování nějakých nálepek nebo srovnávání ve třídě. Tuto myšlenku podtrhuje **U8:** „*A není to takový ten... nevznikají takový ti outsideři třídy.... to je furt ten pětkrát ten čtvrtkař, co nic neumí, a už automaticky má tady tenhle cejch... Oni ví, že někdo čte hůř, že mu to počítání nejde, ale vůbec to tady nepoznáte.*“ Značný vliv formativního hodnocení lze na žácích zpozorovat i o přestávkách, kde se k sobě všichni chovají s úctou a respektem, jak popisuje **U5:** „*Jakože tady, když o přestávce tak nepoznáte, kdo s kým je, proč a takové.... jako nedělají takové ty hloučky těch intelektuálních a potom ty hloučky těch dětí, kterým to jde méně. Všichni pospolu ano. Jo, jako myslím si, že to působí i na vztah v té třídě...*“ Jestliže se ve třídě téměř nevyskytuje nálepkování, mají žáci velkou šanci vymáčkout ze sebe maximum, Nepoznají onu tzv. naučenou bezmocnost, která se vyskytuje u negativně označovaných žáků. K pozitivní situaci ve třídě se vyjadřují i **U2** a **U9**. **U2:** „*...že už si dávají teď tak funkční a pěkné ty zpětné vazby, že je to těší. Oni se totiž těší i z té kritiky, protože ví, že je to od vrstevníka. Že je to tam mezi sebou a podané v jejich jazyce. Jako z 95 % si myslím, že to velmi pozitivně vnímají.*“ **U9:** „*Skvělý je to, že oni prostě nemaj mezi sebou žádný nálepky. Že se ohodnotí vzájemně a spíše na sobě vidí to dobré než to, co neumí.*“ Důležitou roli ve vrstevnickém hodnocení sehrává učitel, který vytváří mantinely pro hodnocení a směřuje hodnocení správným směrem – k pochopení celistvosti spolužáka. Také **U1.7** i **U3** přisuzují roli učitele v tomto ohledu velký význam. **U1.7:** „*Je to na práci učitele, pokud si je naučí opravdu uchopit to, aby se konstruktivně chápali a brali se holisticky jako celostní osobnost, tak si myslím, že je to fakt dokážou jo, ale chvílku to trvá.*“ **U3:** „*A třeba i to vrstevnické hodnocení může potom ovlivnit dál tu výuku i třeba v pozitivním nebo v negativním. To si člověk musí hlídat to klima prostě, aby si to ty děti mezi sebou fakt uměly dobře říct.*“ Faktor času má nosnou sílu napříč celým formativním hodnocením, které je třeba uchopit správně na začátku a trénovat jej s žáky napříč celým 1. stupněm.

Myslím si, že smysl vrstevnického hodnocení je i v tom, že to žáky rozvíjí po mnoha stránkách i do jejich budoucího života. Že má podstatný vliv na jejich sociální rozvoj. S tím



se shodujeme i s **U3**: „*Já učím žáky, to, co v dnešní společnosti často není... V naší společnosti, podle mě, se strašně málo chválíme a vůbec najít to, co na té práci pro ty žáky bylo kvalitní, bylo chvályhodné...*“ Pro žáky je metoda vrstevnického hodnocení velmi přínosná, a ve všech mých pozorování se jej žáci bez zaváhání účastnili, jako tomu bylo i v **ukázce 10**, kdy žáci pracovali s tématem naše Země ve dvojicích.

### **Ukázka 10**

**U2**: „*Tak, K\*\*, jak se ti líbila práce T\*\*\*\*\*?*“

**Žák 21**: „*Pracovala dobře. Na začátku pracovala na obrázku a pak mi pomohla s otázkou.*“

**U2**: „*Jak ti s ní pomohla?*“

**Žák 21**: „*Pomohla mi, hledala v enyklopedii a pak mi diktovala, jak to má správně být, ta odpověď. A já jsem zapisoval.*“

**U2**: „*A je něco, co by mohla pro příště zlepšit?*“

**Žák 21**: „*Myslím, že ne.*“

Projev ústupu učitele do pozadí a přenechání žáka analyzovat své vlastní výkony ve vztahu k zadaným kritériím lze učinit i psanou podobou formativního hodnocení. Na psané podoby či metody, používané přímo v přírodovědných předmětech jsem narazila zvláště ve vyšších ročnících v rámci hodiny přírodovědy, a tím myslím například tříbarevné testy. Ono se nejedná o test v pravém slova smyslu, je tím myšleno spíše doplňování znalostí do jinak uchopeného pracovního listu. Průběh takové aktivity vystihuje **U1.10**: „*Třeba píšou typy něčeho a tak. Napíšeme to, vyměníme to prostě se sousedem, nebo úplně náhodně, vezmou si jednu barvičku a sami si to na začátek opraví, jestli tam najdou nějakou chybu, tak to opravím sám. Potom jim to opraví jinou barvičkou ten spolužák, no a potom si vezmeme třetí barvičku a opravíme to společně potřetí, aby ten žák měl v tom sešitě jistotu, co teda dobře je a co není. Takže za prvé čte všechno 3x, anebo alespoň 2x s jistotou, protože kontroluje toho spolužáka.*“ Z toho vyplývá, že žák vidí trojí barevnou diferenciaci ve svém výkonu, a sám si pak posoudí, kolik toho věděl sám, případně kolik mu doplnil spolužák. Viděla jsem ale i situace, kde si žáci test s nikým neměnili. V trošku odlehčené verzi byl tento koncept využit v 1. třídě u tématu zimní sporty, kdy **U2** zadala úkol: „*Tak nejdřív si napiš, jaké sporty znáš, pak obejdi třídu a zjisti, jaké zimní sporty neznáš, a ty si zapiš jinou barvou.*“ Jak zmiňuje ve svém rozhovoru i **U8**: „*Tříbarevný test funguje trochu i jako taková ta rychlá zpětná vazba pro učitele.*“ Například v **ukázce 11** ve 4. třídě v hodině

přírodovědy s tematickou ekosystému lesu vypracovávali žáci test na základě skládkového učení. Ten však následoval až po několikahodinové projektové výuce, kdy pracovali žáci ve skupinách a každá skupinka byla na nějakou oblast expertem. Oblasti si žáci vzájemně představili. Nakonec byl tento test doplněn i mluvenou podobou sebehodnocení a sloužil také jako zpětná vazba žákům k pokroku v jejich učení.

### Ukázka 11

**Ul.10:** „*Dneska si to ověříme takovým testem, ale ten není na známky. Jen si chceme ověřit, jak vám toto učení šlo. Test vyplňte hnědou barvou nebo tužkou sami. Modrou barvou si odpovědi doplňte za pomoci vaší skupinky. Zelenou doplňujete se sešitem experta a červenou barvou si doplňte informace s učebnicí.*“

**Žáci:** (snaží se mít napsané všechno sami od sebe, odmítají radu skupinky nebo experta)

**Ul.10:** „*Pište jen to, co skutečně víte, jde o zpětnou vazbu. A učebnice je až poslední možnost, raději se zeptejte experta.*“

...

**Žák 22:** „*Bylo pro mě obtížné vymyslet lišejníky, ale chtěl bych poděkovat V\*\*\*, protože mi pomohla s poslední otázkou z hlavy.*“

Takový způsob testu má své podstatné zastoupení ve formativním hodnocení, pokud je však vhodně vymyšlen, a pokud v něm žáci pochopí příčiny svých chyb. Jedním z cílů takového testu je také poukázat na žákovi schopnosti a dovednosti, zaznamenává způsob uvažování žáka a posunout ho svým hodnocením dál. V testech, nebo i v rámci nějakých cvičení si žáci vyšších ročníků 1. stupně ZŠ píší vzájemnou zpětnou vazbu do sešitů. V hodině přírodovědy jsem pozorovala průběh kontroly pracovního listu doprovázející konstruktivní výuku na téma podnebných pásů. Skupinky si vzájemně hodnotily pracovní listy, jako je tomu v následující **ukázce 12.**

### Ukázka 12

**Žák 23:** „*Co tam mám jako napsat, když to mají bez chyby?*“

**Uč. 3:** „*Hele, tak co bys jim jako chtěl říct, když to mají bez chyby?*“

**Žák 23:** „*Tak asi bych jim řek, že jsou dobří.*“

**Uč. 3:** „*No tak jim to tam napiš.*“

**Žák 24:** „*No a co když tam neměli něco dobře?*“

**Uč. 3:** „*No tak jim tam zkus poradit co ty děláš, a třeba se tou tvojí radou nějak poučí, nebo to budou dělat jako ty.*“

Další podobu projevu žákovy sebehodnocení, a současně podobu vnímanou učiteli v aplikaci formativního hodnocení jako velmi oblíbenou, jsou pohybové škály. Údajně vše, co souvisí s pohybem žáky těší. To mi také zdůraznily i **U6** i **U9**: „*Dost často je baví to, když ukazují, protože i se rovnou zeptám, jak se pracovalo ve skupině?*“ **U9**: „*Oni milují, u čeho se můžou hýbat, takže pokud mi mají udělat nějakou škálu a představit ji svým vlastním tělem, tak to je pro ně perfektní.*“ Obě paní učitelky zmiňují předpoklady, které jsou vhodné pro aplikaci formativního hodnocení. Ukazování může být zformováno gestem žáků, nebo jejich celým tělem. **Ukázka 13** přesně vystihuje zpětnou vazbu s využitím zapojení pohybu celého těla v závěru hodiny přírodovědy s tématem život na poli.

### **Ukázka 13**

**U6:** „*Stoupne si ten, koho bavilo pracovat ve skupině.*“ (žáci se postaví nebo sedí)

„*Postaví se ten, kdo se dneska něco nového naučil.*“ (žáci se postaví nebo sedí)

„*Posadí se ten, kdo by chtěl příště něco udělat jinak.*“ (žáci se postaví nebo sedí)

„*Co bychom mohli příště udělat jinak?*“ (přechod na mluvené sebehodnocení)

**Žák 25:** „*Rychlejší proces na koberci.*“

**U6:** „*Kdo je pro se postaví.*“ (všichni žáci stojí)

V **ukázce 14** pak bylo využito sebehodnocení žáků na základě gesta palec nahoru. Jednalo se o 5. ročník a tématem hodiny byla společnost živočichů a rostlin. Žáci pracovali ve skupinách v počítačové učebně a tvořili prezentace na vybraná témata.

### **Ukázka 14**

**Uč. 4:** „*Tak teď ukažte palcem, jak jste se svou prezentací spokojení?*“ (žáci ukazují gesto)

**Uč. 4:** „*A teď ukažte palcem, jestli jste dodrželi kritérium logické posloupnosti?*“ (žáci ukazují gesto)

**Uč. 4:** „*Tak a teď ukažte, komu šlo vkládání obrázků?*“ (žáci ukazují gesto)

**Uč. 4:** „*A komu se taková hodina líbila?*“ (žáci ukazují gesto)

Z klasických podob formativního hodnocení, jako je semafor, si jej **U1.4** přetransformoval a ve svém rozhovoru sdělil, že používá jej pohybem. Jde však spíše o práci žáků se svým

tělem, která je pro ně nyní novotou. „Teď využíváme *semafor pohybem*. Znamená to – postav se vedle lavice, pokud jsi byl, já nevím, pokud se ti to líbilo, posad' se na židli, pokud se ti to líbilo jen na půl, a posadí se pod stůl ten, komu se to nelíbilo.“ A schová se (směje se). Svou demonstrací žáci pracují s pohybovou škálou, která současně představuje jejich hodnocení pokroku ve svém učení. Škály pohybem jsem identifikovala ve dvojí podobě, škálu s tělem a škálu v prostoru.

V následující **ukázce 15** vyobrazí žáci škálu v ten moment, kdy zvednou svou ruku nahoru a dolů pro sebehodnocení na závěr hodiny. Ve výuce prvouky s konstruktivistickými prvky žáci celou hodinu měřili, k čemuž směřovaly i otázky **U8**.

### **Ukázka 15**

(všichni žáci se postavili, na prosbu paní učitelky zavřeli oči, aby nebylo přispíváno k porovnávání žáků, ale paní učitelka i přesto získala zpětnou vazbu)

**U8:** „*Tři otázky na uzavření dnešní hodiny. Za prvé, měřili jsme ve cvičení 1 a 2. Ukažte, ve kterém se vám lépe měřilo?*“

**Žáci:** (ukazují na prstech první nebo druhé)

**U8:** „*Teď dejte ruku nahoru, s čím více souhlasíte. Dokážu podle zkušenosti odhadnout, kolik daná věc měří? Pokud to pro mě platí, ruku nejvíc nahoru, pokud ne, co nejvíc dolů.*“

**Žáci:** (ukazují rukou nahoru a dolů)

**U8:** „*Poslední otázka. Jak mě hodina bavila? Jak jsem si ji užil?*“

**Žáci:** (ukazují rukou nahoru a dolů)

Další možnost formativního hodnocení realizují učitelé s využitím prostoru třídy. Paní učitelka vytvořila pomyslnou škálu napříč celé místnosti, jak vyobrazuje **ukázka 16**. Žák na základě své pracovní morálky a naplnění cíle dané aktivity vyjádří své sebehodnocení svou pozicí v prostoru. Po vyvolání odůvodnil, proč se postavil tam, kde se nachází.

### **Ukázka 16**

**U1:** „*Kdo si myslí, že při této aktivitě pracoval dobře, jde k tabuli.*“

**Žák 26:** „*Počítá se, i když mi někdo pomohl?*“

**U1:** „*Ano, důležitý je váš pokrok i vaše cesta.*“

**U1:** „Kdo si myslí, že je tam mezi, že sice kartičky umístil, ale u toho ostatní rušil, ten půjde doprostřed třídy. A ten, kdo jenom rušil, nedával pozor, povídal si, chodil po třídě, tak ten jde ke skříni.“ (žáci se rozmístí po třídě, přejde se na mluvené sebehodnocení vyvolaných jedinců)

Následující z možností zmiňuje **U1.7** ve své výpovědi, kde uvádí osu na tabuli, která rovněž představuje škálu a žáci se podle svého pocitu seřadí. Také on zdůrazňuje, že je to jedna z oblíbených metod žáků. „Že jo, ukážou na prstech nějakou škálu nebo si stoupnou ve třídě tak, že vy, co jste cítili, že jste pracovali naplno, stoupněte si tam nebo tam. Nebo nakreslím nějakou linku na tabuli a podle toho si před ní stoupnou.“ Podobnou škálu na tabuli využila i **U6** v hodině přírodovědy zaměřené na vývojová stádia člověka. V této hodině pracovali žáci s tříbarevným testem. V **ukázce 17** sdělila **U6** žákům, že mají před tabulí imaginární osu. Vysvětlila, že se žáci postaví před tabuli podle toho, jaký mají ze sebe pocit, zda byli úspěšní méně nebo více. Poté si chtěla poslechnout odůvodnění jejich sebehodnocení.

#### **Ukázka 17**

**U6:** „Ve\*\*\*\*\*, proč si byla tak úspěšná řešitelka?“

**Žák 27:** „Protože jsem si dělala poznámky a poslouchala jsem toho, kdo předčítal. Snažila jsem se číst kartičky pozorně.“

**Paní učitelka:** „J\*\*\*\*\*, co bys udělal pro příště jinak, abys byl úspěšnější řešitel?“

**Žák 28:** „Nebavit se, věnovat se tomu, čemu mám a číst pozorně.“

Charakter této metody formativního hodnocení v prvouce a přírodovědě směřoval k sebehodnocení žáka ve vztahu k cíli výuky. Odůvodnění svého ohodnocení pak probíhalo u některých žáků ještě mluvenou formou. V takových situacích byl následně žák obohacen i o učitelovo doporučení. Krásně zde vidíme, jak jsou úzce propleteny a propojeny role učitele i role žáka ve výuce. Učitelům formativního hodnocení dává prostor se kreativně využít, a tak mnohdy k sebehodnocení žáků využívají různá obrazná vyjádření.

Mezi jednu z nejrychlejších podob formativního hodnocení patří jistě semafor, respektive barevná škála od zelené přes žlutou až po červenou. Toto zastoupení barev se pak objevuje v nejrůznějších podobách kelímků, špachtliček, pastelek nebo emoji. Svou oblíbenost získalo pro svou rychlost a jednoduchou orientaci pro žáky. Zelená značí pozitivní dojem, červená negativní dojem a žlutá takový „mezi“ dojem ze své vykonané činnosti. Na této škále žáci zhodnotí, jak uchopili učivo, jak jej chápou nebo zda potřebují ještě procvičovat.

Avšak pokud není tato tříbarevná škála použita logicky během výuky, nemá-li svoji hloubku a význam, za účelem pokroku a rozvoje učení žáků, nelze ji vnímat za poskytování kvalitní zpětné vazby. „Sdílet žákům přesně to, co těmi emoji hodnotí, je naprostý základ“, jak upozorňuje i U1. Svou práci s emoji také popisuje U3: „Nějakým způsobem mi to nic moc neříkalo. Protože někdo hodnotil to, jak se mu dařilo, jo, někdo zase hodnotil to, jak se vyspal třeba, někdo, jak ho to bavilo, někdo, jak to bylo těžký, takže tak ti smajlíci šli na čas stranou. Pro mě jsou třeba ti smajlíci na lavici důležitější, a tam oni pokládají sešit s tím, jak se jim dařilo. Tidle ti smajlíci jsou přímo na tu určitou věc, co máme teď v sešitě, když zavřeme sešit a dám paní učitelce vědět, jak na tom jsem.“ To není totiž jen o tom, použít tu danou metodu, bezhlavě, a jak tvrdí U8: „Tak teď vytáhneme všichni kelímky, abych já měla pocit, že mám zpětnou vazbu a mám splněno.“ Níže přikládám obrázek s využitím smajlíků, prostřednictvím nichž žáci hodnotili svou úspěšnost v aktivitě.



Obrázek 13 Ukázka uplatnění symbolů emoji

(Zdroj: vlastní)

V **ukázce 18** využívá pan učitel v 5. třídě účelně barevné pastelky pro zpětnou vazbu práce na stanovištích. Lze z toho usuzovat, že pastelky jsou účinnou metodou jak pro 1. třídu, tak i pro 5. ročník. K tomu zmiňuje i U9 ze svých zkušeností z 1. třídy: „Akorát já jsem si jako nevěděla dlouho rady, co úplně s tím semaforem s něma. Já jsem nejdřív měla kelímky, barvičky, to jim všude padalo. Jsem říkala: „Strašný!““. Tak jsem na závěr skončila u pastelek – červenou, žlutou, zelenou.“

**Ukázka 18**

**U1.4:** „*Jak přínosné pro vás bylo stanoviště na chodbě?*“ (žáci ukazují barevnou pastelku)

**U1.4:** „*Jak přínosné byly informace z filmu?*“ (žáci ukazují barevnou pastelku)

**U1.4:** „*A kdo se dozvěděl nejvíce nových informací na stanovišti vývoje vedle v učebně?*“ (žáci ukazují barevnou pastelku)

**U1.4:** „*Překvapilo mě, že se vás nejvíce hlásilo u druhého stanoviště, myslel jsem, že vás nejvíce obohatí stanoviště 1.*“

Učitelé své metody formativního hodnocení ve výuce prvouky nebo přírodovědy často obměňují, jsou tvořiví a vytváří i nějaké své vlastní postupy. Vždy však dodržují zásady, že jsou aktivní zejména žáci. **U1.7** mi představil svoji autorskou práci, kterou pojmenoval strom poznání. Na stromě jsou 3 druhy plodů a každý plod je zaměřen na určitý předmět. Jeden z nich byl určen na prvouku a sloužil jako zpětná vazba na předchozí hodinu, co už žáci umí. Ještě dodává: „*Během tematického celku máme takový strom prvního pololetí a druhého pololetí, kde máme tematiky, kterým se věnujeme. Na něm jsou takové podvětvičky, pomocí kterých se dostáváme k tomu, co už umíme, a kam bychom se mohli dál posouvat.*“ Jednu z dalších kreativních činností mi představila **U3**, která od 1. do 3. ročníku využívá místo známek motivační razítka. „*Loni jsem začala používat ta motivační razítka. Na něm ta špička, když to převedeme, jakože do známky dejme tomu, je ta jednička, trefa je, jakože trefil ses, ale není to přesně jakoby ten cíl. Jako trefil ses do tohohle, ale není to ta špička...*“ Myslím si, že pro žáky zvláště prvního ročníku jsou taková obrazná vyjádření poutavá a lépe se jim tak sleduje jejich pokrok ve vzdělávacím procesu.

Obrazná vyjádření se mohou efektivně využívat i skrze vrstevnické hodnocení, jak tomu učinila **U5**. Ve své výuce zapojila skupinovou práci zaměřenou na třídění slov s daným časovým obdobím. Jakmile skupinka slova roztrídila, posunula se o jednu pozici dál, místo druhé skupinky a provedla jim kontrolu. Tu pak ověřili všichni společně a každá skupinka měla možnost tu kontrolovanou skupinku spolužáků ohodnotit sluníčkem. Obrázek sluníčka zde fungoval jako pozitivní vrstevnická zpětná vazba. Na tu však navázala mluvená intervence. Domnívám se, že jedna z nejlepších možností k zachycení kontextového rámce pro zaznamenání žákovi cesty pokroku jsou mapy učebního pokroku. V nich mohou být účinně zakotveny jednotlivé aspekty, které žáka obrazně posouvají ke zvládnutí obsahu učiva. Jak popisuje **U1.7**: „*...oblíbené jsou mapy učebního pokroku, kdy to prostě vidí i samy a jsou rádi. Žák se přirozeně chce nějak rozvíjet, takže když vidí právě ten pokrok, a zároveň*

*si uvědomují třeba to, že ten pokrok se někdy může jakoby zastavit, protože vlastně oni už mají řadu věcí, řadu aspektů zvládnutou, a teď jenom prohlubují...*“ Vnímám to tak, že obrazná vyjádření umožňují neomezené možnosti inovovaného hodnocení žáků a sebehodnocení žáků, které jsou atraktivní pro všechny napříč 1. stupněm ZŠ, jelikož dává jasnou informaci o jejich aktuálním stavu vědomostí a dovedností, a současně zvyšuje kvalitu výuky na základních školách.

Z výzkumu vyplývá, že učitelé svým přístupem vyvíjí velkou snahu o formativní hodnocení i o změnu obsahu hodnocení, které je v nich kulturně ukotveno historickými schématy vzdělávání. Z výše uvedených přístupů, podle mého názoru, učitelé zdárně upevňují svou roli jakožto průvodce, a kladou tak důraz na aktivní sebehodnocení a vrstevnické hodnocení žáka. V mnohých situacích by bylo ještě potřeba upevnit onu zpětnou vazbu mířenou od učitele k žákovi. Učitelé se totiž také učí uchopit toto hodnocení tak, aby předávali žákům konstruktivní a srozumitelnou zpětnou vazbu. **U5** ji vidí: *„Ta se promítá třeba tak, že ten žák je vlastně, že je mu neustále sdělována třeba zpětná vazba, a není to jenom o tom, jak mu to šlo.“* Skutečně to není o tom, je to spíše o zhodnocení individuálního pokroku žáka a napomáhání mu v procesu učení směrem ke stanovenému cíli. Tento přístup zastává i **UL10**: *„Snažím se je hodnotit právě hned, tím, jestli jsou dobře jako nastavení, jestli jdou jako správným směrem, nebo jestli třeba jim poradím, ať se tady toho vzdají a radši se prostě směřují jinam.“* Součástí formativního hodnocení je přenechávání značné odpovědnosti pouze na žácích samotných, každopádně učitel je může směřovat i upozorněním na vyskytující se chyby. Avšak, to že žákovi něco nejde, nebo že se mu v něčem nedaří, se dá sdělit často milým a motivujícím způsobem. **U3** a **U6** k tomu mají své postupy, **U3** dává doporučení: *„Dokážu říct, ano viděla jsem tvoji snahu, povedlo se ti toto a toto, měl si výborné tempo a hlasitost, ale doporučila bych ti, aby ses zaměř na tohle...“* **U6** převádí výtky jako přání: *„Jo tohle, tohle je naše přání. Zeptám se jej, co je tvoje přání, kamaráde, a on mi odpoví, moje přání je to a to.“* Celou tuto snahu bych shrnula tak, že skrze pěkné a motivační hodnocení od učitele může žák získat okamžitou vnitřní motivaci jak k opakování učiva, tak i k probírání nové látky.

Prvouka a přírodověda vytváří skrze svou orientaci k přírodě příjemné tvůrčí klima a vhodný podnět k napomáhání žáků v procesu učení, a dle **U8** jsou nejvíce uplatňovány zejména tyto metody: *„V hodinách prvouky a přírodovědy je více té slovní zpětné vazby a hodnocení jako sebehodnocení i toho vrstevnického, a taky pak zpětná vazba moje ...“* Každý z učitelů však využívá pestrou škálu přístupů k upřednostnění sebehodnocení žáků.



Učitelé přijali jeden z nejtěžších úkolů v souvislosti s formativním hodnocením, a to přenechat aktérství na žáka. Komunikační základ v hodnocení pomalu ale jistě přebírá žák, čímž si sám odpovídá za své učení. Zde ale nastupuje do procesu role učitele. Ten mu v tom dle jeho individuálních potřeb pomáhá. Z mého pohledu jde tedy takové dvě role, které jsou ve vzájemném respektu, a které se díky jejich neoddelitelné vazbě vzájemně doplňují.

### 7.5 Zpětná vazba směřující od žáka k učiteli

Tak, jako se události v současnosti očividně mění, tak se pozměňuje i pohled na hodnocení učitele žákem. Žákům totiž někteří zúčastnění učitelé umožňují hodnotit i jeho připravenou hodinu či jeho výkon, stejně tak, jako učitel může hodnotit zase je. Zpětnou vazbu od žáků k učiteli vnímám po svém výzkumném šetření jako nesmírně důležitou součást formativního hodnocení, neboť může napomáhat učiteli zlepšovat jeho výuku a způsob jeho práce s žáky. Ti mu mohou sdělit, co se jim na práci učitele v hodině líbilo a co jim při učebních činnostech pomohlo. To potvrzují i Bailey a Heritage (2018), když tvrdí, že zpětná vazba, kterou učitelé od žáků získávají jim napomáhá podporovat okamžité nebo téměř okamžité kroky v učení žáků, které je neustále posouvají kupředu. Myslím si, že nejvíce kladných ohlasů dostávají učitelé, když vytvoří nějakou interaktivní výuku, nebo když do výuky prvouky nebo přírodovědy zapojí prvky konstruktivistického přístupu. K tomu se vyjadřuje **U1.4:** „...jakože, co jim ten učitel dal, jak na ně zapůsobil, jestli je posunul třeba v nějakém přemýšlení a tak dále, což bylo takovou zpětnou vazbu pro mě třeba pro přípravu výuky.“ Jak je zmíněno ve výpovědi, učitelé ze zpětné vazby od žáků těží podněty pro zlepšování svých příprav na výuku. **U1:** „Tak takovédle naprosto rychlé zpětné vazby, ehm, jak se jim to třeba jenom líbilo, jo. Abych věděla rychle, jestli jsem je tím tématem jako zaujmula.“ V obdobném podání jsem mohla zpětnou vazbu směřovanou od žáka k učiteli pozorovat. V **ukázce 19** hodiny prvouky se na závěr hodiny paní učitelka ptala žáků, jak se jim hodina líbila. Pohybem měli ztvárnit smajlíky, ruce nahoru představovaly úsměv vypovídajíc, že se hodina líbila, ruce upažit znamenalo něco mezi a ruce upažit dolů znázorňovalo, že se jim hodina nelíbila.

#### Ukázka 19

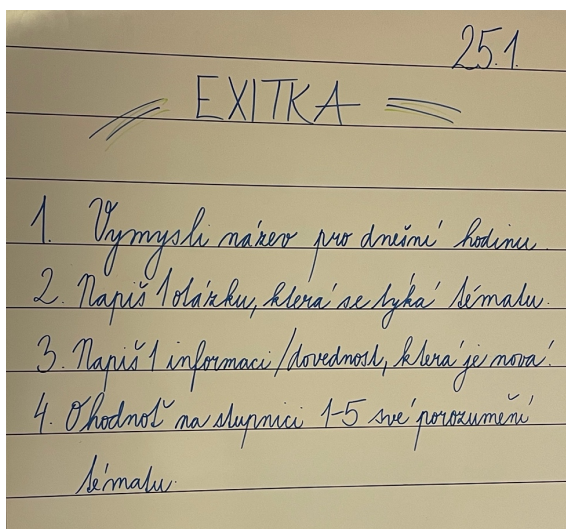
**U8:** „Tak a poslední, budete ukazovat smajlíky, ano, tak, tak a tak“ (předvádí). „Takže ukaž, jak jsi porozuměl dnešnímu tématu.“

**Žáci:** (předvádí smajlíky pohybem)

**U8:** „A jak tě hodina bavila? Jak sis ji užil?“

**Žáci:** (předvádí smajlíky pohybem)

Než učitel učiní nějaké další kroky ve svých přípravách pro přírodovědné vzdělávání, měl by si však prvně vytýčit čas pro nějakou sebereflexi, jak upozorňuje **U6:** „A potom po nějakém období ať si to zhodnotí, jestli ty moje hodiny jim to něco daly, jestli to k něčemu bylo, anebo jestli je to potřeba nějak upravit, protože pokud i my vlastní sebehodnocení neuděláme, i když je to naše práce, tak to hodnocení formativní nebude mít žádný smysl.“ Jednou z ozkoušených metod, jak zjistit i zpětnou vazbu pro učitele je v prvouce a přírodovědě tzv. „exitka“ nebo i „propustka“, a uplatňuje se vesměs na konci hodiny. Často slouží učitelům nejen jako již zmíněná zpětná vazba po výuce, ale i jako písemný podklad pro další přípravu na výuku. Jak poznamenala **U5:** „Pro mě je v přírodovědě užitečná buď ta exitka, kde si vyloženě cílím na ty otázky, jak potřebuju já, ale zároveň to není nějaké lejestro, které bych musela nějak dlouze pročítat.“ Umožní jí to získávat zpětnou vazbu od všech svých žáků, jak od těch aktivních, tak i od těch pasivních. **U2** to doplňuje: „Vyrobím exitku, jó, aby mi napsali jak, ... ehm, dám tam nějaké příklady, abych si ověřila, jestli to učivo chápou po té hodině dobře.“ Příklad exitky představuje následující obrázek.



Obrázek 14 Ukázka exitky

(Zdroj: vlastní)

Podobný účel má i tzv. mentimetr, s jehož pomocí mohou učitelé i žáci archivovat a pozorovat svůj posun ve výuce prvouky nebo přírodovědy. **U5:** „Využíváme i mentimetr, hlavně v té přírodovědě, kde se na hodnotící škále hodnotí, a tam už pozorujete nějaký progres nebo vývoj.“ Ve všech těchto konceptech jsou promítnuty různé učitelovi záměry,

na co si konkrétně cílí jeho zpětnou vazbu. **U9:** „*Snáším se tam zařazovat nějakou otázku na to, co si z té hodiny odnáší, pak tam někdy zapojím, ehm, třeba hodnocení výuky nebo té skupinové práce, no a pak taky to, jak zvládali proces učení, jestli třeba všemu rozuměli, a jak se jim hodina líbila.*“ Exitku jsem na pozorování viděla mnohokrát, někdy zpětnou vazbu pro učitele obsahovala, jindy byla zaměřena pouze na osvojené učivo.

V **ukázce 20** žáci napsali propustku v hodině přírodovědy, k následujícím třem otázkám, které jim paní učitelka položila a napsala na tabuli. Tu jí poté odevzdali na stůl.

### **Ukázka 20**

**U5:** „*Víme, jaké jsou energetické suroviny?*“

**U5:** „*Víme, jaké jsou negativní a pozitivní dopady těžby?*“

**U5:** „*Zhodnoťte, jak je téma bavilo. Jak se vám hodina líbila.*“

**Žáci:** (píší na svých místech)

Skutečnost, že se učitelé nechávají hodnotit žáky podtrhují situace, kdy si od nich nechávají dokonce vytvořit i vysvědčení. Takový příklad mi popsala **U6:** „*Dostávají jednou za půl roku vysvědčení pro paní učitelku, kde úplně stejně, jak já se vyjadřuji k nim, tak dostávám vysvědčení i já, zatím se mi to nevymstilo...*“ Se stejným zápletem mi shodnou skutečnost popsala i **U2:** „*...ano, říkala jsem dětem, že jestli chtějí ode mne vysvědčení, tak mi musí taky jedno napsat (smích). Tak jsem jim dala vysvědčení, taky teda jenom známkovaly, pak tam byly smajlíci na to, jakou mám aktivitu, jestli jsem spravedlivá, jestli jsem trpělivá, a já nevím co všechno tam bylo, tak to mi vyplňovaly, no, a někdo mi dal dvojku.*“ S dvojkami byla paní učitelka ztotožněná, stále totiž žáky učí, že se nemusí bát projevit svůj názor. Avšak upozorňuje žáky, že by tak měli činit s respektem a zdvořilostí k sobě navzájem i k ní samotné. Vysvědčení pro paní učitelku pak žáci rozšířili o verbální hodnocení. K tomu mi ještě dodala: „*Dali mi teda někteří dvojku, tak jsem se ptala, co mám udělat proto, abych mohla příště dostat jedničku. A tak jako říkaly, že potřebuji víc pomoc. Někdo zase je hodně na ty pravidla, tak by chtěl abychom víc jako dodržovali ty pravidla, takže jsem z toho měla radost, poděkovala jsem jim, že jsou takhle upřímní a že hned od nového týdne začneme.*“ I v závěru hodiny prvouky této paní učitelky jsem viděla kreativní zpětnou vazbu pro učitele, jak popisují v **ukázce 21**.

**Ukázka 21**

**U2:** „Všichni pojdte do řady, tady před tabulí, a ťupnete smajlíka podle toho, jak se vám dnešní hodina líbila.“

**Žáci:** (všichni s nadšením běží před tabulí, vytvoří řadu a na interaktivní tabuli prstem kliknou na odpovídajícího smajlíka z pěti možností)

**U2:** (ukázala žákům vyhodnoceného grafu s jejich odpověďmi)

V některých případech jsem však nepocítovala odhodlání učitelů k tomu, aby je jejich žáci hodnotili. Takový způsob zpětné vazby se pro ně stává „strašákem“. S odpovědí z tohoto úhlu pohledu jsem se setkala například u **U3:** „No, toto moc nedělám. Jako aby hodnotili mě, noo, tak..., já to беру tak, že jak chodím mezi těmi dětmi, a i o přestávkách řeknou, že to bylo super, nebo vidím, jak jsou otráveni. Tak já si asi vybírám tu zpětnou vazbu z těch gest a těch projevů těch dětí.“ **U1.7:** „Nedělám to, není to věc, která by se mě úplně líbila. Já si pořád myslím, že učitel je ten, který hodnotí v rámci toho procesu, a ti žáci se učí právě hodnotit, a měl by pořád ten učitel být nositelem toho hodnocení a směřovat to pro ty žáky.“ K tomu však vzápětí dodal: „Zároveň ale zpětná vazba od žáků pro učitele je taky důležitá, ale za mě musí být dostatečně konkrétní a musí být třeba těm žákům podána formou nějaké kresby, pomocí které toho učitele třeba někam posouvají...“ S podobnou reakcí jsem se pak setkala i u **U1.10:** „Tak já nejsem nějak proti tomu, pokud je to učiteli vlastní a pokud vidí, že to s jeho dětmi funguje.“ Tady vhodně dodal, že by žáci měli skutečně hodnotit učitele zdvořile a s respektujícím přístupem, jelikož učitel je ten, co se jim snaží pomáhat a vést je tím správným směrem. Trefně to vystihla **U5,** když řekla: „Začala bych s tím opravdu až u dětí, které umí se nad tím zamyslet, nad tou zpětnou vazbou, protože když byste to takhle položila dětem, které nemají s formativním hodnocením zkušenosti ani nikdy nehodnotily, tak by začaly vymýšlet nejrůznější věci, které by vás mohly znejistit, které by vám mohly přijít líto a které by ani nemusel být na místě.“ To mi potvrzuje domněnku, že učitelé zpětnou vazbu od žáků mohou vnímat i jako nepříjemnou součást formativního hodnocení, kterou využívají jen sporadicky. Celkově ze třiceti pozorovaných hodin jsem v závěru hodiny zpozorovala uplatnění zpětné vazby od žáka směrem k učiteli pouze v sedmi vyučovacích hodinách, a to zejména na soukromých základních školách. Zbytek učitelů byl orientován pouze na průběžné hodnocení během výuky zahrnující zpětnou vazbu směrem od učitele k žákům, jako jsem viděla i v pozorované hodině v **ukázce 22.**

**Ukázka 22**

**Uč. 5:** „*Naučil ses dneska nějaký nový název ptáčka a už si ho budeš pamatovat?*“

**Žák 29:** „*Jo, pěnkava.*“

**Žák 30:** „*Strakapoud, hrdlička.*“

**Uč. 5:** „*Pojď mi říct, kolik ptáčků si už znal, co se objevují na krmítku. Ukaž na prstech.*“

**Žáci:** (*Předvádí počet na prstech*)

**Uč. 5:** „*Kterého ptáčka už si znal?*“

**Žák 31:** „*Sýkoru, kosa.*“

K tomu, aby byl učitel schopen upravovat své výukové strategie a pomáhal žákům zvládat oblasti, které potřebují vylepšit, je zapotřebí získávat i zpětnou vazbu od těch, pro něž je ona výuka připravována. Krásnou myšlenku na závěr uvedu od **U1:** „*My po dětech chceme, aby uměly pracovat s kritikou, a sami s tím pracovat neumíme, a to je teda hodně špatně.*“

## **7.6 Současný stav vzdělávání zahrnující transmissi i konstruktivismus**

V současném stavu vzdělávání lze spatřit dva střídající se přístupy pojetí prvouky a přírodovědy, kterými jsou jednak tradiční přístupy založené na frontálním způsobu výuky, a jednak modernější přístupy založené na konstruktivismu. V rámci prvouky a přírodovědy se však vybízí využívat prvky konstruktivistického přístupu, a podat tak žákům obrazy exaktní vědy srozumitelnějším a poutavějším pojetím. Mnoho učitelů se o taková zpestření úspěšně snaží alespoň zapojením skupinových prací: **U9:** „*...no v tý prvouce já dávám hodně tu skupinovou práci, nebo i jenom ve dvojici, ale strašně málo si pustíme třeba video a já jim řeknu napiš si co si pamatuješ, nebo takový, nebo výpisky, jasně, taky to tam máme, jo, ale jako většinou ty skupinovky jedeme hlavně...*“ Také **U1.4** upozornil na to, že obzvláště v přírodovědě využívá rád skupinovou či projektovou výuku: „*Třeba konkrétně v přírodovědě to hodně využíváme ve skupinové práci. Aby jako to věděli to i rozfázovat. Tak to asi nejvíce využíváme, no bych řekl bych v té přírodovědě, tam více nejvíce pracujeme ve skupinách a na různých projektech a tak.*“ Učitelé v současnosti pochopili, že pokud jsou žáci aktivně zapojováni do výuky, tak si vytváří nové znalosti a dovednosti v procesu učení, který je pro ně i zábavný. Z modelů různých situací, experimentů nebo pokusů pochopí žáci informace snadněji, než když budou transmisivně otiskovat informace do jejich myslí. Takovou myšlenku podtrhuje **U1:** „*...přesně jakoby jednak já je nechávám bádát nad tím,*

*co bylo tím cílem toho, ať už toho pokusu, nebo prostě, toho měření...“ Prvouku U3 vnímá jako praktickou část vzdělávání, kde dochází k propojení a zvnitřnění naučených poznatků: „My, když můžem, tak jsme venku a oni to mají takovou jako přirozenou formou poznávání, jim ani nepřijde, že se učí. Oni na mě třeba jako: „My jsme zas nic nedělali, my jsme jenom venku sbírali listy a dávali jsme to k nějakým těm stromům, jo...“ Takže jim to vlastně jako učení vůbec nepřijde. Jim to přijde jako nějaká činnost, kterou se zabavili.“ Prvouka a přírodověda dle mého názoru směřuje k tomu, aby žák porozuměl světu kolem sebe a vytvořil si i určitý společenský postoj vůči prostředí, ve kterém žije. Totéž vystihuje i U2: „...jak tady V\*\*\*\*\* řekl vo tý gravitaci, jo, hned jsem po něm hodila další otázku, a další a další, v podstatě na nic jsem mu neodpověděla, protože oni jsou ti, co musí zjišťovat, jako ty odpovědi.“ Avšak i během konstruktivisticky pojaté výuky prvouky nebo přírodovědy může být bádání závislé na individuálních schopnostech a znalostech žáků, které mohou být značně odlišné, jak to vysvětluje také U8: „Přesně, jsou děti, které mají obrovský rozhled, řeknete jednu věc a k ní jim už naskakuje deset asociací, orientují se v tomhle světě bezvadně, po zeměpisné stránce, historické, jó, sledují politiku s rodiči, a umí se vyjádřit k leckterým tématům, a pak jsou děti, které jsou takové ještě hravější a moc je to okolí ještě tolik nezajímá, jsou ještě trošku uzavřenější do sebe, což i podle té vývojové psychologie... Takže já ještě s tím počítám, že třeba nebude tolik zájmu o spousty věcí, které třeba v té prvouce mám v plánu dělat.“ Formativní hodnocení v této oblasti zahrnuje různé přístupy, které pomáhají žákům zaměřit se na oblast, kterou potřebují vylepšit. V konstruktivistickém přístupu pro jeho uplatňování vzniká vhodné prostředí, jak tvrdí U6: „Vzniká to tam přirozeně, oni ani neví že se učí a jsou hodnoceni, všechno je to prostě spontánní, tak jsou pak připraveni na tu zpětnou vazbu.“ Avšak jak upozorňuje U1.10: „To, že ta výuka má jiný směr než ten klasický, není v závislosti na formě hodnocení. Jen se tady ta formulace hodnocení lépe používá, je to jednodušší a řekl bych, že ta struktura hodiny nahrává tomu jinému hodnocení...“ Vlastně zde pan učitel potvrdil mou myšlenku, že konstruktivismus jde ruku v ruce s formativním hodnocením.*

Prvky konstruktivismu jsem měla možnost pozorovat i v následující **ukázce 23**, kde již v 1. třídě paní učitelka nechala žáky bádát s tím, že jim rozdala dřívka, vůni, obrázek květiny, plyšovou hračku a gumové medvídky. Žáci ve skupinkách měli přijít na to, co je cílem výuky. Poté ve skupinách zpracovali květinu, které chyběly okvětní lístky, a žáci přiřazovali obrázky předmětů s danými smysly. Na konci hodiny vytvořili komunitní kruh.

**Ukázka 23**

**U9:** „*Jakou část těla jste teď použili?*“

**Žák 32:** „*Uši.*“

**U9:** „*Když máme pusy, jaký smysl to je?*“

**Žák 33:** „*Chut.*“

**U9:** „*Popřemýšlejte, jaké smysli využíváte během dne nejčastěji.*“

**U9:** „*Co jste se tedy dneska měli naučit? Co bylo tématem hodiny? A jak se vám dnešní hodina líbila?*“

Nicméně ne každý učitel je ale zvyklý využívat jiné přístupy, které možná ani nezná, a učí tak, jak to sám zažil za svých školních let. Vlastně si pod prvoukou nebo přírodovědou nedokáže nic jiného než frontální výuku představit. **U3:** „*No právě, a vo tom to je. Že my máme nějakou představu, a když jsme sami ani tím neprošli jako žáci, tak nemáme kde brát tu představu.*“ Takových učitelů, kteří nemají představu, jak jinak k žákům moderněji přistupovat, a jak jinak je hodnotit, jsem ve svém výzkumném šetření také několik potkala. Jde o to, že tito učitelé mají skvělé teoretické vědomosti, avšak předávají je čistě frontálním způsobem.

Jiní učitelé zase rádi tyto dva přístupy střídají, jelikož příprava konstruktivistické výuky společně s implementací formativního hodnocení zabírá značně více času než transmisivní výuka. Jako nevýhodu to zmiňuje také **U9:** „*Jako nevýhoda nebo překážka je určitě ten čas. Tak samozřejmě je to mnohem časově náročnější než třeba napsat tu známku. No to je prostě, no čas, si myslím, že to je asi jedna z nevýhod.*“ Někdy je i pro učitele časově náročné spojit takovou náročnější přípravu a své rodinné záležitosti. To mi například popsala i **U1:** „*Ten čas, no, ono to má něco co do sebe. Protože někdy, jako příznám se, jasně, máme každé osobní život, a ne vždycky je na to čas, na to každodenní důkladné připravování.*“ Jako jednu z nevýhod konstruktivistického pojetí jsem v rozhovorech zaznamenala, že vyučovací jednotka – 45 minut je na provádění pokusů či experimentování krátká doba. To však **U3** vyřešila po svém: „*Uberu z jiného předmětu třeba. Tam kde to jde. Já si to prostě časově třeba i napůlím ten předmět. Když vidím, tady v matematice úplně super, tendle cíl krásně splňujeme, tak můžu ubrat z matematiky a přidám to tý prvouce... Oni se mi ani nedívají na ten rozvrh, protože on vůbec nevodpovídá tomu rozvrhu, který mám třeba já na ten den napsaný. Takže já si to tam poskládám v tom dni, tak, jak vím, že to bude buď třeba i vůči*

*tomu učivu, nebo nějakým speciálním aktivitám.“ Z toho vyplývá, že učitelé během konstruktivistického přístupu a formativního hodnocení nevnímají časovou dotaci jako nepřítele, ale spíše jako výzvu, se kterou je třeba se vypořádat. Konstruktivistické aktivity mohou být sice časově náročnější, ale jejich výsledky jsou obvykle mnohem trvalejší a hlouběji zakotvené než učení se zpaměti. Pokud jsou tedy žáci i učitelé správně motivováni, mohou v přírodovědných předmětech společně směřovat ke konstantnímu aktivnímu zapojení žáků, a dosáhnou tím učení žáků na základě vnitřního zájmu žáků.*

Na základě mého pozorování mohu posoudit, že ve školách probíhá rovnovážné zastoupení obou přístupů a směřuje to tím správným reformním směrem. Pro mladší žáky je prvouka ještě dostatečně strukturovaná, aby měli žáci jasné cíle a směr učení, ale současně je jim umožněno aktivně se zapojovat do procesu učení i hodnocení a budovat si vlastní poznání. V ideálním případě by měli být učitelé do budoucna schopni uplatňovat oba přístupy, v závislosti na potřebách a schopnostech jejich žáků v konkrétních situacích.



## 8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole směřuji k závěrečné sumarizaci výsledků mého výzkumu. Ve své práci jsem se zabývala možnostmi formativního hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy. Hlavním cílem této diplomové práce bylo *zjistit, jak učitelé prvního stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy*. Dílčí cíle výzkumu byly stanoveny následující: *Popsat, jaké postupy učitelé 1. stupně ZŠ volí při práci s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy. Porozumět důvodům, proč učitelé 1. stupně ZŠ využívají formativní hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy*.

**1. dílčí výzkumná otázka:** Jaké postupy učitelé 1. stupně ZŠ volí při práci s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy?

V odborné literatuře jsem se setkala s bohatou škálou přístupů formativního hodnocení orientovaných na předměty český jazyk nebo matematiku, avšak nikde jsem se přímo nesečkala se zaměřením na přírodovědné předměty. Z výsledků jsem zjistila, že během procesu výuky prvouky nebo přírodovědy vyvstává velké množství faktorů, které ovlivňují i samotné hodnocení. Učitelé tedy volí rozmanité přístupy hodnocení v závislosti na rozličných podmínkách výuky. V případech, kdy je výuka pojata konstruktivisticky, vyvstává přirozený průchod pro sebehodnocení žáka i pro vrstevnické hodnocení. Tyto dva způsoby se objevovaly jako nejčastější přístupy formativního hodnocení v prvouce i přírodovědě. Mnohdy se žák vyjadřoval k jeho učební činnosti v průběhu samotné výuky či ke svému postoji, jaký k učivu zaujal, a někdy také zhodnotil svůj přínos pro skupinovou práci. V jiných případech zase směřovali učitelé své otázky záměrně tak, aby žák zvážil svůj výkon i ve vztahu ke stanovenému cíli výuky. Převážně byl tento cíl výuky zformulován a ihned napsán na tabuli samotným učitelem. Sporadicky jsem viděla, že by si jej žáci vyvozovali sami. V tomto ohledu však záleželo na věkové kategorii žáků. S cíli pracovali žáci i ve svých týdenních plánech nebo deníčkách pokroku, o kterých budu hovořit níže.

Sebehodnocení žáků bylo soustředěno převážně na slovní – mluvenou formu, jelikož ji učitelé ve svých výpovědích vnímali jako rychlou a efektivní možnost. Oblíbená byla i forma vrstevnického hodnocení poukazujíc na projev ohleduplnosti a poskytování pomoci mezi žáky. Podobně bylo využíváno i slovní hodnocení – písemné, nejčastěji v podobě hodnotících deníčků či tzv. deníčků pokroku, kde žáci vyjadřovali svůj aktuální stav vědomostí a dovedností v daném předmětu. Toto hodnocení přinášelo žákům všech věkových skupin podstatnou informaci o tom, kde se na cestě k cílům nachází, a jak k nim

mohou dál postupovat. Některé zúčastněné školy či samotní třídní učitelé si přizpůsobili obsah žákovských knížek pro účely uplatnění tohoto slovního hodnocení, kam se vyjadřoval nejen žák, ale i učitel a rodič. Otevřela se tak další rovina hodnocení, ve které měl významné slovo i sám rodič žáka. To dokládá, že se rodiče stávají třetím aktérem školního hodnocení.

Způsob slovního hodnocení, ať už v písemné či mluvené formě byl v přírodovědných předmětech obohacen ještě o uplatňování pohybových škál a grafického hodnocení. Takové obrázky byly oblíbené jak žáky, tak i učiteli. K využívání obrázků se však uchýlila skupina učitelů převážně nižších ročníků, kde ještě nebylo možné aktivně pracovat s rozsáhlejší psanou formou hodnocení. Různé pocity a pokroky symbolizovaly obrázna vyjádření žáků, ať už v podobě znaků emoji, sluníček, skály, škál nebo jiných. Jestliže však shrnu koncepci systému školního hodnocení v hodinách prvouky nebo přírodovědy, někteří učitelé se ještě stále ubírají cestou zaručeného a zakořeněného sumativního hodnocení. Tento fakt je úzce propojen s převládajícím transmisivním pojetí výuky, které je u některých stále dominantním přístupem k těmto předmětům. Prvouka nebo přírodověda však svou koncepcí a obsahem učiva nejvíce přispívá k vystoupení z komfortní zóny učitelů a zařazení prvků formativního hodnocení jako součást konstruktivisticky orientované výuky s důrazem na rozvoj vrstevnických vztahů v procesu vzdělávání. Je pravdou, že i učitelé sami přiznali, že nikde jinde než v prvouce nebo přírodovědě není tolik možností bádání a konstruktivistické prvky. Sama mohu potvrdit, že jsem i během pozorování viděla snahu učitelů vkládat do výuky konstruktivistické prvky a propojovat je s formativním hodnocením.

Nejčastěji sledovanou změnou v postupech učitelů směrem k aplikaci formativního hodnocení mi z výsledků vyšel závěr, že učitelé ustupují svou roli k pasivnějšímu řízení učení žáků, a přenechávají aktivní hodnotící roli samotným žákům. Možnost se vyjádřit ke své činnosti v průběhu učení nebo k činnosti svého spolužáka dostávali žáci opětovaně ve spojitosti s komunitními kruhy. V tu chvíli učitel pouze pasivně korigoval průběh hodnocení a určitou zodpovědnost kladl na žáka.

Přestože se v tomto inovativním systému hodnocení všichni společně teprve zdokonalují, fungoval ve výsledku v hodinách prvouky a přírodovědy na výbornou. Excelovali jak „prvňáčci“, tak i žáci s rozličnými řečovými dovednostmi. Prostor byl vyhraněn jak pro žáky extrovertní, tak i pro solitérní žáky. Tento složitý systém hodnocení vnímali žáci i učitelé velmi kladně, a všichni vynakládali snahu jej svými přístupy zařazovat do svých postupů. Každý tak, jak uměl, jak dokázal, dle svého nejlepšího vědomí a svých zkušeností.

**2. dílčí výzkumná otázka:** Jaké jsou důvody vedoucí učitele 1. stupně ZŠ využívat formativní hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy?

Společnost učitelů na českých školách postupně získává povědomí o formativním hodnocení, a hlavně o jeho příznivém vlivu na rozvoj osobností i sociální stránky žáka. Zjistila jsem, že většinu učitelů přimělo k uplatňování formativního hodnocení ve všech předmětech, včetně prvouky nebo přírodovědy, jejich vnitřní přesvědčení. To vychází z faktu, že učitelé věří, že je pro žáky tato forma nejpřínosnější, a proto se jí snaží i přes různé překážky aplikovat do své výuky.

Nejčastěji jsem se setkávala s odpověďmi učitelů, jejichž přesvědčení směřuje k individuálnímu posunu žáka. Vyvíjí snahu zachovávat pozitivní charakter zpětné vazby, a posléze poskytnout žákovi určitá doporučení k jeho vlastnímu pokroku. Tím narážím na to, že se žáci nemusí bát srovnávání či porovnávání s ostatními spolužáky, což jistě přináší velkou úlevu. Podstatnou výhodu učitelé shledávají v tom, že se žáci slovního hodnocení nebojí tak, jako špatné známky. A proto nedochází ani ke stresování žáků, ani k orientaci výkon v podobě známek. Vedle toho se dle zúčastněných učitelů žáci učí přijímat hodnocení od svých spolužáků, což napomáhá i jejich formování do budoucího života v naší společnosti. Učitelé právě často vyzdvihují mezi výhody ono vrstevnické hodnocení, které umožňuje rozvíjet kritické myšlení žáků. Nejúčinnější je dle jejich názoru aplikovat formativní hodnocení již od prvního ročníku, aby tuto formu žáci přijali za přirozený proces školního hodnocení.

Další z pádných důvodů pro zavádění formativního hodnocení z pohledu učitelů je motivace žáků. Skrze formativní hodnocení směřuje motivace žáků k té vnitřní, která míří k danému cíli skrze nová zjištění, a podněcuje hledání různých cest vypovídajíc, co pro aktivní učení mohou sami učinit. Potlačuje se tak vnější motivace, která žáka orientovala na sbírání jedniček bez vnitřního porozumění, proč to vlastně dělá. Dále tento přístup rozvíjí i popisný jazyk žáka, který si tak od prvních dnů na základní škole rozvíjí formulaci smysluplného projevu.

Učitelé, kteří dokonce absolvovali nějaká školení tvrdí, že se snaží srze formativní hodnocení jít s žáky do hloubky – k jádru učení. Na této úrovni jsou však zejména školy soukromé, které zcela odbouraly klasifikaci a soustředí se na předávání smyslu učení žákům. Vedou žáky k pochopení, za jakým účelem se učí, že výuka musí mít nějakou náplň a nějaký cíl, a že se pracuje s kritérii, která se vyhodnocují právě onou reflexí. Přesvědčení těchto učitelů vyplývalo i z plánování aktivit, které dle nich zajistily hlubší vhled žáků

do problematiky s vidinou toho, kam je chtějí vést, co musí na této cestě jako učitelé vykonat a jak se budou podílet žáci i jejich rodiče.

Na druhou stranu se někteří zúčastnění učitelé nechali odradit náročnými okolnostmi zavádění formativního hodnocení na jejich škole, a důvody proč toto hodnocení uplatňují ve svých předmětech jsou čistě z vnějšího vlivu vedení školy. V takových hodinách šlo upozorovat, že učitelé nevycházel s časem a jakákoliv snaha o sebehodnocení žáků byla úspěšná. Neviděla jsem úsilí o ústup jejich role do pozadí, naopak šlo o běžnou frontální výuku. Tito učitelé pak v rozhovorech zdůrazňovali časovou náročnost formativního hodnocení. Rovněž podotkli, že je pro ně náročné zavádět něco nového, co nemají zažité a co ani sami jako žáci neznali. Dávám jim však za pravdu, že je skutečně složité měnit svůj zajatý hodnotící styl na takový, který jim nikdy nikdo neukázal a který sami neznají. Věřím však, že se bude formativní hodnocení s nástupem dalších generací stávat přirozenou součástí hodnocení škol v České republice, a že po nějakém čase už nebude vyvolávat obavu z neznáma.

**Hlavní výzkumná otázka:** Jak učitelé 1. stupně základních škol pracují s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy?

Ačkoliv všichni zainteresovaní učitelé umožňovaly ve svých hodinách aplikaci formativního hodnocení, značně se do jejich způsobu hodnocení projevovalo jejich přesvědčení. Byť mají školy snahu měnit svou filozofii postavenou mnohdy na inovativním přístupu k hodnocení, ta samotná implementace formativního hodnocení již závisí od přístupu každého jednoho učitele. Ten se buď snaží napomáhat žákům ve zlepšování jejich výkonů prostřednictvím partnerského vztahu mezi učitelem, žáky i rodiči, nebo se snaží vyhovět požadavkům vedení a klade si tak zpětnou vazbu jako svůj cíl výuky. Učitelé se tedy při práci s formativním hodnocení liší v chápání jeho pojetí, buď jako nástroje výuky, anebo jako cíle výuky.

Mnozí učitelé přistupují k formativnímu hodnocení jako k analýze současného stavu žáka, a posléze pozorují pozitivní dopady hodnocení na jeho zájem o předměty prvouky nebo přírodovědy. Žákům formulují cíle i kritéria, dle kterých budou žáci hodnoceni, a která současně berou jako osnovu při svém sebehodnocení i vrstevnickém hodnocení. I přesto, že žáci získávají zpětnou vazbu od učitele, která může být sebe barvitější, někteří se prostě orientují jen na klasifikaci. A proto značná část učitelů ve svém přístupu kombinuje hodnocení známkami s formativním hodnocením, co shledávají jako nejjasnější cestu jak pro žáky, tak i pro jejich rodiče. Znamka je dle některých učitelů pro žáky srozumitelnější, protože žák přímo vidí, na škále od 1 do 5, v jakém rozpětí se nachází. Nicméně učitelům

se často nelíbí, že klasifikace žákům nespecifikuje, proč mají onu přidělenou známku, kde udělali chybu a jak s ní mají dál pracovat. Nejsou si vědomi toho, co ta známka znamená. Učitelé proto pracují s hodnocením tak, že využívají formativní hodnocení a doplňují jej o klasifikaci. Bylo mi v mnoha rozhovorech zdůrazněno, že dávají v prvouce nebo přírodovědě známky jen v tom počtu, který mají udělený vedením. Převážně se tedy orientují výhradně na formativní hodnocení, jejichž cílem je, aby v těchto předmětech všichni zažili úspěch a našli si k prvouce nebo přírodovědě kladný vztah. Právě proto se učitelé snaží žáky vnitřně motivovat a předávat jim prostřednictvím přírodovědných předmětů jisté hodnoty. Učitelé tedy volí takový způsob školního hodnocení žáků, který jim udává pozitivní sebepojetí ovlivňující budoucí rozvoj. Učitelům také přijde, že využívání formativních metod ve výuce je pro žáky zajímavější a zábavnější, dokonce je to něco, co jim příjemně ozvláštňuje výuku. Z pozorování vyplývá, že i samotní žáci rádi přebírají aktivní roli a mají zájem se podílet na svém vlastním hodnocení.

Zjistila jsem, že si učitelé vybírají formy formativního hodnocení tak, aby byly uchopitelné napříč všemi předměty a mohli tak prolínat dané učivo. Nelze tedy sumarizovat, které konkrétní přístupy formativního hodnocení využívají učitelé 1. stupně základní školy v hodinách prvouky nebo přírodovědy. Jde o provázaný systém celistvého pojetí školního hodnocení, který se souběžně uplatňuje napříč celým 1. stupněm ZŠ. Mohu však shrnout, že je velkou snahou učitelů i skrze studium literatury nebo účast na kurzech, prakticky aplikovat formativní hodnocení ve všech předmětech současně.

## 9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Tato kapitola mi umožňuje porovnat výsledky mého výzkumu se zahraničními výzkumy zmíněnými v mé teoretické části, a rovněž s tuzemskými výzkumy, zabývající se formativním hodnocením. Také zde popíši limity výzkumu.

Z mého výsledného zjištění vyplynulo, že jsou žáci v přírodovědných předmětech hodnoceni za použití široké škály rozmanitých forem a metod hodnocení, které napomáhají žákům zlepšovat jejich výkony. Výsledky se shodují s výzkumem od autorek Laufkové a Novotné (2014), které poukazují na to, že žáci na všech jejich zkoumaných školách považovali tyto rozličné způsoby hodnocení za srozumitelné a také dostatečně informující. Dokonce žáci velmi kladně hodnotili užívání více způsobů hodnocení, z čeho vyplývá fakt, že hledání a používání různých způsobů hodnocení má ve vzdělání značný význam. Častým východiskem pro implementaci formativního hodnocení je jeho kombinace s klasifikací. V mém případě všechny státní školy zúčastněné ve výzkumném šetření aplikovali formativní hodnocení alespoň jako doplňkové hodnocení ke známkám. I zde se setkáváme s autorkou Earle (2014), která zjišťovala zastoupení formativního a sumativního hodnocení v přírodovědných předmětech. Shodujeme se, že velký počet škol využívá různé zastoupení metod sumativních i formativních. Rovněž doplňuje, že různorodost přístupů k hodnocení není problémem, pokud jsou všechny metody založeny na cílech hodnocení včetně identifikace, zda je cílem formativní nebo sumativní hodnocení.

Během výzkumu byla pozorována práce učitele s formativním hodnocením, která byla cílená a doplňovala se s připravenými aktivitami. To, že si učitelé způsoby hodnocení plánují, vyplývá i ze výsledků zahraničního výzkumu od Cowie a Bell (2010). Bylo zjištěno, že je formativní hodnocení chápáno jako ucelený komplexní výkon učitele, avšak hodnocení se vyskytovalo buď jako plánované, nebo interaktivní. Shodujeme se také v tom, že účel formativního hodnocení spatřujeme ve zlepšování výuky s oporou o znalosti a schopnosti učitele.

Při implementaci formativního hodnocení do přírodovědných předmětů učitelé popisovaly určité problémy, z nichž nejpodstatnější byl faktor času. Nesnáze při používání metod formativního hodnocení v badatelsky orientovaném přírodovědném vzdělávání z pohledu učitelů analyzovali také Grob, Holmeier a Labudde (2017), kteří rovněž narazili na překážku v podobě času, ke které doplňují, že se učitelé potýkají i s výběrem správného času pro poskytování účelné zpětné vazby v průběhu výuky. Na další problémy narážely v souvislosti

s obsahem a strukturou poskytované zpětné vazby, s čímž jsem se ve svém výzkumu nesešla.

Výsledky mého výzkumu se neshodují se závěry autorů Rokose et al., (2019), kteří zjistili při své analýze odpovědí, že způsob, kterým jsou žáci při výuce přírodopisu nebo biologie hodnoceni je pouze klasická forma známkování, a to až ze 72,4 %. Rovněž zjistili, že nejméně užívaný způsob hodnocení je písemné slovní hodnocení, které bylo v mém výzkumném šetření na 1. stupni základní školy využíváno poměrně často. Zde je však nutné podotknout, že se jedná o dva rozdílné stupně základního vzdělávání, které se ve svém pojetí hodnocení budou pravděpodobně vždy lišit, jelikož nejde shodně hodnotit žáka 1. ročníku ZŠ a 9. ročníku ZŠ.

Své limity ve výzkumné části spatřuji v tom, že je jednalo o můj prvotní pokus při realizaci výzkumu, a během sběru dat i interpretace dat jsem si mnohokrát uvědomila, že jsem v tomto směru začátečnickem. Rovněž zpětně lituji toho, že jsem se nevydala cestou triangulace sběru dat, kdy jsem mohla k pozorování a rozhovorům s učiteli přidat i rozhovory se žáky, a začlenit tak do svých závěrů i pohled žáků na formativní hodnocení v přírodovědných předmětech. Autor Gavora (2010) uvádí, že triangulace je významným prostředkem k zabezpečení validity. Mohla jsem tak přesněji ověřit správnost a korektnost své práce.

## 9.1 Doporučení pro praxi

Učitelům prvního stupně základních škol by měl být poskytován příklad dobré praxe, jak uplatňovat formativní hodnocení. Mohlo by se jednat o nějakou sbírku v elektronické podobě, kde by si učitelé sdíleli příklady formativního hodnocení a současně by to sloužilo i jako zdroj inspirace. K tomu se úzce váže podpora učitelů ze strany vedení, které by jim mělo zvýšit gramotnost v oblasti hodnocení prostřednictvím různých kurzů či školní, kde by bylo učitelům jasně popsáno plánování aktivit s orientací na formativní hodnocení, nebo také ukázáno, jak vytvářet motivující podněty k sebehodnocení, či jak dokumentovat účinnou zpětnou vazbu.

Dále bych se přikláněla k vytvoření vhodných opatření vedení školy pro vhodnou reflexi učitelských postupů hodnocení. Mnoho učitelů si uvědomuje funkci formativního hodnocení, avšak neumí vhodně uplatňovat případné metody či postupy, na které by měli i oni dostávat zpětnou vazbu, jak od svých žáků, tak i od nějakého mentora či kolegy.

Dalším prostředkem pro podporu formativního hodnocení v praxi jsou oficiální ustanovení v objasnění funkce formativního hodnocení i ve vztahu k sumativnímu hodnocení. Oficiální dokumenty či vzdělávací politika by mohla jasněji vymezit úlohu formativního hodnocení.

Poslední, co bych ráda zmínila ve spojitosti s formativním hodnocením je jeho segregace vůči dalším stupňům vzdělávání. Představovala bych si jednotný systém školního hodnocení pro všechny úrovně vzdělávání. Pakliže budou žáci na 1. stupni základní školy, ba pouze v prvních třech ročnících, hodnoceni formativně, pak pro ně bude o to těžší přijmou tradiční klasifikaci, která je běžně zaužívaná na zbylých úrovních vzdělávání, a bude je tak nadále provázet. Proto si myslím, že by se zavádění formativního hodnocení do škol mělo odehrát rovnoměrně ve všech úrovních vzdělávání.



## ZÁVĚR

Současná doba přeje změnám ve vzdělávání i z hlediska povahy hodnocení realizovaného v běžných školních třídách. Z důvodu plánovaných systémových kroků a transformace strategií vzdělávání se dostává do popředí také implementace formativního hodnocení do výuky. Přístup formativního hodnocení se jeví jako velmi přínosný, napomáhajíc zlepšovat výsledky žáků a obohatit každodenní zkušenosti učitelů. Na tomto hodnocením by se proto neměl podílet jen samotný učitel, ale zejména také žáci. Prostřednictvím procesu formativního hodnocení ve výuce přírodovědných předmětů, a především díky vlastnímu zapojení žáků do hodnotících aktivit, se naučí hodnotit nejen sami sebe, ale i své vrstevníky. Pozitivní vliv na žáky se odráží i na hodnocení rozmanitých skutečností okolo sebe na základě zkoumání svého prostředí a přírody.

Diplomová práce byla rozčleněna na dvě části, teoretickou a empirickou. V úvodu teoretické části bylo podrobně popsáno školní hodnocení včetně jeho členění. Blíže byl představen i vliv hodnocení na kvalitu lidského života. Další kapitola se detailně zabývala formativním hodnocením a tento pojem byl definován, včetně popisu jeho samotné implementace do škol i úskalí ve smyslu běžné klasifikace. Aby se však mohlo formativní hodnocení rozšířit v plném potenciálu, je potřebné změnit hluboce zakořeněné smýšlení učitelů o hodnocení. Třetí kapitola byla věnována přírodovědnému vzdělávání ve škole, kde jsem vymezila předměty prvouky a přírodovědu v RVP ZV. V poslední části jsem zpracovala přehled aplikace formativního hodnocení v přírodovědných předmětech pohledem zahraničních výzkumů. Teoretická část diplomové práce se stala východiskem pro následující tvorbu metodologie a designu mého pedagogického výzkumu.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jak pracují učitelé prvního stupně základních škol s formativním hodnocením v hodinách prvouky a přírodovědy. Byly zkoumány postupy, jaké volí učitelé 1. stupně ZŠ při práci s formativním hodnocením a důvody, proč je formativní hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy využíváno. V návaznosti na uvedené cíle bylo potřebné prozkoumat terén a stanovit si kritéria pro výběr výzkumného souboru. Ten se skládal z učitelů a učitelek ze čtyř krajů České republiky, Středočeského, Jihomoravského, Zlínského a Prahy. Stejně tak jsem podrobně popsala metodologii výzkumu se zvolenými metodami sběru dat a analýzy dat. Důležitá část diplomové práce představuje analýzu a interpretaci výzkumných zjištění ve vztahu formativního hodnocení k roli učitele i k roli žáka. Na základě nich byly popsány výsledky výzkumu a formulovány závěry. Tato část byla doplněna o vyjádření možných limitů práce,

i o doporučení pro budoucí pedagogickou praxi. Výsledky výzkumu poukazují na rozmanité možnosti formativního hodnocení v přírodovědných předmětech, které jednak vychází z přesvědčení učitele za účelem povzbuzení žáků ve sledování jejich vlastního pokroku, a jednak odráží konstruktivisticky či transmisivně orientovaný přístup učitele k výuce. K získání výsledků jsem zvolila adekvátní metody a v průběhu těchto kroků byly naplněny předem stanovené záměry výzkumu. Jsem přesvědčena, že výsledky a doporučení v této diplomové práci mohou pobídnout další mnohá šetření týkající se formativního hodnocení v českém prostředí, a přinést tak do pedagogické sféry hojná a cenná zjištění.

Tato diplomová práce pro mne byla velkým přínosem, jelikož jsem si našla cestu v uplatňování hodnocení, kterou bych se ve své učitelské profesi chtěla vydat. Věřím, že své přesvědčení o opodstatnění formativního hodnocení předám i na své budoucí žáky a jejich rodiče.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Atasoy, V., & Kaya, G. (2022). Formative assessment practices in science education: A meta-synthesis study. *Studies In Educational Evaluation*, 75(2). DOI:10.1016/j.stueduc.2022.101186.
- [2] Bailey, A. L., & Heritage, M. (2018). *Self-Regulation in Learning: The Role of Language and Formative Assessment*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- [3] Baird, J. A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317–350. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>.
- [4] Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- [5] Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- [6] Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–147.
- [7] Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation And Accountability*, 21(1), 5–31. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- [8] Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- [9] Bochníček, Z., & Hališka, J. (2013). *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- [10] Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative Assessment for Teaching and Learning*. London: SAGE publications.
- [11] Brookhart, S. M., & McMillan, J. H. (2020). *Classroom assessment and educational measurement*. New York: Routledge.

- [12] Cowie, B., & Bell, B. (2010). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101–116. DOI: 10.1080/09695949993026.
- [13] Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
- [14] Černocký, B. (2011). *Přírodovědná gramotnost ve výuce: příručka učitele se souborem úloh*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
- [15] Dayal, H. C. (2021). How Teachers use Formative Assessment Strategies during Teaching: Evidence from the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(7), 1–21. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1>.
- [16] Dostál, J. (2013). Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *e-Pedagogium*, 13(3), 81–93.
- [17] Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého. DOI: 10.5507/pdf.15.24443935.
- [18] Earle, S. (2014). Formative and summative assessment of science in English primary schools: evidence from the Primary Science Quality Mark. *Research in Science & Technological Education*, 32(2), 216–228. DOI: 10.1080/02635143.2014.913129.
- [19] Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál
- [20] Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Praha: Euromedia Group.
- [21] Frey, B. B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. London: SAGE Publications.
- [22] Fuhrer, J., & Cova, F. (2022). What makes a life meaningful? Folk intuitions about the content and shape of meaningful lives. *Philosophical Psychology*, 36(3), 1–33. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2046262>.
- [23] Ganajová, M., Guniš, J., Ješková, Z., Kireš, M., Laufková, V., Lešková, A, ...Šnajder, Ľ. (2022). *Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky*. Bratislava: Wolters Kluwer SR.
- [24] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [25] Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.

- [26] Grob, R., Holmeier, M., & Labudde, P. (2017). Formative Assessment to Support Students' Competences in Inquiry-Based Science Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). Dostupné z <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1673>.
- [27] Harlen, W. (2013). *Assessment & Inquiry-Based Science Education: Issues in Policy and Practice*. Italy: Global Network of Science Academies. Dostupné z <http://www.interacademies.net/File.aspx?id=21245>.
- [28] Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [29] Cheung, A. (2009). Studies' attitudes toward chemistry lesson: The interaction effect between grade level and gender. *Research in Science Learning and Teaching*, 39(1), 75–91. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9075-4>.
- [30] Jančaříková, K., (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [31] Jančaříková, K. (2019). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Univerzita Karlova.
- [32] Janíková, M., Hloušková, L., Janík, T., Jůva, V., Lukas, J., Maňák, J., ... Vašátková, J. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.
- [33] Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- [34] Janík, T., & Švec, V. (2009). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido.
- [35] Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- [36] Kireš, M., Ješková, Z., Ganajová, M., & Kimáková, K. (2016). *Bádatelské aktivity v přírodovědném vzdělávání, část A*. Bratislava: Státní pedagogický ústav.
- [37] Kiryakova, G. (2010). Using information technologies to carry out formative assessment. *Trakia Journal of Science*, 8(3), 11–20.
- [38] Kyriacou, C. (2014). *Essential Teaching Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- [39] Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- [40] Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.

- [41] Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- [42] Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- [43] Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- [44] Kubiátko, M. (2014). *Vplyv rôznych faktorov na postoje žiakov základných škôl k prírodovedným predmetom*. Brno: Masarykova univerzita.
- [45] Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111–127. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.8>.
- [46] Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126–146. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=11732&edmc=11732](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11732&edmc=11732).
- [47] Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- [48] Lukášová, H., Helus, Z., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. Dostupné z [http://www.iwaldorf.cz/obr/c1309002/Obsah\\_Promeny%20pojeti%20vzdelani.pdf](http://www.iwaldorf.cz/obr/c1309002/Obsah_Promeny%20pojeti%20vzdelani.pdf).
- [49] Monteiro, V., Mata, L., & Santos, N. N. (2021). Assessment conceptions and practices: perspectives of primary school teachers and students. *Frontiers in Education*, 6(4), 1–15. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>.
- [50] MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).
- [51] MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z [http://www.nuv.cz/file/4982\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/).
- [52] Nezvalová, D., Bílek, M., & Hrbáčková, K. (2010). *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [53] OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.

- [54] Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?. *Scientia in educatione*, 1(1), 33–49. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/18047106.4>
- [55] Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- [56] Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- [57] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [58] Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
- [59] Rokos, L., Lišková, J., Váchová, L., Cihlářová, M., Chadová, M., & Strapková, J. (2019). Pohled žáků vybraných základních škol a gymnázií na hodnocení při hodinách přírodopisu a biologie s akcentem na formativní hodnocení. *Scientia in educatione*, 10(1), 90–112. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/18047106.1234>.
- [60] Ruiz, M. (2012). *The Four Agreements: Practical Guide to Personal Freedom*. California: Amber-Allen Publishing.
- [61] Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD Publishing.
- [62] Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41–53. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.178>.
- [63] Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- [64] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- [65] Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- [66] 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/?attachment\\_id=1899&edmc=1899](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1899&edmc=1899).
- [67] Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada.
- [68] Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>.

- [69] Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- [70] Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- [71] Szimethová, M., Wiegerová, A., & Horká, H. (2012). *Edukačné rámce prírodovedného poznávania v kurikule školy*. Bratislava: OZ.
- [72] Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- [73] Šimik, O. (2007). *Základy seznamování s přírodou a společností*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [74] Šimik, O. (2015). *Člověk a jeho svět – úvod do studia*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [75] Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- [76] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [77] Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer SR.
- [78] Trna, J., & Trnová, E. (2015). *Moduly s experimenty v badatelsky orientovaném přírodovědném vzdělávání*. Brno: Paido.
- [79] Vácha, Z., & Ditrich, T. (2016). Efektivita badatelsky orientovaného vyučování na primárním stupni základních škol v přírodovědném vzdělávání v České republice s využitím prostředí školních zahrad. *Scientia in educatione*. 7(1), 65–79.
- [80] Vališová, A., Kasíková, H., et al. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [81] Vašátková, J. (2009). Řízení, vedení a správa škol: Evaluace školy. In M. Janíková, et al. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.
- [82] Vyhláška č. 45/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48/zneni-20230101>.
- [83] Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies In Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>.



- [84] Wiliam, D., & Leahy, S. (2018). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUKAČNÍ LABORATOŘ.
- [85] Wren, D. G., Cotton, J. A. (2008). Using formative assessment to increase learning. *Research Brief: Report From The Department Of Research, Evaluation, And Assessment*, (1), 1–8.
- [86] Zitková, H. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- [87] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Atd.	A tak dále
Apod.	A podobně
BOV	Badatelsky orientované vzdělávání
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
Resp.	Respektive
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
U2	Označení učitelky – ženy, podílející se na celém výzkumu – učitelka č. 2
U1.4	Označení učitele – muže, podílejícího se na celém výzkumu – učitel č. 4
Uč. 5	Označení učitelky, se kterou jsem realizovala jen pozorování – učitelka č. 5
ZŠ	Základní škola
Ž3; Ž16	Označení žáků – žák 3; žák 16

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Gradující cyklus výuky .....	19
Obrázek 2 Základní oblasti formativního hodnocení dle projektu OECD.....	32
Obrázek 3 Sedm charakteristik formativního hodnocení .....	37
Obrázek 4 Schéma strategií formativního hodnocení v BOV .....	53
Obrázek 5 Schéma shrnutí teoretické části.....	60
Obrázek 6 Fáze realizace výzkumu .....	67
Obrázek 7 Schéma – návaznost kategorií.....	70
Obrázek 8 Vyjádření rodičů k rozvoji osobnosti žáka .....	78
Obrázek 9 Hodnocení kompetencí žáka.....	80
Obrázek 10 Sebehodnocení žáka .....	80
Obrázek 11 Týdenní plán 1 .....	81
Obrázek 12 Týdenní plán 2 .....	81
Obrázek 13 Ukázka uplatnění symbolů emoji.....	94
Obrázek 14 Ukázka exitky .....	98

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Porovnání znaků v pojetí dvou hodnotících přístupů .....	20
Tabulka 2 Porovnání sumativního a formativního hodnocení.....	29
Tabulka 3 Pět klíčových strategií formativního hodnocení.....	36
Tabulka 4 Výzkumy formativního hodnocení v přírodovědných předmětech.....	56
Tabulka 5 Kategorie.....	69

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Ukázka pozorování

Příloha P 2: Ukázka rozhovoru č. 5

Příloha P 3: Informovaný souhlas

Příloha P 4: Kategorie a jejich kódy

## PŘÍLOHA P 1: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

<b>Datum pozorování:</b> 27. 1. 2023	<b>Třída:</b> 2. A	<b>Délka vyučovací jednotky:</b> 7:45 – 8:30
<b>Jméno studenta:</b> Anna Rejnová	<b>Aktuální počet žáků:</b> 14	<b>Školní předmět:</b> Prvouka
<b>Jméno učitele:</b> Mgr. L.	<b>Z toho chlapců/ dívek:</b> 6/8	<b>Doplňující informace:</b> zapojení CLIL prvků

Čas	Popis vyučovací hodiny	Výroky jednotlivých aktérů	Poznámky
7:45	Úvod hodiny – přivítání se. Paní učitelka pouští píseň „ <i>How do we say hello</i> “ na platformě YouTube.	U: „ <i>Snad up and let's sing a song.</i> “	Žáci píseň znají. Zpívají a předvádí pohyby ve videu.
7:48	Paní učitelka ukazuje na tabuli datum dnešního dne a připomíná, jak se již bude venku pomalu natahovat den.	U + Ž: „ <i>Today is 27th of January. It's winter.</i> “ U: „ <i>It's hot or cold? It's dark or light?</i> “	Během tvoření čtveřic nastal zmatek a žáci si začali přesouvat své vlastní židle k jiným stolům. Chlapec i se židli spadl. Paní učitelka se potom do rozdělování žáků musela zapojit a pomohla jim s organizací.
7:50	Paní učitelka dětem sdělí, ať utvoří čtveřice. Sami si vyberou místo, kde budou chtít pracovat. Také je upozorní, že budou potřebovat něco na psaní.	U: „ <i>Pen or pencil.</i> “	
7:52	Paní učitelka rozdala žákům tabulku tvrzení. Rovněž ji promítá i na PC. S žáky si přečte 6 vět a upozorní je, ať si každý sám za sebe vyplní pouze 1 sloupeček. Zbývá 2 ne. Paní učitelka také upozorňuje na to, že není nic špatně. Jedná se pouze o názor žáků.	U: „ <i>Kdo si myslí, že je 1. věta pravdivá, udělá fajfku. Kdo si myslí, že ne, udělá křížek.</i> “ U: „ <i>Já to nebudu kontrolovat, je to pouze váš názor, záleží jen na vás, co si myslíte.</i> “	Žáci s vyplněním nemají žádné potíže.

7:57	Paní učitelka oznámila, že začíná skupinová práce a rozsvítila světýlko. Rozdala žákům sáčky, ve kterých byly rozstříhané 2 obrázky. Úkolem žáků bylo tyto obrázky poskládat.  Posléze dala žákům papír A4 s předtištěným Vennovým diagramem pro 2 množiny A a B.  Žáci poskládali obrázek psa Baryka a sýkorky. Žáci porovnávají tyto dva obrázky a zapisují do diagramu společně věci a protiklady.	U: „ <i>Začíná group work. Co znamená, když rozsvítím toto světýlko?</i> “ Ž1 a Ž2: „ <i>Že si pomáháme. Že mluvím tichým hlasem.</i> “ U: „ <i>Jaké obrázky porovnáváte?</i> “ Ž: „ <i>Baryka a sýkorku.</i> “ U: „ <i>A co je za živočích sýkorka a co je Baryk?</i> “ Ž: „ <i>Pták a pes.</i> “ U: „ <i>Ano, napíšeme nadpis jednoho diagramu pták a druhý savec. V každém políčku budou nejméně 3 věci.</i> “ „ <i>Zkuste hledat i protiklady. Když má sýkorka zobák, tak Baryk má co?</i> “	Žáci v hodinách čtení pracují s knihou Já a Baryk, proto tohoto pejska dobře znají.  Žáci zapisují velmi zajímavé poznatky, například jako společně rysy napsali: žije, skáče.
8:09	Paní učitelka rozdala žákům barevné kelímky (zelený, oranžový a červený). Poté žákům předala zpětnou vazbu k jejich práci. Za svou skupinku pak zvedli žáci kelímek takové barvy, odpovídající jejich spolupráci. Své hodnocení odůvodnili.	U: „ <i>Já, kdy jsem tady procházela, tak musím říct, že jsem viděla skvělé výsledky. Jak jste vy ohodnotili práci vaší skupiny?</i> “ „ <i>Skupina 1, proč oranžový?</i> “ Ž: „ <i>Já oceňuji skládání sýkorky a Baryka. Ale mohlo být lepší zapisování do diagramů. Vílík toho chtěl víc, ale tam nemá být obojek.</i> “ U: „ <i>Oba máte pravdu a mně se moc líbilo, že každý z vás přispěl do diagramu.</i> “ „ <i>3. skupinka, proč zelený?</i> “ Ž: „ <i>Pomáhali jsme si a na všem jsme se domlouvali.</i> “	Žáci bez problémů dokázali zformulovat souvislé hodnocení své skupinky. Také zcela objektivně ohodnotili spolupráci. Nikdo nezvolil červený kelímek.

8:14	Společná kontrola obrázků a toho, co žáci vyplnili do diagramů.  Žáci se hlásili a paní učitelka je vyvolávala a zapisovala jejich odpovědi na tabuli do zobrazeného diagramu.	U: „Včera jsme četli, že se Baryk skamarádil se sýkorkami. Takže jak jste správně poskládali, jednalo se o Baryka, teda psa a sýkorku, tedy ptáčka.“ „Teď mě zajímá, co mají ptáci a savci jinak?“ Ž: „Peří. Zobák. Kladou vejce.“ U: „A jak se narodí malý pejsek?“ Ž: „Živé mládě.“ „...Mají 2 a 4 nohy.“ U: „A co mají společného?“ Ž: „Nohy. Oči. Tělo. Život. Osáček.“	
8:18	Paní učitelka požádá žáky, aby si vzali opět svou tabulku tvrzení a našli věty, na které se již dozvěděli odpověď.	U: „Najděte věty, na které již znáte odpověď. Aha? Ale některé informace nám ještě chybí, že?“	Paní učitelka na základě toho rozdává žákům krátký text o sýkorkách.
8:19	Společně si přečtou krátký text o ptácích. Vždy žák přečte 1 větu a paní učitelka shrne informace z ní a udá příklad.  Poté žákům dovolila, aby si každý vybarvil ptáčka podle sebe. Určili si druh sýkorky a dle toho ptáčka vybarvili.	U: „Včera, když jsme četli, říkal Baryk druhy sýkorek. Jaká byla nějaká sýkorka?“ Ž: „Uhelníček. Babka. Koňadra. Mlynařík. Modřinka. Parukářka. Vousatá sýkořice.“ U: „A kdo si pamatuje, která má největší pravděpodobnost, že z ní bude pejsek?“ U: „Parukářka. Vypadá jako pes, když se naježí.“	Paní učitelka během kreslení hádá, jaká druh sýkorky si žák zvolil. Žáky to moc baví a paní učitelku k sobě volají. Za každou uhodnutou sýkorku jí dávají body.

8:24	Žáci si vezmou tabulku tvrzení a vyplní zbylé sloupečky. Ve druhém sloupečku znovu zaškrtnou danou informaci křížkem nebo fajfkou a poté dají kolečko do posledního sloupce tam, kde se jim v řádku liší odpověď. Tedy na začátku si mysleli něco, a to se na konci hodiny liší. Poté si spočítají, kolik nových informací se dnes naučili.  Nakonec si určí téma hodiny – ptáci.  Ten, kdo to bude mít hotové se půjde podívat na chodbu. Paní učitelka tam dala do krabice informaci o tom, komu se dnes v hodině nejvíc dařilo a koho nejvíce oceňuje.	U: „Udělejte znovu fajfky a křížky. To, co jste se dneska dozvěděli je důležité. Ano, a kolečko do posledního řádku. A kolik máme koleček, tolik nových věcí jste se dneska naučili. A*****, kolik řádků máš jiných? A***** má 2 nové tvrzení, 2 nové puntíky. Když už máš hotovo, běž se podívat na chodbu za dveře, koho já dnes v hodině oceňuji nejvíce za celou dnešní hodinu.“	Na chodbě bylo v krabici umístěné velké zrcadlo.
------	---	--	--

Tabulka tvrzení:

tvrzení	na začátku hodiny	na konci hodiny	Je to pro mě nové?
Ptáci mají peří.			
Ptáci snášejí vejce.			
Anglický název BIRDS.			
Všichni ptáci zpívají.			
Máme 2 druhy sýkorek.			
Ptáci krmí svá mláďata mlékem.			

## PŘÍLOHA P 2: UKÁZKA ROZHOVORU Č. 5

- A:** Tak jo. Tak já bych s Vám tedy na začátku chtěla sdělit, že je tento rozhovor zcela anonymní, že mi bude sloužit pouze k vědeckým účelům a nikde jinde nebude zveřejněn, a jestli teda prosím souhlasíte s nahráváním?
- U5:** Souhlasím.
- A:** Ano, děkuju.
- U5:** Tak já bych jen k té dnešní hodině, vy jste viděla na začátku upravený, nebyl to v pravém smyslu slova tříbarevný test, ale funguje to trochu jinak, ale aspoň taková ta trošku rychlá zpětná vazba pro učitele, aby si zapamatovali to učivo, oni se nad tím zamyslí, jestli to pochopili správně, nebo jestli nad tím musí ještě trošičku popřemýšlet, takže vlastně jsou zodpovědní za to své učení. Potom uprostřed bylo to sebehodnocení, ale todle třeba bych udělala trošičku šířeji, kdybychom ten prostor měli, tlačil nás ale trošku čas, takže bych třeba v té hodině se jich ještě zeptala ať zhodnotí, který úkol se jim dařil nejvíce, kde byl třeba problém, jestli třeba fungovala tam i ta spolupráce v nějakých dvojicích, tak možná i nějaké ty otázky na tu spolupráci, jestli se jim dařilo třeba rozdělit si role, a to už máte jako další hodnocení, no a na konci když potřebuji nějakou tu rychlou zpětnou vazbu, tak máte ten semaforek, nebo jim můžete položit otázky vlastně i na začátku dne, něco jako jak se dneska cítíš, jak se ti dařila práce, jak si pochopil tu danou látku, jo, prostě dá se to tolika způsoby, takže to je jen teda k té dnešní hodině co bylo použito.
- A:** Aha, děkuju za objasnění. Na samém začátku by mě zajímal Váš pohled na školní hodnocení. Proč si myslíte, že jej vůbec používáme?
- U5:** Tak každé hodnocení slouží několika skupinám, slouží žákovi jako nějaká zpětná vazba jeho práce, slouží učiteli, který má nějakým způsobem reflektovat jeho výkon, a srovnat nějaký progres a taky slouží rodičům, že, kteří se zajímají o svoje děti. A hodnocení jako takové může mít mnoho podob, může to vypadat jako sumativní hodnocení ve formě vysvědčení nebo obyčejná klasifikace, což je taková rychlejší a pro někoho snazší forma a taky asi nejvíce rozšířená, ale díky Bohu se už poslední dobou rozšiřuje i to formativní hodnocení, které také může mít mnoho a mnoho podob.
- A:** A vy využíváte, osobně jakou tu metodu školního hodnocení?
- U5:** Já používám obojí, děcka jsou normálně hodnocena známkou, jako klasifikační, jak teda v pololetí nebo i ve čtvrtletí, máme i čtvrtletní hodnocení, v pololetí na vysvědčení i na závěr roku. Průběžně pak samozřejmě ve výuce jsou nějaké práce, které se hodnotí klasifikací, ale zároveň používáme prvky formativního hodnocení, v různých podobách.
- A:** To vysvědčení u vás tady má konkrétně jakou podobu?
- U5:** Tak třeba konkrétně u mě ten samotný list oficiální, ten slovní hodnocení neobsahuje, ale my k tomu vždycky dáváme jako učitelé takový průvodní dopis, formátu A4, kde ještě k vysvědčení zvlášť přikládáme slovní hodnocení za toho půl roku, kde se vyjádříme ke všem dovednostem a znalostem toho žáka, k jeho chování, k jeho návykům, k práci, a slovně to zhodnotíme. Ale to není jediné slovní hodnocení, které využíváme, my pro děti tvoříme u týdenní plány, kde jsou vlastně na týden vypsáné učivo a výstupy, co by ten žák za ten týden měl zvládnout, případně jsou tam i úkoly pro nemocné a podobně, i cíle, a na konci týdne si to žáci zhodnotí. Mají takovou nějakou škálu, ta škála může být formou smajlíků, formou stupnice, to je jedno, takže se vlastně zhodnotí, jak uchopili to učivo, jak to pochopili, jestli to potřebují docvičit, zároveň na tom týdenním plánu je prostor i pro komentář učitele. Ten může a nemusí okomentovat tento týden. Třeba napíše, tento týden se ti povedlo to a to. A dá tam



nějaké doporučení, což je důležitá zpětná vazba. Nejen teda zkritizovat nebo zhodnotit, co šlo a nešlo, ale zkusit toho žáka navést, jak to může být lepší. Zároveň do toho týdenního plánu může psát hodnocení i ten rodič, jak to vidí, třeba nějakou domácí přípravu. Jestli třeba nesouhlasí s učitelem, nebo jestli to chce doplnit. Tak to tam může napsat. Já si myslím, že tady ta forma je výborná, protože když bychom, ehm, děláme to i čtvrtletně, nějakou rekapitulaci toho čtvrtletí, ale spousta učitelů třeba takové hodnocení dává po půl roce. A já se obávám, že ty děti nejsou úplně schopné popřemýšlet za půl roku, jak jim to učivo v tom říjnu šlo. Že to chce trošičku častěji, a že tak i lépe sleduje nějaký ten jejich progres. A děti to hlavně učí, což je jeden z hlavních cílů formativního hodnocení, učí je to nějaké zodpovědnosti k vlastnímu učení. Že jsou si zodpovědné a vědomé toho svého výkonu a jsou si trošku zodpovědnější za to, jak se učí, jo? Že si to zhodnotí a vyhodnotí, na čem musí zapracovat, a sami to vidí. Spousta z nich na tom fakt pracuje, že se dělají i nějaký plán podle toho, co jsem hodnotila nebo co ještě dodá pan učitel, nebo ten rodič.

**A:** A kde ti žáci mají ten plán?

**U5:** U sebe. Já tady ten plán posílám rodičům elektronicky, zvláště pro ty nemocné žáky je to perfektní, protože si na základě toho, když třeba nejsou zas tak vážně nemocní, mají třeba jen nachlazení, můžou to učivo doplnit, a rodiče mají přehled, co se děje. Já tam píšu i nějaké informace o akcích, co nás čeká, nějaké penízky, organizační věci. A potom to vytisknu i žákům na začátku toho týdne. První úvodní hodina se seznamují s tím, s tou náplní učiva, toho týdenního, co je čeká, aby věděli, na co se můžou připravit, na co se můžou těšit, a na konci týdne závěrem se probírá hodnocení toho týdne. Takže oni si vyplní tu svoji tabulku cílů nebo výstupů, případně si o tom popovídáme, jak to cítí, jak to vnímají a já tam napíši svou zpětnou vazbu. Když potřebuju. Když cítím, že není potřeba nic psát, tak prostě nepíšu.

**A:** Kam si to potom dávají?

**U5:** Oni mají takové sebehodnotící portfolia, kam tyto týdenní plány zakládáme. Zakládají si tam i to čtvrtletní hodnocení, zakládají si tam i ten průvodní dopis k vysvědčení, a případně, my často děláme v třídnických hodinách jako bavíme se o nějakých cílech. Třeba po novém roce, když se vrátí, a je ten nový rok, tak čeho by chtěli dosáhnout, nebo to formativní hodnocení prokládáme prostě různými způsoby. Takže pokud to má nějaký papírový výstup, tak to právě založíme do toho hodnotícího portfolia. Což třeba portfolia jako taková jsou zase takovým jedním z prvků toho formativního hodnocení, protože na základě žakovského portfolia ať už hodnotícího nebo ne, tak už můžete sledovat nějaký ten progres, nebo on může pracovat s tou chybou jako takovou, a to už je taky formativní způsob hodnocení. Já si formativní hodnocení nepředstavuju, nebo nejde vnímat jako soubor nějakých pěti aktivit, které flákne do hodiny a tím má vyřešeno. Je to strašně propojený systém, celek, který musí být dlouhodobý. A musí být ne jednostranný, musí to jít od učitele, od žáků a od rodiče, aby to nějakým způsobem fungovalo.

**A:** Mě by zajímalo, jaké v tom vnímáte výhody?

**U5:** Velké výhody. Myslím si, že jedna z největších je, že je učite nějaké sebereflexi, uvědomění si toho, v čem mají mezery, nebo naopak v čem vynikají. Zároveň to hodnocení se dá dělat i formou toho, že se hodnotí těmi mezi sebou a tohle je strašně neuvěřitelně dobrá vlastnost, když to dítě to zvládne. Konkrétně u této třídy byl na začátku roku bylo hrozné klima. Oni na sebe dokázali házet jenom špinu, po půl roce, když jsem na tom soustavně pracovali, jsou si schopni dát krásnou zpětnou vazbu, když třeba prezentují nějaký svůj výstup nebo výsledek, tak dokážou říct, ano viděla jsem tvoji snahu, povedlo se ti toto a toto, měl si výborné tempo a hlasitost, ale doporučila bych ti, aby ses zaměř na tohle, protože to na mě působilo tak a tak. Za

mě u čtvrtáku naprostá paráda. Že dokáží takhle zhodnotit něčí výkon, ale zároveň takhle dokáží zhodnotit i sebe. Ale myslím si, že pro nějakou jejich další práci, pro nějakou školní úspěšnost, pokračování v životě je strašně důležité do budoucího života. Je potřebné reflektovat svůj výkon, svoji práci, svůj přístup k čemukoliv, takže to vlastně, tohle je to hodnocení učí a to je největší výhoda. Zároveň výhodu vidím v tom, že i třeba pro rodiče je to daleko víc čitelné, pokud to má nějaký systém a je to dobře uchopené, tak to rodičům řekne o tom jejich dítěti a jeho výkonech daleko víc.

**A:** Já jsem i zažila, že právě pro ty rodiče je hodně důležité vidět i tu známky, podle ní si tak dokážou to dítě nějakou zaškálovat. Ano, on má dvojky, on je dvojkař, je to ještě pořad dobrý.

**U5:** To je třeba jeden z důvodů, proč my to děláme kombinovaně, protože jak říkáte spousta rodičů si jako to hodnocení dokáže představit díky té známce. Na druhou stranu spousta rodičů, když dostane dvojku, tak jaká je to dvojka? Je to hezká dvojka? Za co tu dvojku má, když v té matice zvládá tohle a tohle. Proč má dvojku? Proč nemá jedničku. Dvojka totiž není jako dvojka. Takže za mě je perfektní kombinace obojího, kdy dostanete sice z matematiky dvojku, ale potom k tomu dostanete nějaký průvodní text, kde se zhodnotí, co v tom předmětu žákovi jde, v čem je výborný, a v čem potřeboval třeba dopomoc, a proto je to ta dvojka a nějaké doporučení to zlepšit, doporučení pro rodiče, jak s tím žákem pracovat, aby to byla ta jednička. Na druhou stranu si myslím, že pro rodiče by to nemusel být až takový problém to umět číst, a v případě, že by ten učitel to s těmi rodiči nastavil a vysvětlil, jakým způsobem hodnotí, co pro něho znamená jednička, ... protože i tou formulací toho slovního hodnocení dokážete, nebo když čtete nějakou formulaci slovního hodnocení, tak z toho dokážete vyčíst, že je to jednička nebo že je to dvojka. Jsou nějaké fráze a slovní obraty, které se využívají, a to třeba pozná pedagog. Ale ne už třeba ten rodič. Ale pokud s těmi rodiči dobře spolupracuje tak si myslím, že jsou schopní to vnímat. Na druhou stranu musí být ochotní to vnímat. Je spousta rodičů, kteří tomu nepřikládají váhu a je pro ně a jejich přemýšlení rychlejší vzít žákovskou a vidět tam jedna, jedna, pět, aha, z čeho byla pětka, no to je problém. Takže strašně záleží. Proto si myslím, že kombinace obojího vůbec není zlá, není špatná.

**A:** Jak dlouho žákům trvalo, než tento způsob hodnocení přijali, než si na to zvykli?

**U5:** Tak tady v těch našich třídách jsou na to zvyklí v podstatě od první třídy. Jenom se mění jakési pojetí toho, jak to paní učitelka má. My všichni povinně děláme to slovní hodnocení na pololetí, děláme i to čtvrtletní, máme i povinné ty týdenní plány, takže tyto 3 formy zůstávají, a už je jen na učiteli, jakým způsobem to obměňuje v hodinách. Takže jsou to oproti těm běžnějším třídám jsou to děti, které jsou na to zvyklé, které s tím daleko lépe pracují, ale to je taky samozřejmě třída od třídy. Sama zkušenost že bych v ojedinelé třídě zaváděla formativní hodnocení nemám.

**A:** Když se podíváme blíže k přírodovědě, chtěla bych vědět, jakou vnímáte odlišnost hodnocení přírodovědných předmětů vůči těm zbylým?

**U5:** Já si myslím, že se to zásadně nemusí lišit, že jsou prostě dané metody, které můžete využívat napříč všemi předměty, nebo já to aspoň tak dělám, že si vybírám ty způsoby hodnocení, které jsou stejně dobře aplikovatelné v češtině jak v přírodovědě. Jo?

**A:** Jaké například?

**U5:** Tak třeba tu exitku, co jste viděla, tak tu můžete využít v jakémkoliv předmětu. Semafor máme stabilně ve třídě, takže taky využíváme. Rychlá zpětná vazba, tím, že mi ukážou děti barvu pastelky, nebo cokoli, nebo ten tříbarevný test, kdy pracují s textem prvně sami, pak se spolužákem, jo? A hodnotí, co věděli a nevěděli, to

můžete využít na jakékoliv učivo. Takže raději využívám takovéto metody, které jsou nějakým způsobem uchopitelné ve více předmětech.

- A:** Mě by k tomu zajímalo, jakou vnímáte vazbu žáků v přírodovědě, když využíváte formativní hodnocení?
- U5:** Myslím si, že mají dobrý vztah a myslím si, že si daleko víc váží těch svých výsledků a daleko víc se snaží, třeba, jo? I nějaká ta známka je určitý způsob motivace pro žáky, ale být si vědom toho, co ta známka znamená, a jaký má pro ně význam, je pro ně ještě důležitější. Takže jo, myslím si, že to jako kdyby pro ně přínosnější a mají k tomu blíže, než kdyby se od toho upustilo. Ale mě spíš přijde, že to využití formativních metod je pro ně zajímavější a zábavnější, že to tak ozvláštňuje tu výuku.
- A:** A vašim žákům dá teda v přírodovědě víc co?
- U5:** ...Hm... Pořád stále pro ně ta známka je ta formální záležitost, ta, která se počítá, ta se kterou přijdou domů, ta, která bude na vysvědčení, takže v tomto ohledu se daleko víc bojí špatné známky než špatného hodnocení nebo té zpětné vazby. Ale myslím si, že daleko víc si odnesou z té zpětné vazby, že s tím umí pracovat. K tomu, když jim dám špatnou známku, nějakou trojku, tak já jim k tomu stejně musím říct nějaký ústní komentář, nebo často píšu poznámky do sešitu, vlastně téměř vždy, aby věděli, proč tu trojku dostali a co s tím dělat. Takže oni se těch špatných známek bojí, ale vlastně s něma neumí úplně pracovat. Kdežto u zpětné vazby, negativní, tak té se nebojí. Oni tu kritiku přijmou, což je perfektní, že ne naučí přijmou kritiku a pracují s ní dál. Takže, to je ten rozdíl, co jsem tak vyzpozovala.
- A:** Říkala jste, že žáci mají kladný vztah k přírodovědným předmětům i k tomu slovnímu hodnocení. Je nějaká forma hodnocení jejich oblíbená, a nějaká oblíbená vaše?
- U5:** Přemýšlím nad tím, ... Žáci mají oblíbené ty, co jsou rychlé a nad čím nemusí moc dlouho trávit čas. U čeho se můžou hýbat, takže pokud mi mají udělat nějakou škálu a představit ji svým vlastním tělem, tak to je pro ně perfektní. Takže když si u té zpětné vazby nějakým způsobem zacvičí, tak jakákoliv obměna tohoto je pro ně moc fajn. Pro mě je užitečná buď ta exitku, kde si vyloženě cílím na ty otázky, jak potřebuju já, ale zároveň to není nějaké lejtro, které bych musela nějak dlouze pročítat. Nebo třeba mentimetr, který využívám i v té přírodovědě, kde se na hodnotící škále hodnotí, a tam už pozorujete nějaký progres nebo vývoj. Pro mě jsou užitečnější ty jakoby dlouhodobé hodnotící metody a pro děcka ty v té hodině v tuto chvíli efektivní.
- A:** Vyskytl se i nějaký prvek formativního hodnocení, který se vám neosvědčil a řekla jste si, že toto už nikdy nevyužijete?
- U5:** Asi jsem na takovou ještě nenarazila. Ale obecně žáky nebaví nějaké zdlouhavé vyplňování čehokoliv, i ty týdenní plány je třeba dělat stručnější ale přehledné a čitelné, jak pro toho žáka, tak i pro rodiče. Takže se vyplatí dělat nějaké zdlouhavé formuláře nedokončené věty a podobně, když je jich tam 20, tak ten žák už nad tím pak nepřemýšlí, on vypne. Už to tam jen sází. Takže v tomhle ohledu někdy méně je více. Takže pokud je to nějaká metoda formativního hodnocení a je písemná, tak se nad tím vždycky zamyslet a udělat to hlavně přiměřeně dlouhé.
- A:** To platí obecně i pro tu verbální podobu.
- U5:** Komunitní kruh může být strašně užitečný, ale taky tím můžete zaplácnout čas a nic z toho nemít. Takže každá ta zpětná vazba, i ta ústní, musí být řízená, a musíte přesně vědět, k čemu ty žáky směřovat. Často, když se na to nedává pozor, tak ty děcka odvedou řeč úplně někam jinam. To se nám stalo i při hodině s paní psychologkou, ona to nechala rozjet, a to už nikdy nevrátíte zpátky. I přesto, že chcete jim dát ten

prostor a chcete slyšet ten jejich názor, tak pořád tam musí být pravidla a mantinely, které vy řídíte a koho respektují.

**A:** Vnímáte, že se žáci ve vaší třídě během sebehodnocení nebo vrstevnického hodnocení hodnotí objektivně?

**U5:** To je žák od žáka, je to strašně subjektivní a záleží na jeho povaze. Ale to samotné hodnocení v tom všem hrozně pomáhá. Aby si rozklíčovali tu objektivitu a učí je to té objektivitě. Na začátku jim to určitě dělá problém se hodnotit a vlastně ani pořádně neví, za co se hodnotí, někteří se stydí pochválit a někteří by se nikdy nezkritizovali. Ale třeba po tomhle tom půl roce vidím ohromný pokrok u všech. Ale stejně tam mám jednu žákyňku, která, a to vychází i z domácího prostředí, která je zvyklá jen na kritiku na negativní hodnocení, zaměření jen na to, co jí nejde. A ona se i tak vidí, takže po každém tom hodnocení, ať už jakoukoliv formou se na ni soustředím, a snažím se jí podpořit v tom, aby to vyvážíla. Aby si sice byla vědoma svých chyb, a aby je nějakým způsobem rozklíčovala, ale aby si našla i něco, co se jí povedlo, a hlavně kromě chyb, aby se zamyslela i nad tím, co pro to může udělat, aby tu chybu nezopakovala. A třeba u takových žáků to trvá potom dýl, nebo u toho formativního hodnocení potřebují ještě i individuální přístup a trošičku je směřovat, aby věděli, jak se při tom zamyslet. Já se to snažím využívat a cpát u žáky i mimo výuku, třeba po koncertu. Ptám se jich, co se jim povedlo, jak příště udělat něco jinak, aby se jim příště ta chybka nestala.

**A:** I tady jde vlastně vidět, jak důležitá je ta spolupráce těch rodičů a školy.

**U5:** Tady u té žačky je vlastně i problém v tom, že je hrozně srovnávaná se svým sourozencem, který má diagnostikované mimořádné nadání a všechno mu šlo automaticky a rodiče mají tu laťku nastavenou podle něho, a ačkoliv má ta slečna vysoký potenciál, tak u ní není všechno hned a na některé věci si musí přijít a musí to procvičit. Ale když ji doma pořád předkládá bratra, jak mu to šlo všechno hned, a jak ona to nemůže chápat, tak ona si to o sobě i myslí a takhle se pak i hodnotí. Ačkoliv chceme třeba i zapojovat rodiče do toho formativního hodnocení, ať už formou třeba tripartit, vlastně jinou formou třídních schůzek nebo konzultací. Sejdou se tam 3 lidé, žák a učitel a společně nahlíží za tu uplynulou dobu, jak se žákovi dařilo a vyjádří se všichni, žák, okomentuje to učitel a vyjádří se i rodič. Společně se shodnou na nějakých doporučeních, co třeba je dobré změnit a zlepšit. Jsou rodiče, kteří fungují perfektně a rodiče, kteří tam spustí svůj ehmm, jo? A vy vidíte, jak to dítě před váma chřadne a stydí se za to, že to ještě slyšíte vy, co se mu všechno nedaří, takže tady strašně záleží, jak se se kterým rodičem spolupracuje. Takže takto. Ale pokud je to ideální stav, tak je to moc dobrá a užitečná věc.

**A:** Ano, to jsem dokonce měla možnost i jednou vidět. A jak vypadá vaše příprava na ty výuku přírodovědných předmětů, když využíváte tento způsob hodnocení?

**U5:** Já si myslím, že když člověk s tím formativním hodnocením počítá, tak při plánování té hodiny už nemusí nic pozměňovat. Prostě si na to ten čas vyhradí a počítá s tím. Nějak rozmyslet si, jestli formativní hodnocení zavedu nebo nezavedu a pokud ano, tak už si na to myslet při každém plánování těch hodin. Nebo prostě když se rozhodnete mít takto tu výuku, tak na začátku nebo na konci týdne, nějak si v hlavě popřemýšlet, jakým systémem já půjdu, ať to není jen nahodilé, ať to má význam, smysl a toho se držet. A ten prostor si na to pak udělat vždycky. I ty týdenní plány jsou dost zavazující. Já mám ve třídě třeba 12 dětí, já si to můžu dovolit, že to zvládnou nějakým způsobem hodnotit. Když máte třídu o 28 lidech, tak asi byste se zbláznila každý týden řešit 28týdenních plánů a komentovat je, takže si hold zvolíte jinou cestu.

- A:** A sledujete i nějak žáky, jak reagují a jak to prožívají, když dostávají tu zpětnou vazbu? A teď narážím třeba i na to vrstevnické hodnocení.
- U5:** Mně přijde, že to berou už jako automatickou běžnou součást, a že s tím i jako oni se naučili v té výuce počítat, a že už si dávají teď tak funkční a pěkné ty zpětné vazby, že je to těší. Oni se totiž těší i z té kritiky, protože ví, že je to od vrstevníka. Že je to tam mezi sebou. Jako z 95 % si myslím, že to velmi pozitivně vnímají.
- A:** Je moc ráda slyším. A je něco, co byste chtěla vzkázat začínajícím učitelům, kteří by rádi formativní hodnocení ve své praxi využívali?
- U5:** Ano, ať si to dobře promyslí a rozmyslí a nastudují. Ať ví, co to formativní hodnocení je a ať si ho nepletou jenom se slovním hodnocením, ať si nemyslí, že to je jen zelený nebo červený smajlík, a ať, když už to chtějí zavádět, tak ať ví, co zavádí a ať tomu rozumějí a pak si vyberou pár ověřených metod, se kterými začnou. Ať naráz neaplikují sto věcí, ze kterých jim půjde hlava kolem, spíš si v tom vytvořit systém a návaznost a ať si zvolí takovou metodu, kde můžou sledovat progres těch žáků. A potom po nějakém období ať si to zhodnotí, jestli jim to něco dalo, jestli to k něčemu bylo, anebo jestli je to potřeba nějak upravit, protože pokud to i vlastní sebehodnocení neuděláme, i když je to naše práce, tak to hodnocení formativní nebude mít žádný smysl.
- A:** Ještě jste mě přivedla na myšlenku hodnocení učitelů žáky. Jaký máte postoj k hodnocení učitele jeho žáky?
- U5:** No to víte že to využívám. Dostávají jednou za půl roku vysvědčení pro paní učitelku, kde úplně stejně, jak já se vyjadřuji k nim, tak dostávám vysvědčení i já, zatím se mi to nevymstilo, ale občas to prolínám i v těch hodinách. Už jenom to, jak se vám hodina líbila nebo co byste na hodině změnili, nebo která aktivita vás bavila a co by na ní šlo vylepšit je jakési hodnocení učitele, protože on to vytváří, takže tohle funguje dost často. Ale čas od času se zeptám i přímo na mou osobu, jestli třeba jak se se mnou cítí, nebo tak.
- A:** To si myslím, že na to nemá moc učitelů odvalu.
- U5:** Ale to je velká chyba. Protože my po dětech chceme, aby uměly pracovat s kritikou, a sami s tím pracovat neumíme, a to je teda hodně špatně. Ale začala bych s tím opravdu až u dětí, které umí se nad tím zamyslet, nad tou zpětnou vazbou, protože když byste to takhle položila dětem, které nemají s formativním hodnocením zkušenosti, nebyly tímto způsobem hodnoceny ani nikdy nehodnotily, tak by začaly vymýšlet nejrůznější věci, které by vás mohly znejistit, které by vám mohly přijít líto a které by ani nemusel být na místě, ale protože by to plácló nějaké dítě, tak vás by to mrzelo a vy byste si to s sebou nesla. Takže ano, zjišťovat si to u dětí, které už s tou zpětnou vazbou umí trošku pracovat.  
Já teď plánuji si dělat i nějaké semináře a webináře, vyloženě cíleně na formativní hodnocení, protože v tom vidím velký smysl a doporučuju to všem začínajícím učitelům, aby si na semináře dělali čas, protože je to vždycky moc přínosné.
- A:** Já bych Vám chtěla tímto moc poděkovat za přínosný a velmi zajímavý rozhovor, přeji Vám jen to dobré, ať se daří a ráda se Vám zase někdy o nějaké rady ozvu.

## PŘÍLOHA P 3: INFORMOVANÝ SOUHLAS

### **Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce s názvem Možnosti formativního hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy**

**Držitel souhlasu:** Anna Rejnová, Příční 19, Tvrdonice, 69153  
email: [a\\_rejnova@utb.cz](mailto:a_rejnova@utb.cz)

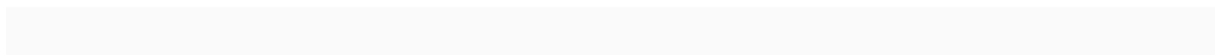
#### **Svým podpisem vyjadřuji souhlas a porozumění následujícím bodům:**

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Anny Rejnové s názvem Možnosti formativního hodnocení v hodinách prvouky a přírodovědy na Ústavu školní pedagogiky UTB ve Zlíně.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním (analýzou a interpretací). Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

**Jméno a příjmení:**

**Datum a podpis:**

**Podpis výzkumníka:**



## PŘÍLOHA P 4: KATEGORIE A JEJICH KÓDY

Kategorie	Kódy
<b>Hodnocení vycházející z přesvědčení učitele</b>	vnější vlivy; vnitřní přesvědčení; cesta k zaužívání formativního hodnocení
<b>Učitel, žáci a rodiče v systému školního hodnocení</b>	učitel jako tvůrce obsahu výuky; smysluplné využití času ve výuce; kombinace se známkami je cesta; rodiče prahnoucí po známkách...
<b>Aktivní role žáka a pasivní role učitele s akcentem na hodnocení</b>	sebehodnocení žáka ve vztahu k cíli; vrstevnické hodnocení; odbourání labelingu; sebehodnocení žáka v průběhu výuky; tvůrčí práce učitele s formativním hodnocením pro aktivizaci žáka...
<b>Zpětná vazba směřující od žáka k učiteli</b>	zpětná vazba jako podnět pro zlepšování práce učitele; zpětná vazba jako „strašák“ učitelů
<b>Současný stav vzdělávání zahrnující transmissi i konstruktivismus</b>	teoretická základna učitele nezaručuje praktickou realizaci; důvody učitelů pro transmissivní pojetí výuky; důvody učitelů pro konstruktivistické pojetí výuky; čas jako nepřítel formativního hodnocení...